

PRACA W SZKOLE Powszechniej
Pierwszego Stopnia

T. I

TEGOŻ AUTORA:

- St. Wiącek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz: Praca w klasie pierwszej szkoły powszechnej, przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Warszawa, 1934, nakład Gebethnera i Wolffa, cena zł. 5.—
- St. Wiącek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz: Praca w klasie pierwszej szkoły powsz. utrakwistycznej (z polskim i ukraińskim językiem nauczania), Warszawa, 1934, nakład Gebethnera i Wolffa, cena „ 1.60
- St. Wiącek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz: Praca w klasie drugiej szkoły powszechnej, przewodnik metodyczny dla nauczycieli, Warszawa, 1934, nakład Gebethnera i Wolffa, cena „ 5.—
- St. Wiącek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz: Praca w klasie drugiej szkoły powsz. utrakwistycznej (z polskim i ukraińskim językiem nauczania), Warszawa, 1934, nakład Gebethnera i Wolffa, cena „ 1.60
- A. Wiwczaruk i A. Karpowicz. Praca w klasie trzeciej szkoły powszechnej, przewodnik metodyczny dla nauczycieli, Warszawa, 1935, nakład Gebethnera i Wolffa, cena „ 5.—
- A. Wiwczaruk i A. Karpowicz: Praca w klasie czwartej szkoły powszechnej, przewodnik metodyczny dla nauczycieli, Warszawa, 1936, nakład Gebethnera i Wolffa, cena „ 5.—
- A. Wiwczaruk i A. Karpowicz: Trzeci rok nauki języka ukraińskiego w szkole powszechnej, przewodnik metodyczno-praktyczny dla nauczycieli. Równe, 1935, nakład autorów, skład główny w Księgarni Centralnej w Równem, cena „ 2.50

P R A C A

W SZKOLE POWSZECHNEJ PIERWSZEGO STOPNIA

Przewodnik metodyczno - praktyczny dla nauczycieli

Tom I
(Część ogólna)

710



NAKLAD
GEBETHNERA I WOLFFA
W A R S Z A W A

710

371.2 : 371.321

SPIS TREŚCI TOMU I

	str.
SŁOWO WSTĘPNE	7
ROZDZIAŁ I. Założenia ustrojowe szkoły powszechnej I stopnia	9
ROZDZIAŁ II. Organizacja całokształtu pracy w szkole I st. Znajomość ustawodawstwa szkolnego, programów szkol- nych i ogólnych zasad dydaktycznych. Znajomość środo- wiska, dzieci i psychiki dziecka. Znajomość podręczni- ków szkolnych i pomocy naukowych. Uporządkowanie kancelarii szkolnej i inwentarza. Zapisy do szkoły. Na- wiązanie kontaktu z rodzicami dzieci, społeczeństwem, samorządem i sąsiednimi szkołami	20
ROZDZIAŁ III. Organizacje i planowanie pracy wychowaw- czej w szkole I stopnia Współpraca wychowania i nauczania w szkole powszech- nej. Instytucje wychowawcze. Różne formy pracy wycho- wawczej w szkole powszechnej. Możliwości stosowania różnego rodzaju form samorządu uczniowskiego w szko- le I stopnia.	36
ROZDZIAŁ IV. Organizacja i planowanie pracy dydaktycznej w szkole I stopnia Zasady organizowania pracy dydaktycznej. Różne syste- my i metody w organizacji nauki szkolnej. Różne zasa- dy nauczania. Praca szkolna a domowa. Praca ustna a piśmienna. Rola podręcznika i pomocy naukowych w nauczaniu. Metoda nauczania a metoda uczenia się ucznia. Program pracy dydaktycznej a plan pracy. Mo- żliwości i sposoby planowania pracy szkolnej dydaktycz- nej.	65
ROZDZIAŁ V. Organizacja pracy dydaktycznej w klasach łą- czonych Budowa programów szkoły powszechnej I stopnia. Po- dział godzin. Zajęcia wspólne, głośne i ciche w szkole I stopnia. Organizacja zajęć cichych. Organizacja okresu przygotowawczego w szkole I stopnia.	102
ROZDZIAŁ VI. Przegląd najważniejszych zagadnień metodycz- nych Nauka czytania i pisanie w klasie I. Wykorzystanie utwo- ru literackiego w opracowaniu tematu rzeczowego i ide- oworzeczowego. Różne cele i rodzaje czytania. Różne	135

cele i rodzaje pisanie. Metoda opanowania ortografii.
Prace piśmienne, przygotowanie i poprawianie. Metoda
zdobywania wiadomości rzeczowych — rola obserwacji
i podręcznika. Mapa w nauczaniu geografii i historii.
Materiał historyczny w szkole powszechnej I stopnia.
Rachunek pamięciowy a piśmienne sposoby działań ary-
tmetycznych. Metoda opracowywania zagadnień rachun-
kowych.

ROZDZIAŁ VII. Ocena i promocja ucznia Zagadnienie promocji ucznia. Ocena wysiłku ucznia i osiągniętych wyników pracy. Sprawdzanie wyników pracy wychowawczej. Sprawdzanie wyników pracy dy- daktycznej, różne sposoby sprawdzania. Metoda testów wiadomości i jej zastosowanie do celów i warunków pra- cy w szkole powszechnej I stopnia.	205
ROZDZIAŁ VIII. Wskazówki bibliograficzne	228

okaże się Czytelnikom pomocną w Ich praktyce dnia codziennego — osądzą Oni sami. Nadmienić muszę, że jest ona pierwszym tego rodzaju opracowaniem w literaturze pedagogicznej w Polsce: stąd też musi zawierać braki i niedociągnięcia, które zechcą Czytelnicy autorowi wybaczyć.

A u t o r.

Równe na Wołyniu, w lipcu 1936 r.

R o z d z i a ł p i e r w s z y.

Z A Ł O Ż E N I A U S T R O J O W E S Z K O Ł Y P O W S Z E C H N E J I S T O P N I A

Szkoła powszechna I stopnia nie jest nowością, wprowadzoną dopiero przez reformę szkolnictwa polskiego w latach 1932—35, jakby się to na pozór wydawać mogło. Szkoły powszechne o 1 i 2 nauczycielach istniały również przed wydaniem zasadniczej ustawy ustrojowej — istniały pod nazwą „szkół jedno- i dwuklasowych“. Jeśli jednak obecnie, mówiąc o szkołach powszechnych I stopnia, powoływać się musimy bardzo często na ustawę ustrojową i inne na podstawie tej ustawy wydane przepisy, to powodem tego jest okoliczność, iż dopiero w świetle tych ustaw i przepisów szkoła powszechna I stopnia nabrała właściwego oblicza ustrojowego i — prawnego.

Ażeby sprawę tę gruntownie wyjaśnić, trzeba sięgnąć do głębszych przyczyn istnienia szkół powszechnych t. zw. niżej zorganizowanych i przeprowadzić porównanie tych szkół ze szkołami powszechnymi normalnymi, t. zn. szkołami wyżej zorganizowanymi.

Zasadniczym zrębem, na którym oparto szkolnictwo powszechne w Polsce Niepodległej, była ustawa wprowadzająca siedmioletni obowiązek szkolny dla dzieci względnie dla ich rodziców. Czynniki, odpowiedzialne za przyszłość Państwa, pragnęły w ten sposób zapewnić Polsce w przyszłości obywateli, wykształconych przynajmniej w zakresie

programów szkoły powszechnej. Włożono więc na każdego obywatela obowiązek uczenia dziecka: bądź w szkole powszechnej (publicznej lub prywatnej), bądź też w domu — pod nadzorem władz szkolnych państwowych; z drugiej jednak strony na Państwo włożono obowiązek zapewnienia każdemu dziecku bezpłatnej nauki w ramach siedmioletniej szkoły powszechnej. W ten sposób stworzono podstawy prawne dla szkoły powszechnej siedmioletniej: zapewniono jej bowiem z jednej strony potrzebny kontyngent dzieci, a z drugiej strony zapewniono jej środki na prowadzenie nauki.

Twórcy tak pomyślanego ustroju szkolnego mieli na uwadze przede wszystkim taką szkołę powszechną siedmioletnią, w której każde dziecko pobiera naukę w osobno uczącej się klasie szkolnej. Za normalną organizację szkolną uważano taką szkołę, w której każda klasa uczy się osobno pod kierunkiem innego nauczyciela; a więc szkołę powszechną siedmioletnią, siedmiooddziałową, o takiej ilości nauczycieli, by każda klasa mogła uczyć się oddzielnie pod kierunkiem innego nauczyciela. Takie było teoretyczne założenie szkoły powszechnej; lecz skonfrontowanie tej teoretycznie bardzo słusznej zasady z życiem unaocniło, iż nie będzie ona mogła być wszędzie w każdym wypadku zastosowana.

Ażeby bowiem mogła powstać szkoła powszechna o 7 nauczycielach, z których każdy miałby pod swą opieką 40 dzieci tworzących jedną klasę, potrzeba, by dana miejscowość, w której szkoła ma powstać, była dość duża, by mieszkało w niej przynajmniej 300 dzieci będących w wieku szkolnym. Takimi miejscowościami są niewątpliwie miasta; wsie natomiast i inne tego typu skupienia (osady, miasteczka) nie zawsze są w tym szczęśliwym położeniu, iż potrzebnej do zorganizowania siedmioklasówki liczby dzieci mogą dostarczyć. W praktyce więc liczono się z tym, iż będą szkoły, do których będzie uczęszczała znacznie mniejsza liczba dzieci aniżeli 300, skutkiem czego przewidziano

nawet takie szkoły, do których będzie uczęszczać tylko 40 dzieci, które uczyć się będą pod kierunkiem jednego nauczyciela. Rzecz jasna, nauczyciel ten nie będzie mógł podzielić dzieci na siedem różnych poziomów i uczyć każdy poziom oddzielnie; stąd konieczność: a) pobierania nauki przez dzieci różnych poziomów wspólnie, b) powtarzania przez niektóre roczniki dzieci tych samych klas — oddziałów. W ten sposób powstała t. zw. jednoklasówka, w której były (zasadniczo) 4 oddziały, przy czym do pierwszego oddziału dziecko uczęszczało rok, do drugiego również rok, do trzeciego dwa lata, do czwartego trzy lata. Oddziały te pobierały naukę bądź wspólnie (nauka niepodzielna), bądź też w dwu kcmpletach: I + II, III + IV.

Tak wyglądająca organizacja szkoły najniższego stopnia organizacyjnego nie miała jednak cech organizacji samostnej. Była zawsze uważana za coś nienaturalnego, coś — z czym trzeba było się pogodzić, bo tego wymagało życie, ale co nigdy nie mogło dać rezultatów wyraźnie zakreślonych. I nic w tym dziwnego: ówczesna organizacja szkoły powszechnej była nastawiona przede wszystkim na większe skupienia, a więc na miasto; do tego były dostosowane programy naukowe i całe prawie życie szkolne, skutkiem czego szkołę jednoklasową uważano za odchylenie od normalnego stanu rzeczy, za zło konieczne, które tolerować trzeba, lecz które należało by usunąć, gdyby były środki ku temu. Były nawet poszukiwania tych środków: był mianowicie projekt skasowania wszystkich jednoklasówek i w ogóle szkół niżej zorganizowanych, a zastąpienia ich szkołami siedmioklasowymi; projekt ten miał być zrealizowany w ten sposób, że miano wydać przepisy o obowiązkowym dowożeniu dzieci do szkoły z wiosek odległych o przeszło 3 km. Dowodzi to, iż nie liczono się w dostatecznej mierze z wymaganiami życia, którego nie wolno nagiąć do teoretycznie nawet bardzo słusznych zasad.

Kres temu położyła dopiero t. zw. reforma szkolna

z lat 1932 i następnych. Cechą zasadniczą reformy szkolnej jest to, że nie starała się ona naginać życia do zasad, lecz tworzyła takie organizacje szkolne, taki ustrój szkolny, który w warunkach rzeczywistych naszego życia zbiorowego może dać możliwie najlepsze wyniki. Przyjęto m. in. za podstawę, że małe skupienia ludności nie znikną z powierzchni kraju, lecz istnieć będą, a nawet liczba ich będzie się zwiększała — kosztem większych skupień (komasacja gruntów rolnych), że wobec tego należy dla tych małych skupień stworzyć odrębny typ organizacji szkolnej, o swoistym obliczu prawnym i programowym, który by żył własnym życiem, a nie był jedynie odbłaskiem życia szkoły wyżej zorganizowanej. I który by przy tym dał wyniki — w danych warunkach możliwie najlepsze.

I dlatego niektóre postanowienia ustawy ustrojowej i uzupełniających ją przepisów są wspólne dla wszystkich szkół powszechnych, niektóre zaś są wydane wyłącznie dla szkoły I stopnia. Przytoczymy tu najważniejsze przepisy.

Ustawa ustrojowa, t. zn. ustawa o ustroju szkolnictwa, wydana w dniu 11 marca 1932 r. a zamieszczona w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej Nr. 38 z roku 1932, pozycja 389, oraz w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 4 z roku 1932, pozycja 39, ustanawia szkoły różnych stopni (niższy, średni, wyższy) i różnych typów (szkoły ogólnokształcące, szkoły zawodowe różnych odcieni). Jako podstawową szkołę tworzy ustawa szkołę powszechną, która ma być szkołą ogólnokształcącą. Ustawa powiada w odniesieniu do szkoły powszechnej: „Szkoła powszechna obejmuje zasadniczo siedmioletni kurs nauki“ (w art. 10, ust. 1). „Szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie, odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego“, (art. 11, ust. 1). „W programie szkoły powszechnej rozróżnia się trzy szczeble: szczebel pierwszy obejmuje

elementarny zakres wykształcenia ogólnego, szczebel drugi jest rozszerzeniem i pogłębieniem szczebla pierwszego, szczebel trzeci ma nadto przysposobić młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym. Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym szkoła się znajduje, winny być uwzględniane w materiale naukowym wszystkich trzech szczebli“ (art. 11, ust. 2). „Pod względem organizacyjnym rozróżnia się szkoły powszechne trzech stopni. Szkołą I stopnia jest szkoła, która realizuje pierwszy szczebel programowy wraz z najważniejszymi składnikami programowymi szczebla drugiego i trzeciego; szkoła stopnia II realizuje pierwszy i drugi szczebel programowy wraz z najważniejszymi składnikami programowymi szczebla trzeciego; szkoła stopnia III realizuje wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie“ (art. 12, ust. 1).

Jak więc wynika z powyżej przytoczonych postanowień ustawy ustrojowej, szkoła powszechna I stopnia ma swój własny charakter organizacyjny. Jest, jak i inne szkoły powszechne (II i III stopnia), szkołą siedmioletnią, opartą o trzy szczeble programowe; realizuje jednak nie wszystkie trzy szczeble programowe, jak szkoła III stopnia, i nie dwa pierwsze, jak szkoła II stopnia, lecz jedynie pierwszy zasadniczy szczebel programowy wraz z najważniejszymi składnikami szczebli drugiego i trzeciego. Jest rzeczą programów naukowych szkoły I stopnia określić, co mianowicie z zakresu szczebli drugiego i trzeciego należy uważać za „najważniejsze składniki programowe“, które w ramach szkoły powszechnej I stopnia mają być zrealizowane; faktem jest jednak, że wykształcenie dziecka kończącego szkołę powszechną I stopnia nie kończy się na opanowaniu materiału naukowego szczebla I, lecz jest uzupełnione i pogłębione przez opanowanie owych najważniejszych elementów programowych szczebli drugiego i trzeciego. To sprawia, że szkoła powszechna I stopnia ma program naukowy swoisty; nie jest on miniaturą programu szkoły II lub III stopnia lub uproszczeniem tamtych, lecz jest całością

strukturalną, pomyślaną dla danych warunków i potrzeb oraz możliwości.

To własne, od innych niezależne, oblicze prawno-ustrojowe i programowo-dydaktyczne szkoły powszechnej I stopnia zawarte jest przede wszystkim w programie naukowym tej szkoły, który musi być opracowywany w odmiennych, aniżeli w innych szkołach, warunkach. Warunki te określa inna norma prawna, a mianowicie t. zw. „Statut Szkoły Powszechnej“, wydany w formie rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. na podstawie ustawy ustrojowej i będący jej rozwinięciem oraz przeniesieniem na grunt praktyki szkolnej zawartych w ustawie tez ustrojowych*).

W odniesieniu do szkoły powszechnej I stopnia statut powiada:

§ 6. „Pod względem organizacyjnym szkoły powszechne dzielą się na szkoły powszechne stopnia I, II i III“.

§ 7. „W obrębie każdej szkoły powszechnej tworzy się klasy, złożone z uczniów uczących się w danym roku szkolnym wszystkich przedmiotów według jednego wspólnego programu. Przy większej liczbie uczniów klasa dzieli się na oddziały... Klasy mają kurs jednoroczny, dwuletni lub trzyletni“.

§ 8. „Szkoła powszechna stopnia I:

- 1) posiada cztery klasy, z których I i II mają kurs jednoroczny, klasa III kurs dwuletni (roczniki 3 i 4), a klasa IV kurs trzyletni (roczniki 5, 6 i 7);
- 2) realizuje całkowicie pierwszy szczebel programowy i najważniejsze składniki drugiego i trzeciego szczebla;
- 3) winna posiadać:
 - a) przy liczbie uczniów do 60 — 1 nauczyciela,
 - b) przy liczbie uczniów od 61 do 120 — 2 nauczycieli;

*) „Statut Szkoły Powszechnej“ został ogłoszony w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 14 z roku 1933, pozycja 194.

4) nauczyciele udzielają nauki w następujących liczbach godzin tygodniowo:

- a) przy 1 nauczycielu — 30 godzin,
 - b) przy 2 nauczycielach — 58 godzin, w tym kierownik 28 godzin, a nauczyciel 30 godzin.
- Jeżeli na naukę religii są przydzielone godziny nadliczbowe, ogólna liczba godzin wzrośnie w przypadku a) do 34, w przypadku b) do 64 godzin tygodniowo.“

To są zasadnicze postanowienia odnoszące się do organizacji szkoły powszechnej I stopnia. Wynika z nich, że powodem, dla którego ustawodawstwo szkolne przewiduje szkoły I stopnia, jest również okoliczność, iż w całym szeregu miejscowości liczba dzieci będących w wieku szkolnym nie przekracza 120; stąd niemożność utrzymywania w tych miejscowościach większej liczby nauczycieli. Nie ma więc w obecnej organizacji szkolnej „jednoklasówek“ i „dwuklasówek“, a są szkoły powszechne I stopnia organizacyjnego, które są w zależności od ilości dzieci: szkołami o 2 nauczycielach lub szkołami o 1 nauczycielu. Program w obu tych wypadkach jest ten sam — z małymi odchyleniami, o czym w rozdziałach następnych. Niezależnie jednak od tego, czy uczy jeden nauczyciel, czy też 2 nauczycieli, w każdej szkole I stopnia klasa III jest dwuletnia, a klasa IV trzyletnia; różnica natomiast pomiędzy szkołą I stopnia o 1 nauczycielu, a szkołą o 2 nauczycielach polega na tym, iż w szkole o 2 nauczycielach każda klasa uczy się przeważnie oddzielnie, podczas gdy w szkole o 1 nauczycielu klasy uczą się w kompletach (I + II, III + IV).

Do szkoły powszechnej I stopnia odnoszą się również dalsze postanowienia Statutu, które przytaczamy:

§ 48. „Nauka w szkole powszechnej może odbywać się:

- a) w poszczególnych klasach uczących się w osobnych izbach pod kierunkiem różnych nauczycieli;

- b) w kompletach, złożonych z klas uczących się równocześnie w tej samej izbie pod kierunkiem jednego nauczyciela;
 - c) w zespołach, złożonych z uczniów różnych klas;
 - d) w grupach, złożonych z uczniów tej samej klasy.
- Klasa (oddział), komplet, zespół nie może liczyć więcej niż 50 uczniów.

Wyjątki mogą być czynione przy nauczaniu śpiewu i ćwiczeń cielesnych.

Nauczanie religii w zespołach regulują osobne przepisy“.

(Uwaga autora: W sprawie rozgraniczenia pojęć „zespół, komplet, grupa“ uważamy za stosowne dać małe wyjaśnienie. W szkole I stopnia o 1 nauczycielu, gdzie np. klasy I i II uczą się razem, mamy do czynienia z kompletem, a nie z zespołem lub grupą. Zespół jest wtedy, kiedy np. w szkole III stopnia klasy V i VI mają lekcje zajęć praktycznych zorganizowane w ten sposób, że chłopcy z obu tych klas pracują osobno, dziewczęta zaś osobno: mówimy wtedy o „zespołe chłopców klas V + VI“ i o „zespołe dziewcząt klas V + VI“. Oba zespoły mogą pracować jednocześnie pod kierunkiem różnych nauczycieli. Grupa jest wtedy, kiedy bardzo liczną klasę dzielimy na dwie części podczas nauki np. przyrody w pracowni przyrodniczej; kiedy pracuje część pierwsza, nie może być zajęta nauką tego samego przedmiotu część druga, gdyż dany przedmiot jest nauczany w tej klasie przez jednego i tego samego nauczyciela. Mamy więc wtedy np. „klasę VII grupę A“ i „klasę VII grupę B“).

§ 50. „Przy nauczaniu klasy o kursie więcej niż rocznym (a więc w szkole I stopnia odnosi się to do klas III — dwuletniej i IV — trzyletniej, uwaga autora) stosuje się zależnie od przedmiotu:

- a) albo cykliczność całkowitą polegającą na tym, że program danego przedmiotu składa się w klasie o kursie dwuletnim z dwóch, w klasie o kursie

trzyletnim z trzech odmiennych części, przeznaczonych na kolejne lata i powtarzających się w tym samym porządku, przy tym takich, że można rozpocząć od którejkolwiek z nich;

- b) albo cykliczność częściową polegającą na tym, że znaczna część programu, stanowiąca jego główny trzon, powtarza się co roku, resztę programu stanowią tematy, różne z roku na rok i powtarzające się w klasie o kursie dwuletnim po dwóch, w klasie o kursie trzyletnim po trzech latach. W głównej części programu, powtarzającej się co rok, stosuje się urozmaicenie materiału polegające na zmianie z roku na rok przykładów i ćwiczeń, dobieranych dla przerobienia zasadniczej treści programowej“.

(Uwaga autora: Postanowienia powyższe mają niezmierne wielkie znaczenie dla samej organizacji nauczania; będzie o nich mowa w rozdziale następnym poświęconym organizacji pracy dydaktycznej w szkole I stopnia).

§ 51. „Komplet może składać się dwu klas kolejnych, łączonych w sposób, wskazany w przepisany programie nauki“.

(Uwaga autora: Wynika z tego, iż nie można łączyć w komplety np. klas I z III i II z IV, względnie inaczej jeszcze — I z IV i II z III. Trzeba mieć na uwadze, że takie połączenia nieraz byłyby wygodne ze względu na liczbę dzieci w poszczególnych klasach szkoły I stopnia, w której z reguły klasy III i IV są liczniejsze od klas I i II, jako że kl. III i IV nie są klasami jednoletnimi. Jeśli więc przyjmiemy, że przeciętna liczba dzieci jednego rocznika w danej szkole wynosi 12, to liczebność poszczególnych klas będzie następująca: kl. I — 12, kl. II — 12, kl. III — 24 (2 roczniki po 12), kl. IV — 36 (3 roczniki po 12). Z tego wynika, że gdyby połączyć klasę I z II i III z IV, to komplety w ten sposób utworzone posiadałyby nieproporcjonalną ilość dzieci. Komplet I+II liczyłby tylko 24, podczas gdy komplet star-

szy III+IV liczyłyby 60 dzieci. Wyrównanie liczby dzieci w poszczególnych kompletach może nastąpić przez inną ich organizację: gdybyśmy mogli więc tworzyć komplety w następujący sposób: I+III i II+IV, to liczba dzieci w kompletach byłaby: w pierwszym 36, w drugim 48, a więc rozpiętość tych liczb byłaby mniejsza. Takie jednak tworzenie kompletów jest niedopuszczalne w związku z postanowieniami statutu. Jeśli natomiast idzie o liczebność poszczególnych kompletów, to praktyka szkolna przewiduje inny sposób mający zaradzić zbytnej rozpiętości: oto do klasy I przyjmuje się taką ilość dzieci, by później klasy starsze nie były przeładowane. Odnosi się, to rzecz jasna przede wszystkim do tych szkół, które nie mogą pomieścić wszystkich dzieci w danej miejscowości, będących w wieku szkolnym).

§ 52. „Przy nauce w komplecie każda klasa uczy się według własnego programu, z wyjątkami, wskazanymi w przepisany programie nauki.“

§ 53. „Przy nauczaniu w komplecie według 2 różnych programów, zasadniczo jedna klasa ma naukę głośną, druga zaś cichą. O ile plan godzin na to pozwala, należy dążyć, aby przedmioty jednoczesnej nauki były te same.“

§ 54. „Nauka cicha uzupełnia naukę głośną i służy w szczególności do utrwalania i stosowania wiadomości, nabytych podczas nauki głośnej, a nadto do samodzielnego przygotowywania i opracowywania nowego dostępnego tematu. Odpowiednio zorganizowana nauka cicha łącznie z nauką głośną winna zapewniać całkowitą realizację programu i osiągnięcie przepisanych wyników nauki.“

Powyższe postanowienia wkraczają znowu w organizację pracy dydaktycznej w szkole I stopnia. Ważnym jest tutaj, że: a) w klasach połączonych (pobierających naukę w jednym komplecie) musi być wykorzystana nauka cicha, to jest forma pracy ucznia, która w klasach uczących się oddzielnie może wystąpić, lecz nie musi być stosowana; b) nauka w obu uczących się wspólnie klasach powinna być tak zorganizowana, by z reguły nauczany był w obu

klasach ten sam przedmiot. Jak zobaczymy później, przy omawianiu obowiązujących planów godzin, na naukę głośną i cichą w obu uczących się razem klasach należy przeznaczyć taką samą ilość godzin, to znaczy: jeśli uczące się w jednym komplecie klasy I i II mają razem tygodniowo 4 godziny arytmetyki, to każda z tych klas ma 2 godziny nauki tego przedmiotu głośnej i 2 godziny nauki cichej. Jeśli konieczne są wyjątki od tej reguły, a więc jeśli koniecznością jest przydzielenie jednej klasie większej liczby godzin nauki głośnej kosztem drugiej, która w zamian otrzymuje większą liczbę godzin nauki cichej, to większą liczbę godzin nauki głośnej należy zawsze przeznaczyć klasie młodszej, nauki zaś cichej klasie starszej.

W końcu jeszcze wskazówka organizacyjna ze statutu:

§ 58. „Należy dążyć, aby ten sam nauczyciel prowadził klasę przez kilka lat; z reguły zaś nauczyciel, który uczy klasę I, winien uczyć w następnym roku szkolnym klasę II.“

Postanowienie to nie może dotyczyć szkoły I stopnia o 1 nauczycielu, gdzie nauczyciel uczy wszystkich przedmiotów we wszystkich klasach. Znajduje natomiast to postanowienie zastosowanie już w szkole o 2 nauczycielach, w której klasy I i II są prowadzone oddzielnie.

Tak się przedstawia w zarysach ogólnych organizacja szkoły powszechnej I stopnia, nadana jej przez ustawę ustrojową i statut szkoły powszechnej. Trzeba pamiętać ciągle o tym, że szkoła I stopnia w świetle obowiązujących obecnie przepisów ma:

- a) własne zasady organizacyjne,
- b) własny program naukowy,
- c) własne, tylko dla potrzeb tej szkoły dostosowane, podręczniki i pomoce, a w związku z tym musi też rozporządzać własnymi, tylko do potrzeb i warunków tej szkoły dostosowanymi, metodami pracy. Omówieniem programu i metod pracy zajmiemy się w rozdziałach następnych.

Rozdział drugi.

ORGANIZACJA CAŁOKSZTAŁTU PRACY W SZKOLE I STOPNIA

Znajomość ustawodawstwa szkolnego, programów szkolnych i ogólnych zasad dydaktycznych. Znajomość środowiska, dzieci i psychiki dziecka. Znajomość podręczników szkolnych i pomocy naukowych. Uporządkowanie inwentarza szkolnego i kancelarii, Zapisy do szkoły. Nawiązanie kontaktu z rodzicami dzieci, społeczeństwem, samorządem i sąsiednimi szkołami.

Minęły wakacje, czas rozpocząć nowy rok szkolny. Nauczyciel, który na okres wakacyj letnich wyjeżdżał, wraca do miejsca wykonywania swych obowiązków służbowych. Tu czekają nań dzieci, które będą wraz z nim cały rok pracowały, by się czegoś nauczyć. Mają (w większym lub mniejszym stopniu) chęć do pracy; wiedzą też niektóre, czego się będą uczyły, co będą w szkole robiły, jak będzie wyglądało życie szkolne. Lecz cała odpowiedzialność za to, czy zapał gromadki dziecięcej będzie wykorzystany właściwie, czy zamierzenia dzieci będą zrealizowane, czy się dzieci czegoś nauczą i czego mianowicie — za wszystko to odpowiedzialność spada na nauczyciela. On tylko jest tutaj czynnikiem decydującym w sprawie właściwego zorganizowania życia szkolnego i pracy dzieci.

I trzeba sobie wyraźnie uświadomić, że większość tej pracy organizacyjnej musi nauczyciel wykonać w pierwszych dniach roku szkolnego, dokładnie mówiąc: w ostatnich dniach wakacyj, przed rozpoczęciem roku szkolnego. Od tego, jak się nauczyciel zabierze do kompleksu tych spraw, które obejmujemy nazwą: „organizacja pracy szkolnej“, zależeć będzie w znacznej mierze wydajność pracy jego i dzieci, wyniki pracy jego i dzieci.

Trzy są bowiem etapy pracy szkolnej: etap pierwszy — jej zapoczątkowanie, zorganizowanie; etap drugi — jej realizowanie, a w końcu etap trzeci — ocena tej pracy i wy-

ciągnięcie odpowiednich konsekwencji w postaci ocen i promocyj uczniów. Najdłuższy etap — drugi, a istota pracy w tym etapie — to odpowiednie przygotowanie nauczyciela pod względem metodycznym; w tym okresie wykonujemy to, cośmy w etapie pierwszym zapoczątkowali, i co w etapie trzecim będziemy oceniali; jest rzeczą jasną, że — by można jakąś pracę realizować i oceniać, trzeba, by była ona zapoczątkowana.

Doceniając doniosłość tego pierwszego etapu pracy szkolnej, poświęcamy rozdział niniejszy całkowicie zagadnieniu organizacji pracy szkolnej.

Składa się ona z trzech części: a) rozplanowania pracy szkolnej wychowawczej, b) rozplanowania pracy szkolnej dydaktycznej, oraz c) wykonania pewnych prac będących przygotowaniem warunków do planowania i realizowania pracy szkolnej, zarówno dydaktycznej, jak i wychowawczej. O sposobach planowania pracy wychowawczej będzie mowa w rozdziale III, o pracy dydaktycznej i jej zapoczątkowywaniu w rozdziale IV; w rozdziale niniejszym postaram się zwrócić uwagę jedynie na czynności wstępne, przygotowujące warunki pracy szkolnej.

Młody absolwent zakładu kształcenia nauczycieli, posiadający zaświadczenie o odbytej rocznej praktyce nauczycielskiej w szkole III stopnia w mieście, otrzymał w czasie wakacyj dekret nominacyjny na stanowisko nauczyciela kierującego w szkole powszechnej I stopnia. W ostatnich dniach wakacyj zgłosił się w Inspektoracie Szkolnym, gdzie mu wskazano na mapie położenie miejscowości, w której będzie pracował; poinformowano go, gdzie ma znaleźć akta szkolne, a ewentualnie też, jaki jest stan szkoły. Z tym za sobem wiadomości odjeżdża nauczyciel do miejsca wykonywania obowiązku służbowego zastanawiając się po drodze, jak też jego praca się ułoży w nieznanym mu miejscowości, w nieznanym warunkach. A po przyjeździe na miejsce i po wyszukaniu jakiegoś locum dla swej skromnej osoby, zabiera się — niejednokrotnie z bardzo wlepką

dożą zapału i energii — do zapoczątkowania pracy. Wie, bo o tym słyszał w szkole (w zakładzie kształcenia nauczycieli), że warunki pracy tworzy przede wszystkim sam nauczyciel; ma też dużo dobrej woli warunki te stworzyć jak najlepsze, by mieć wyniki pracy maksymalne. Ale co innego jest teoretyczne uświadamianie sobie, że warunki trzeba zorganizować, a co innego w danej konkretnie sytuacji zapoczątkować pracę tak, by włożone w nią wysiłki nie poszły na marne.

Kilka jest warunków zasadniczych, od istnienia których zależy wydajność pracy nauczyciela. Nazywają się one: a) przygotowanie nauczyciela do wykonywania pracy zawodowej; b) zespół czynników zewnętrznych, od nauczyciela niezależnych, a wpływających na taki lub inny stan wykonywanej pracy.

Na czym polega dobre przygotowanie nauczyciela do wykonywania pracy zawodowej?

Powodzenie pracy nauczycielskiej zależy od następujących trzech czynników: 1) czy ma opanowany materiał rzeczowy, którego mają się pod jego kierunkiem uczyć dzieci; 2) czy ma opanowane w stopniu przynajmniej dostatecznym zasady nauczania i główne zabiegi metodyczne, potrzebne w opracowywaniu poszczególnych przedmiotów; 3) czy zna on duszę dziecka, czy umie je zainteresować, by mieć na lekcjach swoich atmosferę pracy, a nie dopuścić do dezorganizacji.

Odpowiedzialność za przygotowanie nauczyciela do pracy — we wszystkich wymienionych dziedzinach — ponosi zakład kształcenia, który wydał nauczycielowi dyplom uprawniający do nauczania w szkołach powszechnych. Lecz przygotowanie to nigdy nie może być tak doskonałe, by nauczyciel nie odczuwał potrzeby dokończenia się; wprost przeciwnie, im przygotowanie było lepsze, tym więcej odczuwa nauczyciel potrzebę dalszego kształcenia się, tym więcej widzi dziedzin i zagadnień dotychczas nie opanowanych. Dalsza więc praca nad sobą jest konieczna, jeśli nauczyciel chce

być nauczycielem dobrym, jeśli chce pracować owocnie i wydajnie. I praca ta jest potrzebna we wszystkich trzech wymienionych powyżej dziedzinach; zarówno więc w dziedzinie opanowania materiału rzeczowego, boć pamięć ludzka nie jest wieczna, a wszystko, czego się nie powtarza i nie utrwała, ucieka z pamięci, jak i w dziedzinie dydaktycznej, gdyż każda teza inaczej wygląda w teorii, a inaczej w skonfrontowaniu jej z konkretnymi wypadkami rzeczywistymi; jak i w końcu w dziedzinie znajomości dziecka, gdyż nawet najlepsza znajomość dziecka w teorii nie zastąpi bezpośredniej znajomości dzieci, uzupełnionej dalszymi teoretycznymi rozważaniami na ten temat.

Streszczając powyżej powiedziane, twierdzimy, że jeśli idzie o przygotowanie się do wykonywania pracy zawodowej, nie może nauczyciel poprzestać na tym, co ze szkoły wyniósł, lecz dalszą pracą samokształceniową ten zapas wiedzy i sprawności uzupełnić i rozszerzyć.

W drugiej natomiast dziedzinie, w dziedzinie kompleksu warunków ubocznych, które na wyniki pracy nauczyciela wywierają wpływ poważny, inwencja nauczyciela ma jeszcze większe pole do popisu.

Zastanówmy się przede wszystkim, jakiego rodzaju są te warunki, które na pracę nauczyciela mogą wywierać wpływy.

Są to:

warunki materialne rodziców dzieci; wiadomą jest rzeczą, że w środowisku zamożnym praca nauczyciela jest ułatwiona przez to, że działwa na pewno — przy dobrej woli ze strony rodziców — zaopatrzona jest we wszystkie potrzebne podręczniki, materiały do pracy i inne pomoce naukowe;

wyposażenie szkoły w potrzebną ilość i jakość pomocy naukowych i wszystkich tych rzeczy, które są w nauczaniu potrzebne;

stosunek rodziców dzieci do szkoły, do samego zagadnienia wychowawczej i dydaktycznej pracy w szkole i wartości szkoły jako instytucji społeczno-państwowej;

dotychczasowe wyniki pracy w szkole, poziom działy pod względem wychowawczym i dydaktycznym, dotychczasowe wyniki pracy szkoły jako instytucji w kierunku oddziaływania na stosunki miejscowe;

skład osobowy uczniów: ich uzdolnienia, pracowitość, zainteresowania, cechy umysłowe i fizyczne;

rola innych instytucji społecznych w życiu danego środowiska wiejskiego, rola np. kościoła, oddziaływanie wychowawcze organizacji takich, jak np. spółdzielnia, kółko rolnicze i t. p.;

stosunek samorządu terytorialnego (Zarządu Gminnego, Rad Gminnej i Gromadzkiej) do szkoły jako jednostki i do zagadnień szkolnych i oświatowych w ogóle;

oddziaływanie wychowawcze i dorobek kulturalno-oświatowy innych szkół, w pobliżu danej miejscowości położonych.

Rejestr tych niezależnych od nauczyciela okoliczności może być znacznie większy, lecz wystarczą wymienione, by uświadomić sobie, jak ważne są one dla pracy nauczyciela i jak wielką koniecznością z punktu widzenia dobra danej szkoły i wydajności pracy danego nauczyciela jest zapoznanie się z tym kompleksem spraw, które od nauczyciela są niezależne, lecz wywierają bardzo poważny wpływ na taką czy inną wydajność jego pracy.

W jaki sposób nauczyciel ma otrzymać informacje o tych sprawach? Rzecz jasna, mówię o nauczycielu, który w danej szkole pracować będzie pierwszy rok; uważam bowiem, że nauczyciel, który w tej szkole już przed wakacjami pracował, jest z tymi warunkami — w mniejszym lub większym stopniu — obeznany; wprawdzie i on musi stwierdzić, czy i o ile w warunkach tych zaszły zmiany, lecz zasadnicze tło warunków, wśród jakich ma pracować, jest mu znane. Co jednak ma począć nauczyciel, który w danej szko-

le pierwszy raz organizuje pracę szkolną, a często w ogóle pierwszy raz w życiu zabiera się do montowania aparatu szkolnego? Skąd ma zdobyć potrzebne mu informacje?

Niewątpliwie najwięcej mógłby się dowiedzieć od swego poprzednika, gdyby mógł się z nim zobaczyć i porozmawiać. Ten bowiem, pracując w danej szkole czas jakiś, zna warunki miejscowe; wpływał on na te warunki, na ich kształtowanie się, wykonywał wśród nich pracę, a to znaczy, że wprawdzie może jego pogląd na te sprawy nie jest pozbawiony zabarwienia subiektywnego, tym nie mniej jednak pogląd ten dla następcy jest ważny. Lecz największą trudność w zrealizowaniu tego punktu, w otrzymaniu informacji od poprzednika, stanowi okoliczność, że najczęściej nauczyciel nie zastaje poprzednika na danym miejscu, gdyż poprzednik ten — również nauczyciel, który w czasie wakacyj został przeniesiony do innej miejscowości — już wyjechał, by w nowej miejscowości pracę swą zapoczątkować.

Pozostaje więc informacje te zebrać od innych osób wiarogodnych, które z różnych względów znają dane środowisko lepiej od innych, a które nie są zainteresowane w tym, by nauczycielowi rozpoczynającemu pracę udzielać informacji niezgodnych z rzeczywistością. Sądzę, iż nie pomylę się, mówiąc, że do osób takich należy zaliczyć: miejscowego proboszcza, o ile w danej wsi jest siedziba parafii, sołtysa danej wsi oraz inne osoby tego rodzaju. Z osobami tymi musi nauczyciel wejść w kontakt, by z jednej strony dowiedzieć się od nich ważnych dlań szczegółów, a z drugiej strony zapoczątkować z osobami tymi współżycie i współpracę.

Najwięcej jednak informacji o danym środowisku zdobędzie nauczyciel samodzielnie — na podstawie własnej, starannie prowadzonej obserwacji i bezpośredniego kontaktu z życiem danego środowiska. Nauczyciel musi mieć zawsze otwarte oczy na wszystko, co się w koło niego dzieje; a zwłaszcza w pierwszych dniach swego pobytu w danej wsi, gdyż od dokładnej obserwacji i od prawdziwości wysnutych z tej

obserwacji wniosków zależy w bardzo wielkiej mierze jego powodzenie na danym gruncie.

To jest powodem, dla którego twierdzą, iż w imię dobra wykonywanej przez nauczyciela pracy na danym terenie nie może on przyjechać do danej miejscowości w ostatnich dniach wakacyj letnich, a więc wtedy, kiedy trzeba już pracę organizować, kiedy nie czas już na obserwację życia miejscowego, lecz czas na wykorzystanie poczynionych wniosków. Wakacje są niewątpliwie okresem wypoczynku nauczyciela; lecz to nie może nigdy oznaczać, że mają być wykorzystane w całej rozciągłości — od pierwszego do ostatniego dnia okresu wakacyjnego. Nawet nauczyciel, który swą miejscowość zna dobrze, musi wrócić do niej po wakacjach na 4 — 5 dni przed rozpoczęciem roku szkolnego, by sprawdzić wszystko, co dla pracy jego może mieć znaczenie. Nauczyciel natomiast początkujący, względnie rozpoczynający swą pracę w danej miejscowości, ma tym bardziej obowiązek przybyć wcześniej, na jakieś 10 dni przed rozpoczęciem roku szkolnego, by z miejscowymi warunkami się zapoznać.

W jaki sposób ma nauczyciel obserwować życie miejscowe? — Na to nie może być odpowiedzi, która by w każdym warunkach i w odniesieniu do wszystkich nauczycieli była jedynie prawidłową. Zależy to przecież przede wszystkim od osoby samego nauczyciela, od jego dotychczasowego wyrobienia życiowego, od jego umiejętności obserwowania przejawów życia oraz od jego umiejętności nawiązywania stosunków z ludźmi, z którymi z tych czy innych względów musi współżyć i współpracować. Zależy to również od samej złożoności życia miejscowego; są przecież środowiska, które się stosunkowo nie wiele różnią od innych środowisk tego rodzaju, lecz zdarzają się niejednokrotnie warunki tak specyficzne, że niczym one innych tego rodzaju środowisk nie przypominają. A wszystko to nauczyciel musi poznać, by pracę swą do warunków tych dostosować.

Jedno trzeba mieć na uwadze: im bardziej złożone są warunki środowiskowe, tym większej ostrożności potrzeba

ze strony nauczyciela w ich obserwowaniu, ocenianiu i — wykorzystywaniu.

Do warunków, o których mowa, należy między innymi zaopatrzenie szkoły w potrzebne pomoce naukowe. W szkole I stopnia ilość tych pomocy niestety jest prawie zawsze niewielka; nie znaczy to, by można było obojętnie przejść obok tej kwestii. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z tego, że pomoce naukowe — będą mu w pracy istotnie pomocami, że bez nich nie będzie w stanie pracy szkolnej, przede wszystkim dydaktycznej, odpowiednio zorganizować i realizować. Musi więc dobrze znać zapas tych pomocy, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Musi więc nie tylko przejrzeć księgę inwentarzową, w której wszystkie pomoce naukowe są wpisane, jako inwentarz szkoły, lecz prócz tego musi każdy przedmiot z osobna obejrzeć, by się przekonać o jego stanie i możliwości jego wykorzystania. Odnosi się to również do stanu biblioteki szkolnej, która jest częścią składową inwentarza.

Streszczając powyższe, uważam, że nauczyciel po przybyciu do miejscowości, w której po raz pierwszy ma zapoczątkować pracę szkolną, winien:

a) nawiązać kontakt z miejscowym społeczeństwem, zwłaszcza z jego wybitniejszymi przedstawicielami, w tej liczbie przede wszystkim z nauczycielem poprzednim, o ile zetknięcie się z nim na tym terenie pod koniec wakacyj byłoby możliwe, księdzem proboszczem miejscowej parafii, sołtysem danej gromady i innymi osobami, które z tych czy innych względów stosunki miejscowe znają i są zainteresowane w tym, by nauczycielowi pracę jego ułatwić; celem tego kontaktu ma być zdobycie informacji o warunkach miejscowych oraz omówienie różnych form i możliwości współpracy nauczyciela z innymi instytucjami wychowawczymi na danym terenie;

b) poczynienie samodzielnych obserwacji co do różnych przejawów życia miejscowego i wysnuć właściwych wniosków z tych obserwacji;

c) zapoznanie się ze stanem szkoły — pod względem gospodarczym przez przejrzenie ksiąg inwentarzowych, bibliotecznych i innych;

d) zapoznanie się ze stanem szkoły — pod względem składu osobowego wychowanków, jak również pod względem osiągniętych przez uczniów w latach ubiegłych wyników pracy.

Na to, by ostatni punkt wykonać, będzie jeszcze czas później, kiedy dzieci zaczną chodzić do szkoły i kiedy nauczyciel będzie mógł uczniów zobaczyć oraz poziom ich sprawdzić. Nie mniej jednak winien nauczyciel wykorzystać te źródła, które są mu dostępne, by zdać sobie sprawę ze stanu szkoły pod względem wyników pracy uczniów. Tym źródłem jest księga ocen za poprzednie lata; jej przejrzenie da nauczycielowi częściowo bodaj pojęcie o tym, jak się uczniowie uczyli, a potem, kiedy uczniowie ci (większa część ich, za wyjątkiem tych, którzy szkołę ukończyli) do szkoły przyjdą, nauczyciel będzie mógł jedynie sprawdzić i uzupełnić swe informacje o nich, zdobyte z księgi ocen.

Z tego wynika, że musi nauczyciel przejrzeć dokładnie księgi kancelaryjne szkoły. Potrzebne to jest jeszcze i z tego względu, że w aktach szkoły (w księgach szkolnych) znajduje ono dużo informacji o tym, jak się do tej pory kształtowało życie szkolne w danej szkole.

W *księdze ocen* znajdzie nauczyciel oceny pracy uczniów; przy niektórych z nich znajdzie on wskazówki, co było powodem niedostatecznych wyników ich pracy: może niedostateczny rozwój fizyczny, może złe warunki materialne ich rodziców, może opieszałość rodziców w posyłaniu dzieci do szkoły, może choroba — to wszystko jest w *księdze ocen* uwidocznione. Porównanie i skonfrontowanie tej księgi z *dziennikiem lekcyjnym* i *rejestrzem uczęszczania* umożliwi nauczycielowi jeszcze dokładniejsze zrozumienie przyczyn, które spowodowały taki, a nie inny wynik pracy poszczególnych uczniów. A jeśli porówna obie te księgi z korespondencją poprzednika z władzami szkolnymi, zawartą

w *dzienniku korespondencyjnym* i *aktach z korespondencji*, to będzie miał dane o tym, jak szkoła reagowała na nieregularne uczęszczanie dzieci oraz jak na pisma w tej sprawie reagowały miarodajne czynniki — Dozór Szkolny, Opieka Szkolna względnie Inspektorat Szkolny.

Wśród korespondencji znajdzie też nauczyciel pisma władz szkolnych, zarówno w sprawach obchodzących wyłącznie daną szkołę, jak i w sprawach dotyczących organizacji szkolnictwa na danym terenie — np. w danym obwodzie szkolnym. Te drugie — to okólniki władz szkolnych normujące życie szkolne na danym terenie; musi je nauczyciel dobrze poznać, gdyż w całym szeregu wypadków obowiązują one na dłuższy czas, a nie są odnawiane, gdyż władze szkolne mają prawo uważać, że raz wydane zarządzenie, które nie zostało odwołane, obowiązuje każdą szkołę mimo, iż na stanowiskach nauczycieli zachodzą zmiany.

Tak samo powinien nauczyciel zapoznać się z *księgą kasową*, którą przejął bądź od swego poprzednika bezpośrednio, bądź też za pośrednictwem innej osoby (np. sołtysa), która przechowywała ją przez wakacje. Uważne przejście jej za okres kilku lat da nauczycielowi pojęcie o możliwościach finansowych szkoły, o jej stosunkach z instytucjami finansującymi ją, w tej liczbie przede wszystkim z Zarządem Gminnym.

Jestem przekonany, że zapoznanie się z tymi wszystkimi czynnikami wymagać będzie zawsze czasu znacznie większego, aniżeli okres kilkudniowy; dlatego też uważam, że obecność nauczyciela na nowym miejscu wykonywania obowiązków zawodowych konieczna jest przynajmniej na 10 dni przed rozpoczęciem roku szkolnego.

I jeszcze jedno: uważam, że nauczyciel musi dobrze rozróżniać dwie zupełnie różne czynności, z których jedną jest *przejęcie inwentarza szkolnego* (w tej liczbie również ksiąg i akt szkolnych) od poprzednika, a drugą *dokładne zapoznanie się* z inwentarzem i księgami oraz aktami. Samo przejęcie nie zajmie zbyt dużo czasu; zapoznanie się nato-

miast, które ma miejsce już po przejęciu, może i powinnoając czasu znacznie więcej.

Po dokonaniu tych czynności, kiedy zbliża się już okres właściwy dla rozpoczęcia normalnej pracy szkolnej, przystępuje nauczyciel do zapoczątkowania pracy szkolnej; pierwszą czynnością będzie w tej dziedzinie przeprowadzenie zapisów do szkoły.

W sprawie tej obowiązują dotychczas postanowienia dekretu o obowiązku szkolnym, wydane w roku 1920. Mówią one między innymi, że zapisy winny być przeprowadzone nie później, niż do końca sierpnia danego roku. Mówią też następnie, że dzieci, które nie zostały dobrowolnie do szkoły przez rodziców zapisane, mają być pociągnięte do nauki szkolnej „z urzędu“, a więc pomimo woli ich rodziców i opiekunów.

W związku z zapisami musi nauczyciel zastanowić się nad niektórymi sprawami, jak: kiedy je przeprowadzać, jak je przeprowadzać, czy wszystkie dzieci wezwać do zapisów, czy tylko dzieci do I klasy wstępujące — i t. d.

Potrzeba zapisów do szkoły mogłaby być uważana za nieistotną, jeśli wziąć pod uwagę, że przecież jest obowiązek szkolny i każde dziecko musi być wciągnięte na listę uczniów — niezależnie od wyrażonej przez jego rodziców względnie opiekunów prawnych woli w tym względzie. I rzeczywiście sprawa ta przedstawiałaby się prawdopodobnie prościej, gdyby nauczyciel miał ogłaszać zapisy zawiadomił opiekę prawną wszystkich będących w wieku szkolnym uczniów, że dane dzieci zostały do szkoły z urzędu wpisane: miałby przez to znacznie ułatwioną pracę. Lecz byłoby to zmniejszenie pracy nauczyciela w pojęciu administracyjnym, biurowym, nie zaś rzeczowym. Zapisy do szkoły to jednak nie tylko czynność formalna, którą dokonuje nauczyciel, lecz jednocześnie jest to jedna z nielicznych sposobności zetknięcia się z dzieckiem i jego opiekunami poza samą nauką, sposobność do nawiązania kontaktu bezpośredniego z rodziną i otoczeniem dziecka, a przez to do lepszego

poznania dziecka. Stąd też uważam, że nie tylko należy zapisów dokonywać, wypełniając w ten sposób postanowienia ustawowe, lecz należy je traktować również właśnie pod kątem potrzeb pedagogicznych szkoły: nawiązania kontaktu bezpośredniego z rodziną i otoczeniem dziecka. Z tego też względu uważam za właściwe rozciągnięcie zapisów nie tylko na dzieci, które w danym roku szkolnym po raz pierwszy przestępują progi szkoły, lecz również na wszystkie inne dzieci — zwłaszcza w wypadkach, kiedy nauczyciel obejmuje daną szkołę jako nową placówkę swej pracy zawodowej.

W pewnych wypadkach zapisy do szkoły mają charakter istotny, a nie tylko formalny i pedagogiczny. Jest to wtedy, kiedy szkoła nie może pomieścić wszystkich dzieci będących w wieku szkolnym, a zamieszkujących na terenie danego obwodu szkolnego. Wtedy, rzecz jasna, pierwszeństwo w uzyskaniu miejsca w szkole mają ci, którzy wcześniej swe dzieci do szkoły zapisali, inni zaś muszą być miejsca pozbawieni.

W każdym jednak wypadku nauczyciel musi wiedzieć, które dzieci mają prawo i obowiązek zgłoszenia się do szkoły. Wskazówki miarodajne w tej sprawie znajdzie nauczyciel w *metryce szkolnej*, prowadzonej w każdej szkole — zarówno dla obwodów posiadających szkoły na swych terenach, jak i dla obwodów t. zw. bezszkolnych; w tym drugim wypadku metryka prowadzona jest przez jedną ze szkół sąsiednich.

Metryka szkolna, prowadzona dla obwodów wiejskich, w których ruch ludności jest nieznaczny, systemem arkuszowym, zawiera wszystkie dzieci mieszkające w danym obwodzie (rejonie szkolnym), a będące w wieku szkolnym. Prowadzi się metrykę szkolną rocznikami, przy czym przy każdym dziecku jest zaznaczone w odpowiedniej rubryce, do której klasy zostało promowane, a które klasy ma już ukończone. Przy dzieciach nowowstępujących do szkoły

rubryka ta nie jest wypełniona; ma to zrobić nauczyciel dopiero po zapisaniu tych dzieci do szkoły.

Kiedy więc nadszedł czas na dokonanie zapisów do szkoły, przegląda nauczyciel metrykę szkolną i zapoznaje się ze stanem liczbowym dzieci w poszczególnych rocznikach i klasach. W aktach szkolnych z ubiegłego roku szkolnego znalazł *projekt organizacji szkoły* na rok szkolny, który właśnie w tej chwili rozpoczyna. Projekt ten już niewątpliwie został zatwierdzony przez Inspektora Szkolnego. Uwidocznili w nim poprzedni nauczyciel, ile dzieci będzie w poszczególnych klasach z poszczególnych roczników, ile zaś dzieci prawdopodobnie pozostanie bez miejsca. Trzeba pamiętać, że projekt ten, przez władzę szkolną zatwierdzony, winien być przy organizacji roku szkolnego respektowany, inaczej bowiem musi nauczyciel, składając w dniu 15.IX sprawozdanie z organizacji roku szkolnego, umotywić niezgodność pomiędzy projektem a organizacją. Nie mniej jednak winien nauczyciel pamiętać, że za organizację szkoły on sam ponosi odpowiedzialność; jeśli więc jego poprzednik zaprojektował organizację szkoły taką, z jaką właściwy organizator się nie zgadza, winien on niezwłocznie wystąpić do Inspektora Szkolnego z wnioskiem o zmianę projektu z umotywowanych powodów. Rzecz jasna, trzeba to uczynić przed rozpoczęciem roku szkolnego, by móc otrzymać odpowiedź na wniosek we właściwym czasie.

A więc, po przejrzeniu metryki szkolnej, stwierdzeniu liczby dzieci w poszczególnych klasach i rocznikach oraz po przestudiowaniu projektu organizacji szkoły, ogłasza nauczyciel zapisy do szkoły. Winien to uczynić w porozumieniu z miejscowymi władzami: sołtysem — jako gospodarzem wsi i proboszczem miejscowej parafii, który mu niewątpliwie ułatwi zakomunikowanie rodzicom o terminie i celowości zapisów. Przy ustalaniu terminu zapisów trzeba liczyć się z warunkami miejscowymi, by nie zmuszać rodziców do przychodzenia do szkoły w porze, dla nich mało odpowied-

niej. Zapisy same trzeba rozłożyć na kilka dni, by mieć możliwość porozmawiania z każdym zapisującym do szkoły dzieckiem ojcem, jak również, by dać możliwość rodzicom zgłoszenia dziecka w czasie dla nich najdogodniejszym.

Jeśli przy szkole istnieje Komitet Rodzicielski lub inne zeszerzenie rodziców opiekujące się szkołą pod względem materialnym, trzeba przed ogłoszeniem zapisów porozumieć się z tą instytucją w sprawie ewentualnych składek rodziców na potrzeby szkolne. W tej sprawie nauczyciel winien wykazać z jednej strony dużo inicjatywy, by Komitet Rodzicielski uczynić instytucją żywotną, a z drugiej strony dużo taktu, by nie narzucając niczego prowadzić spraw Komitetu po linii istotnych potrzeb szkoły — w granicach możliwości danego środowiska. W każdym razie wielkim sukcesem nauczyciela będzie, jeśli Komitet Rodzicielski nie tylko zbierze się celem uchwalenia pewnych składek, lecz jeśli ten sam Komitet zajmie się również inkasowaniem tych składek. I tutaj nauczyciel musi wykazać, że gotów jest zawsze służyć Komitetowi swą pomocą w przeprowadzeniu tych spraw, lecz chce ograniczyć swój udział do pomocy jedynie, a nie do prowadzenia samodzielnego tych spraw. A trzeba jeszcze zaznaczyć, że obecność nauczyciela przy wpłacaniu przez rodziców składek na rzecz Komitetu da mu dużo spostrzeżeń zarówno co do stanu materialnego rodziców, jak i co do ich ustosunkowania się do szkoły.

Po dokonaniu zapisów do szkoły jest nauczyciel zorientowany, ile dzieci zostało do szkoły zgłoszonych dobrowolnie. Jeśli stwierdzi, że pozostała pewna ilość dzieci nie zgłoszonych, w szkole natomiast są miejsca wolne, winien resztę dzieci — względnie taką liczbę dzieci, na jaką pozwała ilość wolnych miejsc — wpisać z urzędu, zawiadamiając o tym rodziców tych dzieci. Dążeniem nauczyciela winno być, by możliwie najwięcej dzieci znalazło się w szkole. To też w normalnych warunkach winny się znaleźć w szkole wszystkie dzieci, w danej miejscowości (w danym rejonie

szkolnym) zamieszkałe; przypuszczać bowiem należy, że stopień organizacyjny szkoły został ustalony właśnie ze względu na ilość dzieci w wieku szkolnym w danym rejonie, co znaczy, że szkoła przewiduje możliwość pomieszczenia wszystkich dzieci. Jeśli jednak — z jakichkolwiek powodów — jest inaczej i szkoła z góry przewiduje niemożność pomieszczenia wszystkich dzieci, wtedy musi nauczyciel niektórym dzieciom odmówić miejsca. W tej sprawie musi kierować się zarządzeniami miejscowych władz szkolnych (Inspektora Szkolnego, Kuratorium Okręgu Szkolnego), wydawanych w tej sprawie bądź dla wszystkich szkół danego obwodu czy też okręgu szkolnego, bądź dla danej szkoły indywidualnie.

Pamiętając o właściwej organizacji szkoły I stopnia, nie może nauczyciel dopuścić do tego, by wszystkie miejsca w ławkach miał przez przyjęte do szkoły dzieci zapełnione. Trzeba pamiętać, że w szkole I stopnia o 1 nauczycielu ilość dzieci w poszczególnych kompletach (I + II, III + IV) nie może być równa, gdyż komplet młodszy składa się z dzieci dwu roczników, podczas gdy komplet starszy składa się z pięciu roczników (dwuletnia klasa trzecia i trzyletnia klasa czwarta). Należy więc organizację szkoły przeprowadzić tak, by przewidzieć ilość dzieci w kompletach w latach następnych. Odnosi się to, rzecz jasna, tylko do szkół I stopnia, które zgóry przewidują, iż nie wszystkie dzieci w wieku szkolnym mogą w szkole miejsce znaleźć.

Specjalnie musi się zainteresować nauczyciel bezpośrednio po przeprowadzeniu zapisów klasą I. Idzie o to, że nie wszystkie dzieci, które w danym roku kalendarzowym kończą siódmy rok życia, a tym samym wkraczają w wiek szkolny i mają prawo oraz obowiązek uczęszczania do szkoły, są na takim poziomie rozwoju fizycznego i umysłowego, by mogły normalnie z nauki szkolnej korzystać. Zdarzają się wypadki, że dziecko siedmioletnie nie jest na poziomie — fizycznego czy też psychicznego rozwoju. Co należy

z nim uczynić: czy trzymać je w szkole przesadzając z góry, że nie osiągnie ono wyników, dla klasy I przepisanych, czy też należy dziecko to odesłać do domu, odraczając mu obowiązek uczęszczania do szkoły na jeden rok szkolny. Rzecz jasna trzymanie dziecka w szkole przyniesie mu może pewne korzyści, lecz będzie to z krzywdą dla reszty uczących się dzieci, a to w rezultacie da więcej strat, aniżeli korzyści. Należy więc dziecku odroczyć obowiązek uczęszczania do szkoły na jeden rok, przy czym należy pamiętać, że nauczyciel może uczynić to (jako kierujący szkołą, nauczyciel-kierownik) tylko na podstawie orzeczenia lekarskiego stwierdzającego niedorozwój fizyczny lub też psychiczny u danego dziecka. Może też uczynić to nauczyciel na prośbę rodziców bez orzeczenia lekarskiego; w tym jednak wypadku mają rodzice dziecka wnieść podanie do Inspektora Szkolnego, złożyć to podanie na ręce Kierownika Szkoły, który podanie to przesyła Inspektorowi z wnioskiem przychylnym. Decyzja należy do Inspektora Szkolnego.

Po skompletowaniu klas i kompletów rozpoczyna nauczyciel rok szkolny, zawiadamiając dzieci o tym, w jakim dniu i godzinie mają się do szkoły zgłosić. Rok szkolny rozpoczyna się 3 września; w tym też dniu mają się dzieci w szkole zebrać, nauczyciel zaś ma przygotować dla nich pracę, by żadnego dnia, żadnej godziny nie zmarnować.

Przystępuje więc nauczyciel do organizacji pracy szkolnej — w obu jej dziedzinach: wychowawczej i dydaktycznej. W następnych rozdziałach będzie mowa o tym, jak należy ustosunkować obie te dziedziny, by żadna z nich nie była kosztem drugiej przeceniana. Na tym miejscu uważam za potrzebne tylko powiedzieć, że pierwsze dni pracy szkolnej należy poświęcić przede wszystkim na zorganizowanie pracy wychowawczej, po czym dopiero przejść należy do większego nacisku na stronę dydaktyczną. Dlaczego? — o tym w rozdziale następnym.

ORGANIZACJA I PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ W SZKOLE I STOPNIA

Współpraca wychowania i nauczania w szkole powszechnej. Instytucje wychowawcze. Różne formy pracy wychowawczej. Możliwości planowania pracy wychowawczej w szkole powszechnej. Możliwości stosowania różnego rodzaju form samorządu uczniowskiego w szkole I stopnia.

Praca szkolna składa się z dwu wyraźnie występujących dziedzin: pracy szkolnej wychowawczej i pracy szkolnej dydaktycznej.

Na temat wzajemnego ustosunkowania się obu tych dziedzin mówi się zwłaszcza w ostatnich czasach dość dużo. Idzie o to, że niektórzy pedagogowie-teoretycy, a za nimi i nauczyciele-praktycy twierdzą, iż na pierwszym planie w pracy szkolnej winna się znaleźć dziedzina pracy wychowawczej, a nauczanie winno być tylko jedną z form tej pracy, całkowicie do zadań i celów wychowania dostosowanej. „Wychowujemy, a przy sposobności też nauczamy” — takie określenie naszej pracy zawodowej spotyka się dość często. Inni znów stawiają sprawę wprost odwrotnie; uważają, że szkoła jest instytucją zapewniającą działwie przede wszystkim nauczanie, a przy sposobności też pewne wychowanie. To określenie znajduje swój wyraz w formule: „uczymy, a przy sposobności wychowujemy“.

Nauczyciel praktyk nie może nie zadać sobie trudu i nie zastanowić się, która z tych tez jest bliższa prawdy, którą stosować będzie w swej pracy. Ażeby sprawę tę wyjaśnić, rozpatrzmy, jakie są w ogóle możliwości wzajemnego ustosunkowania obu tych dziedzin.

Przykładem szkoły, która przede wszystkim uczyła, a przy sposobności tylko wychowywała, była szkoła t. zw. tradycyjna, którą kończyła większość pracujących obecnie nauczycieli. Szkoła ta istotnie na pierwszy plan swej pracy

wysuwała dziedzinę nauczania; programy nauczania były w znacznie większym, aniżeli obecnie stopniu respektowane, a na zabiegi wychowawcze poświęcało się czasu i wysiłków znacznie mniej, aniżeli czynimy dzisiaj. Szkoła wychodziła z założenia, że pierwszym i zasadniczym jej zadaniem jest dać uczniowi wykształcenie: pewną sumę wiadomości i sprawności. Ażeby to zadanie wypełnić, musiała szkoła zatroszczyć się o poziom wychowawczy uczącej się młodzieży, lecz tylko dlatego, by umożliwić tej młodzieży wydajną pracę w dziedzinie zdobycia wykształcenia, a nie w celu wychowania tej młodzieży w pewnym kierunku. Szkoła zdawała sobie sprawę z tego, że ucząc młodzież — wychowuje ją jednocześnie, lecz to było uważane za czynność towarzyszącą pracy naukowej i samą przez się zrozumiałą, a w każdym razie nie wymagającą specjalnych zabiegów. Dlatego też ucznia, który nie chciał się poddać istniejącym w danym zakładzie naukowym prawom i normom porządkowym, usuwano ze szkoły — uważając, że szkoła nie jest temu winna, iż nie nadaje się on do pracy naukowej z powodu braków w wychowaniu. Szkoła starała się uczniów swych izolować od przejawów życia społecznego, gdyż nie uważała za potrzebne, by uczniowie ci interesowali się tymi przejawami; uważała natomiast za wskazane całą uwagę uczniów skierować na pracę mającą za cel zdobycie wykształcenia.

Powodem takiego ustosunkowania się szkoły do zagadnień wychowawczych było między innymi to, że:

hołdowano wówczas doktrynie, iż do życia przygotowany jest najlepiej ten, kto posiada największy poziom wykształcenia;

że szkoła nie bierze całkowicie odpowiedzialności za poziom wychowawczy uczącej się młodzieży, gdyż czynność tę w stosunku do młodzieży spełniają różne inne instytucje wychowawcze — przede wszystkim zaś dom (rodzina) uczącego się.

Jeśli wyżej określone stanowisko szkoły porównamy ze stanowiskiem w tej sprawie szkoły dzisiejszej np. w Związku Sowieckim, to od razu widzimy, że ustosunkowanie szkoły nowoczesnej do zagadnień wychowawczych jest biegunowo odmienne. Przede wszystkim szkoła sowiecka wychowuje, gdyż w założeniu ustrojowym państwa sowieckiego jest doktryna mówiąca, że za wychowanie młodego pokolenia odpowiedzialne jest państwo — a nikt inny; że wobec tego państwo jedynie ma prawo i obowiązek wychowywania młodego pokolenia w kierunku, jaki uważa za jedynie właściwy; że różne inne instytucje wychowawcze (rodzina uczącego się, otoczenie najbliższe, kościół, organizacje społeczne) nie tylko nie wychowują młodego pokolenia i nie ponoszą z tego tytułu żadnej odpowiedzialności, lecz nawet nie mają żadnego prawa wywierania wpływu wychowawczego na młode pokolenie — chyba, że wpływ tych instytucyj jest absolutnie zgodny co do celów i form pracy z oddziaływaniem wychowawczym państwa. W następstwie tego uważa się, że do życia późniejszego najlepiej jest przygotowany nie ten, kto posiada największy poziom wykształcenia, wiedzy i sprawności, lecz ten, kto wytworzył swój światopogląd absolutnie zgodnie z doktryną państwową, gdyż przygotowanie młodzieży do późniejszego życia nie ocenia się pod kątem widzenia dobra jednostki, lecz pod kątem dostosowania jednostki do celów i zadań państwa. Dlatego też ucząca się młodzież jest wprowadzona, w szkole jeszcze będąc, w sferę działalności różnych organizacyj społecznych, przez co nabiera ona od razu, na szkolnej ławie jeszcze, znajomości przejawów życia społecznego i znajomości pracy w organizacjach, przy czym organizacje te działają w kierunku wytkniętym przez państwo. Słowem — postępowanie szkoły, jako instytucji państwowej, jest w tych warunkach zupełnie inne, aniżeli szkoły dawniejszej: szkoła ta przede wszystkim wychowuje, a przy sposobności tylko uczy, gdyż uważa, że dobrze wychowany (zgodnie z założeniami tej szkoły) uczeń musi umieć pewne rzeczy, te

mianowicie, które w ramach obowiązującej doktryny uważa się za potrzebne i konieczne.

Taka szkoła więc przede wszystkim wychowuje, a potem dopiero uczy. Nic też dziwnego, że programy nauczania nie są w tej szkole tak bardzo respektowane, jak program wychowania; że w końcu poziom naukowy szkoły tej jest w porównaniu ze szkołą dawną („tradycyjną“) znacznie niższy.

Z porównania powyższego jasne staje się, po jakiej linii winna iść praca w naszych szkołach. Nie możemy w szkole naszej tylko uczyć, zamykając oczy na potrzebę wywierania pewnego wpływu wychowawczego na uczyszczającą do szkoły dźwiatwę; nie możemy z drugiej strony lekceważyć dziedziny dydaktycznej, gdyż obowiązują nas programy naukowe, które muszą być zrealizowane. Mówimy więc, że w naszej szkole i uczymy i wychowujemy, dając w miarę potrzeby przewagę chwilową tej dziedzinie pracy, która — naszym zdaniem — w danej chwili tego wymaga. Staramy się naszą szkołę odróżnić od szkoły dawnej, gdyż rozumiemy, że wpływ wychowawczy instytucyj tego rodzaju, jak rodziny, otoczenia, kościoła, społeczeństwa — jest w naszych czasach znacznie mniejszy, aniżeli dawniej; że szkoła musi przez to wypełnić lukę i zaopiekować się dziedziną wychowawczą, zaniedbaną — celowo, bądź też z winy warunków — przez inne instytucje. Rozumiemy też, że państwo wkracza w życie codzienne obywatela w stopniu znacznie większym, aniżeli dawniej, aczkolwiek nie całkowicie; przez to państwo, a wraz z nim i szkoła, jako instytucja państwowa, ponosi za wychowanie młodego pokolenia odpowiedzialność większą, aniżeli kiedyś, aczkolwiek nie całkowitą, gdyż szkoła liczy się z istnieniem i wpływami innych instytucyj wychowawczych.

Stwierdzamy więc, że w naszej szkole i uczymy i wychowujemy, starając się zamiast stałej przewagi jednej z tych dziedzin — wytworzyć współpracę ich, zarówno co do celów naszej pracy, jak i co do środków.

Stanowisko programów w tej sprawie jest następujące: „Celem szkoły jest wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej“. I dalej: „Kształcąc jednostkę na tych dobrach kulturalnych, winna szkoła wychować ją świadomie i celowo do życia społecznego i obywatelskiego“. I jeszcze dalej: „Wszystkie dziedziny działania szkoły jednoczyć się winny w wytwarzaniu u młodzieży czynnego i możliwie twórczego stosunku do państwa. Stosunek ten ma się opierać na zrozumieniu przez przyszłych obywateli, że działalność każdego z nich składa się dobro wspólne — Państwo, a ujawniać się tak w życiu jednostkowym jak i społecznym we współdziałaniu z zadaniami Państwa, obejmującymi stałe torowanie drogi ku wyższym formom współżycia społecznego i nowym wartościom kulturalnym, obronę dóbr duchowych i materialnych, oraz przyczynienie się do postępu i szczęścia całej ludzkości“ (cytaty z Programu dla publ. szkół powsz. III stopnia, wydanie książkowe z r. 1934, str. VII — VIII).

Takie jest stanowisko programów w tej sprawie. Streszcza się ono w tym, że i wychowanie i nauczanie — są w jednakowej mierze celem naszej pracy zawodowej; rzecz jasna, nauczanie — w ramach obowiązującego programu nauczania, wychowanie — zgodnie z przedstawionymi na cytowanych stronach celami i założeniami pracy wychowawczej. Wobec tego szkoła nasza nie rezygnuje z uprawnień i zobowiązań w dziedzinie wychowania we wszystkich kierunkach, aczkolwiek nie neguje też działalności w dziedzinie wychowania innych instytucyj wychowawczych.

O instytucjach tych wspominałem: są to przede wszystkim dom i rodzina oraz otoczenie najbliższe, a potem organizacje takie, jak kościół, gromada wiejska czy miejska, organizacje społeczne — między innymi organizacje młodzieży szkolnej i t. d. Rozpatrzmy możliwości wywierania zorganizowanego wpływu wychowawczego niektórych z

nich, a więc przede wszystkim rodziny i otoczenia najbliższego.

Były czasy, kiedy rodzina wywierała najważniejszy i decydujący wpływ na kształtowanie się osobowości młodego obywatela. Było to dawniej, kiedy życie społeczne nie było tak zróżniczkowane, rodzina zaś nie była tak zdezorganizowana, jak to jest dzisiaj. Wychowanie dzieci na dobrych ludzi — było zawsze i będzie najgorętszym pragnieniem rodziców; pragnieniem świadomym lub też nieświadomym. Lecz dawniej, kiedy w rodzinie ojciec pracował, a matka zajęta była przede wszystkim wychowaniem dzieci (przynajmniej do pewnego wieku), dążenie do tego celu było znacznie prostsze. Dziś natomiast, kiedy walka o byt zaostrzyła się i rodzina musi niejednokrotnie cały swój wysiłek skierować na zdobycie środków utrzymania się, zagadnienia wychowawcze przestają być dla rodziny zagadnieniami pierwszorzędymi; rodzina rezygnuje z nich — czasem ze świadomością tego, że rezygnuje z uprawnień tych, którym podołać nie może, czasem zaś z poczuciem ulgi, gdyż uprawnień tych spełniać nie chce. Kto z nas nie spotykał się w praktyce szkolnej z powiedzeniem ojca lub matki: „jak pan chce, żebym dziecko do szkoły posyłał, to niech mu pan da książki, ubranie, obuwie i — kawałek chleba w szkole, ba ja mu tego dać nie mogę; w przeciwnym razie dziecko do szkoły nie pójdzie“. A ileż jest wypadków, że powód, dla którego dziecko nie uczęszcza do szkoły, jest ten sam, przy czym jednak rodzice nie uważają nawet za odpowiednie rozmawiać na ten temat z nauczycielem, uważając, że szkoła ma obowiązek zainteresowania się losem dziecka pod każdym względem. Albo też w dziedzinie etyczno-moralnej: ile jest wypadków, że rodzina nie tylko nie stara się wychować dziecka w zasadach ogólnoludzkiej etyki, lecz wpaja nawet zasady odmienne, gdyż uważa, że tą drogą dziecko może łatwiej utrzymać się na powierzchni życia. Niewątpliwie nie są to wypadki nadające się do uogólnienia, lecz faktem jest, że ilość tych wypadków większa jest w porównaniu z czasami sprzed kilku

dziesięciu lat. A to świadczy o tym, że rodzina, jako najważniejsza instytucja wychowawcza, czasem świadomie czasem zaś nieświadomie, rezygnuje ze swych uprawnień i obowiązków w dziedzinie wychowania młodego pokolenia. Rzecz jasna wytwarza się przez to luka, którą zapełnić może tylko szkoła — bo żadna inna instytucja nie jest do tego ani uprawniona, ani też nie czuje się na siłach.

To samo można powiedzieć również o działalności innych instytucji wychowawczych, których wpływ staje się coraz to mniejszy. A jeśli nawet niektóre z nich czynią poważne i skuteczne starania, by wpływ ten znowu powiększyć, to jednak stwierdzić trzeba, że w chwili obecnej wpływ ten jest jeszcze za mały, by ingerencja szkoły w te dziedziny była uważana za zbyt dużą.

Szkoła więc musi ingerować, by nie tylko wykorzystać swe uprawnienia, lecz i to przede wszystkim — by wykonać swe zobowiązania wobec społeczeństwa. Ingerując jednak w dziedzinę wychowania, wypełniając lukę, powstałą przez brak wpływu wychowawczego innych instytucji, szkoła nie zabrania tym instytucjom prawa dalszego działania w tym kierunku, lecz stara się o wytworzenie współpracy z tymi instytucjami na polu wychowania — współpracy zarówno w dziedzinie celów, jak i środków wychowawczych.

Na str. VII mówi program: „Zmierzając do osiągnięcia tego celu naczelnego — społeczno-obywatelskiego przygotowania swych wychowanków, szkoła musi wszechstronnie rozwijać ich osobowość przez urabianie w dziedzinie religijnej, moralnej, umysłowej i fizycznej“. Mamy tutaj wyraźnie zaznaczone dziedziny, w jakich winno się prowadzić pracę wychowawczą w szkole. Dwie ostatnie z nich (praca w dziedzinie umysłowej i fizycznej) znajdują swój wyraz w programach nauki; pierwsza — to szukanie współpracy z kościołem, jako instytucją powołaną przede wszystkim do kształtowania osobowości w kierunku religijnym; druga w końcu (dziedzina moralna) — to współpraca z kościołem,

z domem i innymi instytucjami wychowawczymi, które w ten czy inny sposób mogą rozwijać w dziecku zasady etyczne-moralne. Współpraca więc z różnymi instytucjami wychowawczymi, nie zaś negowanie ich wpływu, jest obowiązkiem szkoły w dziedzinie pracy wychowawczej.

Z powyższego widzimy, w jakim kierunku winno iść wychowanie w szkole powszechnej i do jakiego celu winno zdążać. Można to przedstawić następująco:

Cel wychowania: wychowanie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej.

Kierunek wychowania: urabianie młodych osobowości w dziedzinie religijnej, moralnej, umysłowej i fizycznej — celem osiągnięcia naczelnego zadania: społeczno-obywatelskiego przygotowania swych wychowanków.

Zasadniczy środek wychowawczy: współpraca z innymi instytucjami wychowawczymi.

Dopiero teraz kolej na omówienie różnych form pracy wychowawczej w szkole powszechnej. Bo że formy te muszą być wskazane i nauczycielowi znane — to nie może ulegać wątpliwości, jako że każda praca tylko wtedy może być wykonana, kiedy wykonujący ją uświadamia sobie dokładnie cel pracy i zna dobrze formy pracy, do tego celu wiodące.

Statut szkoły powszechnej wymienia następujące formy pracy w dziedzinie wychowania:

bezpośredni wpływ nauczyciela,
celowe oddziaływanie zbiorowe i jednostkowe,
oddziaływanie za pomocą współpracy z domem,
wychowanie przez nauczanie.

Rozpatrzymy każdą z tych form po kolei.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że najważniejszą i podstawową formą wychowania jest oddziaływanie bezpośrednie.

nie wychowującego na osobowość wychowanka. Można za-
rzyzykować twierdzenie, że — gdyby nawet trzeba było zre-
zygnować ze wszystkich innych form pracy wychowawczej
z pozostawieniem tej jednej — to rezultaty wychowania by-
łyby widoczne pod warunkiem, że forma ta (bezpośredni
wpływ wychowującego) byłaby stosowana bardzo sumiennie
i w warunkach nieco innych, aniżeli dzisiejsze (mniejsza
ilość dzieci w klasach, bliższy kontakt uczącego się z nau-
czycielem i in.). Jest już tak bowiem, że najchętniej prze-
jmuje się nie te formy i przyzwyczajenia, o których się sły-
szy, lecz te, które się obserwuje przy każdej sposobności
u jednostki, którą darzymy miłością i przywiązaniem. I im
częstsze są te sposobności stykania się z tą jednostką, im
więcej się z nią zżywamy i do niej przywiązujemy, tym sil-
niejszy jest wpływ na nas, tym poważniejsze są rezultaty jej
oddziaływania wychowawczego.

Jakie wskazanie metodyczne z tego wynika? Jeśli ta
forma pracy, wpływ bezpośredni wychowującego na osobo-
wość wychowanka, jest tak ważnym czynnikiem w wycho-
waniu, to przede wszystkim musi nauczyciel dążyć do tego,
by jego postępowanie było istotnie bez zarzutu; by na każ-
dym kroku stosował w życiu te zasady i te formy postępo-
wania, które chciałby widzieć u swych wychowanków. Obok
tego winien wyrobić sobie u dzieci możliwie najwyższy sto-
pień szacunku, przywiązania i — nawet miłości ze strony
dzieci; im bowiem silniej będą doń dzieci przywiązane, tym
skuteczniejsze będzie jego oddziaływanie na ich dusze. I nie
tak nie poderwie wiary dzieci w jego absolutną doskona-
łość, jak zauważona rozbieżność pomiędzy głoszonymi prze-
zeń zasadami, a postępowaniem.

Omawiana forma pracy nie nadaje się do celowego jej
stosowania. Nauczyciel musi pamiętać o tym, że nie wolno
mu stwarzać sytuacji sztucznych, kiedy chce, by wpływ je-
go na dzieci był skuteczny. Dzieci potrafią bardzo często
doskonale odczuć nienaturalność sytuacji, a wtedy wpływ
wychowawczy jest z reguły mniejszy. Niech więc nauczy-

ciel zamiast stwarzać sytuacje sztuczne dąży do dość częste-
go obcowania z dziećmi — a uzyska przez to zamierzony re-
zultat w stopniu niemniejszym.

Drugą formą pracy wychowawczej jest oddziaływanie
na uczniów zbiorowe i jednostkowe.

Różnica pomiędzy poprzednio przedstawioną formą
pracy wychowawczej a niniejszą polega na tym, że oddzia-
ływanie na ucznia — zbiorowe i jednostkowe — jest czyn-
nością z reguły planową. Tę formę pracy stosuje nauczyciel
wtedy, kiedy uważa, że zachodzi potrzeba oddziaływania
wychowawczego w pewnym kierunku. Po zbadaniu przy-
czyn, dla których uważa oddziaływanie w pewnym kierun-
ku za potrzebne, oraz po ustaleniu, kiedy pewien cel zabie-
gów ma być osiągnięty, nauczyciel przystępuje do celowego
i planowego oddziaływania wychowawczego. Np. w razie
stwierdzenia, że uczniowie wykazują niski poziom w dzie-
dzinie zachowania się na ulicy i w ogóle poza szkołą, oraz
po stwierdzeniu, co jest tego powodem (powodem tego mo-
że być między innymi to, że w tej dziedzinie nad uczniami
do tej pory nie pracowano), nauczyciel postanawia braki te
usunąć. Nie wystarczy mu w tej sprawie bezpośredni
jego wpływ, przykład zachowania się jego na uli-
cy: przykład ten bowiem, aczkolwiek niewątpliwie prze-
mówi do dzieci najsilniej, może być jednak tylko okolicz-
nościowy, boć przecież nie będzie nauczyciel stwarzał sy-
tuacyj sztucznych, byle tylko pokazać dzieciom, jak się na
ulicy należy zachować. Postanawia więc nauczyciel zasto-
sować drugą formę pracy: celowe oraz planowe oddziaływa-
nie wychowawcze — w tym wypadku zbiorowe, jeśli braki
stwierdził u wszystkich dzieci. Co więc może nauczy-
ciel w tym celu uczynić? Przedsięwziąć: a) rozmowy na ten
temat; b) wycieczki poza szkołę, zorganizowane specjalnie
w celu zaobserwowania osób starszych na ulicy; c) wykorzy-
stanie odpowiednich czytanek, obrazów i t. p. Materiału na-
dającego się do wykorzystania w tym celu może być dużo;
w każdym razie zgadzamy się z tym, że materiału tego nie

wykorzysta nauczyciel od razu i nie okolicznościowo, lecz pracę sobie rozplanuje: podczas wycieczki zwróci uwagę na jeden fragment zagadnienia, podczas rozmowy na inny, w czytance na jeszcze inny i t. d. Będzie to więc praca: a) świadoma doraźnego celu; b) planowa — rozłożona na pewien okres czasu.

W tej formie pracy wychowawczej może być uwzględniana cała grupa i wtedy mówimy o oddziaływaniu wychowawczym zbiorowym; lecz może być uwzględniana jednostka z danej klasy — i wtedy mówimy o oddziaływaniu wychowawczym jednostkowym. Jeśli nauczyciel zauważy, że jeden z uczniów posługuje się stale w stosunkach z kolegami kłamstwem, i postanawia go z tego wyleczyć, to wtedy musi zastosować celowe i planowe oddziaływanie wychowawcze jednostkowe — boć tylko do jednostki skierowane i jednostkę tylko za cel mające. Może to więc być: poufna konferencja z danym uczniem na temat kłamstwa, podsuwanie mu lektury mającej na celu przedstawienie tej cechy w świetle ujemnym i inne rodzaje specjalnych zabiegów.

Na marginesie tego, co powiedzieliśmy o oddziaływaniu wychowawczym w stosunku do jednostki, należy podkreślić, że jednostkowe oddziaływanie winno być możliwie często stosowane — zawsze w wypadkach, kiedy pewna cecha ujemna występuje u jednostki, nie zaś w całej grupie, i wtedy, kiedy poruszenie tej sprawy wobec całej klasy przyniesie większą krzywdę danej jednostce, aniżeli pożytek całej klasie. Dla przykładu: jeśli się zauważy, że dany uczeń lub nawet kilku uczniów popełnia drobne kradzieże, to niewątpliwie poruszenie tej sprawy wobec całej klasy przyniesie pewien pożytek całej klasie. Lecz trzeba sobie uprzytomnić, że przyniesie również krzywdę moralną danemu uczniowi czy też danym uczniom — winnym tego przestępstwa. Rzecz jasna krzywda, wyrządzona temu uczniowi, będzie znacznie przekraczała pożytek, jaki cała klasa odniesie z omawiania tego zagadnienia wobec wszystkich. Jesteś-

my zdania, że tak drażliwe sprawy, zwłaszcza, że nauczyciel musi dokładnie zbadać, ile jest w tym winy ucznia, że popełnia kradzieże, należy poruszać tylko indywidualnie i to w sposób bardzo umiejętny, by ambicji dziecka nie zadrasnąć. Na forum całej klasy nadają się sprawy, które nikomu indywidualnie nie przyniosą krzywdy, a będą z wyraźnym pożytkiem dla ogółu, np. sprawa niszczenia drzew owocowych poruszona w związku z zaopatrywaniem się uczniów w okazy na lekcje przyrody.

Jeśli już mowa o pewnych stwierdzonych przez nauczyciela negatywnych przejawach życia szkolnego czy też postępowania niektórych uczniów, to trzeba zaznaczyć, że pierwszym i zasadniczym obowiązkiem nauczyciela jest poznać tło i powody warunkujące takie przejawy i takie postępowanie. Bez poznania tych czynników wszelkie formy pracy wychowawczej nie powinny mieć racji bytu w szkole, gdyż zawsze będą podobne do stosowania choremu lekarstw bez twierdzenia rodzaju choroby. Nauczyciel musi wiedzieć, że wychowywana przez niego młodzież wykazuje — bądź w masie, bądź też w niektórych jednostkach — pewne niedomagania w dziedzinie wychowawczej; musi następnie wiedzieć, co jest tego powodem — poznać więc warunki domowe danych uczniów, wpływ otoczenia na ich postępowanie, ich dotychczasowy rozwój umysłowy, fizyczny i moralny — słowem cały kompleks warunków, które spowodowały taki poziom wychowawczy u danych osobników. Dopiero wtedy musi się zabrać nauczyciel do stosowania lekarstw, do stosowania różnych form pracy wychowawczej prowadzących do zamierzonego celu: do usunięcia niedomagań wychowywanych dzieci.

Do pracy w tym kierunku musi nauczyciel powołać te wszystkie czynniki, których współpraca może się okazać owocna. Mamy na myśli: przede wszystkim innych członków społeczności szkolnej, kolegów danych uczniów, a potem też rodziców, zarówno danych jednostek, jak i rodziców w ogóle.

Zagadnienie współpracy uczniów z nauczycielem w dziedzinie organizowania życia szkolnego i kierowania tym życiem ma swą historię i nie jest w literaturze i praktyce pedagogicznej nowością. Mimo to jednak nie wszyscy nauczyciele zgadzają się co do konieczności i co do możliwości współpracy uczniów z nauczycielem w tej dziedzinie. Zdaniem jednak większości zarówno pedagogów-teoretyków, jak i nauczycieli-praktyków istnieje i konieczność i możliwości powoływania uczniów do współpracy — i to na wszystkich poziomach, aczkolwiek na każdym poziomie w różnych formach. Dlatego też będziemy mówili o współpracy uczniów z nauczycielem jako o czymś, co w szkołach naszych jest i być powinno; zwrócimy uwagę na możliwości stosowania różnych form współpracy tej w szkole I stopnia, uważając, że teoretycznie zagadnienie to zostało już rozwiązane, a praktycznie może być w każdych warunkach rozmaicie rozwiązywane.

Współpraca uczniów z nauczycielem nosi w praktyce szkolnej nazwę samorządu uczniowskiego. Rzecz jasna na każdym poziomie formy pracy samorządowej są i muszą być inne; nie mniej jednak zasady są te same wtedy, kiedy w szkole III stopnia uczniowie klas starszych prowadzą w zastępstwie nauczycieli bibliotekę uczniowską, jak i wtedy, kiedy w szkole I stopnia uczniowie klas I — II utrzymują w klasie porządek, wykonując pewne czynności z tym związane na podstawie obmyślanego przez siebie samego planu.

Istotą rzeczy dla jakiegokolwiek formy życia samorządowego jest, by wykonywana przez uczniów praca była pracą nie przekraczającą ich siły; by dawała im ona przygotowanie do życia w wieku późniejszym; by w końcu była istotnie pracą przez uczniów samych bądź zainicjowaną bądź też przynajmniej przez nich samodzielnie rozplanowaną i wykonywaną. Prowadzenie biblioteki uczniowskiej przez uczniów kl. VII szkoły III stopnia nie posiada cech pracy samorządowej, jeśli jest wykonywane wyłącznie na skutek polecenia nauczyciela i w sposób ściśle przezeń narzucony —

włącznie do podziału czynności pomiędzy poszczególnych uczniów i ustalenia dyżurów pomiędzy nimi; posiada natomiast, jeśli uczniowie sami zaproponowali nauczycielowi zaopiekowanie się biblioteką, sami ustalili regulamin dla wypożyczających i podzielili pomiędzy siebie czynności. Podobnie i tak elementarne formy pracy samorządowej, jak czynności porządkowe, wykonywane przez uczniów klasy I, np. ścieranie tablicy, wietrzenie sal lekcyjnych i t. p., mają cechy pracy samorządowej, jeśli dzieci spełniają te czynności samodzielnie, sami ustalają kolejkę dyżurów przy tych czynnościach i t. d.

Jeśli nazywamy te wszystkie czynności różnymi formami pracy samorządowej, to należało by zastanowić się, czy jest to istotnie samorząd uczniów, czy też jest to raczej tylko praca przygotowawcza do życia samorządowego. Uważamy, że w szkole powszechnej (niezależnie od stopnia organizacyjnego szkoły, gdyż rzeczą istotną jest tutaj nie stopień organizacyjny szkoły, a wiek uczniów) niema miejsca na właściwy samorząd uczniowski. Uczniowie w wieku do lat 14 są jeszcze za mało wyrobieni życiowo, by istotnie rządzić się mogli sami, by sami ustalali zespół praw normujących ich życie. Poza tym trzeba by się zastanowić, czy w życiu szkolnym może być w ogóle mowa o takim stanie, w którym by nauczyciel nie miał nic do powiedzenia, bo wszystkim rządzi same dzieci. Przecież nauczyciel jest również członkiem zbiorowości szkolnej, jest członkiem, bez którego społeczność szkolna jest nie do pomyślenia, musi więc mieć również wpływ na kształtowanie się życia szkolnego. Może być więc raczej mowa o organizowaniu życia szkolnego wspólnym wysiłkiem nauczyciela i uczniów, a ponieważ jednak poziom wyrobienia nauczyciela i uczniów jest różny, przeto o istotnym samorządzie nie może być mowy. Należy więc raczej określać tak zorganizowane przejawy życia szkolnego, jako współpracę uczniów z nauczycielem przy zastosowaniu różnych form tej współpracy.

Zachodzi teraz pytanie natury ściśle praktycznej: w ja-

kich dziedzinach współpraca ta może i powinna się przejawiać w szkole I stopnia?

Jak już wspomnieliśmy, istotne dla samego zagadnienia jest nie to, jaki jest stopień organizacyjny szkoły, lecz wiek i poziom uczniów. Wiek uczniów jest jednakowy — w szkole I i w szkole III stopnia; wyrobienie jest w szkole III stopnia większe. Lecz są jeszcze inne warunki, od których w znacznej mierze zależy stosowanie różnych form współpracy w szkołach różnego stopnia. Oto w szkole III stopnia pracuje wielu nauczycieli, którzy dzielą pomiędzy siebie takie czynności dodatkowe, jak opiekę nad życiem samorządowym uczniów. W szkole I stopnia pracuje bądź 2 nauczycieli, bądź też jeden nauczyciel. Jeśli jest 2 nauczycieli, mogą w pewnym stopniu podzielić się pracą dodatkową, i ten, któremu przypadnie opieka nad życiem samorządowym, będzie miał więcej możności tej dziedzinie poświęcić się. Lecz w szkole o 1 nauczycielu — jest ten nauczyciel zdany całkowicie i wyłącznie na własne siły. Musi dojrzeć, dopilnować wszystkiego, za wszystko sam jest odpowiedzialny. Czy więc trzeba uważać, że nie może on zająć się życiem samorządowym, bo ma za dużo innych prac, czy też odwrotnie, musi zorganizować współpracę uczniów, by go w niektórych czynnościach wyręczyli? Uważamy, że raczej ta druga koncepcja winna być respektowana. Nauczyciel ma tak dużo różnego rodzaju czynności, że nie jest w stanie o wszystkich w odpowiednim czasie pamiętać, a tym mniej możności wszystkich dopilnować. Sam więc wszystkiego nigdy nie wykona dobrze, a nikogo innego niema, kto by mu stanął do pomocy — prócz właśnie dzieci. Powinien więc odwołać się do tej pomocy, powinien ją tak zorganizować, by mieć istotnie pomoc, nie zaś fikcję pomocy. Nie trzeba chyba dodawać, że dzieci — na każdym poziomie — lubią wykonywać pewne obowiązki, kiedy wiedzą o tym, że pomocą swą przynoszą istotną korzyść, nie zaś fikcyjną, że ktoś starszy — w tym wypadku nauczyciel — odwołuje się do ich pomocy, jak do ludzi starszych, dojrzałych, zdolnych

do niesienia pomocy. A że przy tej sposobności uczą się tych form pracy, jakie niejednokrotnie w życiu późniejszym będą wykonywali, i uczą się w sytuacjach naturalnych — przeto pomoc ich w organizowaniu życia szkolnego jest bardziej konieczna i racjonalna, aniżeli nawet w szkołach wyższych stopni organizacyjnych.

Musi jednak nauczyciel dobrze się zastanowić, co mianowicie ma dać uczniom do możliwie samodzielnego prowadzenia. Wspomnieliśmy o prowadzeniu biblioteki uczniowskiej przez uczniów klas starszych. Uważamy, że na poziomie klas starszych takich czynności jest więcej, a więc: opieka nad ogródkiem szkolnym, opieka nad sprzętami szkolnymi i t. d. Są to czynności nie tyle pedagogiczno-wychowawcze, ile administracyjno-porządkowe. Mogą jednak wystąpić również czynności mające znaczenie w dziedzinie pedagogiczno-dydaktycznej. Zilustrujemy to na przykładzie. Oto nauczyciel zauważył, że niektórzy uczniowie opuszczają dość często naukę szkolną, a po każdym dniu nieobecności mają lekcje nie przygotowane. Skutek tego może okazać się dla tych uczniów niekorzystny, gdyż nie odrabiając często lekcji nie osiągną wyników nauczania i będą musieli klasę daną powtarzać. Lecz skutki tego są również niekorzystne dla całej klasy, gdyż nauczyciel musi zatrzymać się w pracy dla tych uczniów, a reszta klasy traci — w mniejszym lub większym stopniu — czas. Nauczyciel stawia sprawę w ten sposób: ponieważ uczniowie ci często opuszczają lekcje, trzeba więc przede wszystkim zainteresować się przyczynami tego stanu rzeczy: czy istotnie opuszczają oni naukę szkolną z powodów nadających się do usprawiedliwienia; tę część pracy wykona nauczyciel wspólnie z rodzicami zarówno tych dzieci, jak i innych; pomogą mu oni do wyświetlenia powodów, może też i do usunięcia tych powodów. Lecz zostaje druga część zagadnienia: uczniowie ci nie odrabiają lekcji w domu, gdyż po pierwsze nie wiedzą, co było zadane na pracę domową, a po drugie — nie mając wskazówek nauczyciela co do sposobu odrabiania pracy domowej — nie mogą

jej wykonać. Nauczyciel w tej sprawie zwraca się do klasy: może znajdują się chętne dzieci, które wezmą na siebie obowiązek najpierw informowania nieobecnych w szkole kolegów o tym, co było zadane, a potem i udzielenia im pomocy w odrabianiu lekcji. Uważamy, iż taka forma współpracy uczniów z nauczycielem da bardzo wiele; niewątpliwym wynikiem tak prowadzonej akcji będzie to, że uczniowie, którzy opuszczają naukę szkolną, nie będą zaniedbani w dziedzinie opracowania materiału naukowego, a poza tym nawet ci uczniowie, którzy opuszczają lekcje z powodów mało istotnych — będą opuszczali je coraz rzadziej, widząc, że narażają w ten sposób kolegów swych na dodatkową pracę. Korzyść więc z tak zorganizowanej i przeprowadzonej akcji będzie widoczna — zarówno w dziedzinie pracy wychowawczej, jak i dydaktycznej.

W podobny sposób można też zorganizować w szkole wspólne odrabianie lekcji przez uczniów, przy czym celem tego rodzaju współpracy uczniów będzie udzielenie pomocy słabszym uczniom w odrabianiu lekcji. W tej dziedzinie współpraca uczniów z nauczycielem może okazać zawsze duże korzyści, jeśli jest odpowiednio zorganizowana, jeśli np. uczniowie silniejsi nie zaczynają zbyt wcześnie uważać się za coś lepszego i bardziej wartościowego od swych słabszych kolegów.

Dochodzi do tego jeszcze taka forma współpracy, jak prowadzenie organizacyj uczniowskich na terenie szkoły. Niewątpliwie jest to najwyższy poziom życia samorządowego, a przez to wymagający największego przygotowania uczniów. Jeśli jednak uświadomimy sobie, że formy prowadzenia tych organizacyj są bardzo prymitywne, że organizacyj tych jest zasadniczo na terenie szkoły niewiele, że w komplecie starszym (III + IV) wszystkie dzieci pozostają po kilka lat, a więc mają wiele okazji do przyjrzenia się sposobom prowadzenia organizacyj — to trzeba uważać, że ta forma pracy samorządowej nie jest dla szkoły I stopnia zbyt trudna.

W niektórych szkołach powierza się również uczniom prowadzenie rejestru uczęszczania w postaci notowania uczniów. Czy należy uważać to za formę współpracy właściwą? Uważamy, że przede wszystkim tkwi w tej czynności bardzo poważny moment wychowawczy: uczniowie sprawdzając nieobecność, nie mogą nie zastanawiać się nad tym, co było i co w ogóle mogło być powodem nieobecności. Uczniowie wiedzą doskonale, że powody nieobecności nie zawsze są istotne. Nie idzie jednak o to, by uczniowie wypowiadali swe opinie o tym, czy ich koledzy nie przyszli w danym dniu do szkoły z powodów istotnych, czy też nie; uważamy, że uczniowie nie są jeszcze na tym poziomie wyrobienia obiektywizmu, by się mogli bawić w sędziów czy prokuratorów. Lecz zdając sobie sprawę, że niektórzy ich koledzy opuścili szkołę z powodów nieistotnych, pomалу nabierają coraz większego przekonania, że nie należy tak postępować, bo w ten sposób dezorganizuje się życie szkolne — i t. d. Ma to więc wartość wychowawczą dla nich samych przede wszystkim. Inna rzecz, że przy tej sposobności niejednokrotnie uczniowie dostarczają nauczycielowi konkretnego materiału dotyczącego nieobecności ich kolegów. Niejednokrotnie przy tej sposobności dowie się nauczyciel, że nieobecny od kilku dni uczeń leży obłożnie chory i potrzebuje pomocy; że inny znowu musi pomagać w domu, bo rodzice jego mają pilną pracę do wykonania — i t. d. Informacje te niewątpliwie sprawdzi nauczyciel w porozumieniu z rodzicami, lecz nawet przed sprawdzeniem ich — informacje te są bardzo cennym materiałem do wykorzystania i to zarówno w kierunku lepszego poznania warunków pracy poszczególnych uczniów, jak i w kierunku zorganizowania ewentualnej pomocy dla niektórych. W każdym razie w tej dziedzinie współpraca uczniów może dać też poważne wyniki.

Nie znaczy to jednak, by nauczyciel, powierzając uczniom notowanie nieobecności ich kolegów, był sam całkowicie od tych czynności zwolniony. Notowanie nieobecności

uczniów trzeba odróżnić od prowadzenia rejestru uczęszczania do szkoły; za prowadzenie rejestru, będącego jednym z bardzo ważnych aktów szkolnych, jest nauczyciel służbowo odpowiedzialny, wobec czego czynności tej nie może i nie powinien nikomu odstępować, nawet w szkole wyższego stopnia organizacyjnego swemu koledze. Może w tej czynności wykorzystać materiał, zgromadzony przez dzieci, lecz nie może powierzyć dzieciom wypełniania poszczególnych rubryk rejestru.

To ostatnie zastrzeżenie trzeba rozciągnąć na wszystkie te dziedziny życia szkolnego, w których współpraca uczniów i pomoc ich jest możliwa. Mimo wszystko życie szkolne organizuje nauczyciel i za przejawy życia ponosi odpowiedzialność. Uczniowie mogą mu pomagać, lecz nie mogą go wyręczać. Nie mogą i nie powinni, gdyż: a) wyręczanie się uczniami ma wyraźnie niekorzystny wpływ wychowawczy na samych uczniów, którzy tę pracę wykonują: wyrabia się w nich przeświadczenie, że nauczyciel powierza im pewne czynności, bo nie chce sam pracować; b) wyręczanie się uczniami może mieć zgubne dla nauczyciela następstwa, jeśli zostanie stwierdzone, że dane czynności zostały nieprawidłowo wykonane, a przecież trudno wymagać, by uczniowie każdą czynność wykonali bez zarzutu. Każda więc forma współpracy nauczyciela z uczniami musi nosić wyraźne cechy pomocy ze strony uczniów nauczycielowi, a nie pracy uczniów, wykonywanej na rachunek nauczyciela.

Gdybyśmy to wszystko, co było powiedziane o możliwości stosowania różnych form współpracy, zechcieli podsumować i ustalić w sposób schematyczny, co uczniowie poszczególnych poziomów mogą robić w tej dziedzinie, by udział swój czynny w życiu szkolnym zaznaczyć, to takie zestawienie nie miałoby wartości. Trzeba zawsze pamiętać, że w różnych warunkach różnie się współpraca uczniów z nauczycielem może przejawiać. To, co jest zupełnie poprawnie wykonane przez uczniów jednej szkoły, nie będzie możliwe w innej szkole. I dlatego naśladowanie cu-

dzych wzorów i doświadczeń trzeba zawsze ograniczyć do minimum; do tych mianowicie wypadków, które zdaniem nauczyciela będą na pewno dobrze wykonane i które spełniając zasadnicze warunki pracy samorządowej, przygotowując ucznia do późniejszego życia, nie obarczają go zbyt- nio i nie wyrabiają w nim przeświadczenia, że wykonuje on coś za kogoś, a tylko pewne czynności dla siebie i dla swych kolegów przy pomocy i pod kierunkiem nauczyciela.

Drugim czynnikiem, do którego nauczyciel może i powinien się odwołać w sprawach, związanych z organizacją życia szkolnego, są rodzice. Statut szkoły powszechnej nakazuje nam organizowania współpracy szkoły z domem, przy czym wyraźnie mówi o konieczności stosowania jej w dziedzinie pracy wychowawczej. Trzeba uważać jednak, że o ile samo zorganizowanie takiej współpracy jest niewątpliwie jedną z form pracy wychowawczej, to jednak wyniki racjonalnie zorganizowanej współpracy dadzą się zauważyć zarówno w dziedzinie wychowawczej, jak i w dziedzinie pracy dydaktycznej.

Już mówiąc o opuszczaniu przez niektórych uczniów lekcji szkolnych zaznaczyliśmy, że nauczyciel zbada powody tego przy pomocy rodziców — zarówno danych dzieci, jak i wszystkich innych. Niewątpliwie w tej dziedzinie nauczyciel musi się odwołać do pomocy rodziców, bez której zbadanie powodów nieuczęszczania byłoby niemożliwe. Formalnie rzecz biorąc, nauczyciel może czekać, aż ojciec, matka, względnie w ogóle opieka domowa zgłosi się do szkoły i zawiadomi, z jakich powodów uczeń do szkoły nie uczęszcza. Lecz to jest strena formalna sprawy; uważamy, że źle uczyni nauczyciel, jeśli oprze się na tej stronie formalnej i innych form postępowania nie zastosuje. Trzeba pamiętać, że rodzice nie zawsze mają czas na zawiadomienie szkoły; nie zawsze też chcą to uczynić. Wiemy, że wybrać się do jakiegokolwiek urzędu celem złożenia pewnego zeznania, zameldowania o czymś — jest czynnością, niestety, przez nasze społeczeństwo mało lubianą, a konieczność uczynienia

tego w niektórych wypadkach jest wprost nie doceniana. Jeśli więc nauczyciel czeka na zgłoszenie się rodziców i zawiadomienie, to nieraz czeka na próżno; a jeśli po kilku dniach niezgłoszenia się wysyła wezwanie, czyni jeszcze gorzej, bo niejako stwierdza, że traktuje całe zjawisko w płaszczyźnie urzędowej, formalnej. Większość rodziców, przede wszystkim na wsi, nie lubi czynności urzędowych, nie lubi też pisaniny tam, gdzie można ją zastąpić osobistym kontaktem. Piszący te słowa miał kiedyś poważne nieprzyjemności ze strony żony gospodarza miejscowego i członka opieki szkolnej z tego tylko tytułu, że zamiast ustnie powiadomić go o terminie posiedzenia opieki wystosował w tym celu pisemne zawiadomienie. Niewątpliwie autor zawiadomienia pisemnego uważał, że ślad o zawiadomieniu powinien pozostać w aktach szkolnych, a więc formalnie miał rację; kobieta jednak, otrzymawszy pisemne zawiadomienie, skierowane do męża, zanim przeczytała treść tegoż, zauważyła pieczętki i urzędowy format zawiadomienia, podenerwowała się, a potem z oburzeniem oświadczyła: „czy też nauczyciel nie mógł ustnie o tym zawiadomić? przecież ma do nas kilka kroków zaledwie, poco więc pisać i ludzi lękać?” Co prawda było to dość dawno, bo jeszcze w 1921 roku, i niewątpliwie od tej pory zrozumienie konieczności posługiwania się w niektórych wypadkach pisaniem zamiast słowem ustnym jest większe; nie mniej jednak uważamy, że wszędzie tam, gdzie nauczyciel może osobiście sprawę z rodzicami załatwić, nie powinien uciekać się do pisania urzędowych pism. Tak samo uważamy, że nauczyciel nie powinien czekać, aż rodzice zgłoszą się i zawiadomią o powodach nieobecności: naszym zdaniem powinien zbadać te powody sam, udając się osobiście do danego domu. Zresztą kontakt z rodzicami, zawarty na terenie ich domu, jest zawsze cenniejszy od zbliżenia jedynie na gruncie szkoły.

Co będzie tematem rozmowy nauczyciela z rodzicami, kiedy nauczyciel przyjdzie dowiedzieć się o powodach nieuczęszczania dziecka do szkoły? Uważamy, że celem roz-

mowy musi być: a) wyjaśnienie powodów, b) usunięcie tych powodów. Różne mogą być powody, różne sposoby ich usunięcia, jak wreszcie różny jest stosunek rodziców do szkoły i pracy nauczyciela. Dlatego też nauczyciel musi zawsze wy-czuć, w jaki ton uderzyć rozpoczynając rozmowę, której cel jest jemu, a rzecz jasna i rodzicom wyraźnie znany. Nie uważamy za dobre, jeśli rozmowa od razu przejdzie do tematu właściwego; ten sposób inicjowania rozmowy nie jest na wsi mile widziany. Nie znaczy to jednak, by rozmowa miała się toczyć na inne, okolicznościowe tematy z pominięciem tematu właściwego, lecz trzeba prowadzić ją tak, by się do rodziców zbliżyć, by kontakt nawiązać, a nie zrywać go. I jeszcze jedno: nie zawsze uda się w ciągu jednej rozmowy osiągnąć oba cele: dowiedzieć się o powodach i przekonać rodziców o możliwości usunięcia tych powodów. Zależy to w znacznej mierze od jakości powodów; zdarzyć się może, że w jednej rozmowie ograniczy się nauczyciel do przyjęcia do wiadomości powodów nieuczęszczania dziecka do szkoły, uzna powód ten za usprawiedliwiający nieobecność, a dopiero innym razem postara się wpłynąć na rodziców w kierunku zapewnienia dziecku normalnej nauki. Zależy to — jak powiedzieliśmy — od każdorazowej sytuacji, jaka się w tej dziedzinie wytworzy.

Współpracę rodziców ze szkołą należy rozciągnąć też na wywieranie przez ogół rodziców względnie organizację rodzicielską presji na opornych rodziców w celu regularnego posyłania dzieci do szkoły. Nauczyciel spotyka się w wielu wypadkach ze złą wolą ze strony rodziców poszczególnych dzieci, którzy, nieświadomi co do konieczności zapewnienia dziecku normalnej nauki szkolnej, wyręczają się tym dzieckiem w pracach domowych i nie chcą go posyłać do szkoły. Perswazje nauczyciela nie odnoszą skutku; pozostaje wyznaczyć rodzicom opornym karę, czego jednak nauczyciel powinien unikać do wyczerpania wszystkich innych środków. Jednym ze środków jest zwrócić się do ogółu rodziców, względnie do zarządu organi-

zacji rodzicielskiej opiekującej się szkołą (Opieki Szkolnej, Komitetu Rodzicielskiego) z prośbą o pomoc. Należy uważać, że interwencja rodziców w tej sprawie może być znacznie skuteczniejsza od interwencji nauczyciela.

Tyle o możliwościach współpracy nauczyciela z rodzicami w dziedzinie podniesienia frekwencji. Pozostaje jeszcze rozległa dziedzina pomocy rodziców w całym szeregu innych spraw, a przede wszystkim w dziedzinie podniesienia poziomu wychowawczego szkoły. Szkoła, jako instytucja wychowująca dźwiatwę, nie rezygnuje ze współpracy z rodzicami; powiedzmy więcej, współpracę tę organizuje i do niej wyraźnie dąży. Jakie więc są w tej dziedzinie możliwości współpracy?

Przede wszystkim więc dążenie szkoły do usunięcia zakorzenionych wad i przyzwyczajęń u dzieci. Niewątpliwie rodzice mogą w tej mierze dużo uczynić. W większości wypadków powodem tego, że np. dziecko pewne jest przyzwyczajone posługiwać się kłamstwem, jest fakt, że dziecko bywa zmuszane do tego przez warunki domowe. Albo np. dziecko jest w domu zbyt często za najdrobniejsze przewinienia karane w sposób nieproporcjonalny do przewinienia i wtedy boi się przyznawać do prawdy, a z czasem przyzwyczajają się do posługiwania się kłamstwem; albo też dziecko wstydzę się panującego w domu ubóstwa i nie chce się do tego stanu przyznać: wobec tego posługuje się kłamstwem, chcąc panujące w domu stosunki przedstawić w lepszym świetle, aniżeli są w rzeczywistości; bywa też, że jeśli w domu nie jest namawiane do kłamstwa, to w każdym razie przez milczące aprobowanie tego przez rodziców zachęcane. We wszystkich tych wypadkach trzeba zwalczać kłamstwo u dziecka nie tylko przez wywieranie odpowiedniego na nie wpływu, lecz przede wszystkim przez wywieranie wpływu na rodziców.

Wywieranie wpływu na rodziców może przyjąć formę zarówno indywidualnych konferencyj z rodzicami, jak i konferencyj zbiorowych. Obie te formy mają uzasadnienie i mu-

szą być w miarę potrzeby stosowane. Konferencje indywidualne są niewątpliwie lepsze i skuteczniejsze wtedy, kiedy wypadek jest indywidualny i poruszanie go w szerszym gronie z wymienieniem nazwisk osób zainteresowanych mogłoby być dla tych osób przykre. Konferencje natomiast ogólne zawsze są właściwsze wtedy, kiedy nauczyciel dąży do usunięcia wad występujących masowo, albo też pragnie wyrzucić wpływ w kierunku pozytywnym w sprawie, odnoszącej się w jednakowym stopniu do wszystkich dzieci i rodziców.

Mówiąc o współpracy szkoły z domem w dziedzinie wychowania, nie można pominąć milczeniem współpracy w dziedzinie dydaktycznej. O tym będzie mowa na innym miejscu; tutaj ograniczymy się do stwierdzenia, że rodziców trzeba uświadamiać co do celów i zadań szkoły powszechnej, oraz co do sposobów opracowywania z dziećmi materiału programowego. Zdarza się bowiem niejednokrotnie, że rodzice nie rozumieją celowości niektórych wykonywanych przez uczniów prac i ćwiczeń w szkole i w domu, np. celowości zajęć praktycznych, ćwiczeń cielesnych i t. p. Tym rodzicom trzeba koniecznie wyjaśnić znaczenie tych przedmiotów nauki szkolnej i roli ich w całości kształcenia. Inni znów zgadzają się we wszystkim ze szkołą i nawet chcą szkole pomóc w jej pracy: pomagają więc uczniom w pracach domowych nie zastanawiając się wcale nad tym, że pomoc ich nie osiąga pożądaných rezultatów, gdyż dziecko ucząc się za pomocą innych aniżeli w szkole sposobów — nie przyswaja w należytej mierze ani samego materiału naukowego ani metody pracy. Tym znowu rodzicom trzeba uświadomić niewłaściwość ich postępowania i pouczyć, w jaki sposób dzieci opracowują materiał naukowy w szkole. Jeśli nawet trzeba było, należy tym rodzicom zaproponować odwiedzenie szkoły w czasie prowadzonych lekcyj i przyjrzenia się, jak dzieci pracują w szkole. W ogóle, jeśli nauczyciel uważa to za możliwe, a rodzice wyrażają w tym względzie życzenia lub nawet pewne przypuszczalne chęci.

należy im umożliwić bywanie w szkole na lekcjach: z jednej strony zbliży ich to ze szkołą, zapozna ze sposobami pracy szkolnej, z drugiej strony da im pojęcie o postępach ich dzieci, a to będzie miało niewątpliwy wpływ na lojalne ustosunkowanie się do wystawianych przez nauczyciela ocen postępów, a w końcu — wpłynie dodatnio na ustosunkowanie się do szkoły i pracy szkolnej dzieci, które przekonają się, że szkoła pozostaje w ścisłej współpracy z ich rodzicami.

Pozostaje do omówienia jeszcze jedna forma pracy wychowawczej, przez statut przewidziana: wychowanie przez nauczanie, co oznacza też wykorzystanie materiału dydaktycznego do celów wychowawczych.

Dziedzina to bardzo rozległa i najczęściej w praktyce szkolnej stosowana. Każdy nauczyciel wie, iż wszelka praca dydaktyczna nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie poziomu wychowawczego poszczególnych uczniów i szkoły jako całości. Niestety jednak najczęściej nauczyciel ogranicza się do wykorzystywania tych momentów, które występują bardzo wyraźnie, a które jednak nie są dla zagadnienia istotnymi.

Mamy na myśli takie postępowanie: nauczyciel opracowuje czytanekę z zakresu języka polskiego, w której występuje pewien bohater dokonujący jakiegoś dzieła, godnego naśladowania. Niewątpliwie, jest to sytuacja, którą chcielibyśmy, by dzieci przeżyły i całą moralną stronę jej sobie przyswoiły. Dlatego też niejednokrotnie podsuwamy dzieciom — mniej lub więcej wyraźnie — odpowiedź na pytanie: czy dobrze ten bohater postąpił? jak my byśmy postąpili na jego miejscu? — i t. d. Chcemy, by dzieci wyraźnie uświadomiły sobie szlachetność uczynku lub pobudek działania bohatera; uważamy widocznie, że jeśli nie uświadomią sobie tego wyraźnie, to skutek opracowanej lekcji w dziedzinie wychowawczej będzie bądź żaden, bądź też bardzo niski. Tymczasem rzecz ma się akurat odwrotnie: nie wtedy skutek jest wyraźny, kiedy uświadomienie pobudek działania i w ogóle postępowania bohatera jest widoczne, a wła-

śnie wtedy, kiedy sytuacja, w czytance przedstawiona, jest głęboko przez uczniów przeżyta, kiedy uczniowie samorzutnie i nieraz podświadomie utożsamiają się z bohaterem, mając przekonanie, że również postąpiliby w tej sytuacji tak, jak on postąpił. Sugerowanie więc przez nauczyciela odpowiedzi na nie postawione nawet pytanie w rodzaju, jakbyś postąpił, jest zupełnie zbyteczne, jeśli nie szkodliwe. Zdarzyć się przecież może, że uczeń miał po takim zasugerowaniu uświadomić sobie wyraźnie moralną stronę sytuacji, otrząsa się z przeżycia i wraca do rzeczywistości szkolnej, w której — niestety — bardzo często trzeba odpowiadać tak, jak tego chce nauczyciel, a więc na przeżywaną sytuację znajduje najwygodniejszy — frazes. Jest przecież rzeczą jasną, że w tym wypadku skutek opracowanej lekcji jest w dziedzinie wychowawczej żaden.

Rzeczą więc nauczyciela jest w miarę możliwości stwarzać możliwie najwięcej sytuacji, które by dzieci przeżywały i na których by nieraz zupełnie podświadomie kształtowały swą osobowość w dziedzinie moralnej. W ogóle, gdybyśmy mieli sporządzić dobór materiału naukowego jedynie pod kątem celów i potrzeb wychowania uczniów, to najlepiej zrobilibyśmy, dobierając go tak, by jak najczęściej dzieciom umożliwiać przeżywanie sytuacji budujących. Im więcej bowiem takich sytuacji, tym więcej przeżyć, tym więcej śladów w psychice dziecka — śladów szlachetnych i nadających się kiedyś do wykorzystania. I o tym musi nauczyciel pamiętać w momencie planowania pracy dydaktycznej.

Po takim omówieniu różnego rodzaju form pracy wychowawczej trzeba się zastanowić nad możliwościami jej planowego wykonywania. Idzie o to: czy w szkole ma być sporządzony plan pracy wychowawczej, czy też nie; jeśli nie — to dlaczego, a jeśli tak, to w jakiej postaci, na jakich zasadach ma być on oparty, jak ma być wykorzystywany?

Trzeba zaznaczyć, że zarządzenia władz szkolnych nie mówią o konieczności planowania pracy wychowawczej; wy-

sunęła to zagadnienie praktyka pedagogiczna, usiłując rozwiązać je w sposób możliwie dla życia szkolnego najbardziej korzystny. Czy osiągnęła ten cel — trudno powiedzieć; z jednej bowiem strony obserwujemy w tej chwili takie zjawisko, jak powszechną niechęć do planowania w ogóle, a zwłaszcza do planowania pracy wychowawczej; z drugiej strony czynione w ciągu ostatnich kilku lat nad rozwiązaniem tego zagadnienia próby pozostawiły nam doświadczenie, które niewątpliwie jest i będzie wykorzystywane.

Najpierw trzeba zastanowić się, czy sama praca wychowawcza nadaje się do planowania; pamiętamy przy tym, że w istocie planowania leży przede wszystkim umieszczenie pewnego materiału, który mamy opracować, w czasie. Musimy więc przystępując do planowania czegoś zdawać sobie sprawę z ilości i jakości materiału, czasu rozporządzalnego oraz form, w jakich materiał ten i jego opracowanie ma wystąpić. Czas jest nam znany: jest nim siedmioletni pobyt dziecka w szkole. Formy wychowawczej pracy omówiliśmy. Pozostaje więc do omówienia materiał wychowawczy.

Materiał ten da się podzielić na trzy zasadnicze kategorie: a) materiał, opracowywany stale — np. stale oddziaływanie w kierunku podniesienia poziomu kulturalnego szkoły i poszczególnych uczniów; b) materiał, opracowywany okolicznościowo — np. oddziaływanie w kierunku religijnym w związku z uroczystościami kościelnymi; c) materiał, opracowywany celowo — np. oddziaływanie nauczyciela na dzieci w kierunku wytworzenia atmosfery, sprzyjającej założeniu organizacji uczniowskiej w rodzaju szkolnej kasy oszczędności.

W odniesieniu do materiału ad a) trzeba powiedzieć, że zasadniczo nie nadaje się on do planowania. Jest to bowiem materiał, który musi być opracowywany stale, praca w tej dziedzinie musi być ciągła, a jedyne, co może być uwzględniane w planach pracy — to dostosowanie zamie-

rzeń do materiału dydaktycznego, np. powiązanie pracy wychowawczej w tej dziedzinie z materiałem nauczania z zakresu zajęć praktycznych — ściśle mówiąc zajęć z zakresu kultury życia codziennego. Oczywiście, mówimy tutaj o materiale opracowywanym z całą klasą, jako wprowadzanie nowych zabiegów wychowawczych. Jeśli jednak nauczyciel stwierdzi, że w zakresie już poprzednio opracowanego materiału wychowawczego niektórzy uczniowie wykazują poważne zaniedbania, winien swe dążenia do usunięcia tego stanu uczynić przedmiotem pracy planowej: winien przewidzieć w jakim czasie i w jaki sposób będzie rzeczy te starał się doprowadzić do normalnego stanu.

Druga kategoria materiału wychowawczego (okolicznościowy) również nie nadaje się zasadniczo do planowania. Można jedynie dostosowywać materiał ten do przewidywanych okoliczności, w związku z którymi można będzie pracę wychowawczą prowadzić.

Natomiast trzecia kategoria materiału wychowawczego jest materiałem celowym i nadającym się do planowania. Materiał ten, jak mówiliśmy, jest dobierany celowo: nauczyciel stawia sobie cel doraźny i do tego celu dąży. Rzecz jasna, stawiając ten cel, musi nauczyciel jednocześnie postawić sobie pytanie, w jakim czasie cel ten może być osiągnięty; wobec tego mamy już moment umieszczenia materiału w czasie, a to znaczy, że możliwości planowania istnieją. Nauczyciel uświadamia sobie, że cel ten będzie osiągnięty np. w roku dopiero następnym: cały rok bieżący przeznaczony na okres przygotowawczy do tego celu, a więc: na zwiedzenie (przy sposobności innej) urzędu pocztowego i zebranie informacji o P. K. O. i technice prowadzenia działu wkładów oszczędnościowych, na zwiedzenie w najbliższym miasteczku K. K. O., na wykorzystanie odpowiedniej lektury i t. d. Wprawdzie nauczyciel nie jest zmuszony do odbycia wycieczki do miasta specjalnie w celu zapoznania się z urzędem pocztowym lub K. K. O., wystarczy, że zrobi to w ramach ogólnej wycieczki do miasta powiatowego; niemniej

jednak musi to mieć na uwadze, że cały rok przeznacza na przygotowanie dzieci do założenia kasy oszczędności, skutkiem czego w planie pracy musi przewidzieć, co i w jakim czasie z tego przygotowania będzie wykonane.

Od pracy planowej należy wyraźnie odróżnić różnego rodzaju plany pracy wychowawczej. Praca, wykonywana planowo, nie musi być planowana na papierze i to w postaci porubrykowanych arkuszy; tak samo, jak posiadanie przez nauczyciela planów pracy wychowawczej, na specjalnych arkuszach sporządzonych, nie koniecznie świadczy o planowym wykonywaniu przezeń pracy wychowawczej. Inna rzecz, że sporządzony i wykorzystany w praktyce plan pracy w znacznym stopniu umożliwia planową pracę, lecz nie jest jej nieodzowną formą zewnętrzną. Twierdzimy, że pracę planową w dziedzinie wychowania można prowadzić i sumiennie wykonywać bez specjalnie sporządzanych planów.

Nie mniej jednak stwierdzamy istnienie w praktyce szkolnej planów pracy wychowawczej — zarówno planów ogólnych, na dłuższy okres (w zasadzie roczny) sporządzanych, jak i planów miesięcznych. Dlatego też w części szczegółowej (tom II) w rozdziale I podajemy kilka przykładów planów pracy wychowawczej wraz z objaśnieniami.

Kończąc rozdział o pracy wychowawczej, o jej organizowaniu i planowaniu, musimy jeszcze raz podkreślić ważność trzech czynników składających się na powodzenie w tej pracy: znajomość środowiska wraz z jego wadami i zaletami oraz znajomość działy szkolnej — jako podstawa, na której może być wykonywana praca wychowawcza; znajomość metod (form) pracy wychowawczej i w końcu — wyraźne uświadamianie sobie celów i ideałów wychowawczych — jako celów, do których praca wychowawcza ma wychowanka doprowadzić. W rozdziale niniejszym najwięcej miejsca poświęciliśmy na omówienie form pracy, jako że przewodnik niniejszy ma za zadanie podać materiał do

wykorzystania w dziedzinie praktyki szkolnej; uważamy jednak, że bez wyraźnie uświadomionego celu pracy wychowawczej oraz bez znajomości gruntownej środowiska — stosowanie nawet dobrze opanowanych form pracy wychowawczej będzie pracą bez znaczenia i bez rezultatów.

Rozdział czwarty.

ORGANIZACJA I PLANOWANIE PRACY DYDAKTYCZNEJ W SZKOLE POWSZECHNEJ

Zasady organizowania pracy dydaktycznej. Różne systemy i metody w organizacji nauki szkolnej. Różne zasady nauczania. Praca szkolna a domowa. Praca ustna a piśmienna. Rola podręcznika i pomocy naukowych w nauczaniu. Metoda nauczania, a metoda uczenia się dziecka. Program pracy dydaktycznej a plan pracy. Możliwości i sposoby planowania pracy szkolnej dydaktycznej.

Dziedzina pracy dydaktycznej jest w szkole powszechnej znacznie więcej respektowana, aniżeli dziedzina pracy wychowawczej. Dzieje się tak nie dlatego, że nauczyciele przeceniają jej znaczenie i zadania, nie doceniając jednocześnie znaczenia pracy wychowawczej, lecz z tego prostego powodu, że wyniki, jakie w dziedzinie nauczania uczeń może osiągnąć, są w znacznie większej mierze zależne od nauczyciela. Niektórzy, jak to widzieliśmy, skłonni są w ogóle uważać, że praca dydaktyczna jest dla pracy nauczyciela istotną, podczas gdy praca wychowawcza jest uwzględniona w szkole o tyle, o ile może być bez sztucznych zabiegów wykonywana. W każdym razie w dziedzinie pracy dydaktycznej mamy znacznie więcej opracowań teoretycznych i doświadczeń praktycznych, które nauczyciel może w praktyce swej wykorzystać.

W rozdziale niniejszym pragniemy dać krótki przegląd tych doświadczeń, ujmując je zasadniczo w płaszczy-

źnie szkoły powszechnej każdego stopnia organizacyjnego; dopiero w rozdziale następnym posuniemy te różne zasady i koncepcje na płaszczyznę wyłącznie szkoły powszechnej I stopnia, dostosowując je do potrzeb i możliwości organizowania nauki w klasach łączonych. Zaznaczamy jednak, że pragniemy dać jedynie przegląd zasad i systemów, bez ich wszechstronnego rozpatrywania, odsyłając w sprawie szczegółów do opracowań specjalnych, w ostatnim rozdziale niniejszej części podanych.

Najpierw więc zastanowić się trzeba, jak przystąpić należy w szkole powszechnej do organizowania pracy dydaktycznej jako całości. Zagadnienie organizowania pracy dydaktycznej i omówienia zasad organizacyjnych nie było w szkole dawnej (szkole tradycyjnej) tak wyraźnie stawiane, jak to czynimy dzisiaj. Szkoła dawniejsza była nastawiona na metodyczne przeprowadzenie jednostki lekcyjnej, jako małego fragmentu pracy dydaktycznej, przy czym nie zwracano poważniejszej uwagi na konieczność powiązania tej jednostki w dziedzinie tematyki z lekcjami tego samego przedmiotu, przeprowadzanymi przed i po tej lekcji, oraz z tematami lekcji innych przedmiotów. Obecnie jesteśmy zdania, że powiązanie to musi być solidnie pomyślane i przeprowadzone, jeśli chcemy, by lekcja (jednostka lecyjna) nie wisiała w powietrzu, nie była fragmentem, pozostawionym poza nawiasami całokształtu pracy. Mówimy więc dzisiaj o konieczności powiązania lekcji jako jednostek lecyjnych zarówno w kierunku pionowym (powiązanie np. tematu lekcji historii z innymi lekcjami tego przedmiotu, zarówno już opracowanymi, jak i tymi, które dopiero mają być opracowane), jak i w kierunku poziomym (powiązanie np. lekcji historii z tematami lekcji innych przedmiotów, w danym dniu opracowywanych). To dzisiejsze nasze stanowisko w tej sprawie spowodowane zostało względami na psychikę dziecka, które — jak to powiada psychologia dziecka — nie jest w stanie, zwłaszcza na poziomie niższym, opracowywać różne tematy rzeczo-

we w oderwaniu od innych, nie potrafi w ciągu jednego dnia pracy kilkakrotnie zmieniać temat zainteresowań i przesuwać swą uwagę z jednej płaszczyzny na inną.

W związku z tym trzeba pokrótce omówić istniejące w tej sprawie teoretyczne poglądy na zagadnienie organizacji nauki szkolnej i przeprowadzane w tej dziedzinie próby.

Ponieważ dawna szkoła nie liczyła się w dostatecznej mierze z właściwościami psychiki dziecka, przeto nauka szkolna była podawana dziecku w sposób najbardziej odpowiadający ludziom dorosłym, tym samym, którzy nau czanie w szkole organizowali. Człowiek dorosły, będący na pewnym poziomie wykształcenia, widzi w całokształcie wiedzy ludzkiej różne dziedziny (dziedzinę wiadomości rzeczowych, dziedzinę sprawności i umiejętności) oraz różne gałęzie wiedzy występujące w postaci poszczególnych dyscyplin naukowych. Ten sposób podejścia do wiedzy jako całości zastosowano również do uczących się: nie podawano im wiedzy jako całości, bo uważano, że całość ta jest tworem sztucznym, możliwym do ujęcia tylko w postaci sumy poszczególnych dziedzin i gałęzi wiedzy. Podzielono więc całość wiedzy na poszczególne przedmioty nauki szkolnej i ustalono dla każdej klasy, jaki zakres wiedzy z poszczególnych przedmiotów ma być w tej klasie opracowany. Za podstawę więc przy ustalaniu programu dla szkoły i poszczególnych klas wzięto podział nauki na przedmioty, stąd nazwa tego systemu — system przedmiotowy.

Niewątpliwą zaletą tego systemu jest to, że uczący się opracowuje materiał naukowy w pewnej kolejności, ustalonej przez wewnętrzną konstrukcję danego przedmiotu jako dyscypliny naukowej, że opracowując pewne części tego materiału w każdej klasie, opracuje go po pewnym czasie w całości i wykształcenie jego w danym zakresie będzie kompletne. Wadą jednak tego systemu jest, że nie liczy się on z możliwościami psychiki dziecka, która — zwłaszcza w młodszym wieku — nie jest i nie może

być nastawiona przedmiotowo, to znaczy nie umie w otaczających je zjawiskach wyszukiwać dziedzin, odpowiadających opracowywanym przedmiotom nauki szkolnej. Stąd nauka według systemu przedmiotowego zawsze kryje w sobie niebezpieczeństwo oderwania pracy szkolnej od zjawisk, w najbliższej rzeczywistości zachodzących. Uczeń, orientujący się w opracowywanym materiale teoretycznie, nie zawsze umiał zdobyte wiadomości i opanowane sprawności wykorzystać w zetknięciu się z rzeczywistością i jej zagadnieniami, sytuacjami życiowymi.

Reformatorzy systemu szkolnego postanowili usunąć podział całokształtu wiedzy ludzkiej na poszczególne przedmioty nauki szkolnej i podawać części tej wiedzy nie w postaci poszczególnych jej dziedzin i gałęzi, lecz w postaci zjawisk i sytuacji życiowych takich, jakie są dostępne bezpośrednio (a z czasem i pośrednio) obserwacji ucznia, a które zawierają w sobie elementy materiału z różnych dziedzin i gałęzi wiedzy ludzkiej. Dobierano odpowiednio tematy rzeczowe, będące w sferze zainteresowań dziecka, i opracowywano je przez wykorzystanie wszystkich zawartych w danym temacie elementów. I tak temat „cukier krzepi“ opracowywano w ten sposób, że: na lekcji przyrody omawiano sposoby produkowania cukru; na lekcji geografii — w jakich krajach i w jakich ilościach cukier jest produkowany; na lekcji historii — rozwój produkcji cukru w różnych czasach i epokach; na lekcji języka — czytano odpowiednie utwory literackie, opisujące pewne zdarzenia na tle pracy w fabryce cukru, lub też pisano prace piśmienne na podobny temat; na lekcjach rachunków — przeprowadzano różne obliczenia z zakresu produkcji cukru. Nawet lekcje rysunku i zajęć praktycznych mogły być w pewnym związku z tematem zasadniczym „cukier krzepi“, który przez to spełniał rolę tematu nadrzędnego w stosunku do tematów poszczególnych lekcji. Niewątpliwie uczeń, który opracowywał ten temat naczelny, zdawał sobie sprawę z różnorodności sposobów opracowania tematu, jak

również nabierał w poszczególnych formach pracy odpowiedniej wprawy, lecz opracowywał nie tematy lecyjne poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej, a różne fragmenty tematu naczelnego, przez co w każdym momencie pracy temat naczelny, wiążący wszelkie zajęcia w jedną całość, górował nad całokształtem pracy.

System ten, oparty na tematach i sytuacjach życiowych, a nie uwzględniający w pracy szkolnej przedmiotów, nazwano systemem bezprzedmiotowym czyli globalnym i wprowadzono go do szkoły na miejsce znielowanego systemu przedmiotowego.

Niewątpliwą zaletą systemu bezprzedmiotowego jest to, że uczeń opracowuje zjawiska życiowe w oparciu o rzeczywistość nas otaczającą, że skutkiem tego pomiędzy tematami pracy ucznia a zjawiskami życiowymi nie zachodzą rozbieżności, co daje pewność, że osiągnięte w pracy wyniki uczeń będzie umiał w życiu zastosować. W zastosowaniu, zwłaszcza dla młodszych uczniów, system ten miał poważną wartość, gdyż nie zmuszał uczniów do przerzucania uwagi kilka razy w ciągu krótkiego czasu, a pozwalał im widzieć zawsze temat naczelny, wszystkie zajęcia w jedną całość wiążący. Ma jednak ten system i wady polegające na tym, że uczeń nie opracowując materiału programowego według poszczególnych przedmiotów — może w rezultacie swej pracy nie osiągnąć w dziedzinie poszczególnych przedmiotów odpowiedniego poziomu.

System przedmiotowy istnieje w szkołach wszystkich państw europejskich jako system ogólnie stosowany i właściwy uważany; system natomiast bezprzedmiotowy został wprowadzony w niektórych szkołach do niektórych klas raczej tytułem próby i dla przeprowadzenia badań. Wprawdzie wyniki tych prób w poważnej ilości wypadków potwierdzają zalety tego systemu, to jednak nigdzie w chwili obecnej nie jest on stosowany jako system jedyny.

I tak:

W niektórych szkołach belgijskich i francuskich stosuje się ten system w postaci „metody ośrodków zainteresowań“, znanej też od twórcy jej „metoda Decrolyego“, z ograniczeniem tylko do szkół dla dzieci upośledzonych i klas najniższych szkół normalnych.

W szkołach austriackich i szwajcarskich system ten występuje jako metoda t. zw. „nauczania łącznego (Gesamtsunterricht)“ również z ograniczeniem do klas młodszych szkoły powszechnej. Twórcy tej metody zastrzegają się, że przed ukończeniem szkoły winien uczeń przejść do pracy systemem przedmiotowym, by wykształcenie w zakresie poszczególnych przedmiotów zakończyć.

W szkołach amerykańskich (niektórych) stosowany jest system bezprzedmiotowy w postaci t. zw. „metody projektów“; wprawdzie ograniczenia do klas młodszych tutaj nie spotykamy, przeciwnie, stosuje się ten system nawet w szkołach dla uczniów powyżej lat 14, lecz mimo to dotychczasowe wyniki tych prób nie zachęciły władz tamtejszych do wprowadzenia tego systemu do wszystkich szkół.

Najwyraźniej może został ten system zastosowany w szkołach rosyjskich i ukraińskich na terenie Z.S.S.R., gdzie w roku 1924 uznano go w postaci t. zw. „metody kompleksów“ za jedyny dozwolony system organizowania pracy szkolnej dydaktycznej. Po kilku latach jednak masowego stosowania tego systemu władze szkolne Z.S.S.R. wycofały się z tego stanowiska i wróciły do systemu przedmiotowego, gdyż stwierdzono, że system bezprzedmiotowy nie dał tych rezultatów, jakich się spodziewano. Czy było to jedynie skutkiem niewłaściwości systemu, a nie np. sposobów, w jakich system ten realizowano, to inna sprawa; w każdym razie na tym miejscu notujemy fakt, iż w chwili obecnej metoda kompleksów na terenie Z.S.S.R. nie obowiązuje.

Przedstawione powyżej oba systemy, przedmiotowy i bezprzedmiotowy, są niejako krańcowym ujęciem sprawy organizowania nauczania. Pomiędzy nimi znajdują się for-

my pośrednie, które są formami kompromisowymi; są to zasada koncentracji w nauczaniu i zasada korelacji.

Zasada koncentracji powiada, że należy pracę dydaktyczną tak organizować, by — nie zrywając z systemem przedmiotowym — wiązać poszczególne jednostki lekcyjne za pomocą tematów rzeczowych w pewne całości; by dziecko opracowując pewien materiał programowy na różnych lekcjach widziało przede wszystkim temat rzeczowy powtarzający się we wszystkich tych lekcjach. W praktyce wygląda to tak: nauczyciel w ramach obowiązującego materiału nauczania z poszczególnych przedmiotów dobiera tematy rzeczowe, które są opracowywane na poszczególnych lekcjach wszystkich nauczanych w danej klasie przedmiotów; opracowując ten temat rzeczowy przez wszystkie formy wyrażania się (mówienie, czytanie, pisanie, śpiew, rysunek i t. d.) uczniowie jednocześnie opanowują techniki wyrażania się w poszczególnych dziedzinach, inaczej mówiąc, przyswajają sobie materiał programowy ze wszystkich przedmiotów. Tematy rzeczowe, które są opracowywane na różnych lekcjach, spełniają rolę tematów naczelnych, do których materiał z innych przedmiotów dostosowujemy, a tematy lekcji innych przedmiotów muszą być pod względem rzeczowym ściśle zespolone z tematami naczelnymi.

Taka forma organizowania pracy szkolnej dydaktycznej usuwa wszystkie niedogodności systemu przedmiotowego i zbliżona jest bardzo do systemu globalnego. Nie jest to jednak system bezprzedmiotowy (globalny), gdyż istnienia przedmiotów nauki szkolnej nie neguje, tylko usuwa je w cień przed okiem uczącego się dziecka. Jak z tego widać, nadaje się ta forma do zastosowania w klasach młodszych, gdzie dzieci chcą widzieć przed sobą przede wszystkim temat rzeczowy wykonywanej pracy: chcą mówić o czymś, czytać o czymś, pisać o czymś i t. d. Nie jest natomiast stosowanie tej zasady (formy organizowania pracy dydaktycznej) możliwe w klasie, w której obowiązują dwa

lub więcej przedmiotów nauki szkolnej dostarczających tematów rzeczowych, gdyż wtedy jeden tylko mógłby być przedmiotem naczelnym (dostarczającym tematów naczelnych), a drugi musiałby być do niego dostosowany, czego zasada koncentracji nie przewiduje. To znaczy, że stosowanie zasady koncentracji w klasach starszych, gdzie obowiązują jednocześnie i historia i przyroda i geografia, jest wykluczone, a jest możliwe w klasach I i II, gdzie jeden tylko przedmiot dostarcza tematów rzeczowych — język polski (w dziale „tematy ćwiczeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu”), a częściowo też w klasie III i IV szkoły III stopnia, w których obowiązuje jeden tylko przedmiot rzeczowy (geografia łącznie z nauką o przyrodzie), a czasem tylko, w niektórych tylko okresach czasu, również język polski — jako przedmiot zawierający w sobie materiał historyczny. Przez porównanie określamy, że w szkole I stopnia możliwe jest stosowanie zasady koncentracji w klasach I i II, a częściowo też w klasie III; niemożliwe jest natomiast w klasie IV.

Tam, gdzie nie można stosować zasady koncentracji — dlatego, że w danej klasie obowiązuje więcej, niż jeden przedmiot dostarczający tematów rzeczowych — tam stosujemy zasadę korelacji. Polega ona na tym, że pozwala i nakazuje wyzyskiwać w miarę możliwości zachodzące pomiędzy poszczególnymi przedmiotami nauki szkolnej związki. Jakiego rodzaju są te związki oraz jakie są możliwości ich wyzyskiwania — o tym trzeba by było więcej pisać; ponieważ ramy niniejszego przewodnika są zbyt szczupłe, by sprawę tę dokładnie przedstawić, przeto odsyłamy Czytelnika do prac specjalnych, wykaz których zamieszczamy w osobnym rozdziale. W każdym razie stwierdzamy, że pomiędzy poszczególnymi przedmiotami zachodzą związki i że mogą być one w pracy szkolnej wyzyskiwane. Inaczej mówiąc, pracę szkolną organizujemy w ten sposób, że uwzględniamy podobieństwo tematów lekcyjnych w zakresie poszczególnych przedmiotów. Może to być realizowane w ten sposób, że tematy lekcji z dwu różnych przedmiotów od-

bywają się w kolejności bezpośredniej — i to jest najwłaściwszy sposób wyzyskania związku. Lecz dzieje się tak niezbyt często, a sztuczne dobieranie tematów tak, by się one ze sobą wiązały, nie jest wskazane. Byłoby to bowiem dążenie do koncentrowania materiału nauczania, co w klasach starszych nie jest — jak wskazywaliśmy poprzednio — możliwe. W przeważającej ilości wypadków dzieje się tak, że lekcja jednego przedmiotu wyprzedza inną lekcję, pod względem tematu rzeczowego pokrewną. A dzieje się tak dlatego, że im starsza jest klasa, tym w większej mierze występuje w każdym przedmiocie nauki szkolnej własny kurs przedmiotu, którego zmieniać nie wolno. Najwyraźniej występuje on i najwcześniej w arytmetyce — co jest powodem, że ten przedmiot najtrudniej daje się nagiąć do ram koncentracji. Wyraźny też jest w przedmiotach rzeczowych: historii, geografii, przyrodzie, co jest powodem, że koncentracja możliwa jest tylko tam, gdzie nie występują wszystkie te przedmioty, a tylko jeden z nich. Inne przedmioty, zwłaszcza przedmioty t. zw. grupy artystyczno-technicznej, nie mają w klasach niższych wyraźnie występującego kursu naukowego; dopiero w klasach starszych kurs ten występuje coraz wyraźniej (np. w śpiewie materiał muzyczny, teoria muzyki w zakresie elementarnym, w rysunku elementarna teoria rysunkowa i t. d.), co jest powodem, że w klasach starszych nie możemy układać tematów lekcji tych przedmiotów dowolnie, lecz właśnie z uwzględnieniem tego kursu naukowego.

W ten sposób, nie usuwając samego systemu przedmiotowego, możemy jego wady łagodzić przez stosowanie zasad: koncentracji i korelacji. Obie one łagodzą system przedmiotowy, lecz obie nie w jednakowym stopniu: koncentracja w stopniu znaczniejszym, wobec czego jest znacznie więcej zbliżona do systemu globalnego, korelacja zaś w stopniu mniejszym, wobec czego jest do systemu globalnego bardzo mało podobna.

Po tych rozważaniach trzeba sobie postawić pytanie:

jakie jest stanowisko w tej sprawie naszych programów naukowych?

Nasze programy naukowe (zarówno dla szkół III stopnia, jak i najnowsze dla szkół I stopnia, wydania z roku 1935 i 1936) uwzględniają system przedmiotowy, skutkiem czego o stosowaniu systemu globalnego w naszych szkołach bez specjalnego zezwolenia władz szkolnych nie może być mowy. Lecz programy nasze zezwalają i nakazują wprowadzenie obu zasad, łagodzących wady tego systemu, koncentracji i korelacji. Zasada koncentracji została wprowadzona do klasy I, względnie w wypadku, kiedy klasa I uczy się wraz z klasą II w jednym komplecie, i do klasy II — lecz na podstawie zezwolenia władz szkolnych; zasada korelacji została wprowadzona do klas wszystkich tych, w których nie można zastosować zasady koncentracji.

Dlaczego stanowisko programów było takie nie inne, łatwo się domyślić. Programy nasze zostały tak zbudowane, że w klasie I i II mamy tylko jeden przedmiot dostarczający tematów rzeczowych; jest nim język polski, który wobec tego odgrywa rolę przedmiotu nadrzędnego w stosunku do innych przedmiotów, tak samo, jak dostarczane przez język polski tematy naczelną odgrywają rolę tematów nadrzędnych w stosunku do tematów wszystkich innych lekcji. W klasach starszych (V — VII szkoły III stopnia, IV szkoły I stopnia) występują już różne przedmioty rzeczowe: normalnie biorąc 3 (historia, geografia i nauka o przyrodzie), a w szkole I stopnia 2 (historia i geografia łącznie z nauką o przyrodzie), skutkiem czego nie może być mowy o jednym przedmiocie nadrzędnym. Przejściowym okresem w szkole powszechnej są klasy III i IV szkoły III stopnia (1 przedmiot rzeczowy: geografia łącznie z nauką o przyrodzie, a czasem też i język polski) i klasa III stopnia I.

Tyle o zasadach, według których można organizować całokształt pracy dydaktycznej. Dalszą ważną dla organizacji nauczania w szkole I stopnia jest znajomość zasad

nauczania, a przynajmniej niektórych z nich, tych mianowicie, które dla pracy w tych warunkach są istotne. Nie będziemy więc omawiali wszystkich zasad nauczania, a ograniczymy się do najważniejszych.

Jedną z najważniejszych zasad nauczania jest powszechnie dzisiaj uznawana i stosowana zasada samodzielności pracy ucznia. Na czym ta zasada polega i jakie są możliwości jej stosowania?

Jeśli uważamy, że zasadniczym celem pracy ucznia w szkole jest zdobycie przezeń możliwie największej ilości wiadomości rzeczowych i umiejętności, to metodą wiodącą do tego może być między innymi polecanie uczniowi, by wyuczył się na pamięć możliwie najwięcej tego materiału. Praca nauczyciela polega wtedy na objaśnieniach i wytłumaczeniach; uczeń zaś ma wyuczyć się i — praca skończona. Lub inaczej: nauczyciel, uważając, że trzeba podać uczniowi możliwie najwięcej wiadomości, stosuje formy wykładową, za pomocą której podaje uczniowi o danym temacie możliwie najwięcej wiadomości. Uczeń wchłania w siebie ten materiał; lecz ponieważ pamięć ludzka nie jest wieczna, przeto po pewnym czasie okazuje się, że cały zapas wiadomości, wtłoczony siłą w umysł, ulotnił się i uczeń posiada wiadomości niewiele.

Przyczyną marnych wyników tak prowadzonej przez ucznia i nauczyciela pracy było zastosowanie niewłaściwej metody. Jeśli rolę ucznia w zdobywaniu wiadomości ograniczymy jedynie do biernego przysłuchiwania się temu, co mówi nauczyciel, lub do uczenia się na pamięć materiału, zawartego w podręczniku, a w obu wypadkach podstawą zdobywania wiadomości uczynimy pamięciowe przyswojenie wiadomości, przy czym nawet stylowe opracowanie wyuczanego tekstu jest pracą kogoś innego (nauczyciela w wykładzie, a autora podręcznika w wykładzie książkowym), to nie dziwnego, że w ten sposób zdobyte wiadomości nie mogą być trwałe. Inaczej jest natomiast, gdy uczeń o danym przedmiocie czy zjawisku życiowym zdobywa wiadomości

samodzielnie, np. chcąc poznać życie ludzi w Afryce czyta podręcznik, porównuje wiadomości tam zawarte z mapą, z tym, co mu na ten sam temat powie nauczyciel, przegląda i porównuje różne ilustracje. Taka praca wymaga samodzielnego ustosunkowania się do tematu, a uzyskana na pytanie zasadnicze: jak żyją ludzie w Afryce? odpowiedź będzie zdobyczą własną ucznia, zapracowaną przy zastosowaniu wszystkich będących w jego dyspozycji form pracy (czytanie podręcznika, czytanie mapy, obserwacja zjawisk na ilustracjach, czynny udział w rozmowie z nauczycielem na ten temat) i wszystkich źródeł (podręcznik, w ogóle lektura, mapa, ilustracja). Nazywamy to samodzielnym zdobywaniem wiadomości rzeczowych; w podobny sposób może uczeń samodzielnie zdobywać też umiejętności, np. znajomość sposobów piśmiennego wykonywania działań arytmetycznych, oraz sprawności, np. opanowywać technikę czytania, pisanie i t. d. Twierdzimy, że praca samodzielna daje znacznie lepsze rezultaty; wprowadźcie uczeń zdobędzie tą drogą mniej wiadomości, lecz to, co zdobędzie, będzie stanowiło jego własność, którą przechowa znacznie dłużej.

Mając to na uwadze, organizujemy dzisiaj nauczanie w szkole powszechnej tak, by uczeń możliwie najwięcej wiadomości i umiejętności zdobył sam, by praca jego była możliwie najbardziej samodzielną. Nie będzie ona całkowicie samodzielną, gdyż wtedy byłoby to samouctwo, nie zaś nauka szkolna: wprowadźcie dażymy do tego, by praca szkolna była możliwie do samouctwa podobna — przez zastosowanie możliwie tych samych form pracy ze strony ucznia — lecz mimo to zdajemy sobie sprawę, że w pracy szkolnej poważną rolę odgrywa nauczyciel, który jest organizatorem pracy ucznia i jej regulatorem.

I tutaj dochodzimy do stwierdzenia faktu, że dzisiejszy system pracy szkolnej nie jest właściwie taki, byśmy mogli nazwać go nauczaniem; nie mówimy więc, że nauczyciel uczy, a uczeń jest przedmiotem pracy nauczyciela.

Znacznie właściwsze będzie określenie inne: uczeń uczy się, a nauczyciel mu w tej pracy pomaga. Nauczyciel jest organizatorem pracy ucznia, wprowadźcie za wykonaną przez ucznia pracę odpowiedzialnym, lecz niemniej tylko organizatorem, a wykonawcą pracy jest sam uczeń, który celem zdobycia wiedzy ma prawo i obowiązek wykorzystać wszystkie dostępne mu źródła. I tak, jeśli np. nauczyciel stwierdza, że zdolniejszy uczeń pomaga w nauce słabszemu, że pomagają też uczniowi rodzice lub ktoś z rodzeństwa, że uczeń czyta dużo książek przyrodniczych i stąd nabiera wiadomości rzeczowych, że czyta gazety i zdobywa tą drogą również wiadomości — to rzeczą nauczyciela jest w żadnym wypadku nie ograniczać tych możliwości ucznia, lecz przeciwnie, podsuwać uczniowi coraz to nowe źródła, z których może zdobywać on wiadomości, kierując jedynie jego pracą tak, by wiadomości te były zgodne z prawdą i by sposób, w jaki zostały one zdobyte, był dla ucznia danego wieku właściwy.

To znaczy, że nauczyciel nie może obojętnym okiem patrzeć na to, skąd uczeń czerpie wiadomości, jakiego rodzaju są te wiadomości, a w końcu, w jaki sposób zostały one zdobyte. Zasadą naczelną, która powinna być w tym wszystkim respektowana, jest, by zdobywane z różnych źródeł wiadomości były pod każdym względem zgodne z obowiązującymi w szkole programami — zarówno pod względem ilości i jakości tych wiadomości, jak i pod względem metody podania uczniowi tych wiadomości. W każdym razie pamiętać należy, że uczniowi trzeba umożliwić samodzielne zdobywanie wiadomości rzeczowych, kierując pracą szkolną i domową ucznia tak, by tą drogą zdobywane wiadomości były w szkole uzupełniane i pogłębiane.

Drugą zasadą, która w szkole powszechnej, a przede wszystkim w szkole I stopnia, musi być możliwie często stosowana, jest zasada indywidualizowania materiału nauczania w stosunku do poszczególnych uczniów.

Ażeby sobie zdać sprawę z ważności tej zasady, trzeba wziąć pod uwagę, że w grupie uczących się w danej klasie dzieci nigdy nie ma jednolitego poziomu, lecz każde dziecko jest różnym typem. Różnią się pomiędzy sobą dzieci zarówno co do uzdolnień, zainteresowań, jak i innych cech psychicznych—uwagi, staranności, pilności, pracowitości i t.d. Wymagać od wszystkich opanowania jednakowej ilości materiału naukowego — to znaczy tworzyć w szkole poziom przeciętny, który faktycznie nie istnieje. Bo jaki może być poziom przeciętny? Nie będzie nim nigdy poziom najwyższy, gdyż poziom ten osiągną tylko najzdolniejsi i najpracowitsi uczniowie; nie będzie nim też poziom najniższy, gdyż wtedy cała masa uczniów zdolniejszych i pracowitszych musiałaby być siłą w pracy wstrzymywana, by nie opanowała materiału za dużo. Lecz nie będzie tym poziomem przeciętnym też poziom średni, bo nigdy nie można określić, w którym miejscu tę średnią arytmetyczną przeprowadzić. Najczęściej dzieje się tak, że nauczyciel dąży do wytworzenia poziomu dostatecznego, to znaczy więcej zbliżonego do najsłabszych, aniżeli do najsilniejszych uczniów. Skutkiem tego pewna grupa uczniów z góry skazana jest na to, że nie dociągnie do tego poziomu i pozostanie na drugi rok w tej samej klasie. To jest między innymi powodem, że w każdej klasie zostaje pewien procent uczniów na drugi rok, aczkolwiek dążeniem zarówno władz szkolnych, jak i samego nauczycielstwa jest drugoroczność w szkole zlikwidować. Dążenie to jednak jest raczej teoretyczne, w praktyce bowiem, jeśli nauczyciel dąży do stworzenia poziomu przeciętnego, musi z góry skazać pewną grupę na niedociągnięcie do tego poziomu, a tym samym na pozostanie w tej samej klasie na drugi rok.

Tymczasem wszystkie ujemne strony tego zagadnienia można usunąć stosując zasadę indywidualizowania pracy szkolnej uczniów. Jeśli każdy uczeń przedstawia inny typ — pod względem uzdolnień, zainteresowań, pracowito-

ści i t. d. — to trzeba każdemu z nich dawać pracy tyle, by był on w ramach obowiązujących programów zmuszony do włożenia w pracę możliwie największego wysiłku, a tym samym, by dochodził do możliwie największych rezultatów. Na przykładzie materiału arytmetycznego zasada ta może być najlepiej zilustrowana. Jeśli celem utrwalenia np. poznanego sposobu mnożenia piśmiennego uczniowie mają wykonać szereg przykładów na mnożenie, to nie jest rzeczą właściwą dawać wszystkim jednakową ilość tych zadań: wtedy bowiem zdolniejsi i bardziej zaawansowani uczniowie wykonają pracę wcześniej i będą się nudzić, słabsi zaś nie zdążą całej pracy wykonać. I jednym i drugim dzieje się krzywda: zdolniejszym — bo spędzają pewną ilość czasu nieproduktywnie zamiast poświęcić cały czas na uczenie się, a słabszym — bo nie wykonują całej pracy i nie opanowują techniki w dostatecznej mierze. Indywidualizując pracę uczniów dajemy najsłabszym uczniom najmniej przykładów, np. 4, najzdolniejszym zaś najwięcej, np. 12: inni uczniowie mają polecone wykonać dowolną ilość — w granicach 4 — 12 przykładów, w miarę ich możliwości. Co na tym zyskujemy? Oto, że każdy uczeń wkłada możliwie najwięcej wysiłku: zarówno najsłabszy, jak i najzdolniejszy; że każdy uczeń osiąga wynik różny w zależności od uzdolnień i pracowitości w danej dziedzinie; że każdy wyzyskuje czas możliwie najekonomiczniej. Jest w tym jednak pewne zastrzeżenie: oto tych kilka przykładów, które mają być wykonane przez uczniów najsłabszych, muszą być tak dobrane, by opracowanie ich dawało tym uczniom opanowanie techniki mnożenia w stopniu przynajmniej dostatecznym, inaczej bowiem, gdyby po wykonaniu tych kilku przykładów ci uczniowie nie osiągnęli dostatecznego wyniku pracy w stosunku do wymagań programu — metoda ta nie mogłaby być uważana za właściwą.

Zasada indywidualizowania ma specjalnie wielkie zastosowanie w szkole I stopnia, a to z dwu względów:

1. dlatego, że w tej szkole mamy lekcje nauki cichej, 2. dlatego, że w tej szkole poziom uczniów w jednej klasie jest specjalnie mocno zróżniczkowany — przez istnienie kilku roczników.

Lekcje nauki cichej musimy tak organizować, by wszyscy uczniowie wykonywali pewną pracę w ciągu jednakowej ilości czasu. Ilość materiału, który podczas lekcji nauki cichej ma być opracowany, może być różna — z zastrzeżeniem, że najmniejszy wymiar tego materiału będzie w zgodzie z wymaganiami programu; ilość natomiast czasu musi być jednakowa. Jeśli dajemy wszystkim uczniom jednakową ilość materiału do opracowania w jednakowym czasie, to musimy liczyć się z ewentualnością, że niektórzy uczniowie wykonają tę pracę wcześniej, inni później aniżeli powinni. Jeśli natomiast materiał do opracowania zindywidualizujemy, to mamy pewność, że przeznaczony na opracowanie tego materiału czas będzie przez wszystkich uczniów zużyty ekonomicznie, gdyż każdy wykona tyle materiału, ile będzie w stanie.

Okoliczność, że np. klasa IV szkoły I stopnia składa się z trzech roczników, jest jedną z poważnych trudności w takim zorganizowaniu lekcji, by wszyscy w jednakowym stopniu byli tematem zainteresowani i w jednakowym czasie zadane prace wykonywali. Indywidualizowanie materiału nauczania i samej pracy uczniów da nam ten pożytek, że każdemu uczniowi przydzielamy pracę dlań właściwą — w zakresie tego samego tematu lekcyjnego. Rzecz jasna, że staramy się tematy pracy tak dobrać, by wszyscy uczniowie byli mniej więcej w jednakowej mierze zainteresowani tematem; lecz dobór tematu to sprawa raczej programu, a nie nauczyciela. Natomiast sprawa wykorzystania tego tematu, opracowania go — to sprawa nauczyciela i metody pracy: indywidualizując ten materiał i pracę ucznia, osiągamy to, że każdemu uczniowi umożliwiamy osiągnięcie wyników, właściwych jego poziomowi rozwojowemu.

Te wyżej wymienione zasady obowiązywać winny w pracy ucznia zarówno szkolnej, jak i domowej; w pracach ustnych i piśmiennych. Dlatego też pozwolimy sobie słów kilka poświęcić na omówienie tych różnych form pracy szkolnej ucznia.

Praca domowa winna być traktowana jako część składowa pracy szkolnej ucznia. Wszystko, co uczeń wykonuje, stanowi jego pracę, całokształt pracy ucznia w celu zdobycia wiadomości i opanowania sprawności. Ta praca jest wykonywana częściowo w szkole (praca szkolna), częściowo w domu (praca domowa). Konieczność przeniesienia części pracy ucznia na pobyt ucznia w domu motywowana jest tym, że wymiar czasu spędzanego przez ucznia w szkole jest zbyt mały, by całość pracy mogła się w nim zmieścić. Trzeba pamiętać, że uczeń przebywa w szkole tylko 3 godziny dziennie, a ilość materiału do przerobienia jest dość duża. Gdyby nauczyciel chciał, by uczeń wszystko opracował w szkole, musiałby bądź ograniczyć ilość materiału naukowego, bądź też zgodzić się na to, że uczniowie opracują zakreśloną przez programy ilość materiału pobieżnie i nie osiągną wymaganych wyników pracy. Muszą więc pracować w domu. Gdybyśmy jednak chcieli całą pracę przenieść tylko na dom, popełnilibyśmy niewłaściwość inną, mianowicie taką, że uczeń nie byłby w stanie wszystkich tematów pracy samodzielnie opracować. Dzielimy więc całość materiału na tematy nadające się do samodzielnego opracowania w domu, i na tematy, które muszą być opracowane tylko w szkole. Czynnikiem decydującym w tym względzie, czy daną partię materiałową dać dzieciom do opracowania w szkole czy w domu, powinna być jakość materiału: czy uczeń materiał potrafi opracować samodzielnie. Bo musimy pamiętać o tym, że praca szkolna odbywa się pod okiem nauczyciela: nauczyciel — w większym czy mniejszym stopniu — ma możliwość uczniowi w pracy pomóc. Praca natomiast domowa odbywa się zasadniczo bez pomocy nauczyciela i osób trzecich: uczeń musi być przygotowany na to, że zadaną pracę wykona samodzielnie.

Wynika z tego, że na pracę domową możemy dawać te tematy, które nadają się do samodzielnego opracowania; na pracę szkolną zarezerwujemy te tematy, których samodzielne opracowanie przez ucznia jest niemożliwe.

Niemniej jednak trzeba pamiętać, że każda praca domowa musi być w ścisłym związku z pracą szkolną ucznia. Możliwości zastosowania tej tezy w praktyce są następujące:

Uczeń rozpoczyna opracowywanie tematu w szkole. Część tematu wykończy uczeń w szkole, mianowicie tę część, która musi być wykonana przy pomocy, względnie pod okiem nauczyciela. Następną część tematu opracuje uczeń w domu, mianowicie tę część, która nadaje się do samodzielnego opracowania. W końcu znowu w szkole następuje wykończenie tematu. Występują w tym ujęciu trzy etapy pracy: praca szkolna, praca domowa i praca szkolna. Trzeba dodać, że ilość tych etapów może być większa, co zależy od tematu: może on być opracowywany przez czas dłuższy, a wtedy kilkakrotnie wystąpi w nim praca domowa, a kilkakrotnie praca szkolna. W każdym razie jednak w tym ujęciu etapem początkowym będzie zawsze praca szkolna, tak samo, jak i etapem końcowym.

Uczeń rozpoczyna opracowanie tematu w domu: jest to przygotowanie pracy szkolnej. Po pracy domowej następuje sprawozdanie z pracy domowej w szkole, a ewentualnie też wykończenie tematu w szkole. Ilość etapów może być znowu rozmaita, w zależności od tematu. W każdym razie etapem początkowym w tym ujęciu będzie zawsze praca domowa.

Inna koncepcja polega na tym, że etapem początkowym będzie praca bądź szkolna, bądź domowa, a etapem końcowym zawsze praca domowa. Jest to wtedy, kiedy jać tematu umożliwi wykończenie pracy w domu.

Jeśli już mowa o dzieleniu tematu opracowywanego pod kątem widzenia samodzielności, celem przeznaczenia

niektórych części tematu na pracę szkolną, a niektórych na pracę domową, to trzeba pamiętać, że podobne ustosunkowanie zachodzi również wówczas, kiedy pewne części tematu opracowują uczniowie w szkole na lekcji głośnej, a niektóre na lekcji cichej. Pomiedzy nauką głośną, a nauką cichą zachodzi również ta różnica, że na naukę głośną możemy przeznaczyć pracę wymagającą pomocy nauczyciela, a na naukę cichą pracę, którą uczniowie mogą wykonać samodzielnie. Jest więc nauka cicha więcej podobna do pracy domowej; różnica jest jednak ta, że praca na lekcji cichej jest jednak wykonywana w szkole i nauczyciel, wprawdzie zajęty w tym czasie z inną klasą, może jednak od czasu do czasu pomóc uczniowi w pracy, a praca domowa jest wykonywana w warunkach wykluczających pomoc nauczyciela.

Podobnie trzeba rozgraniczyć takie formy pracy, jak praca ustna i piśmienna.

Nie są to jedyne formy pracy szkolnej i domowej: prócz nich występują jeszcze inne, jak obserwacja, rysunek i t. d. A jednak trzeba stwierdzić, że przeważna ilość pracy nad opracowaniem materiału naukowego jest bądź pracą ustną, bądź pracą piśmienną. Lecz o tym, co dać na pracę ustną, a co na pracę piśmienną, decyduje już nie tylko to, czy dany temat jest łatwiejszy, czy trudniejszy. W poważnych stopniu wpływa na to również cel pisania jako formy pracy, a potem — stopień opanowania techniki pisania przez ucznia.

W klasach młodszych uczniowie piszą po to, by technikę pisania opanować, przy czym opanowanie techniki odbywa się w różnych kierunkach: w kierunku kaligrafii (klasa I jako podstawowa i następne najbliższe), ortografii (klasy I — IV), a w końcu i stylu (przede wszystkim klasy starsze). Tutaj więc praca piśmienna będzie nie formą wiodącą do innego celu, lecz celem sama w sobie. Dopiero wtedy, kiedy pisanie jako forma pracy została już przez uczniów opanowana, może być mowa o posługiwaniu się tą

formą dla innych celów, np. dla utrwalenia wiadomości rzeczowych. Trzeba jednak pamiętać, że praca piśmienna nie może być nigdy nadużywana: jeśli uczniowie piszą zbyt dużo, nauczyciel nie jest w stanie prac ich przejrzeć i sprawdzić, a wtedy uczniowie mają dużo sposobności do popełniania różnego rodzaju błędów językowych — od kaligraficznych do stylistycznych.

Uważamy, że każda praca piśmienna ucznia winna być przez nauczyciela przejrzana i sprawdzona. Sprawdzanie pracy ma na celu: czy została praca wykonana i jak została wykonana. Jest rzeczą techniki organizacyjnej tak sobie pracę urządzić, by sprawdzanie nie zajmowało zbyt dużo czasu. Np. sprawdzenie, czy praca została wykonana, może być dokonane w ten sposób, że przed przystąpieniem do lekcji nauczyciel pyta, kto odrobił lekcję piśmienną, kto zaś nie. Jeśli nie ma zaufania do dzieci, może nie poprzestając na ich oświadczeniach przejść się obok ławek i zobaczyć, czy tak jest istotnie, jak mówią. Sprawdzenie, jak została wykonana, wymaga przejrzania zeszytów lub kartek, na których praca została wykonana. Lecz przejrzanie pracy i sprawdzenie nie musi być rozumiane jako poprawienie pracy. Nauczyciel nie jest w stanie poprawić wszystkich prac piśmiennych uczniów, gdyż jest ich zbyt dużo — zwłaszcza w szkole o klasach łączonych, gdzie jednak dużo lekcji cichych wypełnia się pracami piśmiennymi — a poza tym nie zachodzi potrzeba poprawiania wszystkich prac. Bo zastanówmy się: poprawiamy pracę piśmienną po to, by się uczeń nauczył, jak poprawnie należy ją pisać. Wszędzie więc tam, gdzie skutkiem dokonanej przez nauczyciela poprawy uczeń nauczyć się może poprawnej formy pisania, trzeba pracę poprawić. Lecz kiedy np. uczeń pisze plan opracowanego tematu geograficznego (plan czytanki z podręcznika geografii) i plan ten napisze dobrze, a zrobi kilka błędów ortograficznych, to poprawienie tej pracy piśmiennej nie da uczniowi nic. Natomiast przejrzanie pracy tej zorientuje nauczyciela, jakie błędy ortogra-

ficzne uczniowie jego popełniają i spowoduje zorganizowanie specjalnej lekcji ortografii celem usunięcia tych błędów.

Po tym omówieniu różnych form pracy przejdziemy do omówienia roli podręcznika w pracy szkolnej ucznia i nauczyciela. Wiąże się to zagadnienie — jak to później zobaczymy — w pewną całość z poprzednio omawianymi zagadnieniami dotyczącymi różnych form pracy i wpływa w znacznym stopniu na wyrobienie sobie właściwego stosunku do pracy szkolnej ucznia jako całości, za zorganizowanie której nauczyciel ponosi odpowiedzialność.

Podręcznikiem nazywamy książkę do nauki, którą ma dziecko i którą w pracy się posługuje. Podręczników używamy zarówno w dziedzinie zdobywania przez uczniów wiadomości rzeczowych, jak i w dziedzinie opanowywania umiejętności i sprawności. W obu jednak wypadkach podejście nasze do podręcznika musi być nieco inne.

W klasie I szkoły powszechnej dziecko ma podręcznik, którym jest elementarz. Jest to zbiór tekstów do czytania, tak jednak ułożonych, że po przeczytaniu wszystkich tych tekstów uczeń opanowuje technikę czytania w stopniu elementarnym. Jaki jest stosunek tego rodzaju podręcznika do pracy nauczyciela? Oto taki, że nauczyciel uczy dzieci czytać przy pomocy podręcznika. Samodzielna praca ucznia w tym zakresie jest niemożliwa: musi tutaj wystąpić przede wszystkim praca nauczyciela, oparta na posługiwaniu się podręcznikiem.

Inaczej przedstawia się stosunek nauczyciela i ucznia do takiego podręcznika, jakim jest na przykład podręcznik do nauki przyrody i geografii w kl. IV. Ten podręcznik jest zbiorem wiadomości rzeczowych o danym przedmiocie, jest dla ucznia tym, czym dla nas, ludzi starszych i wykształconych, jest dzieło naukowe traktujące o interesującym nas przedmiocie. I trzeba sobie powiedzieć, że uczeń musi umieć posługiwać się tego rodzaju podręcznikiem, jeśli chcemy doprowadzić go do tego, by kiedyś w przyszłości umiał posługiwać się dziełami naukowymi. Sposób wykorzystania więc

przez ucznia podręcznika do nauki wiadomości rzeczowych musi być w pewnym stopniu podobny do sposobu, w jaki ludzie starsi wykorzystują dzieła naukowe; ten sposób można nazwać metodą studiowania lub uczenia się z podręcznika.

Jak ta metoda może w praktyce szkolnej wyglądać?

Uczeń zdobywa wiadomości rzeczowe z różnych źródeł, w zależności od poziomu rozwojowego, na jakim się znajduje. Małec 5 — 7-letni zdobywa te wiadomości tylko od ludzi starszych, w tej liczbie przede wszystkim od matki i otoczenia. Wstępując do szkoły, uczeń klasy I — II zdobywa wiadomości w dalszym ciągu od osób dorosłych, w pierwszym rzędzie już od nauczyciela. W dalszych klasach uczeń coraz to więcej zaczyna badać otaczającą go rzeczywistość i w tej rzeczywistości szukać odpowiedzi na frażujące go pytania; od tego krok jeden do szukania odpowiedzi w książce. Nauczyciel, mając wszystko to na uwadze, powinien proces ten uczniowi ułatwić, umożliwiając mu w każdym okresie zdobywanie wiadomości w sposób, dla danego okresu właściwy; musi więc nauczyciel w klasach najmłodszych zastąpić dziecku najbliższe otoczenie, do którego się do tej pory dziecko z pytaniami zwracało; musi w dalszych klasach umożliwić dziecku obserwację zjawisk życiowych i pomagać w poszukiwaniu prawdy, a w końcu musi dziecko nauczyć szukać odpowiedzi w podręczniku.

Posługiwanie się podręcznikiem w dziedzinie zdobywania wiadomości może mieć miejsce dopiero wtedy, kiedy uczeń jest do pracy tego rodzaju odpowiednio przygotowany. Przygotowanie to powinno iść w dwu kierunkach. Przede wszystkim uczeń musi mieć w odpowiednim stopniu opanowaną technikę czytania, by mógł podręcznik czytać i z niego się uczyć. Nie może więc podręcznik mieć zastosowania w klasie I, kiedy uczeń dopiero opanowuje elementarną technikę czytania. Nie może również podręcznik być wykorzystywany w klasie II, gdyż w klasie tej uczeń wprawdzie elementarną technikę czytania ma opanowaną,

lecz nie czyta jeszcze biegle i płynnie w takim stopniu, w jakim to jest potrzebne do uczenia się z książki. Idzie bowiem o to, by czytanie nie sprawiało żadnych trudności technicznych; by czytający nie tracił siły i uwagi na zrozumienie poszczególnych wyrazów i zwrotów, lecz by całą uwagę mógł skierować na zdobycie treści rzeczowej. Takie opanowanie techniki czytania nastąpi — naszym zdaniem — nie wcześniej, jak w czwartym roku nauki, a więc w klasie III szkoły I stopnia. Stąd wniosek, że podręcznik do nauki przedmiotów rzeczowych może być wprowadzony w szkole I stopnia nie wcześniej, jak w klasie III, względnie, mając na uwadze, że w klasie III są dwa roczniki, z których jeden jest do pracy tego rodzaju mniej więcej przygotowany (rocznik czwarty), drugi zaś jeszcze nie (rocznik trzeci), należy powiedzieć wyraźnie, że dopiero w klasie IV.

Drugi rodzaj przygotowania ucznia do pracy w dziedzinie zdobywania wiadomości rzeczowych przy pomocy podręcznika polega na tym, że ucznia trzeba nauczyć, jak ma się uczyć z podręcznika. Rzecz to nie małej wagi, jeśli chcemy istotnie dobrze podręcznik wykorzystać. Ażeby ją dokładnie omówić, przytoczymy przykład ilustrujący to zagadnienie.

Mając do opracowania temat geograficzny „Życie murzynów w Sudanie“ (klasa IV, kurs A), organizujemy lekcję w sposób następujący. Na ścianie znajduje się mapa Afryki, lub planigloby, bądź też i globus; uczniowie mają w ręku podręczniki do nauki geografii (łącznie z nauką o przyrodzie) i ewentualnie mapki z atlasu geograficznego Rome-ra. Przystępując do lekcji zapowiadamy uczniom, że uczyć się dzisiaj będziemy o Sudanie i życiu jego mieszkańców. Podajemy szczegółowe tematy pracy: Krajobraz Sudanu, roślinność i zwierzęta, ludność i jej życie, przynależność państwowa Sudanu. Uczniowie zapoznają się z tymi tematami, które nauczyciel wypisuje na tablicy, po czym zabierają się do samodzielnej pracy. Praca polega na tym, że uczeń (każdy dla siebie) czyta podręcznik, porównuje zawarte w pod-

ręczniku wiadomości z mapą i w rezultacie wyszukuje odpowiedzi na postawione przez nauczyciela zagadnienia. Praca ta trwa w zależności od tematu 10 — 20 minut; zaznaczamy, czas trwania pracy zależy od tematu. Podczas pracy nauczyciel usuwa się z oczu dzieci; jest w klasie obecny, lecz prowadzi lekcję głośną z klasą III, skutkiem czego nie może pomagać uczniom klasy IV w pracy, która jest zasadniczo samodzielna. Po skończonej pracy następuje sprawozdanie z jej wyników. Omawia się poszczególne pytania (zagadnienia), które były wypisane na tablicy: jeden z uczniów udziela odpowiedzi na pytanie (zagadnienie), inni uzupełniają jego odpowiedzi i korygują je. Zebrany materiał nauczyciel uzupełnia własnymi wiadomościami o danym temacie, po czym formułuje się cały materiał w pewne całości i podaje do utrwalenia. Jednym ze sposobów zapamiętania będzie zapisanie poszczególnych zagadnień w takiej formie, w jakiej były one podane przez nauczyciela lub też nieco zmienionej po omówieniu tematu z uczniami. Na tym lekcję pracy w szkole można uważać za skończoną, następuje wydzielenie pewnej części tematu do szczegółowego opracowania w domu.

W tak zorganizowanej lekcji ważną i podstawową rolę odgrywa czytanie podręcznika i mapy oraz porównywanie podręcznika z mapą. Czy uczniowie klasy IV mają umiejętność tak pojętej pracy opanowaną? Chyba nie, a jeśli nie, to rzeczą nauczyciela jest kilka pierwszych lekcji w klasie IV poświęcić na opanowanie przez uczniów metody uczenia się z podręcznika. Jak to ma zrobić?

Sposób postępowania będzie zasadniczo ten sam, z tą jednak różnicą, że nauczyciel wykorzystuje na taką lekcję nie naukę cichą, lecz głośną. Podaje uczniom pytania szczegółowe, lecz nie wymaga od nich wyszukiwania samodzielnego odpowiedzi na wszystkie pytania od razu, a poleca najpierw dać odpowiedź na pierwsze pytanie, wskazując przy tym, w którym miejscu w podręczniku znajduje się tekst będący odpowiedzią na to pytanie. Po przeczytaniu

tego tekstu i omówieniu pierwszego pytania, a równocześnie po wskazaniu uczniom, jak mają kojarzyć zawarte w tekście podręcznika wiadomości z mapą, następuje opracowanie drugiego pytania szczegółowego i t. d. W ten sposób postępując, opracowuje nauczyciel z uczniami cały temat geograficzny. Po kilku tak zorganizowanych lekcjach, uczniowie przyswajają metodę pracy o tyle, że można polecić im bardziej samodzielną pracę, np. opracowanie tematu całego, przy czym nauczyciel podaje, gdzie znajduje się odpowiedź na każde pytanie. Sposobów przygotowania uczniów do tego rodzaju pracy może być więcej; zasadą jest, by nie przystępować do wykorzystywania tej metody wcześniej, aż nauczyciel ma pewność, że dzieci metodę tę znają.

Lecz przygotowanie do tej metody pracy powinno być rozpoczęte nie w klasie IV, w której metoda ta musi być już stosowana, a znacznie wcześniej.

W metodzie tej główną rolę odgrywa t. zw. czytanie ciche. Program mówi o stosowaniu czytania cichego, jako jednej z form czytania, już w klasie I; uważa więc program, że ta forma czytania powinna być uczniom klasy IV dostatecznie znana. Czytanie ciche polega właśnie na tym, że uczeń czyta dany tekst samodzielnie dążąc do wyszukania w tekście odpowiedzi na pewne pytanie czy polecenie nauczyciela, np. „czytając czytanekę o matce wyszukaj odpowiedź na pytanie: co mama robiła?“. Taki sposób czytania jest stosowany przez wszystkie klasy poprzedzające klasę IV, a więc uczniowie mają metodę pracy w tym kierunku opanowaną; wprawdzie opanowali ją na czytaniu opowiadań i innych utworów literackich, a teraz mają tę metodę zastosować do rozpraw naukowych, lecz — przejście jest stosunkowo łatwe.

Z drugiej strony w klasie III przy opracowywaniu lekcji przyrody i geografii stosowana była jako formy pracy obserwacja i analiza zjawisk życiowych, przy czym nauczyciel również podawał szczegółowe pytania i zagadnienia, a uczniowie mając okazy przed oczyma i analizując je, wy-

szukiwali najlepsze odpowiedzi na te pytania. Podobieństwo pomiędzy sposobami opracowania materiału rzeczowego jest widoczne, tylko źródło, z którego wiedza jest zdobywana, uległo zmianie.

Tyle o metodzie uczenia się z podręcznika. Trzeba pamiętać, że rola podręcznika nie może ograniczyć się do uzupełnienia wykładu nauczyciela; byłaby to rola dla tak poważnej pomocy naukowej zbyt szczupła, a z drugiej strony szkoła nie dałaby uczniowi elementarnego wykształcenia w kierunku posługiwania się książką jako źródłem wiedzy. Również nie można roli podręcznika przeceniać i wymagać, by uczeń jedynie na podstawie lektury podręcznika zdobywał wiadomości; w tym wypadku udział nauczyciela byłby sprowadzony do minimum, a to nie leży w interesie szkoły i uczącej się młodzieży.

Poza tym trzeba pamiętać, że sposób wykorzystywania podręcznika nie musi być zawsze stosowany w sposób podany powyżej. Metoda uczenia się jest jedna; lecz jak każda metoda ma ona dużo odchyłeń i odcieni. Np. na lekcjach historii dość często będzie przeważał wykład nauczyciela, a to dlatego, że jednym z bardzo poważnych celów nauczania historii w szkole powszechnej jest wychować uczniów na dzielnych obywateli, związanych z daną grupą społeczno - narodową za pomocą wspólnej tradycji dziejowej. Wychowanie to skuteczniejsze będzie, jeśli od czasu do czasu pewne wydarzenie, zwłaszcza takie, w którym jest dużo momentów uczuciowych, przedstawi barwnie sam nauczyciel, a książka tylko uzupełni ten wykład (a raczej to przemówienie) materiałem faktycznym.

I w końcu jeszcze jedna uwaga w związku z metodą uczenia się ucznia. Metoda ta nie może być ograniczona jedynie do wykorzystywania podręcznika. Musi być ona rozciągnięta również na wykorzystywanie pomocy naukowych, a przede wszystkim lektury, map, obrazów, ilustracji, a nawet zachodzących w najbliższym otoczeniu wydarzeń i zjawisk. Niech w każdej sprawie i w każdej dziedzinie uczeń

ma oczy i uszy otwarte, niech patrzy, obserwuje i analizuje, a jednocześnie z tym niech zawsze szuka odpowiedzi na zagadnienia, które mu początkowo stawia nauczyciel, a potem stawia sobie sam uczeń. Bo tylko wtedy uczeń będzie przygotowany do życia, kiedy zdobędzie zasadniczą umiejętność: czynnego ustosunkowania się do otaczającej go rzeczywistości i sumiennego poszukiwania prawdy w otaczających go zjawiskach.

Kiedy nauczyciel zdaje sobie już dokładnie sprawę z różnych możliwości stosowania zasad nauczania, przystępuje do rozplanowania pracy dydaktycznej na cały rok szkolny. Praca to niełatwa i wymagająca poważnego zastanowienia się, jeśli nauczyciel nie chce wykonać jej tylko formalnie, jeśli chce, by sporządzony plan pracy był mu w pracy całorocznej istotną pomocą, a nie tylko arkuszem papieru, którego się nie używa.

O zagadnieniu planowania mówiliśmy z okazji omawiania różnych możliwości planowania pracy wychowawczej. Tutaj podkreślimy tylko, że istotą planowania jest zmieszczenie pewnej pracy w czasie. Nauczyciel wie, jakim czasem dysponuje, wie też, jaki materiał ma być w tym czasie opracowany. Trudność w planowaniu pracy dydaktycznej polega na tym, że rozplanowaną przez nauczyciela pracę wykonuje nie on sam, lecz wykonują pod jego kierunkiem i przy jego pomocy uczniowie, a za wykonawcę takiego, jak gromadka uczniów, trudno brać całkowitą odpowiedzialność — nawet, jeśli idzie o zmieszczenie tej pracy w czasie.

Tutaj należy zdać sobie sprawę z tak ważnego zagadnienia, jakim jest znalezienie odpowiedzi na pytanie: czy praca szkolna, którą planuje i organizuje nauczyciel, a wykonują uczniowie, w ogóle nadaje się do planowego jej wykonywania? Czy nawet najlepiej sporządzony plan pracy będzie zawsze i to w 100% realny?

Ażeby na pytanie to odpowiedzieć, trzeba uświadomić sobie, czym się życie szkolne różni od życia starszych ludzi.

Otóż zachodzą w tym życiu wydarzenia, których nikt nie jest w stanie przewidzieć, a które w znacznym stopniu wpływają na wykonanie planu pracy. Pomijam już takie wypadki, jak choroba nauczyciela lub większej ilości dzieci, co niewątpliwie wytrąci z równowagi każdy, nawet najlepiej pomyślany i sporządzony plan. Lecz nawet takie drobne wypadki, jak np. pewna nieprzewidziana uroczystość w danej miejscowości, wypadek pożaru lub t. p., nie może nie wpłynąć na plan pracy, gdyż nauczycielowi nie wolno przejść do porządku dziennego nad tym wypadkiem czy wydarzeniem i nie wykorzystać go w pracy dydaktycznej czy też wychowawczej. Dla tego też mówimy, że plan pracy musi być elastyczny, to znaczy tak sporządzony, by zawsze można było pewne rzeczy aktualne w nim zmieścić. Lecz i to nie daje pewności, że plan pracy będzie realny, to znaczy wykonany całkowicie w czasie przewidzianym w planie. Co jest tego powodem? Oto okoliczność, że wykonawcami planu są uczniowie, którzy znajdują się w rozwoju fizycznym i psychicznym. Jeśli człowiek dorosły bierze się do wykonywania pewnej pracy, to jest pewność, że przy danych warunkach zewnętrznych nic mu nie przeszkodzi w wykonaniu tej pracy, bo sam on w okresie np. jednego roku nie zmieni się tak dalece, by nie był zdolny do pracy, dziś rozpoczętej. Inaczej jest z dzieckiem, które — niezależnie od tego, czy ma lat 7 czy 14 — znajduje się w jednej z faz rozwojowych, a więc jego cała struktura psychiczna rozwija się i zmienia się. To, co z początkiem roku szkolnego wydawało się dla dziecka ciekawe i interesujące, po upływie kilku miesięcy może się okazać wcale nie zajmujące i wymagające zupełnie innego potraktowania. Czy więc w tych wypadkach nauczyciel powinien forsować swój plan pracy, czy też uwzględniając rzeczywistość zmienić go i wprowadzić do planu modyfikacje? Jasne, że musi uwzględnić rzeczywistość i plan pracy do tej rzeczywistości dostosować.

Z tego wynika, że plan pracy szkolnej nigdy nie mo-

że być realny, a natomiast zawsze będzie do pewnego stopnia fikcją; w takim razie powstaje pytanie: po co go sporządzać w ogóle? Czy nie lepiej czas i wysiłek, potrzebny na sporządzenie planu, zużyć na inną pracę, bardziej produktywną, aniżeli sporządzanie planu, który nie będzie wykonany?

Odpowiedź na to jest prosta. Istota planu nie polega na tym, czy będzie on wykonany w 100% czy 50%, gdyż samo dążenie do wykonania planu bez względu na rzeczywistość nie jest wskazane, a skutkiem tego wykonanie jego w takiej czy innej rozciągłości jest rzeczą podrzędną. Istotą jest fakt, że planując pracę musi nauczyciel przemyśleć cały szereg sytuacji, które w praktyce szkolnej bądź na pewno pojawią się, bądź też mogą się pojawić. Przemyślenie całego szeregu sytuacji, dla pracy szkolnej istotnych, daje nauczycielowi pewność, że w pracy późniejszej nie pojawi się żadna sytuacja, na rozwiązanie której nie byłby on przygotowany. I ta pewność wraz z innymi następstwami przemyślenia pracy szkolnej jest dla nauczyciela pierwszorzędnym przygotowaniem się do wykonywania pracy zawodowej. Jest też gwarancją, że praca idzie po linii właściwej i w warunkach normalnych będzie zrealizowana zgodnie z planem pracy.

Mówimy w warunkach normalnych; znaczy to, iż przywiązujemy wielką wagę do tego, w jakich warunkach praca szkolna się odbywa. Stąd też uważamy za rzecz pierwszej wagi, by nauczyciel warunki te poznał oraz by przewidział możliwe zmiany w tych warunkach. Zasadą jest: planując pracę, bierze nauczyciel pod uwagę stan rzeczy istniejący w chwili planowania wraz z tymi zmianami, jakie w chwili planowania już się zarysowują. Jeśli np. nauczyciel pracuje we wsi, dotkniętej w danym roku katastrofą nieurodzaju, to aczkolwiek katastrofa nie daje się jeszcze odczuwać we wrześniu, t. j. w chwili planowania pracy, jednak jest do przewidzenia w tej chwili, że skutki nieurodzaju dadzą się odczuć w okresie zimowym i wiosennym, a to

nie pozostanie bez wpływu na wydajność pracy uczniów. Jeśli więc nauczyciel jest w stanie przewidzieć pewne rzeczy mogące na realizowanie pracy mieć wpływ, powinien je w planie pracy uwzględnić. A w każdym razie gruntowna znajomość warunków, w jakich się praca odbywa, jest konieczna, jeśli plan pracy ma mieć dla nauczyciela jakąś wartość.

Do tych warunków zaliczyć trzeba: zamożność rodziców dzieci, ich ustosunkowanie się do szkoły i pracy szkolnej uczniów; zaopatrzenie dzieci w podręczniki i pomoce naukowe oraz szkoły w niezbędne pomoce i narzędzia; przygotowanie dzieci do pracy szkolnej, opanowanie przez nie materiału naukowego z lat poprzednich i t. d. Te wszystkie okoliczności winien nauczyciel poznać przed przystąpieniem do sporządzania planu pracy, a tym samym przed przystąpieniem do wykonywania pracy szkolnej dydaktycznej.

Z chwilą jednak, kiedy w dniu rozpoczęcia nauki szkolnej zbiera się w szkole gromadka dzieci, do warunków powyższych dodać należy jeszcze jeden, ze wszystkich najważniejszy: znajomość dzieci, które pod kierownictwem nauczyciela będą pracowały. Znajomość dzieci obowiązuje każdego nauczyciela, a więc powinien znać psychikę dziecka i ten nauczyciel, który dopiero co do danej szkoły został przydzielony; lecz znajomość ta będzie teoretyczna, nabyta przez czytanie i studiowanie dzieł pedagogicznych. Obecnie trzeba zdobyte tą drogą wiadomości o dzieciach przenieść na grunt praktyczny; trzeba poznać dzieci, które są w rzeczywistości, trzeba porównać wiadomości o dzieciach teoretyczne z doświadczeniami praktycznymi. I dopiero po tym wszystkim może nauczyciel przystąpić do sporządzenia planu pracy.

W ten sposób mamy odpowiedź na pytanie: kiedy należy przystępować do sporządzenia planu pracy dydaktycznej? Argumentem za możliwie wcześniejszym załatwieniem się z tą czynnością jest okoliczność, że nauczyciel nie mo-

że iść do klasy bez przygotowania się do lekcji, a tak samo nie może rozpoczynać pracy całorocznej bez sporządzonego planu tej pracy. Argumentem natomiast, przemawiającym za tym, by nie śpieszyć ze sporządzaniem planu, jest okoliczność, że im później plan pracy zostanie sporządzony, tym większa jest możliwość, że nauczyciel poznał warunki pracy — włącznie ze znajomością dzieci — i tym bardziej plan jest realny. Naszym zdaniem nauczyciel, który pracuje w swojej szkole, i prócz klasy I zna wszystkie dzieci dobrze, może przystąpić do sporządzania całorocznego planu pracy przed rozpoczęciem roku szkolnego — dla klas II — IV, a dla klasy I w kilka dni później. Nauczyciel natomiast, który pracuje w szkole po raz pierwszy, nie zna więc dzieci i lokalnych warunków życia szkolnego, może przystąpić do pracy nad sporządzeniem planu całorocznego przed rozpoczęciem roku szkolnego, lecz zakończy ten plan dopiero w kilka dni — lub nawet w kilkanaście dni po rozpoczęciu pracy w szkole. Ażeby w tym czasie, kiedy jeszcze planu całorocznego nie ma gotowego, praca jego nie była bezplanowa, powinien sporządzić sobie plan tymczasowy na ten czas, np. do 15.IX., i według tego planu postępować.

Czy jednak plan pracy całorocznej, sporządzony przed rozpoczęciem roku szkolnego, bądź też w pewnych wypadkach przed dniem 15 września, ma uwzględniać wszystkie szczegóły życia szkolnego w skali całego roku szkolnego? Inaczej mówiąc, czy z początkiem roku szkolnego sporządza się plan szczegółowy, czy poprzestajemy tylko na ogólnych zarysach planu? Odpowiedź na to znajduje się z jednej strony w dziennikach lekcyjnych, w których są rubryki na „podział materiału naukowego“, a z drugiej strony w zarządzeniu Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 30 września 1935 roku. Mowa tam jest tylko o „podziale materiału naukowego“, a to należy rozumieć jako plan ogólny.

Zachodzi pytanie dalsze: czym się ma plan ogólny różnić od planu szczegółowego? Co należy zaliczyć do rzeczy

ogólnych, które mogą być i powinny uwzględnione w planie ogólnym, sporządzanym przed rozpoczęciem roku szkolnego, a co do rzeczy szczegółowych, których przed rozpoczęciem roku szkolnego przewidzieć nie sposób? Ażeby na to odpowiedzieć, trzeba zanalizować materiał nauczania którejś klasy, np. klasy I.

Praca dydaktyczna w klasie I zazwyczaj bywa tak zorganizowana, że przewidujemy tematy rzeczowe pracy, a wraz z nimi porządek, w jakim będziemy opracowywali te partie materiału, które wymagają opracowywania w pewnej kolejności. Takimi są w klasie I: kolejność liter oraz pewna kolejność materiału arytmetycznego. Te rzeczy więc nie tylko dadzą się przewidzieć już przed rozpoczęciem roku szkolnego, lecz muszą być przewidziane: układ tematów rzeczowych — by niczego, co ustalone jest w programie języka polskiego w dziale „tematy ćwiczeń“, nie przepuścić, układ liter i materiału arytmetycznego — by materiał ten był w odpowiednim czasie opracowany i z tematami pracy rzeczowymi uzgodniony. Czy można przewidzieć coś jeszcze w klasie I przed rozpoczęciem roku szkolnego? Czy np. można przewidzieć tematy wszystkich lekcji rysunku, lekcji śpiewu i t. p.? Uważamy, że tych rzeczy przewidzieć się nie da; gdybyśmy nawet je przewidzieli, to byłoby to zbyt wielkim skrepowaniem samodzielności nauczyciela w wykonywaniu planu, a przez to plan byłby zbyt sztywny, mało elastyczny, a stąd i mało realny. Uważamy więc, że w klasie I wystarczy, jeśli nauczyciel ograniczy sporządzenie podziału materiału naukowego do: sporządzenia układu tematów rzeczowych i rozplanowania ich na poszczególne miesiące, a po tym do układu materiału z języka polskiego (elementarza) i arytmetyki i również rozplanowania tego materiału na poszczególne miesiące. Wszystko inne należy uznać za szczegóły, które w planie całorocznym nie muszą i nie mogą być uwzględnione.

Podobnie sprawa się przedstawia w klasach innych, z tym jednak zastrzeżeniem, że im klasa starsza, tym wię-

cej trzeba uwzględnić materiał z poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej. W klasie I można ograniczyć się w zakresie przedmiotów technicznych do tego, że przedmioty te są podrzędne w stosunku do języka polskiego; że każda lekcja z tych przedmiotów będzie tematowo dostosowana do lekcji języka polskiego; że w programach tych przedmiotów nie ma nic takiego, co by musiało być uwzględniane niezależnie od tematów naczelných wziętych z języka polskiego. Dlatego też w podziale materiału całorocznego na poszczególne miesiące w rubryce dla rysunku piszemy: „rysunki w związku z tematami ośrodkowymi“ — i uważamy, że to w zakresie tego przedmiotu wystarczy. Inaczej natomiast jest w zakresie tego samego przedmiotu w klasie starszej, np. w klasie IV. Tutaj prócz tematów rzeczowych poszczególnych lekcji rysunku, niewątpliwie w miarę możliwości wiążących się z lekcjami innych przedmiotów (skorelowanych z innymi przedmiotami), trzeba uwzględnić różne formy rysunku, które muszą być w taki sposób rozplanowane, by nauczyciel miał pewność, że wszystkie te formy będą w ciągu całorocznej pracy uwzględnione. To znaczy, że niezależnie od powiązania lekcji rysunku tematowo z innymi przedmiotami trzeba materiał rysunkowy opracować pod kątem widzenia potrzeb i interesów samego rysunku jako przedmiotu nauki szkolnej, jako osobnej dyscypliny. To samo dotyczy np. śpiewu, w którym obok tematów piosenek wiążących się z nauką innych przedmiotów, trzeba uwzględnić materiał muzyczny, i tak go rozplanować, by cały ten materiał był w ciągu roku opracowany.

Jak więc należy sporządzać plan pracy ogólny (podział materiału naukowego) z tych przedmiotów: co należy uważać za rzeczy natury ogólnej, a co za szczegóły?

W śpiewie niewątpliwie szczegółami, które niekoniecznie muszą być przed rozpoczęciem roku szkolnego przewidziane, będą tytuły piosenek, które będą opracowane. Zakres tych piosenek podaje program: nauczyciel wie, że każda opracowana przez dzieci piosenka będzie dostosowana bądź do na-

uki historii (piosenka narodowa, patriotyczna), bądź geografii (piosenka ludowa, regionalna), bądź religii (piosenka religijna, kołęda), bądź do języka polskiego. Czy więc nauczyciel musi przed rozpoczęciem roku szkolnego wyszukiwać po wszystkich śpiewnikach piosenek, które będą w ciągu całorocznej pracy opracowane? Ostatecznie nie byłoby to rzeczą niemożliwą, lecz naszym zdaniem nie jest to rzecz potrzebna i konieczna. Uważamy, że nauczyciel lepiej postąpi, jeśli zamiast tego zastanowi się, jaką część materiału muzycznego, znajdującego się w programie śpiewu, uczyni w którym miesiącu przedmiotem szczególnej opieki i opracowania. Stąd też naszym zdaniem, w śpiewie jako przedmiocie rzeczą natury ogólnej będzie układ i rozplanowanie materiału muzycznego, szczegółami natomiast tytuły poszczególnych piosenek.

Rzecz tę ilustrują najlepiej przykłady i wzory różnych planów pracy ogólnych (podziału materiału naukowego) zawartych w II rozdziale części szczegółowej (tom II) niniejszego przewodnika.

Po sporządzeniu podziału materiału naukowego przystępuje nauczyciel do tak ważnej czynności, jak przygotowanie się do poszczególnych lekcji. Zachodzi przy tym pytanie: czy w ramach istniejącego (sporządzonego przez nauczyciela) rocznego podziału materiału naukowego na miesiące może nauczyciel przygotowywać się do poszczególnych lekcji, czy też musi prócz podziału materiału naukowego sporządzić sobie jeszcze jakiś plan, bardziej szczegółowy, np. na okres miesiąca, tygodnia i t. d.

Na pytanie powyższe można znaleźć u nauczycieli — praktyków różne odpowiedzi. Niektórzy są zdania, że plan całoroczny, wpisany do dziennika lekcyjnego, całkowicie wystarczy, by się do każdej lekcji jako jednostki metodycznej przygotować. Że wszelkie dalsze planowanie jest niepotrzebną stratą czasu, którego nauczyciel nigdy nie ma za dużo, a w końcu, że to nauczycielowi niczego nie daje. Inni znowu twierdzą, że podział materiału naukowego jest planem

zbyt ogólnym, by w jego ramach nauczyciel mógł się do pracy na każdej lekcji przygotować: ci wprowadzają prócz rocznego planu jeszcze plany szczegółowe — miesięczne, potem tygodniowe, a dopiero potem przystępują do planu poszczególnych lekcji, jako jednostki pracy.

Które stanowisko jest słuszne — trudno twierdzić. Trzeba raczej uważać, że jest to zależne od właściwości psychicznych poszczególnych jednostek, czy plan jest dla nich potrzebny w postaci bardziej szczegółowej, czy też nie. Są nauczyciele, którzy potrzebę planów szczegółowych odczuwają bardzo: ci sporządzają np. w klasie I najpierw plany całoroczne (podziały materiału naukowego), potem — w związku z podziałem tematów rzeczowych na cykle tematów — sporządzają plany bardziej szczegółowe (mniej więcej na okresy miesięczne), potem w ramach tych cykli sporządzają plany do każdego tygodniowego tematu ośrodkowego, potem na każdy dzień pracy, a dopiero w ramach tych planów dziennych przygotowują się do poszczególnych lekcji. Występuje u nich planowanie w sześciu etapach. Inni znowu uważają, że jest to niepotrzebne i ograniczają pracę planowania do dwu zasadniczych etapów: plan roczny — podział materiału naukowego, który też wpisują do dzienników lekcyjnych, i plan w związku z każdym tematem pracy, który zatrzymują u siebie w brulionie czy innym miejscu. Naszym zdaniem to drugie stanowisko jest niewątpliwie wygodniejsze dla nauczyciela - praktyka, gdyż nie zmusza go do częstego planowania, to znaczy do wykonywania pracy, którą trzeba uważać za dość uciążliwą.

Uważamy więc, że sposób rozwiązania tego zagadnienia może być następujący:

Z początkiem roku szkolnego, przed przystąpieniem do wykonywania pracy szkolnej, lub też w pierwszych dniach roku szkolnego, sporządza nauczyciel roczny plan pracy (podział materiału naukowego) i wpisuje go do dziennika lekcyjnego na cały rok z góry. Przewiduje w nim te rzeczy, które w chwili planowania są możliwe do przewidze-

nia, a więc rzeczy natury ogólnej, odkładając szczegóły do planów bardziej szczegółowych. Na tym kończy się pierwsza część pracy, której na imię: planowanie pracy dydaktycznej.

Równocześnie z tym przystępuje nauczyciel do sporządzenia planu szczegółowego na okres najbliższy, np. na najbliższy tydzień pracy. W tym planie uwidoczni już wszystkie szczegóły tak, by do poszczególnych lekcji nie potrzebował się poza tym planem przygotowywać. Wybiera więc w każdym przedmiocie tematy szczegółowe i określa, ile czasu zabierze mu opracowanie każdego z tych tematów. Tematem szczegółowym w klasie I będzie np. opracowanie jednego tematu ośrodkowego, co potrwa tydzień czasu; to też plan szczegółowy dla klasy I będzie planem tygodniowym. Co w nim należy przewidzieć? Oprócz tematu ośrodkowego, wziętego z planu rocznego, przewidzieć trzeba: tematy szczegółowe rozmów z dziećmi w tym czasie (język polski, mówienie), tematy lekcji rysunku (rysunek z wyobraźni), tematy zajęć praktycznych (przedmiot: zajęcia praktyczne w obu działach: zajęć z zakresu kultury życia codziennego i wstępnych zajęć rękodzielniczych), tematy lekcji śpiewu, tematy zabaw i gier, a kiedy przyjdzie na to pora, również tematy lekcji czytania i pisania (opracowanie niektórych liter i innych elementów potrzebnych w nauce czytania i pisania). Musi też nauczyciel przewidzieć, ile czasu zabierze mu opracowanie materiału z każdego przedmiotu; jakie formy pracy będą zastosowane w każdym przedmiocie, a w końcu, jakie pomoce naukowe będą w opracowaniu każdego przedmiotu wykorzystane. Tak sporządzony plan pracy będzie jednocześnie przygotowaniem się do pracy na poszczególnych lekcjach w ciągu danego tygodnia; innego bowiem przygotowania się nie będzie już potrzeba. Po upływie tygodnia, na który dany plan został sporządzony, nauczyciel sprawdza, w jakiej mierze plan został zrealizowany, i sporządza podobny plan na następny tydzień — w związku z opracowaniem następnego tematu.

W klasach starszych nie koncentrujemy całokształtu materiału naukowego wokół tematów ośrodkowych, lecz materiał z każdego przedmiotu i tematy pracy opracowujemy i dobieramy w ramach każdego przedmiotu z osobna. Dlatego też nie każdy temat będzie przewidziany na jednakową ilość czasu. Np. w arytmetyce w klasie IV jeden temat może zająć dwa tygodnie czasu, w przyrodzie 3 lekcje, w języku polskim 6 lekcji, w historii 2 godziny czasu — i t. d. To sprawia, że dla każdego przedmiotu sporządzamy plan osobny uwzględniający poszczególne tematy pracy z zakresu materiału naukowego tych przedmiotów. W każdym jednak razie plany te sporządzamy tak, by były one jednocześnie przygotowaniem się nauczyciela do lekcji, wobec czego w planach tych przewidujemy wszystkie potrzebne do dokładnego opracowywania szczegóły, jak: tytuły czytanek z języka polskiego, tytuły prac piśmiennych w zakresie pisania, formy pracy w opracowaniu tematów rzeczowych (np. obserwacja na lekcji przyrody, czytanie podręcznika i mapy na lekcji geografii), pomoce naukowe potrzebne do opracowywania poszczególnych części tematu i t. d.

I w końcu jeszcze jedno zagadnienie niezmiernie ważne dla szkoły każdej, a przede wszystkim dla szkoły I stopnia, w której jest praca w klasach łączonych. W planach szczegółowych trzeba przewidzieć, które części danego tematu będą opracowane w szkole, które w domu; które z wykorzystaniem tylko pracy ustnej, a które również z wykorzystaniem pracy piśmiennej. Ma to olbrzymie znaczenie ze względu na konieczność organizowania lekcji cichych, wobec czego nauczyciel w ramach jednego tematu musi zdawać sobie dokładnie sprawę, czy materiał dany i które mianowicie jego części nadają się do samodzielnego opracowania i w jakim stopniu.

Przykłady sporządzonych planów pracy podajemy w III rozdziale części szczegółowej (tom II) niniejszego przewodnika. Chcemy się przy tej sposobności zastrzec, że nie uwa-

żamy, aby wszystkie plany szczegółowe miały tak mianowicie wyglądać, jak przez nas podane, oraz że w ogóle plany szczegółowe mają być na piśmie sporządzone. Naszym zdaniem ważną rzeczą jest tu zasada, według której plany są sporządzane, nie zaś schemat, wzór czy szablon. Można mieć plan szczegółowy, sporządzony tylko w pamięci, co wcale nie dowodzi, że nauczyciel planu nie posiada; a można ten sam plan napisać ładnie na specjalnie porubrykowanym arkuszu papieru, lecz nie będzie to jeszcze świadczyło, że nauczyciel planem tym się w pracy posługuje.

R o z d z i a ł p i a t y .

ORGANIZACJA PRACY DYDAKTYCZNEJ W KLASACH ŁĄCZONYCH

Budowa programów szkoły powszechnej I stopnia. Podział godzin. Zajęcia wspólne, głośne i ciche w szkole I stopnia. Organizacja zajęć cichych. Organizacja okresu przygotowawczego w szkole I stopnia.

Wszystko, cośmy w poprzednim rozdziale powiedzieli o organizacji pracy dydaktycznej, uwzględniało zasadniczo każdą szkołę powszechną, a więc i szkołę powszechną I stopnia. Każdy jednak nauczyciel-praktyk zdaje sobie sprawę, że w szkole I stopnia są pewne rzeczy, właściwe tylko tej szkole, bo nie mające zastosowania w innych stopniach organizacyjnych szkół. Wynika to z innego oblicza szkoły I stopnia, innego programu, co stwarza konieczność szczegółowego omówienia tych zagadnień dla szkoły I stopnia specyficznych.

Przede wszystkim więc trzeba zdać sobie sprawę z budowy programów naukowych, które z rokiem 1936/37 zaczynają we wszystkich szkołach I stopnia obowiązywać. Obowiązywały one już częściowo w roku szkolnym 1935/36, mianowicie w klasie III szkoły I stopnia, a ta część tych

programów podana była w postaci „Instrukcji, dotyczącej planów godzin i programów nauki w publicznych szkołach powszechnych w roku szkolnym 1935/36,“ wydanie Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych z roku 1935. Całokształt programów został ogłoszony w postaci programów poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej i osobnej broszury w roku 1935, lecz w ciągu roku szkolnego zostały wprowadzone pewne zmiany, po czym dopiero w czerwcu 1936 r. ukazały się te programy w nowym wydaniu, tym razem już w układzie nie przedmiotami, lecz klasami i z uwzględnieniem wszelkich w ciągu roku wprowadzonych zmian. Budowa jednak programów nie została w porównaniu z broszurą z r. 1935 zmieniona, wobec czego dla omówienia tego zagadnienia wystarczy za podstawę wziąć którekolwiek wydanie programów.

Programy szkoły powszechnej I stopnia zostały zbudowane na zasadzie cykliczności. Ażeby zasadę tę i właściwość jej zastosowania dobrze zrozumieć, trzeba sobie uświadomić zasadniczą różnicę, jaka zachodzi pomiędzy szkołą I stopnia, a innymi stopniami organizacyjnymi szkół powszechnych.

Z postanowień ustawy ustrojowej wynika, że uczeń uczęszcza do szkoły powszechnej siedem lat; odnosi się to do wszystkich stopni organizacyjnych szkół powszechnych, a więc i do szkoły I stopnia. Lecz w szkole III stopnia uczeń uczy się w każdym roku nauki w innej klasie i pod kierunkiem innego nauczyciela — osobnego dla danej klasy. W szkole natomiast I stopnia uczeń uczy się w klasach I i II po jednym roku, w klasie III dwa lata, a w klasie IV trzy lata. Jest to zasadnicza różnica pomiędzy szkołą I stopnia a szkołą III stopnia: w szkole III stopnia każda klasa jest jednoroczna, w szkole zaś I stopnia tylko klasy I i II są jednoroczne, klasa III jest dwuletnia, klasa IV trzyletnia.

Ta zasadnicza różnica musiała znaleźć swój wyraz w programach nauki dla szkoły powszechnej I stopnia. Chodziło bowiem o to, czy wszyscy uczniowie np. klasy IV

szkoły powszechnej I stopnia mają rok rocznie opracowywać ten sam program nauki (materiał naukowy), czy też w każdym roku inny. Były koncepcje takie, żeby każdy rocznik miał inny program, to znaczy, by uczeń w każdym roku klasy IV opracowywał inny materiał naukowy, a jeśli wziąć pod uwagę, że w szkole I stopnia o 1 nauczycielu klasa IV (trzyletnia) uczy się razem z klasą III (dwuletnią), to wtedy mielibyśmy w jednym komplecie w dwu klasach III+IV pięć roczników, z których każdy miałby do opracowania inny materiał naukowy z poszczególnych przedmiotów. Można zastanawiać się nad tym, czy w tych warunkach byłaby możliwa racjonalna organizacja nauki szkolnej, faktem jest, że obowiązujące programy nie uwzględniły tej koncepcji, lecz za podstawę wzięły koncepcję inną, mianowicie, że w każdym roku nauki wszystkie roczniki danej klasy opracowują ten sam program (materiał nauczania); kiedy więc klasa IV uczy się wraz z klasą III, to w danym komplecie uczą się dwie klasy i pięć roczników, które jednak opracowują dwa programy (materiały naukowe) z poszczególnych przedmiotów.

Lecz co to znaczy, że trzy roczniki klasy czwartej opracowują ten sam materiał naukowy? Gdyby opracowywały ten sam materiał naukowy w każdym roku nauki szkolnej, to byłoby to niewłaściwe, gdyż uczeń klasy IV, uczęszczający do szkoły I stopnia trzy lata, uczyłby się musiał w ciągu trzech lat tych samych rzeczy, a wtedy nie mogłoby być mowy o jakimś zainteresowaniu go tematami pracy. Dlatego więc programy szkoły I stopnia zostały tak ułożone, że wprawdzie wszystkie trzy roczniki klasy IV opracowują ten sam materiał naukowy, lecz materiał ten jest w każdym roku inny, skutkiem czego uczeń w każdym roku nauki w klasie IV spotyka się z materiałem nieznanym, a więc mogącym go zainteresować. Całość materiału naukowego, jaki uczeń z danego przedmiotu ma opracować w ciągu klasy IV, została podzielona na trzy części, z których każda obowiązuje w jednym roku nauki.

Jest to właśnie zastosowanie zasady cykliczności, na której zostały oparte programy naukowe dla szkoły I stopnia. Cykliczność ta może występować jako cykliczność całkowita, lub też jako cykliczność częściowa.

Cykliczność całkowita ma miejsce wtedy, kiedy materiał trzyletni został podzielony na trzy części w ten sposób, że w każdym roku występuje zupełnie inna część, po opracowaniu której uczeń zabiera się do opracowywania części następnej. Ponieważ wszystkie trzy roczniki klasy IV opracowują w danym roku ten sam materiał programowy, więc przy zastosowaniu cykliczności całkowitej w jednym roku obowiązuje część programu A, w drugim roku część B, w trzecim część C. Skutkiem tego niektórzy uczniowie materiał ten opracowywać będą w ten sposób, że w jednym roku opracowują część A, w drugim roku część B, w trzecim roku część C; inni uczniowie, którzy od tamtych wstąpili do klasy IV o rok jeden później, opracowują ten sam materiał programowy w innej kolejności, mianowicie w pierwszym roku część B, w drugim roku część C, w trzecim roku część A; jeszcze inni, którzy do klasy IV wstąpili jeszcze o rok później, opracowują w pierwszym roku swego pobytu w klasie IV część programu C, w drugim roku część A, w trzecim roku część B. W każdym razie wszyscy uczniowie, którzy w danym roku uczęszczają do klasy IV, opracowują ten sam program. Przykład następujący zilustruje to jeszcze lepiej.

Uczeń X w roku 1935/36 kończy dwuletnią klasę III i przechodzi do klasy IV; pozostanie w klasie IV przez trzy lata, mianowicie przez rok szk. 1936/7, 1937/8 i 1938/9. Uczeń Y kończy klasę III o rok później i wstąpi do klasy IV dopiero w roku 1937/8, pozostając w niej w ciągu lat szkolnych 1937/8, 1938/9 i 1939/40. Uczeń Z kończy klasę III jeszcze o rok później i wstąpi do klasy IV w roku 1938/9, pozostając w niej przez trzy lata: 1938/9, 1939/40 i 1940/41. W pracy szkolnej w pewnych latach uczniowie ci spotkają się, przy czym ich wspólna praca będzie następująca:

w latach szkolnych:

1936/37 1937/8 1938/9 1939/40 1940/41

uczeń X opracowuje kurs	A	B	C	i kończy szkołę	
uczeń Y opracowuje kurs	—	B	C	A i kończy szkołę	
uczeń Z opracowuje kurs	—	—	C	A	B i kończy szkołę

Jak z tego widzimy, nigdy nie powstanie sytuacja, w której by każdy rocznik klasy IV musiał opracowywać inny materiał naukowy, bo szkoła stosuje w roku 1936/7 kurs A, w roku 1937/8 kurs B, w roku 1938/9 kurs C, w roku zaś 1939/40 znowu kurs A, potem w roku 1940/41 znowu kurs B i t. d. Każdy rocznik klasy IV, wstępując po ukończeniu klasy III do klasy IV, rozpoczyna opracowywanie programu naukowego klasy IV od tego kursu, który w danym roku szkoła stosuje.

Zaletą cykliczności całkowitej jest to, że uczeń w każdym roku pobytu w klasie IV ma do czynienia z nowym materiałem naukowym, skutkiem czego zawsze jest materiałem tym zainteresowany. Lecz zastosowanie cykliczności całkowitej jest możliwe jedynie w tych przedmiotach, w których materiał naukowy pozwala na taką organizację pracy, by można rozpoczynać opracowywanie tego materiału w miejscu dowolnym. Jest to możliwe np. w nauce gramatyki, bo uważamy, że uczeń w jednakowym stopniu opanuje znajomość zjawisk językowych, czy rozpocznie naukę od składni, czy od fleksji, czy od fonetyki. Nie jest to natomiast możliwe w nauce np. arytmetyki, bo tam nie możemy rozpoczynać nauki np. od działań na liczbach całkowitych w jednym roku, a od działań na liczbach ułamkowych w drugim roku.

Dlatego też w niektórych przedmiotach, w których nie dało się zastosować cykliczności całkowitej, zastosowano cykliczność częściową. Polega ona na tym, że wszyscy uczniowie danej klasy (a więc wszystkie trzy roczniki klasy IV) w każdym roku opracowują pewne grupy materiału z danego przedmiotu rokrocznie; te mianowicie grupy, które są konieczne do zrozumienia dalszego materiału programowego. Np. w nauce geografii taką grupą materiałową jest ele-

mentarna znajomość mapy jako pomocy naukowej, gdyż bez znajomości mapy nie możemy sobie wyobrazić opracowywania dalszych tematów geograficznych. Program więc wprowadza opracowanie tego zagadnienia — zaznajomienie uczniów z mapą — jako materiał obowiązujący w każdym roku nauki w klasie IV, a poza tym dopiero resztę materiału dzieli program na trzy kursy A, B i C. Skutkiem tego w jednym roku obowiązuje w klasie IV zasadniczy materiał, inaczej nazywany trzonem programowym, plus kurs A, w drugim roku trzon programowy plus kurs B, w trzecim roku trzon programowy plus kurs C.

Trzeba sobie zdać sprawę, w których przedmiotach nauki szkolnej w kl. IV zastosowano cykliczność całkowitą, w których zaś częściową. Ma to poważne znaczenie dla organizacji pracy w klasie, gdyż jest rzeczą zrozumiałą, że znacznie łatwiej będzie organizować pracę dydaktyczną tam, gdzie zastosowana została cykliczność całkowita, aniżeli tam, gdzie obowiązuje cykliczność częściowa. Za podstawę bierzemy klasę IV, jako klasę, w której trudności ze względu na trzy roczniki są większe.

W języku polskim zastosowano cykliczność częściową. W każdym roku występuje tutaj nieco inny materiał programowy w działach ortografii i gramatyki (zjawisk językowych), oraz w tematach; małe różnice w materiale programowym występują w różnych rodzajach ćwiczeń w pisaniu i mówieniu, a ćwiczenia w czytaniu powtarzają się rokrocznie bez zmian. Trzeba jednak zauważyć, że zarówno czytanie (różnego rodzaju ćwiczenia w czytaniu), jak i powtarzające się rokrocznie ćwiczenia w pisaniu i mówieniu dokonywane są na zmieniającym się rokrocznie materiale ćwiczebnym (inne czytanki, inne tematy pisania i mówienia). Można więc powiedzieć, że w programie języka polskiego zastosowano cykliczność całkowitą, lecz w niektórych działach cykliczność całkowita odnosi się zarówno do ćwiczeń, jak i do materiału ćwiczebnego, w innych natomiast

tylko do materiału, bo rodzaje ćwiczeń pozostawiono te same.

W nauce historii zastosowano cykliczność prawie całkowitą. Podzielono mianowicie materiał programowy obejmujący obrazki z przeszłości narodu polskiego na trzy części: od najdawniejszych czasów do Stefana Batorego włącznie, od Zygmunta Wazy do powstania listopadowego włącznie, od roku 1848 do czasów ostatnich. Każdą część przewidziano na jeden rok nauki, nazywając je: część pierwszą kursem A, część drugą kursem B, część trzecią kursem C. Lecz do zasady tej wprowadzono pewne uzupełnienie, spowodowane koniecznością takiego ułożenia materiału naukowego, by uczeń w każdym roku nauki miał pewne pojęcie o całości dziejów Polski. Dlatego też kurs pierwszy (od początków Państwa Polskiego do Stefana Batorego włącznie) uzupełniono kilkoma obrazkami z kursu drugiego i trzeciego; kurs drugi (od Zygmunta Wazy do powstania listopadowego włącznie) poprzedzono kilkoma obrazkami z kursu pierwszego i uzupełniono kilkoma obrazkami z kursu trzeciego; w końcu kurs trzeci (od roku 1848 do czasów ostatnich) poprzedzono kilkoma obrazkami z kursu pierwszego i drugiego. Do tego dodano w każdym roku inną część wiadomości obywatelskich, w których zastosowano cykliczność częściową polegającą na tym, że w każdym roku występują wiadomości o organizacji władzy w państwie, o obowiązkach i prawach obywateli, lecz zagadnienia te są poruszane w każdym kursie inaczej: w jednym nieco szerzej, w innych mniej.

W nauce geografii zastosowano cykliczność prawie całkowitą z tym jednak, że w każdym roku obowiązuje jeden zasadniczy punkt programu: „najważniejsze wiadomości o mapie (podziałka, kierunek, kompas), uzyskane na podstawie czytania mapy własnego województwa“. Jest jeszcze inny punkt, w materiale, który powtarza się rokrocznie, mianowicie „Ogólny obraz Polski na podstawie mapy“, lecz punkt ten jest wypełniany w każdym roku innymi zagadnie-

niami, jak: w roku pierwszym — opracowanie krajobrazu Polski, w drugim roku — podział Polski na województwa, w roku trzecim — obronność ziem Polski. Reszta materiału geograficznego w klasie IV, to materiał zmieniający się w każdym roku, mianowicie: w pierwszym roku opracowanie niektórych dzielnic Polski i podróż z Polski na południe, w drugim roku opracowanie innych dzielnic Polski i podróż z Polski na wschód, w trzecim roku opracowanie znowu innych dzielnic Polski i podróż z Polski na zachód.

W nauce przyrody zastosowano cykliczność całkowitą wprowadzając w każdym roku nauki zasadniczo różny materiał nauczania.

W nauce arytmetyki i geografii zastosowano cykliczność częściową. Polega ona na tym, że w każdym roku powtarzają się tematy arytmetyczne, dotyczące liczb całkowitych i wprowadzania ułamków zwykłych, a z geometrii wiadomości o skali i o planie, opracowanie pola prostokąta wraz z metrycznymi jednostkami kwadratowymi i pojęcie objętości bryły wraz z odpowiednimi jednostkami miary. Poza tym materiał został zróżnicowany, z tym jednak, że niektóre tematy powtarzające się są w każdym roku inaczej opracowywane.

W zakresie przedmiotów t. zw. grupy artystyczno - technicznej nie może być mowy o stosowaniu cykliczności materiału programowego; jest natomiast pewne zróżnicowanie materiału ćwiczebnego dla poszczególnych klas w wypadkach, kiedy IV i III pobierają naukę tych przedmiotów wspólnie.

Jak już wspomnieliśmy, zastosowanie cykliczności całkowitej w programach poszczególnych przedmiotów stwarza dla nauczyciela większe możliwości racjonalnej organizacji pracy dydaktycznej; jest bowiem wtedy program danego przedmiotu bardziej normalny, a materiał nauczania może być dla dzieci ciekawszy. Przy zastosowaniu cykliczności częściowej nauczyciel musi pracę dydaktyczną tak zorgani-

zować, by t. zw. trzon programowy (materiał powtarzający się z roku na rok) był opracowywany na tematach ciekawych, przyswajanych z łatwością przez dzieci.

Zastosowanie zasady cykliczności w programach naukowych dla szkół I stopnia jest zasadniczą różnicą pomiędzy tymi szkołami a szkołami III stopnia. Lecz szkoły I stopnia nie wszystkie są jednakowe: występują w nich pewne dalsze różnice, zależne od tego, czy szkoła I stopnia jest szkołą o 1 nauczycielu czy też szkołą o 2 nauczycielach.

Różnica między tymi szkołami polega przede wszystkim na liczbie uczniów uczęszczających do każdej z tych szkół. Szkoła o 1 nauczycielu przewidziana jest przez ustawę ustrojową dla miejscowości, w których liczba dzieci w wieku szkolnym nie przekracza 60; przy liczbie większej, a nie przekraczającej 120 pracuje w szkole 2 nauczycieli. Pod względem organizacyjnym szkoła o 1 nauczycielu przedstawia się tak, że wszystkie 4 oddziały (7 roczników) pobierają naukę pod kierunkiem 1 nauczyciela, a to w 2 kompletach: komplet starszy, złożony z klas III i IV, i komplet młodszy, złożony z klas I i II. W szkole natomiast o 2 nauczycielach każda klasa uczy się zasadniczo osobno, to znaczy: każdy z nauczycieli prowadzi jedną klasę starszą rano i jedną klasę młodszą po południu. Różnica więc pomiędzy szkołą I stopnia o 1 nauczycielu a szkołą tego samego stopnia organizacyjnego o 2 nauczycielach polega na tym, że w szkole o 1 nauczycielu występuje nauka w klasach łączonych jako zjawisko stałe, a w szkole o 2 nauczycielach nauka w klasach łączonych występuje tylko w pewnych wypadkach wyjątkowych. Rzecz jasna, że wobec tego znacznie trudniej będzie zorganizować pracę dydaktyczną w szkole o 1 nauczycielu, aniżeli w szkole o 2 nauczycielach.

Z tego też względu w przewodniku niniejszym zajmujemy się przede wszystkim szkołą o 1 nauczycielu, a szkołą o 2 nauczycielach o tyle tylko, o ile występują w organi-

zacji jej pewne trudności, które nauczyciel w praktyce rozwiązać musi.

Taką zasadniczą trudnością jest zastosowanie właściwego podziału godzin dla szkoły o 2 nauczycielach. Programy naukowe podają 3 różne warianty podziałów godzin, wskazując jednocześnie nauczycielowi, kiedy który wariant ma być stosowany. I tak:

Wariant A jest dla szkoły tego rodzaju niejako wariantem typowym. Polega on na tym, że uwzględnia następujące warunki pracy: a) nauki religii uczy się w ramach godzin etatowych; b) nauki religii udziela się w kompletach I + II i III + IV, razem dla nauczyciela 4 godziny; c) obaj pracujący w tej szkole nauczyciele dzielą się lekcjami w ten sposób, że np. nauczyciel kierujący obejmuje wszystkie lekcje w klasie I (razem bez religii 10 godzin) i wszystkie lekcje w klasie IV (razem bez religii 18 godzin), łącznie tygodniowo 28 godzin, a nauczyciel drugi obejmuje wszystkie lekcje w klasach II i III oraz lekcje nauki religii we wszystkich klasach i kompletach, łącznie tygodniowo 30 godzin. Można podzielić i tak, że jedna siła bierze wszystkie lekcje w klasie I, druga w klasie II; przedmiotami w klasach III i IV dzielą się według zamiłowań i specjalności. Który podział jest lepszy — to zależy od zapatrywań danych nauczycieli, w pierwszym rzędzie od stanowiska w tej sprawie kierownika szkoły, który za całość pracy dydaktycznej i jej właściwą organizację ponosi odpowiedzialność. Naszym zdaniem niema wielkiej potrzeby dzielić się przedmiotami według specjalności, gdyż skoncentrowanie wszystkich lekcji w danej klasie w ręku jednego nauczyciela wpływa niewątpliwie na większe możliwości koordynowania pracy dydaktycznej, zastosowania zasady koleracji oraz zwiększenia wpływu wychowawczego na dzieci.

Wariant B jest odchyleniem w stosunku do wariantu A i jest stosowany wówczas, gdy nauka religii nie może odbywać się ze względu na liczbę dzieci w ramach 4 godzin tygodniowo we wszystkich klasach, lecz musi być zwiększo-

na do 6 godzin tygodniowo, gdyż bądź w komplecie starszym (III + IV), bądź w komplecie młodszym (I + II) nie daje się dzieci połączyć na wspólną naukę religii; wtedy albo obie klasy młodsze pobierają naukę religii razem, a obie klasy starsze osobno (2 godziny klasa III i 2 godziny klasa IV), albo obie klasy młodsze pobierają naukę religii osobno (2 godziny klasa I i 2 godziny klasa II), a klasy starsze pobierają naukę religii razem. Jednak czy tak, czy inaczej, nauka religii odbywa się w ramach godzin etatowych, to znaczy, udzielana jest przez nauczycieli, nie zaś przez osobnego wykładowcę, a więc tak samo, jak w wariantcie A. Zwiększenie wymiaru godzin nauki religii w wariantcie B odbywa się kosztem innych lekcji, a mianowicie zajęć praktycznych i rysunku w klasie II (w wariantcie A na oba te przedmioty przeznaczają się po 1 godzinie, a w wariantcie B na oba te przedmioty przeznaczają się 1 godzinę nauki wspólnej) i zajęć praktycznych w klasie III (w wariantcie A na naukę tego przedmiotu przewiduje się 2 godziny, a w wariantcie B tylko 1 godzinę).

Wariant C stosowany jest wtedy, kiedy na naukę religii przeznaczają się osobne godziny nadliczbowe w wymiarze 6 godzin tygodniowo: bądź 2 dla kompletu młodszego a 4 dla kompletu starszego, bądź też 4 dla kompletu młodszego, a 2 dla kompletu starszego. W praktyce oznacza to, że nauka religii udzielana jest przez osobnego nauczyciela religii, skutkiem czego wymiar godzin, przewidzianych na naukę innych przedmiotów zwiększa się, bo nauczyciele etatowi mogą w ramach swych godzin (kierownik 28 i nauczyciel 30 godzin) wziąć większą ilość godzin z innych przedmiotów nauki szkolnej. I tak w porównaniu z wariantem A zwiększają się godziny nauki: języka polskiego w klasach I i II po 1 godzinie, zajęć praktycznych i rysunku w klasie I o 1 godzinę (w wariantcie A na oba te przedmioty przewiduje się 1 godzinę, a w wariantcie C na oba te przedmioty po 1 godzinie), oraz nauki rysunku w klasie IV o 1 godzinę.

Z tego wynika, że wariant C jest dla szkoły o 2 nauczycielach najkorzystniejszy, wariant zaś B najgorszy.

Szkoła I stopnia o 1 nauczycielu nie zna tych odcieni: w tej szkole obowiązuje (za wyjątkiem okresu przygotowawczego) stały podział godzin, które przewiduje naukę w kompletach i naukę religii poza wymiarem 30 godzin etatowych. W ten sposób nauczyciel ma tygodniowo: w komplecie starszym 19 godzin, w komplecie młodszym 15 godzin, co oznacza, że nauczyciel etatowy uczy 30 godzin, a nauczyciel religii 4 godziny, względnie jeśli osobnego nauczyciela religii niema, uczy wszystkich przedmiotów nauczyciel etatowy pobierając za naukę religii osobne wynagrodzenie.

Podział godzin dla szkoły I stopnia o 1 nauczycielu przewiduje też, ile godzin ma być nauki głośnej, a ile nauki cichej w zakresie każdego przedmiotu. I tak:

A. W komplecie młodszym:

Z języka polskiego klasa I ma 4 godziny nauki głośnej i 3 godziny nauki cichej, a klasa II odwrotnie, 3 godziny nauki głośnej, a 4 godziny nauki cichej. Oznacza to, że obie klasy uczą się zawsze tego samego przedmiotu, przy czym jednak — jeśli naukę cichą uważamy za formę pracy mniej wydajną — klasa II jest pokrzywdzona, natomiast klasa I uprzywilejowana. To pokrzywdzenie klasy II, a uprzywilejowanie klasy I ma swe uzasadnienie w tym, że klasa I jest w stopniu znacznie mniejszym przygotowana do pracy samodzielnej, aniżeli klasa II.

W arytmetyce obie klasy uczą się 4 godziny tygodniowo i obie mają po 2 godziny nauki głośnej i po 2 godziny nauki cichej.

W innych przedmiotach nie występują lekcje nauki cichej, gdyż cały wymiar godzin na te przedmioty (po 1 godzinie na naukę rysunku i zajęć praktycznych razem oraz na naukę śpiewu i ćwiczeń cielesnych razem) poświęca się na lekcje wspólne.

B. W komplecie starszym:

W języku polskim klasa III ma 3 godziny nauki głośnej i 4 godziny nauki cichej, klasa zaś IV ma 3 godziny nauki głośnej i 3 godziny nauki cichej. Znaczy to, że nie zawsze obie klasy, III i IV, mają lekcje tego przedmiotu razem; 6 lekcyj jest organizowanych tak, że lekcja głośna w klasie III odpowiada lekcji cichej w klasie IV i odwrotnie, a jeszcze jedna godzina nauki cichej języka polskiego w klasie III odpowiada lekcji nauki głośnej historii w klasie IV.

W nauce geografii z przyrodą klasa III ma 2 godziny nauki głośnej i 1 godzinę nauki cichej i klasa IV ma również 2 godziny nauki głośnej i 1 godzinę nauki cichej. To znaczy, że w zakresie tego przedmiotu mamy 3 godziny pracy, tak jednak ustalone, że jest rzeczą niemożliwą prowadzić zawsze naukę tego przedmiotu w obu klasach jednocześnie. Dlatego też 1 godzina nauki cichej i 1 godzina nauki głośnej w obu klasach odpowiadają sobie nawzajem, lecz pozostała 1 godzina nauki głośnej musi być prowadzona równocześnie z nauką cichą zajęć praktycznych w obu klasach.

W nauce arytmetyki klasa III ma 2 godziny nauki głośnej i 2 godziny nauki cichej, a klasa IV ma 2 godziny nauki głośnej i tylko 1 godzinę nauki cichej. To znaczy, że nie zawsze nauka tego przedmiotu może być prowadzona w obu tych klasach równocześnie, bo klasa III ma tego przedmiotu 4 godziny tygodniowo, a klasa IV tylko 3 godziny. Łączymy więc 1 godzinę nauki głośnej w klasie III z nauką historii — cichą w klasie IV.

W nauce historii, którą ma tylko klasa IV, łączymy 1 godzinę nauki głośnej z nauką cichą języka polskiego w klasie III i 1 godzinę nauki cichej z nauką głośną arytmetyki w klasie III.

W nauce zajęć praktycznych i rysunku program przewiduje 1 godzinę nauki wspólnej dla obu klas, III i IV, a oprócz tego po 1 godzinie nauki cichej dla każdej klasy

z osobna; te lekcje nauki cichej łączą się z nauką głośną z geografii i przyrody w odpowiadających klasach.

W śpiewie i ćwiczeniach cielesnych nie występują lekcje nauki cichej, gdyż program przewiduje na naukę obu tych przedmiotów 1 godzinę tygodniowo, wspólną dla obu klas.

Niewymienioną powyżej naukę religii prowadzi się w ten sposób, że klasy I i II mają naukę tego przedmiotu wspólną, a klasy III i IV mają po 1 godzinie nauki cichej i po 1 godzinie nauki głośnej, odpowiadających sobie.

Jak wobec tego należy układać tygodniowo plany lekcyjne w szkole o 1 nauczyciela dla klas III i IV? Uważamy, że w każdej szkole rozmaicie będzie ten plan ułożony; co więcej, nie da się w każdym tygodniu jednakowego planu utrzymać, gdyż decydować będzie tutaj jakość (charakter dydaktyczny) opracowywanego materiału naukowego, co sprawi, że długość lekcji cichych i głośnych nie w każdym tygodniu i dniu będzie jednakowa. Ważną jest i konieczną rzeczą, by w ogólnym zestawieniu wymiar czasu na każdy przedmiot został zachowany w zgodności z postanowieniami programów, by wymiar tygodniowy lekcji cichych nie został przekroczony, oraz — by nie łączyć opracowywanych w obu klasach przedmiotów w sposób nieodpowiedni.

Poniżej podajemy zestawienie, jak należy łączyć przedmioty w obu klasach. Ten wzór mógłby łatwo być zamieniony na tygodniowy plan lekcyjny — po odpowiednim poprzestawianiu godzin lekcyjnych.

K l a s a III			K l a s a IV	
1.	lekcja	religia n. c.	religia	n. gł.
2.	lekcja	religia n. gł.	religia	n. c.
3.	lekcja	j. polski n. c.	j. polski	n. gł.
4.	lekcja	j. polski n. c.	j. polski	n. gł.
5.	lekcja	j. polski n. c.	j. polski	n. gł.
6.	lekcja	j. polski n. c.	historia	n. gł.
7.	lekcja	j. polski n. gł.	j. polski	n. c.
8.	lekcja	j. polski n. gł.	j. polski	n. c.
9.	lekcja	j. polski n. gł.	j. polski	n. c.
10.	lekcja	geografia z przyrodą l. c.	geografia z przyrodą	n. gł.

11. lekcja	geografia z przyrodą n. gł.	geografia z przyrodą n. c.
12. lekcja	geografia z przyrodą n. gł.	rysunek i zaj. prakt. n. c.
13. lekcja	rysunek i zaj. prakt. n. c.	geografia z przyrodą n. gł.
14. lekcja	arytmetyka n. c.	arytmetyka n. gł.
15. lekcja	arytmetyka n. c.	arytmetyka n. gł.
16. lekcja	arytmetyka n. gł.	arytmetyka n. c.
17. lekcja	arytmetyka n. gł.	historia n. c.
18. lekcja	rysunki zajęcia praktyczne—nauka wspólna w obu kl.	
19. lekcja	śpiew i ćwiczenia cielesne nauka wspólna w obu kl.	

Z tego zestawienia wynika, że w pracy dydaktycznej prawie wszystkich przedmiotów w szkole I stopnia o 1 nauczyciela występują 3 zasadnicze rodzaje lekcji: lekcje nauki wspólnej, lekcje nauki głośnej i lekcje nauki cichej. Każdy z tych rodzajów lekcji ma swe zastosowanie i musi być we właściwej mierze wykorzystany, skutkiem czego konieczne jest tym rodzajom lekcji poświęcić nieco uwagi.

A. *Lecje wspólne.*

Powodem, dla którego w programie szkoły powszechnej I stopnia znalazły się lekcje wspólne, była okoliczność natury organizacyjnej, nie zaś dydaktycznej. Oto w planie godzin dla szkoły I stopnia zabrakło godzin nauki głośnej dla wszystkich przedmiotów w minimalnym nawet wymiarze, skutkiem czego program musiał przewidzieć naukę wspólną dla dwu klas. Spotkało to naukę religii (w komplecie młodszym), naukę rysunku, zajęć praktycznych, śpiewu i ćwiczeń cielesnych w obu kompletach. Można więc powiedzieć, że lekcje nauki wspólnej występują w programie szkoły I stopnia o 1 nauczyciela w nauce religii i przedmiotów t. zw. grupy artystyczno - technicznej. Ciekawą rzeczą jest zastanowić się, dlaczego właśnie w zakresie tych, a nie innych przedmiotów wprowadzono naukę wspólną dla różnych klas.

Jednym z głównych celów nauki religii w klasach młodszych jest nie podanie dzieciom wiadomości rzeczowych o danym przedmiocie, lecz przy sposobności omawiania tematów programowych oddziaływanie wychowawcze

w pewnym wyrażnie przez program i przez samą istotę przedmiotu określonym kierunku. Jest rzeczą prawdopodobnie zrozumiałą, że oddziaływanie wychowawcze może być zarówno skuteczne wtedy, kiedy dzieci uczą się w komplecie, złożonym z klas I i II, jak i w osobnej klasie — I czy II. Niewątpliwie lepiej jest omawiać tematy programowe w jednej tylko klasie, gdyż wtedy każde dziecko spotyka się z danym tematem po raz pierwszy, wobec czego jest nim znacznie bardziej zainteresowane, a tym samym i wpływ wychowawczy może być silniejszy. Lecz jeśli porównamy możliwości łączenia dzieci różnych klas na wspólną naukę w zakresie religii z takimi możliwościami w zakresie np. arytmetyki, to łatwo dojdziemy do przekonania, że lekcje wspólne w zakresie religii dadzą większą stosunkowo korzyść, aniżeli w zakresie tamtego przedmiotu.

W zakresie przedmiotów technicznych (rysunek, zajęcia praktyczne, śpiew, ćwiczenia cielesne) program szkoły I stopnia stawia wymagania stosunkowo niewielkie, a w każdym razie takie, że nawet pracując w komplecie i opracowując wraz z inną klasą zasadniczo te same tematy można wymaganiom programu sprostać. I znowu trzeba stwierdzić, że większe wyniki w tych przedmiotach można było osiągnąć pracując osobno z każdą klasą; lecz przez porównanie możliwości łączenia dwu klas na wspólną naukę w zakresie tych przedmiotów, a w zakresie przedmiotów innych, jak języka polskiego czy też arytmetyki, stwierdzamy, że raczej w zakresie przedmiotów technicznych można naukę wspólną stosować.

Reasumując powyższe stwierdzamy, że lekcje nauki wspólnej występują w tych przedmiotach, w których przy stosunkowo niewielkich wymaganiach programowych można opracować te same tematy z zastosowaniem różnych form ich opracowywania, skutkiem czego uczniowie nawet przy tak niekorzystnej organizacji pracy mogą pewne wyniki osiągnąć.

Czy jednak lekcje wspólne są jedynie tym przedmiotem właściwe? Otóż trzeba wyraźnie uświadomić sobie, że nie. Występują one prócz wyżej wymienionych przedmiotów również w zakresie innych przedmiotów, jak: w zakresie języka polskiego, geografii i przyrody, a nawet arytmetyki. Bo co jest tym czynnikiem, który umożliwia nam łączenie dwu różnych klas na naukę wspólną?

Są dwa czynniki: wspólność tematu, który ma być na danej lekcji opracowany, i wspólność formy pracy, przez zastosowanie której temat dany ma być opracowany. Trzeba stwierdzić, że mówiąc o lekcjach wspólnych zazwyczaj nastawiamy się na pierwszy z tych czynników, na wspólność tematu rzeczowego lub też formalnego, zapominając o istnieniu czynnika drugiego. Tymczasem ten drugi czynnik właśnie powoduje w całym szeregu wypadków nie tylko możliwość zorganizowania lekcji wspólnej, lecz wprost konieczność takiej lekcji. Przez porównanie pragnęlibyśmy podkreślić ten moment: oto program szkoły I stopnia o 1 nauczycielu wyraźnie mówi, że można i należy w pracy wychowawczej (przede wszystkim w okresie przygotowawczym) z klasą I odwołać się do współpracy klasy II. Rzecz prosta, że w tym wypadku mamy do czynienia również ze zjawiskiem wspólności formy pracy w obu klasach; wspólność formy przejawia się tu w sposób taki, że dzieci jednej i drugiej klasy zwracają uwagę na podporządkowanie się normom życia szkolnego, aczkolwiek obie te klasy w tej dziedzinie inne rzeczy mają do opracowania, klasa II bowiem jako klasa starsza nie potrzebuje opracowywać tematów tak prymitywnych, jak klasa I. To samo dzieje się w dziedzinie pracy dydaktycznej w zakresie wszystkich przedmiotów. Np. w zakresie języka polskiego w dziale mówienia, dzieci opracowują ten sam temat rzeczowy, lecz sposób opracowania będzie się różnił poziomem wypowiedzi dzieci klasy I i klasy II; w arytmetyce obie klasy mogą opracowywać to samo zagadnienie życiowe (np. zakupy w sklepie w związku z choinką w szkole), przy czym trud-

niejsze działania arytmetyczne i w szerszym zakresie wykonują uczniowie klasy II, łatwiejsze dzieci klasy I. Słowem — w całym szeregu wypadków można stwierdzić istnienie wspólności bądź tematu, bądź formy opracowania, a to sprawia, że lekcje nauki wspólnej należy uważać nie za zło konieczne, wprowadzone przez programy do szkoły, lecz za możliwość wykorzystania doświadczeń klasy starszej w pracy dzieci klasy młodszej.

Jak to w praktyce zastosować? Zilustrujemy to na kilku przykładach.

Na wycieczce, urządzonej wspólnie dla klas I i II, uczniowie klas obu opracowują ten sam temat, to znaczy mają podane do zaobserwowania to samo zjawisko życiowe. Sposób jednak opracowania tym się będzie dla obu klas różnił, że obserwacja jako forma pracy wystąpi w postaci właściwszej dla klasy II, mniej właściwej dla klasy I. Poza tym w opracowywanym temacie uczniowie klasy II zwracają uwagę na większą ilość szczegółów, uczniowie zaś klasy I na mniejszą ilość. To samo wystąpi w wycieczce klas starszych, III i IV.

Na lekcjach języka polskiego niejednokrotnie zdarza się, że obie klasy (bądź starsze, bądź też młodsze) opracowują ten sam temat, lecz stosują bądź różne formy pracy (jedna klasa na ten temat czyta, inna pisze), bądź w zastosowaniu jednej i tej samej formy pracy stawiamy różne wymagania (obie klasy piszą pracę na temat np. las na jesienu, lecz klasa III pisze w formie opowiadania odgrywającego się w lesie, a klasa IV pisze opis lasu). Na lekcjach mówienia w komplecie młodszym obie klasy omawiając ten sam temat uczą się mówić, lecz klasa II, jako więcej zaawansowana, pomaga w wysławianiu się klasie I, a przysłuchując się wypowiedziom klasy I jednocześnie utrwała sobie właściwe formy językowe i pogłębia wiadomości o temacie.

W rysunku np. obie uczące się razem klasy opracowują ten sam temat, rysują ten sam przedmiot lub tę sa-

ma sytuację, przy czym jednak obie klasy stosują różne stopnie techniki rysunkowej. Można też lekcję organizować tak, że obie klasy rysują inne tematy przy zastosowaniu różnych form techniki, gdyż w rysunku, jako w pracy wymagającej stosunkowo małej ingerencji nauczyciela, takie zorganizowanie pracy jest możliwe. Wypadki takie przewiduje program rysunku dla szkoły o 1 nauczycielu, mówiąc (w uwagach np. do klasy I): „Nauczyciel może wskazać równocześnie obu klasom różne tematy do opracowania i w miarę potrzeby udzielać wskazówek obu lub na przemian poszczególnym klasom lub indywidualnie uczniom, poświęcając na to w różnych wypadkach mniej lub więcej czasu... Można także okolicznościowo dawać wspólny temat dla uczniów obu klas: będzie on oczywiście nieco inaczej opracowany przez każdą klasę ze względu na różnicę w przygotowaniu. Inną wreszcie ewentualność możliwą stanowi, jak przy osobnej nauce każdej klasy, łączenie na tej samej lekcji zajęć praktycznych i rysunku; wymaga to odpowiedniego doboru tematu i nasuwa większe trudności“. Jeszcze dokładniejsze wskazówki znajdują się w uwagach do całości programu rysunku.

W nauce śpiewu wspólność lekcji polega przede wszystkim na stosowaniu tej samej formy opracowywania różnych piosenek. Piosenki bowiem mają być tak dobrane, by nie powtarzały się zbyt często; nauczyciel winien dążyć do tego, by w szkole o 1 nauczycielu ułożyć nawet pięcioletni repertuar piosenek (za wyjątkiem niektórych, jak Hymny Państwowe) tak, by uczeń w ciągu pięcioletniej pracy w danym komplecie opracował wszystkie przewidziane piosenki. Jaki widzimy, zastosowano tutaj cykliczność prawie całkowitą i to właśnie celem urozmaicenia lekcji nauki wspólnej.

B. Lekcje nauki cichej.

Lekcje te znalazły się w programie szkoły o 1 nauczycielu również jako konieczność organizacyjna; niemniej

jednak wartość ich i możliwości wyrówniania przez te lekcje rezultatów nauki głośnej są inne, aniżeli w lekcjach nauki wspólnej.

Przede wszystkim, skąd się wzięła koncepcja lekcji nauki cichej? Czy jest to osobliwość klas łączonych, nie występująca w szkole, w której klas łączonych niema?

W poprzednim rozdziale mówiliśmy o konieczności stosowania pracy samodzielnej ucznia; wyraziliśmy nawet pogląd, że nauczyciel powinien stale dążyć do takiej organizacji pracy dydaktycznej, by uczeń możliwie najwięcej wiadomości rzeczowych i umiejętności zdobywał drogą samodzielną pracy. Niewątpliwie praca samodzielna może wystąpić równie na lekcjach, prowadzonych przy czynnym współudziale nauczyciela, lecz może tak samo dobrze być zastosowana w wypadkach, kiedy nauczyciel nie może bezpośrednio pracą kierować. I trzeba powiedzieć wyraźnie, że w organizacji pracy dydaktycznej w szkole III stopnia lekcje nauki cichej również istnieją, lecz istnieją jako pewne fragmenty całokształtu pracy dydaktycznej ucznia, ustalone i wprowadzane przez nauczyciela w miarę potrzeby. Tymczasem w szkole o 1 nauczycielu konieczność ta istnieje stale, gdyż program wprowadza tę formę pracy ucznia jako ustaloną i przewidzianą z góry — niezależnie od takiego czy innego stanowiska w tej sprawie nauczyciela. Można powiedzieć, że wobec tego praca w szkole I stopnia o 1 nauczycielu jest trudniejsza o tyle, iż nie każdy nauczyciel ma odpowiednie doświadczenie w organizowaniu pracy samodzielnej ucznia; jeśli jednak nauczyciel nad zagadnieniem tym popracuje i postara się przez dłuższy czas zasadę samodzielności właściwie i zgodnie z założeniami programowymi stosować, praca ta nie będzie mu sprawiała zbyt wielkich trudności.

Jak już mówiliśmy, praca samodzielna powinna stanowić nierozłączną część składową całokształtu pracy ucznia nad zdobyciem wiadomości rzeczowych, sprawności i umiejętności. Powinna być wyraźnie ustosunkowana do

innych części pracy szkolnej, mianowicie do tych, które są opracowywane pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela. Jeśli całość tematu stanowi w pewnych częściach większe trudności, a w innych mniejsze, to jasne jest, że części trudniejsze będą opracowane pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela, a części pozbawione zbyt wielkich trudności będą przeniesione na pracę samodzielną przy której udział nauczyciela i jego pomoc są mniej potrzebne. Przenosząc to na grunt zagadnienia organizacji lekcji nauki cichej, można powiedzieć, że na lekcje nauki cichej trzeba przeznaczyć te części składowe pracy nad opracowaniem tematu, które zawierają mniej trudności, a resztę przeznaczyć na naukę głośną.

W opracowaniu każdego tematu występują trzy zasadnicze etapy pracy: etap początkowy — przygotowanie się do opracowania tematu, etap drugi — właściwe opracowanie tematu, a w końcu etap trzeci — zastosowanie zdobytych wiadomości i umiejętności i w ogóle utrwalenie tematu. Otóż można stwierdzić, że we wszystkich tych etapach znajdują się momenty nadające się do przeznaczenia ich na pracę samodzielną, dokładniej mówiąc, na pracę podczas lekcji cichej. Nadają się zarówno przygotowania do właściwego opracowania tematu — te stosunkowo rzadziej; nadają się też właściwe opracowania — te w zależności od rodzaju tematu i stosowanych w opracowaniu tego tematu form pracy; nadają się w końcu utrwalenia wiadomości i umiejętności, a zwłaszcza umiejętności. Dlatego też można śmiało twierdzić, że lekcje nauki cichej mogą występować we wszystkich przedmiotach nauki szkolnej i przy zastosowaniu różnych form opracowywania tematów programowych.

Niewątpliwie najczęściej stosowaną formą pracy na lekcjach nauki cichej jest pisanie i rysunek, jako formy wyrażania się, które dają możliwość ekspresji bez ingerencji nauczyciela. Bylibyśmy jednak w błędzie, gdybyśmy uważali, że to są jedyne formy pracy nadające się do wykorzystania w nauce cichej. Że tak nie jest, przekonuje nas codzien-

na praktyka szkolna, a program wyraźnie określa, jakie formy mogą być w zakresie każdego przedmiotu na lekcjach nauki cichej stosowane.

I tak:

W odniesieniu do nauki historii (patrz uwagi do całości programu) powiada program: „Lekcje ciche są przeznaczone na samodzielną pracę ucznia: opracowywanie z podręcznika ustępów odpowiednio dobranych; lekturę popularnych opracowań historycznych i popularnych książeczek z dziedziny zagadnień obywatelskich, a raczej ich rozdziałów czy fragmentów; obserwacje ilustracji znajdujących się w podręczniku lub zebranych przez nauczyciela, względnie uczniów (wycinki z pism, karty pocztowe i t. p.); pewne ćwiczenia na mapie; ćwiczenia piśmienne o znaczeniu praktycznym w związku z programem wiadomości obywatelskich (podanie do władz, wypełnienie blankietu podatkowego i t. p.), przygotowanie sprawozdania z wycieczki i t. p. Wszystkie te prace i ćwiczenia winny być dzieciom objaśnione i pokierowane przez wyraźnie sformułowane pytania i polecenia. Należy przy tym unikać wszelkiej zbędnej i niecelowej pisaniny.“ Dalsze uwagi programowe uzupełniają powyższe wskazówki; lecz wystarczy przytoczony ustęp, by zdać sobie sprawę z różnych możliwości wypełnienia uczniom czasu, przeznaczonego na pracę podczas lekcji nauki cichej. Idzie bowiem o takie wypełnienie tego czasu, by uczniowie pracowali na lekcji cichej niemniej intensywnie niż na lekcji nauki głośnej, i z niemniejszym pożytkiem.

To, co wyżej powiedziane o możliwościach zorganizowania lekcji cichej w nauce historii, jest typowe dla pracy w zakresie zdobywania wiadomości w poszczególnych dziedzinach. Występują tam zasadnicze formy nauki cichej następujące:

Lekcja nauki cichej jest uzupełnieniem i utrwaleniem tematu, opracowanego na lekcji głośnej;

lekcja nauki cichej jest samodzielnym opracowaniem przez uczniów nowego tematu programowego;

lekcja nauki cichej jest zebraniem i przygotowaniem nowego materiału na lekcję nauki głośnej.

Każda z tych form może być zastosowana w zależności od rodzaju i stopnia trudności opracowywanego tematu. Najczęściej występująca forma pierwsza, uzupełnianie i utrwalanie na lekcji cichej tematu, opracowanego już na lekcji nauki głośnej, stosowana jest w tych wypadkach, kiedy temat jest stosunkowo trudny i nie nadaje się do samodzielnego opracowania nawet w poszczególnych częściach. Druga forma jest stosowana wtedy, kiedy w temacie znajduje się dużo części nadających się do samodzielnego opracowania; są to więc tematy łatwiejsze albo też znane już częściowo z dotychczasowej nauki. W końcu trzecia forma stosowana jest również przy opracowywaniu niezbyt trudnych tematów, takich, przy których dzieci łatwo mogą być w samą pracę wprowadzone.

Niezależnie jednak od tego, czy temat jest trudniejszy czy też łatwiejszy, czy stosujemy taką czy inną formę lekcji cichej, obowiązywać muszą następujące zasady:

1. Każdy temat winien być opracowany w części przez naukę na lekcji cichej, w części zaś przez naukę na lekcji głośnej. Nie może być takiego tematu (za wyjątkiem tylko pewnych wypadków), który opracowujemy przez zastosowanie wyłącznie pracy cichej lub wyłącznie nauki głośnej. Zastosowanie bowiem wyłącznie nauki głośnej byłoby zbyt dużym szafowaniem cennego czasu, który nauczyciel ma w ramach lekcji nauki głośnej, a poza tym nie rozwijałoby samodzielności w uczniach; zastosowanie natomiast wyłącznie nauki cichej byłoby przerzuceniem całego ciężaru opracowania tematu na pracę samodzielną, co jest niebezpieczne, jeśli wziąć pod uwagę, że uczniowie szkoły powszechnej nigdy nie są całkowicie przygotowani do samodzielnej pracy.

2. Każda lekcja nauki cichej musi być w ścisłym związku z pracą na lekcjach nauki głośnej. Wiąże się to z tezą poprzednią, że żaden temat nie może być opracowy-

wany wyłącznie przez zastosowanie lekcji cichej; jeśli więc w opracowywaniu każdego tematu mają być zastosowane obie formy pracy, nauka głośna i nauka cicha, to rzecz jasna, każdy moment tej pracy będzie powiązany, a więc każda praca na lekcji cichej będzie związana z pracą na lekcji głośnej — lub wspólnej, w wypadkach, kiedy obie klasy zostały w opracowanie tego samego tematu wprowadzone.

3. Każda praca na lekcji cichej musi być przez nauczyciela sprawdzona. Sposób sprawdzenia zależy od każdorazowego tematu oraz stosowanych w opracowaniu tematu form, lecz sama zasada winna być utrzymana. Czy więc polecamy dzieciom przygotować materiał do nowej lekcji, która będzie nauką głośną, czy powierzamy im do samodzielnego opracowania pewien fragment samego tematu, czy w końcu dajemy im opracowany temat do uzupełnienia, w każdym wypadku po wykonanej przez uczniów pracy samodzielnej sprawdzamy, czy i jak pracą samodzielną wykonały. Stosunkowo najłatwiej sprawdzić to wtedy, kiedy lekcja cicha jest przygotowaniem materiału do pracy na lekcji głośnej, bo też praca samodzielna uczniów jest punktem wyjścia w opracowywaniu tematu, t. j. w nauce głośnej. Również nie sprawia trudności sprawdzenie wtedy, kiedy pewną część tematu uczniowie opracowali na lekcji cichej, a pozostałą mają opracować na lekcji głośnej, bo wtedy też rezultaty pracy samodzielnej będą podstawą do dalszej pracy nad danym tematem. Najtrudniej jest sprawdzać pracę samodzielną, w której dzieci uzupełniały temat i utrwalaly go: powodem jest tutaj okoliczność, że tego rodzaju praca jest etapem końcowym w opracowaniu tematu; po tym etapie przechodzimy do opracowywania nowego tematu i często uważamy za niepotrzebne wracać jeszcze raz do już przerobionego. Należy jednak pamiętać, że sprawdzenie musi być dokonane zawsze, inaczej bowiem uczeń nie potraktuje pracy samodzielnej poważnie i rzeczowo, i rezultaty tej pracy nie będą w zupełności

zgodne z wymaganiami nauczyciela. Inna rzecz, czy sprawdzenie pracy musi nastąpić bezpośrednio po jej wykonaniu, czy też później, po przejściu do opracowywania innego tematu, a więc niejako okolicznościowo i przygodnie. Będzie to zależało od tego, w jakim stopniu nauczyciel pewien jest, że jego polecenie zostało przez uczniów wykonane, a także od tego, jaki jest temat następny — w jakim stopniu umożliwia sprawdzenie tematu poprzedniego.

Podobnie, jak przy wykorzystywaniu nauki cichej w przedmiotach rzeczowych, przedstawia się ta sprawa w nauce języka polskiego i arytmetyki. W nauce języka nie sprawia organizowanie lekcji cichych większych trudności: najczęściej posługujemy się tutaj pisaniem, jako formą pracy nadającą się w każdym wypadku do zastosowania w pracy samodzielnej. Trzeba jednak uczynić tutaj pewne zastrzeżenie: pisanie nie może być mechaniczne, nie może być traktowane tylko dla „zabicia czasu“, lecz musi mieć swój wyraźny cel, którym zawsze jest opracowanie pewnego tematu. Nauka cicha w zakresie języka polskiego musi być również powiązana ściśle z nauką głośną tego przedmiotu, dzieci mają do opracowania pewien temat, którego pewne fragmenty opracowują na lekcjach cichych, a inne na lekcjach głośnych. Takie lekcje nauki cichej, na której nauczyciel daje pracę piśmienną bez żadnego związku z całością pracy w danym temacie lub bez wyraźnego celu, nie powinny mieć miejsca, gdyż nie tylko nie przyczyniają się do wzbogacania umysłu dziecka, lecz zniechęcają je do pracy.

W nauce arytmetyki najczęstszą formą lekcji cichej będzie zawsze zastosowanie zdobytych na lekcji głośnej umiejętności, aczkolwiek i w tym przedmiocie można dawać przygotowywanie materiału na lekcję głośną i samodzielne opracowywanie tematu. Ponieważ jednak tematem rachunkowym jest zdobycie nowej umiejętności, co jest jednak pracą trudną, należy z tą formą nauki cichej postępować

ostrożnie, by nie zniechęcać dzieci do pracy przez dawanie zbyt trudnych poleceń.

W związku z lekcjami nauki cichej wysuwa się zagadnienie: czy lekcje nauki cichej mają być półgodzinne i krótsze, czy też całogodzinne.

Program nie wypowiada się w tej sprawie tak wyraźnie, by zagadnienie to uważać można było za jasne. W niektórych tylko miejscach powiada w odniesieniu do niektórych przedmiotów, że można organizować pracę w sposób taki lub inny. Np. w odniesieniu do języka polskiego program powiada (patrz uwagi do całości programu języka polskiego): „Czas trwania lekcji cichej w danej klasie może być różny, zależnie od tematu i stopnia wdrożenia dzieci do samodzielnej pracy; w klasie IV praca cicha trwać może niekiedy godzinę lekcyjną“. W odniesieniu do arytmetyki i geometrii powiada znowu program (patrz uwagi do całości programu arytmetyki z geometrią): „Przy połączeniu klas I i II zaleca się dzielić godzinę lekcyjną na dwa okresy, w których połączone klasy mają na przemian naukę głośną i cichą. Przy połączeniu klas III i IV można całą godzinę lekcyjną poświęcić nauce głośnej z jedną klasą, zatrzymując drugą klasę przy nauce cichej, albo też można podzielić lekcję na dwa okresy; po pół lekcji głośnej i cichej w każdej klasie. Na wybór tej czy innej organizacji lekcji może mieć wpływ materiał nauczania i liczebność klas. A mianowicie niektóre tematy wymagają opracowania w ciągu godziny, gdyż przerwanie pracy nie doprowadziłoby do zamierzonych wyników; w takich przypadkach druga klasa musi z konieczności przez całą lekcję pracować cicho. Z drugiej strony, jeżeli klasa IV jest bardzo nieliczna, to nie zaleca się poświęcać całej lekcji na takie tematy, jak rachunek pamięciowy, gdyż w małej gromadce dzieci praca ta byłaby bardziej wyczerpującą, niż to bywa w klasach licznych“.

Z przytoczonych wskazówek programowych widać, że stanowisko programu nie jest w tej sprawie rygorystycz-

ne. Program przewiduje możliwości różnego organizowania nauki w klasach łączonych, a więc zarówno dzielenie lekcji godzinnych na półgodzinne okresy, jak i wypełnianie całych godzin pracą w jednej klasie cichą, w drugiej głośnie. Uzależnia to program od jakości tematu i od liczebności klas.

Powyższe stanowisko programu można rozwinąć i rozważyć wszystkie możliwości organizowania pracy dydaktycznej w klasach łączonych.

Jak wiemy, obie, połączone w jeden komplet, klasy uczą się zasadniczo tego samego przedmiotu: jedna opracowuje pewne tematy z tego przedmiotu przez zastosowanie pracy cichej, druga przez zastosowanie pracy głośnej. Niewątpliwie materiał nauczania w obu klasach jest różny, lecz tematy rzeczowe pracy niejednokrotnie będą jednakowe, co powoduje możliwość organizowania częstych lekcji wspólnych. Poza tym praca, wykonana na lekcjach cichych, musi być w ścisłym związku z pracą na lekcjach głośnych, musi też być możliwie często sprawdzana. Wszystko to sprawia, że ideałem byłoby tak lekcję w klasach łączonych zorganizować, żeby granica pomiędzy nauką głośną, cichą i wspólną w obu pracujących razem klasach zacierała się, bez szkody jednak dla opracowywanych tematów i osiąganych wyników. Przykład z arytmetyki zilustruje to zagadnienie. Jeśli więc mamy do opracowania materiał programowy w klasie III z działu „numeracja i działania w zakresie liczb do 1000“, a w klasie IV z działu „działania na liczbach całkowitych“, to niewątpliwie mamy do opracowania różny materiał programowy i mamy osiągnąć różne w obu klasach wyniki nauczania, lecz nie wyklucza to opracowywania tych samych w obu klasach tematów rzeczowych. Dobieramy więc temat rzeczowy wspólny, np. zakup książek do biblioteki szkolnej; opracowanie go będzie takie, by przy tej sposobności obie klasy stosowały różne umiejętności i sprawności rachunkowe, jako że opracowują

różny materiał programowy. Lekcja może wtedy mieć przebieg następujący:

Etap I. Nauczyciel wprowadza obie klasy w pracę: omawianie tematu rzeczowego, omawianie zagadnienia, jakie się z tematu wyłania (np. chcemy kupić do biblioteki x książek po cenie ustalonej i dać przed wypożyczeniem ich do oprawy; ile wyniesie koszt uzupełnienia biblioteki?), wyodrębnianie w temacie i zagadnieniu poszczególnych zadań.

Etap II. Nauczyciel lub też dzieci wraz z nauczycielem, dzielą zagadnienie na poszczególne zadania i umawiają się, która klasa wykona jakie zadania, przy czym zasada jest, że każda klasa wykonywać będzie te zadania, do wykonania których jest przygotowana. Jedna więc z klas pracuje głośno, druga ma lekcję cichą, co zależy od tego, której klasie trzeba w pracy pomagać, (która opracowuje nowy temat rachunkowy).

Etap III. W pewnym momencie obie klasy składają sprawozdania, co która już do tej pory wyliczyła, a co jeszcze pozostało do liczenia. Jest to naturalna przerwa w pracy, a dla nauczyciela jest to sposobność do przyzwyczajania dzieci do samokontroli i samooceny, co w pracy samodzielnej jest rzeczą ważną.

Etap IV podobny jest do drugiego, z tą jednak różnicą, że klasy pracują z zastosowaniem innych już form pracy: ta klasa, która do tej pory miała naukę głośną, teraz ma naukę cichą i odwrotnie.

Etap V i końcowy jest znowu lekcją wspólną, potrzebną dla podzielenia się rezultatami pracy i ustaleniem wspólnym odpowiedzi na postawione w etapie I pytanie niezależne.

Niewątpliwie tak zorganizowana lekcja jest teoretycznie idealna, a w praktyce w niewielkiej tylko ilości wy-

padków może być zastosowana. Lecz uważamy, że w praktyce można będzie w całym szeregu wypadków dążyć do takiego właśnie organizowania pracy w klasach połączonych, by obie klasy opracowywały ten sam temat rzeczowy i wspólnymi siłami dochodziły do wyników pracy. Niewątpliwą zaletą tak pojętej organizacji pracy jest to, że każda forma lekcji w klasach połączonych (lekcja wspólna, lekcja cicha, lekcja głośna) występuje w sytuacji naturalnej i prowadzi do celu zamierzonego w sposób bardzo wyrazny.

Wynika z tego, że raczej należy stosować krótsze niż całogodzinne lekcje głośne i ciche, a nawet lekcje wspólne. Nie mówimy już o klasach połączonych I i II, które są w stopniu bardzo nieznacznym przygotowane do pracy samodzielnej, wobec czego w klasach tych lekcje nauki cichej mogą wynosić najwyżej półgodziny, lecz nawet w klasach starszych całogodzinne lekcje nauki cichej winny być wyjątkami, nie zaś regułą.

W związku z tym trzeba jeszcze zwrócić uwagę na konieczność różnicowania materiału naukowego w klasach o kursie dwuletnim i trzyletnim. Odnosi się to, jak wiemy, do klas III i IV, zarówno szkoły I stopnia o 1 nauczycielu, jak i o 2 nauczycielach. Różnica pomiędzy tymi szkołami będzie taka, że w szkole o 2 nauczycielach klasa np. IV z reguły ma naukę głośną w tym rozumieniu, że uczy się osobno pod opieką innego nauczyciela, a w szkole o 1 nauczycielu klasa IV uczy się zawsze razem z klasą III. Kiedy więc chcemy z klasą IV opracować materiał naukowy, różny dla poszczególnych roczników (trzeba pamiętać, że materiał taki znajduje się w programach), to w szkole o 2 nauczycielach nauka przybierze wtedy charakter nauki w klasach łączonych: jeden rocznik ma wtedy naukę głośną, a dwa pozostałe naukę cichą, przy czym program wskazuje, że częściej podział klasy będzie taki, że osobno pracuje rocznik pierwszy, a razem roczniki drugi i trzeci,

razdziej zaś taki, w którym razem pracują dwa pierwsze roczniki, osobno zaś rocznik trzeci. Kiedy jednak zróżnicowanie materiału chcemy zastosować w klasie IV szkoły o 1 nauczycielu, to z reguły może to mieć miejsce tylko na lekcjach nauki cichej, a to w ten sposób, że każdy rocznik klasy IV otrzymuje inny materiał do opracowania. Wyjątkowo tylko można stosować taką organizację pracy, przy której np. oba roczniki klasy III i dwa młodsze roczniki klasy IV pracują po cichu, a ostatni rocznik klasy IV ma naukę głośną.

Ażeby omówienie organizacji pracy dydaktycznej w klasach połączonych było możliwie całkowite, trzeba jeszcze słów kilka poświęcić zagadnieniu organizacji okresu przygotowawczego w klasach I i II w wypadkach, kiedy klasy te uczą się razem jako komplet młodszy.

Okres przygotowawczy ma nadzwyczaj wielkie znaczenie w całokształcie pracy szkolnej dziecka. Od właściwego wykorzystania tego okresu zależy nie tylko wydajność i owocność pracy dziecka w klasie I, lecz ma to swój wyraz niejednokrotnie w klasach starszych. Nauczyciel musi sobie z ważności tego zagadnienia zdawać sprawę, by czas ten właściwie wykorzystał, by uczynił z tych kilku tygodni (4—6) naprawdę okres, w którym się dziecko do pracy szkolnej przygotowało — przez przysposobienie predyspozycji psychiczno - motorycznych do późniejszego ich wykorzystania.

Okres przygotowawczy powinien dziecko przygotować do pracy w szkole; stąd ważność tego okresu w szkole każdego stopnia w dziedzinie przede wszystkim wychowawczej. Dziecko niejednokrotnie nie żyło jeszcze do lat siedmiu w grupie, wychowywało się indywidualnie. Wprawdzie w środowisku wiejskim wypadki takie należą do rzadkich, to jednak zdarzają się i z istnienia ich nauczyciel musi sobie zdawać sprawę. Przychodząc do szkoły dziecko zostaje wprowadzone w życie zbiorowe, w którym obo-

wiążują pewne normy prawne i pewne przyzwyczajenia: trzeba się do tego wszystkiego dostosować, co dla dziecka nie zawsze jest rzeczą łatwą. I dla tego nauczyciel musi mieć te sprawy na uwadze; musi tak pracą pokierować, by po upływie okresu przygotowawczego dziecko było już na prymitywnym poziomie uczestniczenia w życiu zbiorowym. Dużą pomocą może być w tym wypadku odwołanie się do współpracy klasy starszej, razem się uczącej, t. j. klasy II, która, jako drugi rok do szkoły uczęszczająca i obeznana z życiem zbiorowym, może swych młodszych kolegów w to życie wprowadzić.

Poza tym jednak okres przygotowawczy ważny jest głównie dla celów dydaktycznych — i to w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania.

W zakresie języka polskiego celów tych zbiega się najwięcej: trzeba pokierować sprawą tak, by się dziecko rozgadało (mówienie), by przyuczyć je do późniejszego pisania — przez różnego rodzaju kreślenia i rysowanie, by się przygotowało do późniejszej pracy w dziedzinie opanowania techniki elementarnego czytania. Ten ostatni dział pracy (przygotowanie do czytania) jest szczególnie ważny ze względu na stosowane obecnie u nas wyłącznie metody analityczne w nauce czytania i pisania, które wymagają specjalnie troskliwej opieki ze strony nauczyciela nad dzieckiem w okresie przygotowawczym.

W zakresie arytmetyki cele okresu przygotowawczego są również bardzo wyraźne; określa je program przez wprowadzenie osobnego działu materiału naukowego dla tej klasy w postaci „ćwiczeń przygotowawczych“.

W końcu w zakresie przedmiotów t. zw. grupy artystyczno-technicznej znaczenie okresu przygotowawczego jest duże dlatego, że: 1. zajęcia w tych dziedzinach dają dziecku dużo możliwości wypowiedzenia się, gdyż w tym wieku

niejednokrotnie woli ono wyrażać się za pomocą rysunku czy śpiewu, niż za pomocą mówienia, a w każdym razie przychodzi mu to łatwiej; 2. przez celowe i racjonalne zorganizowaną pracę w tych dziedzinach przygotowujemy dziecko do pracy w zakresie innych przedmiotów, jak języka polskiego (pisanie — przez wyrobienie ręki w rysowaniu) i arytmetyki — przez zajęcia praktyczne.

Wyżej wymienione cele i zadania okresu przygotowawczego są ważne dla klasy I w każdego stopnia szkole; są więc niemniej ważne dla klasy I szkoły o 1 nauczycielu, przy czym występuje tutaj poważna trudność w racjonalnym zorganizowaniu okresu przygotowawczego ze względu na uczącą się razem klasę II. Trudność ta polega na tym, że klasa I musi być prowadzona przez nauczyciela bezpośrednio, to znaczy z wykluczeniem pracy na lekcjach cichych; tymczasem klasa II, stanowiąca wraz z klasą I jeden komplet, jest również klasą młodszą i za mało do samodzielnej pracy na lekcjach cichych przygotowaną. Z dwójga złego jednak wybieramy taką organizację pracy, że większość nauki głośnej prowadzimy z klasą I, a klasę II ograniczamy w tym okresie do lekcji wspólnych i większego niż normalnie wymiaru lekcji cichych.

Ustala te sprawy specjalny podział godzin dla kompletu młodszego na okres przygotowawczy. Mówi on mianowicie, że w okresie przygotowawczym klasa I ma 4 godziny nauki głośnej i 2 godziny nauki cichej, a II klasa 1 godzinę nauki głośnej i 4 godziny nauki cichej; prócz tego obie klasy mają wspólnej nauki 2 godziny tygodniowo. W zakresie arytmetyki klasa I ma 2 godziny nauki głośnej i 1 godzinę nauki cichej, a klasa II po dwie godziny nauki głośnej i nauki cichej, W zakresie innych przedmiotów podział godzin na okres przygotowawczy nie różni się niczym od normalnego dla tego kompletu podziału. Według tego podziału zestawienie godzin nauki głośnej i cichej w poszczególnych klasach przedstawia się następująco:

W klasie I

1. lekcja	język polski — gł.	język polski — cicha
2. lekcja	język polski — gł.	język polski — cicha
3. lekcja	język polski — gł.	język polski — cicha
4. lekcja	język polski — gł.	język polski — cicha
5. lekcja	język polski — cicha	język polski — gł.
6. lekcja	język polski — wspólna	język polski — wspólna
7. lekcja	język polski — wspólna	język polski — wspólna
8. lekcja	język polski — cicha	arytmetyka — gł.
9. lekcja	arytmetyka — gł.	arytmetyka — cicha
10. lekcja	arytmetyka — gł.	arytmetyka — cicha
11. lekcja	arytmetyka — cicha	arytmetyka — gł.
12. lekcja	wspólna — rysunek i zajęcia praktyczne	wspólna
13. lekcja	wspólna — śpiew i ćwiczenia cielesne	wspólna
14. lekcja	wspólna — religia	wspólna
15. lekcja	wspólna — religia	wspólna

w klasie II

Istotę trudności dla zorganizowania pracy dydaktycznej w tym okresie stanowi, jak już mówiliśmy, okoliczność, że: a) trzeba dawać zajęcia na lekcje ciche klasie I, która w ogóle do pracy samodzielnej nie jest jeszcze przygotowana; b) trzeba dużo zajęć dawać na lekcje ciche klasie II, która nie jest w tym stopniu przygotowana do pracy samodzielnej, by tak dużo czasu można było jej na lekcje ciche przeznaczyć. Dlatego też nauczyciel musi wtedy specjalnie gruntownie zastanowić się, jakimi pracami może lekcje ciche w obu klasach wypełnić.

Na naukę cichą w klasie II w zakresie języka polskiego (4 godziny) nadają się wtedy: a) ilustracje wycieczek, zajęć dzieci, różnych zdarzeń z życia dzieci, czytanek, opowiadań dzieci i nauczyciela; b) sporządzanie różnego rodzaju zabawek; c) nadawanie tytułów obrazkom i zapisywanie tych tytułów; d) układanie i zapisywanie zdań w związku z tematami lekcji głośnych; e) ćwiczenia ortograficzne; trzy ostatnie zagadnienia (od c do e) tylko częściowo, jako więcej właściwe dla okresu późniejszego.

Na naukę cichą w zakresie arytmetyki w tym okresie w klasie II nadają się następujące prace: a) niektóre ła-

twiejsze zadania arytmetyczne; b) rysunek i zajęcia praktyczne w związku z tematami arytmetycznymi — jak układanie i rysowanie różnych działań i t. p.

Klasa I może na lekcjach nauki cichej w tym czasie wykonywać następujące prace:

W nauce języka polskiego: a) wykonywać pewne prace z zakresu zajęć praktycznych, jak ulepianki; b) pewne prace z zakresu rysunku, jak ilustrowanie opowiadań dzieci i nauczyciela, fragmentów wycieczek, zdarzeń z życia; c) pewne prace z zakresu języka — odwzorowywanie zdań i wyrazów.

W nauce arytmetyki: wykonywanie odpowiednich prac z zakresu rysunku i zajęć praktycznych, jak wycinanie pasków, odwzorowywanie zbiorów za pomocą kresek i t. d.

Ważną rolę w tym okresie odgrywają lekcje wspólne. Mają one być dla klasy I wprowadzeniem w pracę szkolną. co na lekcjach wspólnych jest możliwe przez udział w tych lekcjach klasy II, a dla klasy II mają być w dużym stopniu namiastką lekcji nauki głośnej.

Niewątpliwie zorganizowanie okresu przygotowawczego w praktyce nastrożyć musi cały szereg trudności; mając to na uwadze, podajemy w części szczegółowej niniejszej pracy opracowane 2 tygodnie okresu tego, ilustrując na tym przykładzie, jak można pracę tę zorganizować — właśnie w klasach I i II połączonych.

R o z d z i a ł s z ó s t y.

PRZEGLĄD NAJWAŻNIEJSZYCH ZAGADNIENI METODYCZNYCH

Nauka czytania i pisanie w klasie I. Wykorzystanie utworu literackiego w opracowaniu tematu rzeczowego i ideowo-rzeczowego. Różne cele i ro-

dzaje czytania. Różne cele i rodzaje pisania. Metoda opanowania ortografii. Prace piśmienne — przygotowanie i poprawianie. Metoda zdobywania wiadomości rzeczowych — rola obserwacji i podrekcnika. Mapa w nauczaniu geografii i historii. Materiał historyczny w szkole I stopnia. Rachunek pamięciowy a piśmienne sposoby działań arytmetycznych. Metoda opracowywania zagadnień rachunkowych.

Rozdział niniejszy poświęcamy w całości zagadnieniom metodycznym, z którymi się nauczyciel musi z racji wykonywania swej pracy zawodowej zetknąć. Są one wspólne dla wszystkich stopni organizacyjnych szkół; niemniej jednak w szkole I stopnia są one niejednokrotnie trudniejsze do rozwiązania — zarówno dlatego, że nauczyciel jest sam jeden i nie ma z kim się w tej sprawie porozumieć, jak i dlatego, że zagadnień tych występuje w tej szkole dużo — ze wszystkich przedmiotów nauki szkolnej i we wszystkich klasach. Będziemy więc omawiali poszczególne zagadnienia metodyczne ze szczególnym uwzględnieniem warunków pracy w szkole I stopnia, zwłaszcza w szkole o 1 nauczycielu. Lecz zastrzegamy się, że ani nie mamy zamiaru omówić wszystkich występujących w praktyce szkolnej zagadnień metodycznych, bo na to ramy niniejszego przewodnika są zbyt szczupłe, ani też nie będziemy się starali podać na każde wysunięte zagadnienie gotowej recepty, bo taką metodę postępowania z Czytelnikiem uważamy za niewłaściwą. Naszym zdaniem, właściwa metoda nakazuje jedynie wysunięcie zagadnienia, naświetlenie go przez podkreślenie argumentów za i przeciw możliwemu rozwiązaniu i wskazaniu lektury szczegółowej; receptę zaś ma sobie ustalić sam nauczyciel — dla siebie i dla swych warunków pracy.

Nauka czytania i pisania w klasie I.

Zagadnienie właściwego ustosunkowania się nauczyciela do nauki czytania i pisania w klasie I jest słusznie

traktowane jako jedno z najważniejszych w pracy szkolnej dydaktycznej. Od tego, jak została zapoczątkowana nauka w klasie I zależy w dużym stopniu wydajność pracy ucznia w klasach starszych; zagadnienie to jest do tej pory w praktyce nie rozwiązane — jeśli wziąć pod uwagę, że w literaturze pedagogiczno-praktycznej brak jest dokładnych opracowań tego zagadnienia, mimo iż jest ono w ujęciu obecnym zagadnieniem stosunkowo nowym.

Teżą naczelną, którą wszyscy uważamy za niewątpliwie słuszną, jest, że uczeń powinien opanować elementarną naukę czytania i pisania możliwie najwcześniej, gdyż według naszych dzisiejszych pojęć cała dalsza praca bez umiejętności czytania i pisania byłaby niewłaściwa i niemożliwa. Uważamy więc, że w klasie I uczeń winien opracować ten dział programu w taki sposób, by praca jego w dziale czytania i pisania w klasach następnych była tylko dalszą wprawą, nie zaś opanowywaniem początków. Dlatego chcielibyśmy naukę czytania i pisania w klasie I tak zorganizować, by dziecko ukończyło tę pracę możliwie najwcześniej i możliwie najlepiej, nie wkładając w nią zbyt wielkiej ilości wysiłku, potrzebnego mu na inne prace. Słowem — chcemy stosować w nauce czytania i pisania elementarnego możliwie najlepsze metody; a za metodę najlepszą uważamy taką, która przy minimum wysiłku daje maximum wyniku.

Obecnie stosowane są w nauce czytania i pisania dwie metody: metoda wyrazowa i metoda zdaniowa. Nauczyciel na wybór jednej z nich musi się zdecydować; stąd wniosek, że obie powinien gruntownie poznać.

Obie te metody mają dużo cech wspólnych, aczkolwiek mają też cechy różne. Obie one są metodami *globalnymi*: to znaczy, że obie za punkt wyjścia w pracy dziecka biorą nie element językowy (literę czy dźwięk lub zgłoskę) lecz możliwie większą całość — wyraz i zdanie, jako te elementy językowe, które mają widoczną dla dziecka treść pozajęzykową (rzeczową). Obie też te metody są metoda-

mi *analitycznymi*: biorąc za punkt wyjścia całość, dążą do rozłożenia jej na mniejsze elementy językowe za pomocą analizy językowej. Są więc w tym wypadku różne od metod syntetycznych, które drobne elementy językowe składają w całości za pomocą syntezy, oraz od metod analityczno-syntetycznych, które wprowadzając za punkt wyjścia biorą całość i rozkładają ją drogą analizy, lecz wyprowadzone w ten sposób drobne elementy zaraz składają z powrotem w całość za pomocą syntezy.

To są cechy wspólne dla obu metod dzisiaj używanych: wyrazowej i zdaniowej. Są jednak i różnice. Ażeby różnice te uchwycić, trzeba uważnie prześledzić cały proces, jaki się odbywa przy nauce czytania i pisania — proces analizy i syntezy.

Jeśli chcemy, by praca nasza w dziedzinie nauki czytania i pisania w klasie I była dla dziecka pracą odpowiadającą jego predyspozycjom psychicznym, musimy pracę tę zaczynać od większych całości, takich mianowicie, które nie są pozbawione treści rzeczowej (treści pozajęzykowej). Im wyraźniej treść ta przed dzieckiem występuje, tym bardziej praca jest właściwa, bo oparta na konkretności, a nie na abstrakcjach, do których dziecko 7-letnie nie jest zdolne. Najwięcej wyraźną treść pozajęzykową posiada przedstawione dziecku pewne wydarzenie: bądź takie, w którym się coś odbywa w czasie (opowiadanie), bądź też takie, w którym obserwowane przedmioty i zjawiska są nieruchome (opis). Dziecko ujmuje przedstawioną sytuację jako pewną całość: widzi ją i rozumie albo też wyczuwa. Lecz poszczególnych epizodów (fragmentów) tej sytuacji czasem nie zauważa, co jest dowodem, że rozwój dziecka nie pozwala jeszcze na operowanie drobnymi fragmentami, lecz całymi sytuacjami. Można te rzeczy ustopniować według tego, jak dziecko reaguje na sytuację i jej fragmenty. Wtedy otrzymamy szereg następujący:

całość rzeczowa — sytuacja — wyraźnie widoczna i zrozumiała;

poszczególne fragmenty — mniej widoczne, lecz jeszcze zawierające treść, którą dziecko odpowiednio pokierowane może wyeliminować i spostrzec; dalszy fragment będący poszczególną osobą lub rzeczą, występującą w tej sytuacji, jest jeszcze mniej widoczny.

Ma to swe odpowiedniki w dziedzinie mowy, a mianowicie:

całość, sytuacja = całości, opowiadaniu o pewnym wydarzeniu lub opisie jakiejś sytuacji;

fragment = zdaniu;

drobniejszy fragment przedstawiający pojedynczą osobę lub rzecz = wyrazowi.

Dalsze elementy mowne nie mają już treści rzeczowej, pozajęzykowej; tak samo nie mają tej treści części wyrazu, zgłoski i litery-dźwięki.

Rzecz jasna, jeśli chcemy, by praca dziecka w dziedzinie analizy materiału słownego była zgodna z jego psychiką, nie możemy pracy tej rozpoczynać od elementów słownych, pozbawionych treści pozajęzykowej, t. j. od liter-dźwięków i zgłosek; dlatego też nie stosujemy obecnie metod syntetycznych, które właśnie rozpoczynały pracę od tych elementów. Natomiast musimy pracę zaczynać od możliwie największych całości, jako od materiału, w którym wyraźnie występuje treść pozajęzykowa, przy czym materiał do analizy nadaje się tym lepiej, im wyraźniej ta treść występuje. Najwyraźniej występuje ta treść w całościach myślowych przedstawiających pewne sytuacje, wydarzenia: stąd też od tych całości pracę należy rozpoczynać.

I tak też postępujemy w dziedzinie nauki czytania i pisania w kl. I, ucząc metodami: wyrazową lub zdaniową, które w jednakowym stopniu są metodami globalnymi. Proces dydaktyczny przy zastosowaniu tych metod jest następujący:

I etap: całość myślową (krótkie opowiadanie, które nadaje się do tego lepiej, aniżeli krótki opis) rozkładamy

drogą analizy i wyodrębniamy z niej część, t. j. pojedyncze zdania;

II etap: zdania poddajemy analizie i wyodrębniamy wyrazy;

III etap: wyrazy poddajemy analizie i wyodrębniamy tą drogą zgłoski lub też od razu zgłoski i dźwięki-liter-y.

Jak widać, pierwsze dwa etapy są analizowaniem materiału zawierającego wyraźną treść rzeczową i wyodrębnianiem elementów zawierających również treść rzeczową; w trzecim natomiast etapie poddajemy analizie elementy zawierające treść rzeczową, lecz drogą analizy mamy wyodrębnić w nich elementy, które żadnej treści pozajęzykowej nie posiadają; mówimy o analizie wyrazów i wyodrębnianiu zgłosek i liter-dźwięków.

Pierwszy etap procesu dydaktycznego, prowadzącego do poznania najdrobniejszych elementów językowych, przeprowadzamy w mowie ustnej, t. j. w dziale mówienia. Omawiając z dziećmi pewne wydarzenia (z życia dzieci), podajemy w postaci prymitywnej, tak by występujące w nich fragmenty, będące odpowiednikami zdań, występowały możliwie wyraźnie. Np. podajemy opowiadanie: „Mama przyszła z miasta. Przyniosła w koszyku jabłka. Dała je dzieciom. Janek wziął pierwszy i podzielił się z Alą. Jabłka smakowały dzieciom bardzo“. W sytuacji tej występuje kilka fragmentów, ujętych w poszczególne zdania, lecz ułożone w taki sposób, by uchwycenie ich przez dziecko było możliwe. Rzecz jasna, nie mówimy dzieciom, że po to opowiadamy im powiastkę, by uczyły się rozkładać opowiadanie na zdania, lecz w rezultacie zastanowienia się nad takim opowiadaniem dzieci podświadomie dojdą do wycucia, że w całym opowiadaniu są pewne mniejsze całości, a przez to nauczą się rozkładać w świadomości swej całość na zdania. Zaznaczamy, praca ta odbywa się na lekcjach mówienia; to nie znaczy, że nie wolno pracy tej wykonywać na lekcjach czytania i pisania, lecz znaczy, że nie posługujemy się przy tym tekstami pisanymi czy drukowanymi. Po-

nieważ w okresie przygotowawczym (a praca ta przypada na okres przygotowawczy) rozgraniczenia pomiędzy lekcjami mówienia, czytania i pisania właściwie nie ma, przeto jest rzeczą obojętną, czy pracę tę odniesiemy na karb czytania i pisania, czy też mówienia. Ważne jest, że praca odbywa się za pomocą mówienia jako środka wyrażania się.

Drugi etap odbywa się niejednakowo w obu metodach, wyrazowej i zdaniowej. W metodzie zdaniowej zaczynamy się już posługiwać pismem względnie drukiem, podając dzieciom odpowiednie teksty, na których dziecko dochodzi do dalszego wycucia i zrozumienia, że zdanie składa się z jeszcze drobniejszych elementów — wyrazów, które mają swe treści pozajęzykowe. Tekst pisany czy też drukowany odgrywa w tym wypadku rolę pomocy naukowej, na której dziecko osiąga pewien zamierzony cel; jest rzeczą znaną, że tekst w postaci słowa drukowanego czy pisanego odgrywa tę rolę znacznie lepiej, aniżeli ten sam materiał, podany jedynie w postaci mowy ustnej. Jak się ta praca odbywa? Oto nauczyciel wyodrębnia wraz z dziećmi z pewnej całości jedno zdanie; np. oglądając i omawiając obrazek ilustrujący jakieś wydarzenie układa nauczyciel opowiadanie, analizuje je i wyodrębnia zdanie takie, które możliwie w najlepszy sposób charakteryzuje tę sytuację. Zdanie to podpisuje pod obrazkiem. Dzieci po zapoznaniu się z wyglądem graficznym tego zdania, odwzorowują je. Przez odwzorowywanie dzieci podświadomie dochodzą do zrozumienia, że zdania składają się z wyrazów, a jednocześnie zapoznają się z poszczególnymi literami, które kiedyś później będą drogą analizy wyrazów wyodrębnione i poznane dokładnie. Trzeba zaznaczyć, że zdania, które podajemy do analizy, mogą składać się z możliwie niewielkiej ilości wyrazów; program określa tę ilość na 3 wyrazy maximum. Poza tym wyrazy znajdujące się w tych zdaniach muszą mieć wyraźną treść pozajęzykową. Nie mogą to być więc wyrazy t. zw. niesamodzielne, bo te nie mają w ogóle treści (przyimki, spójniki i in.), a spośród innych

wyrazów należy dać pierwszeństwo rzeczownikom i to zmysłowym, a potem czasownikom. Zdanie „mama przyniosła koszyk“ jest zdaniem nadającym się do analizy, bo tutaj każdy wyraz ma swą treść, którą dziecko widzi i rozumie.

Przy metodzie wyrazowej etap drugi również musi być przeprowadzony, lecz inną drogą. Mianowicie postępujemy tu tak, jak przy rozkładaniu całości na zdania: w mowie ustnej i przed przystąpieniem do właściwej pracy w dziedzinie czytania i pisania. Trzeba uważać, że rozkładanie zdania na wyrazy tylko w mowie ustnej daje mniejsze rezultaty, aniżeli rozkładanie zdania na wyrazy przez zastosowanie i mowy ustnej i materiału drukowanego czy pisanego; dlatego też metoda wyrazowa przygotowuje dzieci do późniejszych etapów, w których praca jest dla czytania i pisania istotną i bardzo trudną, w stopniu znacznie mniejszym, aniżeli metoda zdaniowa.

Etap trzeci jest w obu metodach przeprowadzany już za pomocą i mowy ustnej i tekstów drukowanych czy pisanych a więc, jak etap drugi w metodzie zdaniowej. Podajemy dzieciom zdanie, z którego wyodrębniamy wyraz, potrzebny nam do analizy szczegółowej. Rzecz jasna, musi to być wyraz posiadający możliwie najlepiej widoczną i wyraźną treść pozajęzykową, a więc rzeczownik zmysłowy z otoczenia dziecka. Z wyrazu tego wyodrębnimy drobniejsze części jego, elementy językowe takie, jak zgłoska lub litera-dźwięk.

Jak mówiliśmy, praca w etapie trzecim jest o tyle trudna i niewdzięczna, że dzieci mają wyodrębnić elementy, które są pozbawione treści rzeczowej. Nie łudźmy się, że przy dobrze zorganizowanej nauce dzieci rozumieją istotę rzeczy: jest to ponad ich siły, więc z góry trzeba sobie powiedzieć, że wszelkie nasze starania w tym kierunku są zmarnowane. Lecz mogą dzieci wyczuć, że jednak w wyrazach są pewne elementy mniejsze, że niektóre z nich są do siebie podobne, że niektóre z nich są odpowiednikami tego, co wymawiamy jak „a“, inne jak „e“ i t. d.

Więc mówimy, że do tych rzeczy dochodzą dzieci raczej drogą podświadomą, aniżeli drogą zrozumienia. Jest to ważna rzecz dla odpowiedniego zorganizowania pracy szkolnej. Jeśli uważamy, że dzieci dojdą do wycucia tych spraw drogą podświadomą, to trzeba tak pracę zorganizować, by naprawdę możliwie najprędzej do tego doszły. Jak to uczynić? Oto jeśli dzieci w okresie poprzedzającym etap trzeci często widziały drukowane czy pisane teksty z wyrazami zawierającymi litery, o których teraz mowa, jeśli odwzorowywały te teksty (wyrazy lub zdania), pisały je, rysowały i t. d., to — kiedy dojdziemy do pracy w etapie trzecim, dzieci większość tych liter będą znały. I to jest istota zagadnienia: tak pracą dziecka pokierować, by samodzielnie doszło do poznania liter-dźwięków, a więc tych elementów, które jako nie posiadające treści rzeczowej nie mają dla dziecka znaczenia i których zrozumienie musi mu sprawiać trudność nie lada.

Jeśli teraz, w świetle powiedzianego, postawić pytanie: która metoda umożliwia takie postępowanie w lepszym stopniu? — to niewątpliwie odpowiemy, że metoda zdaniowa, która podsuwa dziecku zdania, wyrazy, a przez to litery znacznie wcześniej, aniżeli metoda wyrazowa, umożliwiając w ten sposób wcześniejsze zapoznanie się z nimi. Że to nie będzie zapoznanie się prawdziwe, świadome, lecz podświadome wyczuwanie istoty rzeczy, to nic; faktem jest, że dziecko przyzwyczaja się do elementów językowych wcześniej i umie je wyodrębnić.

Jednak metoda zdaniowa wymaga gruntownej znajomości przedmiotu i bardzo ostrożnego postępowania, by nie wziąć pozorów za rzeczywistość, co jest bardzo możliwe, np. kiedy dzieci pozornie wyróżniają litery, a w rzeczywistości nie wiedzą, o co idzie; w tych wypadkach cała nauka czytania i pisania może być spaczona i rezultaty mogą być żadne. Dlatego też program zawiera ostrzeżenie przed zbyt lekkomyślnym wprowadzeniem metody zdaniowej,

jako metody stosunkowo nowej i mało do tej pory wypróbowanej.

Jednocześnie podaje program (w uwagach do całości programu języka polskiego, ustęp: Nauka czytania i pisanie w klasie I) przebieg pracy dydaktycznej w obu metodach nauki czytania i pisanie początkowego. Podamy te momenty dydaktyczne, porównując je z naszymi wywodami powyższymi (z etapami procesu dydaktycznego).

A. W metodzie wyrazowej.

1. Pogadanka na temat obrazka przy nowej literze, wyodrębnianie wyrazów, czytanie i pisanie podstawowych wyrazów: — etap II.

2. Wyodrębnianie nowej głoski w podstawowych wyrazach, skojarzenie litery z głoską: — etap III.

3. Układanie ustne i piśmienne łatwych i krótkich wyrazów w krótkie i łatwe zdania: — synteza.

Jak widać z tego, nie uwzględnia program etapu I rozkładania całości na zdania. Jak wiemy jednak, praca odbywa się tylko na materiale słownym, wobec czego może być do właściwej pracy w dziedzinie czytania i pisanie nie zaliczana. Pozostałe dwa etapy są uwzględnione, przy czym drugi też tylko w mówieniu, trzeci zaś w mówieniu i pisaniu.

B. W metodzie zdaniowej:

1. Oglądanie obrazu ilustrującego treść zdania krótkiego, składającego się najwyżej z trzech wyrazów, o treści związanej z życiem bieżącym dzieci; odczytywanie i odwzorowywanie obrazu zdania: — etap I.

2. Wyodrębnianie wyrazów w zdaniu; odczytywanie i odwzorowywanie wyrazów: — etap II.

3. Układanie nowych zdań przez zmianę jednego wyrazu w zdaniu poznanym lub rozszerzanie znanego zdania nowymi wyrazami: — synteza.

4. Wyodrębnianie liter powtarzających się w poznanych wyrazach, skojarzenie głosek z poznаныmi literami: — etap III.

5. Tworzenie nowych wyrazów z poznanych głosek i liter; układanie przez dzieci zdań ze znanych wyrazów, a nawet z wyrazów nowych, proponowanych przez dzieci: — synteza.

I tutaj więc występują wszystkie przedstawione przez nas etapy procesu dydaktycznego, przy czym występują w takim ujęciu, że dziecko wcześniej spotyka się i zapoznaje z najdrobniejszymi elementami językowymi.

W przedstawionym przez program przebiegu pracy dydaktycznej występuje również praca w dziedzinie syntezy, t. j. składania z drobnych poznanych elementów większych całości. Trzeba więc sobie uświadomić, że proces syntezy występuje w metodach analitycznych tak samo, lecz w innym ujęciu, aniżeli w metodach syntetycznych lub syntetyczno-analitycznych. W metodach syntetycznych proces syntezy był procesem podstawowym, podczas gdy w metodach analitycznych i analityczno-syntetycznych jest procesem pomocniczym. Następnie w metodach analityczno-syntetycznych proces syntezy polegał na tym, że drobne elementy językowe, poznawane na danej lekcji za pomocą analizy były na tej samej lekcji wyzyskiwane w dziale syntezy; w metodach natomiast analitycznych — wyrazowej i zdaniowej — proces syntezy znajduje takie zastosowanie, że poznane na jednej lekcji drogą analizy elementy są wykorzystywane w dziale syntezy znacznie później, wtedy dopiero, kiedy już są przez dzieci w odpowiednim stopniu utrwalone. Przykładem jest podany przez program przebieg pracy dydaktycznej, np. w metodzie zdaniowej: po pierwszym i drugim etapie analizy następuje praca w dziale syntezy odpowiadająca drugiemu etapowi w dziale analizy; po trzecim etapie analizy następuje odpowiednia praca w dziale syntezy polegająca na składaniu z poznanych głosek i liter nowych wyrazów. Każdy więc etap procesu analizy ma swój odpowiednik w dziale syntezy: etap I, rozkładanie całości i wyodrębnianie zdań — składanie ze zdań całości; etap II,

rozkładanie całości i wyodrębnianie wyrazów — składanie nowych zdań z poznanych wyrazów (i nowych wyrazów, przez dzieci zaproponowanych); etap III, rozkładanie wyrazu i wyodrębnianie liter i głosek — składanie z nowopoznanych liter i głosek nowych wyrazów. Lecz praca przy zastosowaniu metod analitycznych musi być tak prowadzona, by każdy etap procesu analizy wyprzedzał o kilka przynajmniej lekcji odpowiedni etap syntezy.

I w końcu jeszcze jedna cecha metody zdaniowej wyróżniająca się od metody wyrazowej. Oto metoda zdaniowa nie przestrzega kolejności liter, które są przez analizę większych elementów wyodrębniane i poznawane: można podawać dzieciom nowe wyrazy, w których nie wszystkie litery są znane, np. jeśli literę (głoskę) *k* chcemy wyprowadzić z wyrazów podstawowych *kot*, *mleko*, *Janek*, *karmi*, to w tych wyrazach nie muszą być wszystkie litery prócz litery *k* znane. Uważamy, że przez porównywanie tych wyrazów i występujących w nich elementów dziecko wyodrębni literę *k*, którą chcemy wprowadzić, a nie potrzebuje zwracać uwagi na wszystkie występujące w tych wyrazach litery i znać je. Inaczej postępuje metoda wyrazowa: wymaga ona, by wyodrębnienie nowej litery odbywało się przez porównywanie jej z innymi literami, które jednak powinny być wszystkie już znane.

Tyle o metodach nauczania początkowego czytania i pisania. Inne zagadnienia związane z nauką czytania i pisania w kl. I znajdzie Czytelnik w dziełach specjalnych, ramy bowiem niniejszego przewodnika są zbyt szczupłe, aby wszystkie je omówić. Przede wszystkim jednak zwracamy uwagę na ważność takich zagadnień, jak: prowadzenie nauki czytania na podstawie podręcznika czy też dowolnie przez nauczyciela układanych tekstów; wykorzystanie okresu przygotowawczego do nauki czytania i pisania; rolę pomocy naukowych w klasie I — i inne.

Wykorzystanie utworu literackiego w opracowaniu tematu rzeczowego i ideowo-rzeczowego.

Zagadnienie powyższe wygląda pozornie na zaczerpnięte z dziedziny czytania w języku polskim. Lecz tak jest jedynie pozornie; przyzwyczailiśmy się bowiem uważać, że czytanie w szkole powszechnej stanowi cel sam dla siebie, wobec czego nawet utarło się powiedzenie: „opracowanie czytanki“. Tymczasem „opracowanie czytanki“ nie występuje nigdy jako samodzielny temat pracy; może być natomiast mowa o wykorzystywaniu czytanki (utworu literackiego) w opracowaniu tematu rzeczowego lub ideowo-rzeczowego.

Przede wszystkim jednak — co nazywamy tematem rzeczowym, a co tematem ideowo-rzeczowym? Jaka w tym jest różnica?

W przedmiotach rzeczowych (historia, geografia, nauka o przyrodzie) mamy do czynienia z tematem rzeczowym. Idzie tam o to, by uczniowie zdobyli możliwie dużo wiadomości rzeczowych; do tego celu wiodą różne formy pracy szkolnej, między innymi też czytanie tekstu z podręcznika. To też uważamy, że w zakresie przedmiotów rzeczowych jest zupełnie zrozumiałe, że tekst podręcznika (czytankę historyczną, geograficzną, przyrodniczą) wykorzystujemy tylko dla zdobycia wiadomości rzeczowych.

W języku polskim w klasach młodszych opieramy nauczanie na tematach naczelnym, którym podporządkowujemy całokształt pracy dydaktycznej, dostosowując do nich tematy lekcji z różnych przedmiotów. Odnosi się to przede wszystkim do klasy I, a również klasy II. Tematy te są w tych klasach dobierane z programu języka polskiego, jako jedynego przedmiotu w tych klasach, zawierającego materiał rzeczowy. Stąd też każdy temat naczelny w klasie I i II zawiera wyraźnie elementy wiadomości rzeczowych, a opracowanie tego tematu będzie równoznaczne ze zdobywaniem wiadomości rzeczowych w tych klasach.

W klasach natomiast starszych tematy z zakresu języka polskiego mają nieco inny charakter. Nie zawierają one przede wszystkim tyle materiału rzeczowego, jak w klasie I i II, gdyż w klasach starszych oprócz języka polskiego występuje materiał rzeczowy również w innych przedmiotach. Są więc tematy w zakresie języka polskiego częściowo tylko tematami rzeczowymi, o tyle tylko, o ile przedmiot nauczania — język polski — zawiera obok innych przedmiotów materiał rzeczowy. Materiał ten występuje w innym ujęciu, aniżeli w przedmiotach rzeczowych: w przedmiotach rzeczowych materiał rzeczowy jest głównym składnikiem treści, podczas gdy w utworze literackim głównym składnikiem jest jakaś idea przewodnia, a materiał rzeczowy dostarcza tylko tła, na którym idea ta w pewnym ujęciu występuje. Kiedy np. w klasie IV opracowujemy temat „Z życia młodzieży szkolnej u nas i za granicą“, to w temacie tym występuje tło rzeczowe: cechy geograficzno-przyrodnicze krajów — naszego i innych, w których młodzież mieszkającą omawiamy — i porównywanie tych cech. Lecz podstawowym elementem tego tematu jest podkreślenie strony ideowej zagadnienia stosunku młodzieży w różnych krajach do życia innych ludzi i do całokształtu zjawisk.

A więc na lekcjach języka polskiego opracowujemy bądź tematy rzeczowe (w klasach młodszych), bądź też tematy ideowo-rzeczowe (w klasach starszych). Opracowywanie tych tematów odbywa się przez zastosowanie różnych form pracy odpowiadających różnym działom programu języka polskiego: przez mówienie, pisanie i czytanie w klasach młodszych oraz przez czytanie, mówienie i pisanie w klasach starszych; inna kolejność tych działań pracy (mówienie na początku w klasach młodszych, a czytanie na początku w klasach starszych) jest wskazówką, że w młodszych klasach podstawową formą pracy w opracowywaniu tematu rzeczowego lub rzeczowo-ideowego jest mówienie, a w klasach starszych — czytanie. Lecz nigdy nie jest mówienie w klasach młodszych a czytanie w star-

szych jedyną formą pracy w opracowywaniu tematu: opracowanie bowiem odbywa się zawsze — we wszystkich klasach — za pomocą wszystkich form pracy, form ekspresji. Stąd też zarówno tematy rozmów z dziećmi, jak i tematy prac piśmiennych, jak i w końcu tematy czytanych utworów muszą i powinny być w ścisłym związku z tematem naczelnym, którym w klasach młodszych jest temat rzeczowy, a w klasach starszych temat ideowo-rzeczowy. Ponieważ w tej chwili interesuje nas zagadnienie wykorzystania utworu literackiego, twierdzimy, że czytanie i omawianie utworu literackiego nie istnieje samo dla siebie, lecz dla innego celu: — dla opracowania tematu naczelnego, opracowywanego oprócz tego na lekcjach mówienia i pisania.

Przykłady z praktyki zilustrują to zagadnienie i wysuniętą tezę.

W klasie II mamy lekcję czytania. Jeślibyśmy uważali, że opracowanie czytanki jest niezależne od całokształtu pracy dydaktycznej, wtedy tok naszego postępowania byłby następujący: krótka pogadanka na temat występującej w czytance; w czasie pogadanki omówienie wyrazów niezrozumiałych znajdujących się w czytance, tych mianowicie wyrazów, które w sposób naturalny dadzą się wpleść do rozmowy; czytanie utworu celem zdobycia treści; dokładne omówienie wyrazów niezrozumiałych, a więc wszystkich już, które się w czytance znajdują; omówienie treści — przy zastosowaniu ponownego czytania lub też bez tego; wykorzystanie czytanki do celów językowych — np. do ćwiczeń w mówieniu, pisanu — ortografii i do gramatyki, do ćwiczeń słownikowych i t. d. Podstawą więc w pracy będzie treść czytanki, i to zarówno treść rzeczowa, a jeszcze więcej treść językowa utworu. Kiedy natomiast uważamy, że czytanie danego utworu odbywa się tylko w ramach tematu naczelnego, którym w klasie II jest temat rzeczowy, to tok postępowania jest wprawdzie nieco choć niezupełnie podobny: nie stosujemy wstępnej pogadanki czy też rozmowy,

gdyż temat naczelny był przed czytaniem opracowywany na lekcji mówienia, więc specjalna rozmowa do celów tylko czytania nie jest już potrzebna; odpada też objaśnianie wstępne wyrazów niezrozumiałych, bo w temacie rzeczowym, omówionym już na lekcji mówienia, wszystkie nowe pojęcia rzeczowe (odpowiadające nowym wyrazom) zostały podane dzieciom i utrwalone. Od razu więc przystępujemy do samego czytania, którego celem jest wydobycie treści czytanki i powiązanie tej treści z treścią tematu rzeczowego, a prócz tego wydobycie z czytanego utworu walorów natury ideowej. Wydobycie treści rzeczowej nie sprawia poważniejszej trudności, gdyż treść ta jest częścią składową treści rzeczowej tematu naczelnego, jest rozwinięciem pewnej dziedziny treści tematu naczelnego, i jako taka jest przez uczniów dobrze uświadamiana i rozumiana, a przyswojenie jej sprowadza się do wyraźniejszego uświadomienia sobie tej właśnie części tematu naczelnego. Również strona ideowa utworu nie sprawia trudności przez to, że tło odgrywającej się akcji jest dobrze znane. Po uchwyceniu treści rzeczowej i ideowej utworu może mieć miejsce wykorzystanie strony językowej utworu do celów językowych, lecz niekoniecznie; zależy to od rodzaju treści językowej, zawartej w danym utworze oraz od tego, jaki jest cel pracy w dziedzinie językowej.

Stąd też sposób wykorzystania utworu literackiego będzie w różnych sytuacjach różny. Czasem wystąpi tylko zapoznanie dzieci z treścią rzeczową czytanki — i na tym praca zostaje zakończona. Czasem prócz tego poważniejszemu nasileniu poddajemy stronę ideową utworu. Innym razem, po krótkim zapoznaniu się z treścią, wykorzystujemy tekst czytanki do celów językowych — ustnych w dziedzinie mówienia lub piśmiennych w dziedzinie pisania (ortografia i styl piśmienny) lub też słownictwa czy ćwiczeń gramatycznych. I uważamy, że takie postępowanie jest z różnych względów znacznie korzystniejsze: dzieci są zaciekawione pracą, jeśli treść danej czytanki występuje przed ni-

mi raz lub dwa razy, a są znudzone, jeśli treść ta jest na wszystkie możliwe sposoby walkowana i analizowana.

Streszczając powyższe twierdzimy, że podejście nauczyciela do materiału czytankowego powinno być następujące: opracowanie czytanki nie jest celem pracy, bo taki cel nie istnieje, wykorzystanie jej, jako utworu literackiego, jest zabiegiem dydaktycznym wiodącym do innego celu, mianowicie do opracowania tematu rzeczowego lub ideowo-rzeczowego. Graficznie przedstawia się to w ten sposób:

podstawa: t e m a t n a c z e l n y,

zabiegi: mówienie, czytanie, pisanie — w różnych formach pracy;

a nie:

podstawa: c z y t a n k a,

zabiegi: mówienie, pisanie, różnego rodzaju ćwiczenia.

Różne cele i rodzaje czytania.

Z poprzednim zagadnieniem ściśle wiąże się zagadnienie właściwego czytania, to jest uwzględniania w czytaniu różnych jego celów i różnych sposobów. Niektóre fragmenty niniejszego zagadnienia zostały już poruszone przy omawianiu zagadnienia poprzedniego, niektóre zaś wymagają osobnego potraktowania — właśnie ze względu na różne rodzaje czytania, wprowadzonego do programu języka polskiego.

Cel zasadniczy czytania jakiegokolwiek tekstu jest jasny: dowiedzieć się, o czym w danym tekście jest mowa, lub mówiąc inaczej uchwycić treść czytanego tekstu. Ten cel jest też widoczny dla dziecka, które nigdy nie czyta dla innego celu, tylko właśnie dlatego, że chce się dowiedzieć, o czym w tym tekście jest mowa.

Prócz tego jednak celu jest inny: czytając dany tekst, opanować dobrze technikę czytania, przyswoić sobie pewien zasób występujących w danej czytance wyrazów i zwrotów, będących odpowiednikami nowych, nieznanых

dotychczas czytającemu pojęć rzeczowych lub też odcieniem innych wyrazów, ich podobieństwem; w końcu zapoznać się z formą literacką tekstu — zarówno z układem całości tekstu, jak i sposobem przedstawienia poszczególnych momentów opisywanej akcji, techniką pisarską. Te cele nie są dla dziecka widoczne, a w każdym razie trzeba dopiero szczególnie dobranych zabiegów ze strony nauczyciela, by cele te stały się dla dziecka widoczne i w pracy respektowane. Czy jednak należy ich się wyrzec w pracy szkolnej? Chyba nie, gdyż w ten sposób wyrządzilibyśmy uczniowi poważną krzywdę polegającą na tym, że całe nastawienie jego ograniczylibyśmy tylko do strony rzeczowej czytanych utworów, a nie wyrabialibyśmy nastawienia na stronę artystyczną, której w pracy szkolnej pominąć nie mamy prawa.

Jak jednak postępować, by oba te kierunki były w praktyce respektowane, mimo iż — jak mówiliśmy — te drugie cele są dla ucznia niewidoczne i nieciekawe?

Przede wszystkim więc trzeba zaznaczyć, że zależy to w znacznej mierze od doboru czytanych tekstów. Gdybyśmy zwracali uwagę dziecka tylko na stronę rzeczową czytanki, to w podręcznikach do czytania (książkach polskich) wystarczyłyby nam czytanki o wyraźnej treści rzeczowej, coś w rodzaju np. wypisów geograficznych, historycznych czy przyrodniczych. Uczniowie opanowaliby przy tej sposobności również technikę czytania, lecz poza tym celem nic więcej czytanie takie nie dałoby; a w każdym razie nie dałoby im wykształcenia artystycznego w dziedzinie języka, bo ani na to nie byłaby zwrócona uwaga uczniów, ani też nie byłoby na co zwracać uwagi, bo odpowiedniego materiału w czytankach byłoby brak. Jeśli natomiast w zawartych w podręczniku polskim czytankach znajduje się materiał odpowiedni, a więc utwory dobierane były nie tylko pod kątem widzenia występującej w nich treści rzeczowej, lecz również pod kątem widzenia stosowanej w nich formy artystycznej — pod każdym względem — to niewątpliwie praca

w dziedzinie wykształcenia artystycznego ucznia jest możliwa, nawet przy stosunkowo słabym jej podkreśleniu przez materiał.

Gdyby więc nauczyciel, uczący języka polskiego z dobrego podręcznika (za dobry w tym wypadku uważamy taki, który zawiera utwory literackie odpowiednio dobrane ze względu na formę artystyczną utworów), nawet nie zwracał specjalnej uwagi na formę czytanych utworów, to i w tym wypadku obcowanie uczniów z produktem ducha wybitnych pisarzy dałoby pewne rezultaty w tym znaczeniu, że uczniowie nieraz podświadomie przyswoiliby sobie piękne wyrażenia i zwroty, wzbogaciliby słownictwo, widzieliby artystyczne opracowania całości i fragmentów i t. d. Lecz wszystkie te rezultaty będą znacznie większe przy takiej pracy, w której nauczyciel przy każdej nadarzającej się sposobności zwraca uczniom na te rzeczy uwagę, czuwając nad tą stroną wykształcenia.

Winno to mieć miejsce już w najmłodszych klasach szkoły powszechnej, a więc tam, gdzie czytany tekst w dość skromnej mierze posiada cechy artystyczne opracowanego utworu literackiego. Nawet w klasie I, kiedy dzieci czytają kilka zdań napisanych artystycznie, to trzeba czytany tekst uczynić przedmiotem obserwacji w tym kierunku. Może to przybrać postać bardzo prostego ćwiczenia, np. „wypisz wyrazy, jakimi nazywano w czytanim tekście matkę“, — jeśli w danym tekście występują różne odcienie wyrazu „mama“, np. „matuś, matuleńka, mamusia“ i t. d. Już to zapoznanie siedmioletniego dziecka z różnymi sposobami wyrażania za pomocą słowa przywiązania dziecięcego dla matki będzie rozwijaniem jego skłonności w kierunku poszukiwania i doszukiwania się w mowie ludzkiej piękna, a nie poprzestawania tylko na wyrażeniach najprostszych. Rzecz jasna, w klasach starszych przybierze to postać inną, bardziej skomplikowaną; np. w utworze Sienkiewicza „Latarnik“ wybrać zdania, które charakteryzują strukturę psychiczną Skawińskiego, jego sposób wyrażania skonfronto-

wać z jego życiorysem i przyzwyczajeniami; w utworze Goetla „Nurek“ porównać dwie postacie, Górskiego i nurka, ich stosunek do tworzącej się floty polskiej i ich sposób reagowania na zachodzące w otoczeniu wydarzenia (nowela „Nurek“ zamieszczona została w podręczniku do nauki języka polskiego dla V klasy szkoły powszechnej III stopnia Balickiego i Maykowskiego).

W związku z powyższym ustalić można trzy cele nauki czytania w szkole powszechnej. Cel pierwszy: zapoznać się z treścią czytanki; cel drugi: opanować przy tej sposobności technikę czytania; cel trzeci: zdobyć wykształcenie artystyczno-literackie. Cel pierwszy widoczny jest dla dziecka, dwa dalsze widoczne są dla nauczyciela i muszą być przezeń doceniane i respektowane.

Do zdobycia celu pierwszego wiedzie czytanie danego utworu. Program rozróżnia dwie zasadnicze formy czytania: czytanie głośne i czytanie ciche. Pierwsza z nich polega na tym, że jeden uczeń (albo też nauczyciel) czyta, reszta klasy uważa i śledzi w podręczniku jego czytanie, by wraz z nim postępować. Tempo pracy jest u wszystkich jednakowe; sposób ekspresji jest u jednego ucznia wyraźny i czynny, u innych mniej czynny (słuchają tylko lub też słuchają i czytają po cichu, uzupełniając słyszane własnym czytaniem) i mniej uchwytne (niektórzy ani nie czytają wraz z pierwszym ani nie słuchają). Przy czytaniu cichym wszyscy uczniowie czytają tak, by sobie nawzajem nie przeszkadzać, i zapoznają się z treścią. Stosunek do pracy jest u wszystkich jednakowy: każdy czyta, by się dowiedzieć o czym jest mowa, a tempo pracy nie jest jednakowe, bo niektórzy uczniowie mają technikę opanowaną w lepszym stopniu i ci kończą czytanie wcześniej, a inni kończą później. Oba te sposoby czytania prowadzą do celu, lecz czytanie ciche prowadzi do tego celu lepiej, gdyż każdy uczeń na pewno czytanekę przeczyta sam, przeczyta w takim tempie, na jakie mu pozwala jego stopień przygotowania w dziedzinie czytania, słowem, pracuje samodzielnie. W nie-

których wypadkach czytanie głośne ma większą rację stosowania: wtedy mianowicie, kiedy kiedy treść ukryta jest nie tylko w słowach i wyrażeniach, lecz również w odpowiedniej intonacji i modulacji głosu. Wtedy większą korzyść odniosą uczniowie z tego, jak ktoś odczyta z zachowaniem odpowiedniej modulacji i intonacji, aniżeli jeśli sami będą czytać. Nadaje się więc ten sposób czytania w tych wypadkach, kiedy nauczyciel przekonany jest, że ten sposób da większe korzyści, bo uczniowie nie mają jeszcze dostatecznego wyrobienia, by czytając po cichu mogli zachować odpowiednią intonację w abstrakcji, odczuć i dorozumieć się z kontekstu potrzeby zastosowania właściwej modulacji głosu. Nadaje się więc ten sposób w większej ilości wypadków w klasach młodszych.

Obie więc wskazane przez program formy czytania są dobre, obie prowadzą do zasadniczego celu: zapoznania się z treścią czytanego. Kiedy stosować jedną, a kiedy drugą formę — musi decydować sam nauczyciel.

Drugi cel, opanowanie techniki czytania, musi być omówiony, ażeby zdać sobie sprawę ze stosowania właściwych form czytania, do tego celu wiodących. Pod „oponowaniem techniki czytania“ rozumiemy nie tylko technikę elementarną, składanie całych wyrazów i odczytywanie ich bez jąkania się, lecz rozumiemy czytanie „poprawne, wyraźne, płynne z uwydatnieniem myśli i uczuć autora tekstu“. Niewątpliwie, pierwszym etapem czytania z punktu widzenia techniki będzie czytanie elementarne, do którego opanowania uczeń powinien dojść już w klasie I. W klasie II już czytanie to musi przejść w czytanie płynne, potem w czytanie płynne, wyraźne i poprawne — ekspresyjno-artystyczne. Która forma czytania prowadzi do tego i w jakim stopniu?

Technika czytania elementarnego może być opanowana przede wszystkim przez samo wykonanie czynności czytania. Jeśli chcemy, by uczeń czytał dobrze w rozumieniu takim, żeby nie jąkał się i nie zastanawiał, jak dany wy-

raz odczytać, to przede wszystkim musimy mu dać dużo sposobności do wykonywania tej techniki. Im więcej uczeń czyta, tym lepiej będzie miał opanowaną technikę. Uważamy, że z tego względu czytanie ciche, przy którym każdy uczeń musi pracować samodzielnie i musi być ustosunkowany do pracy czynnie, da lepsze rezultaty: przecież stwarza mu się więcej sposobności do wykonywania pracy w dziedzinie opanowywania tej techniki. Z tego też względu czytanie ciche powinno być stosowane nawet już w klasie I, bo im wcześniej zaczniemy je stosować, tym lepiej technika czytania będzie opanowana.

Trzeba jednak wyraźnie uświadomić sobie, że czytanie ciche nie będzie miało w klasie I takiej postaci, jak w klasach starszych. W istocie czytania cichego leży przede wszystkim zastosowanie właściwego każdemu uczniowi tempa pracy; ponieważ jednak każdy stosuje inne tempo, więc czytanie to musi być wykonywane bez wydawania głosu, gdyż inaczej uczniowie przeszkadzaliby sobie nawzajem. Z drugiej jednak strony uczniowie klasy I nie umieją wyrażać się bez wydawania głosu; stąd taki pozorny paradoks, że uczniowie klasy I przy zastosowaniu czytania cichego, jako formy pracy w czytaniu, czytają nie bez wydawania głosu, lecz nieraz nawet czyniąc w klasie pewien szmer. Niewątpliwie, nie jest to pożądane; lecz czy z tego powodu rezygnować ze stosowania czytania cichego, jako formy pracy? Doświadczenie mówi, że po pewnym czasie (stosunkowo niedługim) uczniowie klasy I przyzwyczajają się do czytania szeptem, potem do bezgłośnego czytania z poruszaniem ustami, a później (może już nie w klasie I) — przechodzą w normalny sposób do czytania cichego, czytania myślowego.

Technikę czytania płynnego również opanować mogą uczniowie tylko wtedy, jeśli czytają dużo. Technikę czytania płynnego opanowują uczniowie w klasach II — III; stąd wniosek, że i w tych klasach i w tym celu należy w miarę możliwości stosować często czytanie ciche.

Ażeby czytać wyraźnie, trzeba czytać głośno, t. j. z wydobywaniem głosu. To samo dotyczy dalszej części techniki czytania, mianowicie czytania ekspresyjno-artystycznego. Jeśli więc nauczyciel chce doprowadzić uczniów do opanowania tej dziedziny techniki, musi dawać uczniom możliwość zastosowania tego rodzaju ekspresji, musi stosować od czasu do czasu czytanie głośne. Trzeba jednak przy tym pamiętać, że — jak i w wielu innych dziedzinach — poważną rolę odgrywa tutaj moment naśladownictwa: jeśli uczniowie mają dużo wzorów i to wzorów godnych naśladowania, to niewątpliwie opanują technikę czytania ekspresyjnego prędzej i lepiej. Stąd wniosek, że nie należy powoływać do czytania tylko jednostki, które czytają słabo, lecz w dużej mierze jednostki, które mają technikę czytania opanowaną w stopniu dobrym, a tak samo dużo powinien czytać nauczyciel, by czytaniem swym dawać uczniom dobry wzór do naśladowania.

W końcu pozostaje trzeci cel czytania — wykształcenie artystyczno-literackie. Jak już mówiliśmy, do celu tego prowadzą różne ćwiczenia w rodzaju powyżej wymienionych. Jest rzeczą jasną, że tego rodzaju ćwiczenia, jak „wybierz zdania, które charakteryzują Skawińskiego“, mogą być wykonane tylko przy zastosowaniu czytania cichego, gdyż jest to wyraźna praca samodzielna, wymagająca różnego u różnych uczniów tempa pracy. I tutaj więc czytanie ciche jako forma czytania ma szerokie pole do zastosowania.

Reasumując wszystko, cośmy powiedzieli o różnych celach czytania i stosowaniu różnych form czytania, trzeba stwierdzić, że niewątpliwie większą wartość jako zabiegu dydaktycznego ma czytanie ciche. Nie znaczy to jednak, by przez częste stosowanie czytania cichego miało być w zaniedbaniu czytanie głośne, gdyż takie postawienie sprawy byłoby niezgodne ani z założeniami programu, ani z zamierzeniami nauczyciela, który wszystkie trzy cele czytania widzi i do nich dąży.

Różne cele i rodzaje pisania.

Pisanie jest w szkole powszechnej działem pracy o tyle ważnym, że uczeń musi osiągnąć w tej dziedzinie pewien, przez program przepisany, wynik, przy czym różnorodność celów tej pracy, form i zabiegów metodycznych utrudnia niejednokrotnie nauczycielowi zorientowanie się w doborze najlepszej metody postępowania. Ponieważ z drugiej strony szkoły I stopnia są skazane na to, by pisanie jako formę pracy stosować dość często, znacznie częściej nieraz, aniżeli by tego sobie nauczyciel życzył, przeto dział pisania omówimy w niniejszym przewodniku możliwie szczegółowo.

W dziedzinie pisania uczeń ma osiągnąć wykształcenie, które można określić następująco: a) pisać kaligraficznie (czytelnie, wyraźnie, ładnie); b) pisać poprawnie pod względem ortografii; c) umieć prawidłowo wyrażać za pomocą pisma swe myśli i uczucia. Stąd też w dziedzinie pisania wyróżniamy trzy zasadnicze cele: opanowanie techniki pisania kaligraficznego, pisania ortograficznego, pisania stylistycznego.

Pierwszą rzeczą, na którą musi nauczyciel zwrócić uwagę, jest zasada, że nie może być praca w dziedzinie ortografii tak zorganizowana, by dane ćwiczenie prowadziło do opanowania tylko jednego z tych celów. Nie może być stosowane ćwiczenie, którego celem jest tylko zdobycie wprawy w pisaniu kaligraficznym, np. bezmyślne przepisywanie tekstów, zdań, wyrazów, liter, a nawet czasem elementów liter. Nie może być stosowane też ćwiczenie, w którym uczeń stosuje pewną regułę ortograficzną, a nie zwraca uwagi całkowicie na kształt liter i w ogóle stronę kaligraficzną. Pisanie musi zawsze służyć wszystkim trzem celom, przy czym jednak pewne ćwiczenia uwzględniać będą przede wszystkim stronę stylistyczną, inne przede wszystkim stronę ortograficzną, jeszcze inne kaligraficzną.

Każde więc ćwiczenie w pisaniu musi przynieść uczniowi korzyść we wszystkich tych trzech kierunkach. Lecz

największe nasilenie pracy nad opanowaniem kształtnego i czytelnego pisma, a więc kaligraficznego, przypada na klasy najmłodsze, klasę I przede wszystkim, największe nasilenie pracy w kierunku opanowania ortografii przypada na klasy środkowe, II — III, a największe nasilenie pracy w kierunku zdobycia stylu piśmiennego na klasę najstarszą — IV. Powtarzamy jednak, że nie chcemy być przez to rozumiani w ten sposób, że w klasie I obowiązuje tylko kaligrafia, w klasach II i III ortografia, a w klasie IV stylistyka; w każdej klasie stosujemy ćwiczenia wiodące do opanowania wszystkich trzech celów, lecz nasilenie pracy w różnych klasach będzie różne.

Przede wszystkim więc o stronie kaligraficznej wykonywanych prac piśmiennych. Program przewiduje pisanie czyste i czytelne; innych wymagań w tej dziedzinie program nie stawia. Trzeba więc uważać, że nie jest intencją programu wyrobić w dzieciach pisanie artystyczne, gdyż na to szkoła nie ma ani czasu, ani nie odczuwa się potrzeby tego. Jednak uważamy, że szkoła musi wyrobić w uczniach poczucie piękna w piśmie, piękna — indywidualnie rozumianego. Stąd też zaprawianie uczniów do czystego, czytelnego i w ogóle kształtnego pisma będzie jednocześnie zaprawianiem ich do wyrobienia pisma indywidualnie-pięknego.

W związku z tym trzeba wyraźnie pamiętać, że nie wolno jest stosować ćwiczeń piśmiennych, których jedynym celem byłoby opanowywanie strony kaligraficznej pisma, jak z drugiej strony nie wolno o stronie kaligraficznej pisma zapominać przy jakimkolwiek ćwiczeniu piśmiennym.

Zdarza się niejednokrotnie, że uczniowie mają dziedzinę pisma kaligraficznego zaniedbaną, nauczyciel zaś, który obejmuje stanowisko w danej szkole, chciałby za wszelką cenę zaniedbania te naprawić i poziom wyrównać. Jak ma do tego się zabrać? Otóż uważamy, że powinien przede wszystkim zbadać, co jest powodem zaniedbania

dzieci w tej dziedzinie: czy niedopatrzenie ze strony poprzedniego nauczyciela, czy wyraźne zaniedbanie z jego strony, czy ujemny w tej sprawie wpływ rodziców i otoczenia — czy co innego. Po zapoznaniu się z genezą zjawiska przystępuje do zwalczania go stosując środki odpowiadające powodom. Do środków nadających się powszechnie do stosowania zaliczyć można: a) nie zadawanie prac piśmiennych na pracę domową tak długo, aż poziom estetyczny pisania będzie wyrównany; b) ograniczenie ilości prac piśmiennych na rzecz jakości tych prac — gdyż im mniej prac piśmiennych, tym łatwiej nauczyciel jest w stanie dopilnować ich strony estetycznej i rzeczowej; c) jak największą staranność nauczyciela w pisaniu, by dzieciom dać możliwie najlepszy wzór do naśladowania.

Czy w związku z tym może nauczyciel, dążąc do poprawy dziedziny kaligrafii, dawać od czasu do czasu ćwiczenia piśmienne mające na celu wyrównanie poziomu pod tym względem? Uważamy, że dawanie uczniom do przepisywania tekstów w rodzaju osobnych zdań, wyrazów, liter a nawet ich elementów jest niedopuszczalne i niecelowe, bo wszelkie bezmyślne pisanie nie prowadzi do żadnego celu; lecz takie zorganizowanie lekcji, by dzieci pisały ćwiczenie piśmienne, w którym strona ortograficzna i stylistyczna zostały ograniczone do minimum, a strona kaligraficzna została przez to wysunięta na plan pierwszy — jest i możliwe i celowe.

Lecz w dobrze zorganizowanej pracy szkolnej uczniowie piszą na ogół i czysto i czytelnie — nauczyciel nie ma z tą dziedziną większego kłopotu. Znacznie większą trudność sprawia dziedzina opanowania ortografii.

Pracę w dziedzinie opanowania ortografii należy rozpatrywać w dwu kierunkach: praca w kierunku opanowania sprawności i umiejętności poprawnego pisania i praca w kierunku usuwania popełnianych przez uczniów błędów ortograficznych.

Do opanowania przez uczniów sprawności i umiejętności poprawnego pisania służą różnego rodzaju ćwiczenia piśmienne, z których program wymienia pisanie ze słuchu, przepisywanie i pisanie z pamięci. Ażeby zdać sobie sprawę z możliwości stosowania tych rodzajów w poszczególnych wypadkach, trzeba uświadomić sobie, na czym zabiegi te polegają.

Podstawową czynnością dla opanowania sprawności w pisaniu ortograficznym jest skojarzenie treści pozajęzykowej danego wyrazu z jego obrazami: graficznym (wzrokowym), słuchowym i mięśniowo-ruchowym. Jeśli uczeń nie zna treści danego wyrazu, zachodzi zawsze obawa, że wyraz ten może napisać niewłaściwie, zwłaszcza w tych wypadkach, kiedy brzmienie tego wyrazu jest różne od jego pisowni. Zatem treść pozajęzykową wyrazu uważamy za nadrzędną w stosunku do obrazów danego wyrazu, mianowicie obrazów, które w świadomości naszej ta treść wywołuje, przez które wyraz ten jako pojęcie do naszej świadomości wkracza. Najwięcej wyrazów dostaje się do świadomości dziecka (i człowieka dorosłego) za pomocą obrazów słuchowych: dziecko słyszy w użyciu nowe wyrazy, uświadamia sobie (lub też domyśla się) ich treść pozajęzykową i wyraz zostaje jako pojęcie przez ucznia przyswojony. Kiedy trzeba wyraz ten reproduковать, uczeń reprodukuje go w takiej postaci, w jakiej wyraz ten dostał się do jego świadomości, a więc najczęściej w postaci zgodnej z wymową i brzmieniem wyrazu, nie zaś z jego pisownią. Znacznie lepiej jest, kiedy uczeń przyswoił sobie pojęcie danego wyrazu w jego takim wyglądzie, który jest zgodny z pisownią, t. j. kiedy dany wyraz został wprowadzony do świadomości ucznia za pomocą obrazu wzrokowego. Lecz i to jeszcze nie jest gwarancją, że wyraz ten w razie potrzeby będzie reprodukowany w postaci prawidłowej; pamięć ucznia jest zawodna i wyraz, wprowadzony w postaci czystej, odpowiadającej pisowni jego, może być reprodukowany w postaci nieprawidłowej, gdyż prawdziwy obraz ulotnił się ze świa-

domości, a został zastąpiony przez obraz słuchowy, który występował przed uczniem częściej i został lepiej utrwalony. Dlatego też trzeba przyswojony wyraz skojarzyć ze świadomością jeszcze dokładniej, mianowicie przez wykorzystanie obrazu mięśniowo-ruchowego. Co to znaczy? Oto wyraz, który ma być opanowany, trzeba przepisać — ewentualnie nawet kilkakrotnie — by ten nasz organ, który czynny będzie przy reprodukowaniu tego wyrazu, był czynny również przy jego przyswajaniu. Wtedy istnieje największej pewności, że w razie potrzeby wyraz będzie odtworzony w postaci prawidłowej, bo wszelkie dostępne organy (wzrok, słuch, mięśnie) wyraz ten wspólnym wysiłkiem do świadomości wprowadziły.

Z tego należy uważać za jasne, że o ile podstawową stroną nowopoznanego wyrazu jest jego

o b r a z p o j ę c i o w y,

to obraz ten powinien być do świadomości wprowadzony za pomocą:

obrazu wzrokowego,
obrazu słuchowego i
obrazu mięśniowo-ruchowego.

Tylko wspólny wysiłek wszystkich tych trzech organów zapewnia utrwalenie tego wyrazu w świadomości.

W praktyce oznacza to, że każdy nowo opracowany wyraz powinien być przez ucznia:

- A. rozumiany;
- B. widziany w postaci prawidłowej — zgodnej z pisownią;
- C. słyszany w brzmieniu naturalnym, zgodnym z wymową wyrazu;
- D. napisany w postaci naturalnej, zgodnej z pisownią.

Pytanie dalsze: które z wymienionych przez program ćwiczeń prowadzi do skojarzenia wyrazu z pojęciem w najlepszy sposób?

Przepisywanie jest wykorzystywaniem obrazów wzrokowych: uczeń widzi napisane prawidłowo wyrazy i pisze je. Dobrze jest, jeśli przy tej czynności wymawia te wyrazy po cichu, gdyż wtedy kojarzy obrazy wzrokowe i mięśniowo-ruchowe z obrazami słuchowymi. Lecz nie zawsze podczas pisania wymawia wyrazy, a jeśli wymawia, to nie zawsze prawidłowo, zgodnie z ich wymową co powoduje, że jeśli kiedyś później usłyszy wymowę wyrazu prawidłową, to może nie skojarzyć wyrazu tego z właściwym obrazem wzrokowym i ruchowo-mięśniowym, gdyż brakuje ku temu podstaw. Przepisywanie jest wykorzystaniem dwu motorów: działania wzroku i działania piszącej ręki, przy czym brak jest działania słuchu.

Odwrotnie, pisanie ze słuchu jest wykorzystaniem obrazów słuchowych i skojarzeniem ich z obrazami mięśniowo-ruchowymi, przy czym brakuje obrazów wzrokowych. Pisanie ze słuchu jako ćwiczenie, prowadzące do opanowania ortografii, ma tę słabą stronę, że umożliwia uczniowi już w ćwiczeniu popełnianie błędów ortograficznych. Bo nauczyciel, chcąc by uczniowie przez pisanie ze słuchu nauczyli się pisać prawidłowo, odwołuje się do ich pamięci, jak mianowicie pisze się poszczególne wyrazy — te, które są przedmiotem lekcji. Jeśli mówimy, że pamięć ucznia nie jest długotrwała, to trzeba uważać, że odwoływanie się do tej pamięci podczas pisania ze słuchu jest niewłaściwością. Bywa też, że nauczyciel w pisaniu ze słuchu stara się wymawiać każdy wyraz możliwie „wyróżnić“, to znaczy zgodnie z pisownią wyrazu, nie zaś z jego wymową, np. wyraz „60“ wymawia „sze-ś-ć-dzi-e-si-ą-t“; uczeń pisze i uważa, że wyraz ten tak się zawsze wymawia, lecz kiedy w praktyce zetknie się z inną wymową tego wyrazu, mianowicie wymową fonetyczną, która jest dla tego wyrazu normalną (sześćdziesiąt), wtedy następuje brak skojarzenia i możliwość popełnienia błędu ortograficznego istnieje wielka. W końcu jeśli nauczyciel w pisaniu ze słuchu nie uprzedza uczniów w ogóle, jak mają dane wyrazy pi-

sać, to tym samym uważa, że mogą pisać, jak chcą i umieją, a więc i błędnie też.

Z tych powodów uważamy, że pisanie ze słuchu nadaje się jako ćwiczenie w kierunku opanowania ortografii w bardzo ograniczonej ilości wypadków. Może być wykorzystywane do czasu, by przyzwyczaić uczniów do możliwości kojarzenia obrazów pojęciowych wyrazów tylko z ich obrazami słuchowymi i mięśniowo-ruchowymi, lecz nie może być wykorzystywane stale. I nadaje się w klasach starszych, gdzie uczniowie mają już pewne wyrobienie w dziedzinie posługiwania się pamięcią długotrwałą, a nie w klasach młodszych.

Pisanie z pamięci jest takim rodzajem pisania, w którym możliwie wszystkie obrazy pisanych wyrazów są wykorzystywane. Pisanie z pamięci polega na tym, że uczeń ma podany tekst do napisania, oczywiście taki, który jest dla niego zrozumiały. Ten tekst uczeń widzi napisany w postaci poprawnej (a więc przyswaja go za pomocą obrazów wzrokowych), równocześnie słyszy właściwą wymowę tego wyrazu (przyswaja za pomocą obrazów słuchowych), a bezpośrednio potem pisze te wyrazy (przyswaja za pomocą obrazów mięśniowo-ruchowych). Można jeszcze ćwiczenie tego rodzaju urozmaić w ten sposób, że uczeń bezpośrednio po napisaniu jednego zdania sprawdza, czy napisał zgodnie z tekstem, lecz dla pisania w pamięci nie jest to istotą rzeczy.

Z powyższego wynika, że pisaniu z pamięci należy dać pierwszeństwo w różnych rodzajach pisania, prowadzących do opanowania ortografii. Jest ono bowiem lepsze, gdyż nowopoznawane wyrazy kojarzą się z ich pojęciami w znacznie większym stopniu, aniżeli przy innych rodzajach pisania. Trzeba przy tym nadmienić, że pisanie z pamięci nadaje się szczególnie dla młodszych dzieci, których pamięć nie jest jeszcze dostatecznie wyrobiona, a więc można posługiwać się tylko ich pamięcią krótkotrwałą, nie zaś pamięcią długotrwałą, potrzebną przy pisaniu ze słuchu.

Reasumując wszystko, powiedziane w sprawie stosowania różnych ćwiczeń w kierunku opanowania ortografii, trzeba pamiętać:

a) Tekst, który uczniowie mają pisać celem opanowania ortografii, musi być uczniom znany, musi być w sferze ich zainteresowań. Nie mogą to być urywki różnych tekstów, które dzieci spotykają po raz pierwszy, bo wtedy cały wysiłek lub przynajmniej część wysiłku zostaje zużyta na zrozumienie tekstu, na opanowanie strony rzeczowej, a na opanowanie trudności ortograficznych pozostaje tego wysiłku — nic lub niewiele. Tekst ten musi być w ścisłym związku z całokształtem pracy ucznia w danym dniu lub tygodniu, inaczej mówiąc musi być tematowo związany z tematem ośrodkowym pracy ucznia. Dlatego też w klasach młodszych nie stosujemy obecnie specjalnych podręczników do nauki pisowni, bo wtedy musielibyśmy wykorzystać teksty, nie związane z tematami naczelnymi, a więc teksty, które nie zawsze są w sferze zainteresowań uczniów. Do pisania więc należy dobrać teksty, związane tematowo z tematami lekcji czytania i mówienia, pamiętając, że im więcej dany tekst znajduje się w świadomości ucznia i w jego sferze zainteresowań, tym więcej jest pewności, że będzie dobrze opracowany, to znaczy, lepiej będą przyswojone poszczególne wyrazy pod względem ortograficznym.

b) Tekst ten musi być podany za pomocą takiego ćwiczenia, które daje najwięcej pewności, że każdy wyraz będzie przyswojony dobrze, że stanie się trwałą własnością ucznia. Najlepszym rodzajem pisania w tym kierunku jest pisanie z pamięci, jako ćwiczenie, przy którym obraz pojęciowy wyrazu kojarzy się i z obrazem słuchowym, i z obrazem wzrokowym, i w końcu z obrazem mięśniowo-ruchowym. Prócz tego jednak rodzaju należy coraz częściej stosować inne rodzaje pisania, by uczniów przyzwyczajać do kojarzenia obrazów pojęciowych z obrazami tylko mięśni-

wo-ruchowymi i słuchowymi lub też tylko mięśniowo-ruchowymi i wzrokowymi.

c) Trzeba zawsze odróżniać ćwiczenia w pisaniu jako prowadzące do opanowania ortografii od ćwiczeń piśmiennych, na których nauczyciel sprawdza jej znajomość u uczniów, oraz od ćwiczeń, w których uczeń znajomość ortografii wykorzystuje do innych celów, np. ćwiczenie stylistyczne, w którym znajomość ortografii jest potrzebna, lecz nie występuje jako cel lekcji, lub ćwiczenie piśmienne na lekcji przyrody, na której również znajomość ortografii jest potrzebna, lecz pisanie w ogóle występuje tam jako środek.

Prócz tych trzech rodzajów pisania w kierunku opanowania ortografii przewiduje jeszcze program tablice ortograficzne. Jak się je sporządza? Najczęściej spotykanym sposobem jest następujący:

Nauczyciel zawiesza w klasie na miejscu widocznym arkusz papieru z rubrykami, przeznaczonymi na wyrazy z poszczególnych grup materiałowych, np. na *rz*, *ó*, *h* i *t. d.* W miarę poznawania pewnych wyrazów z tych grup, wyrazów trudniejszych pod względem ortografii, nauczyciel poleca uczniom wyrazy te umieścić na tablicy. Odpowiednikami tablicy mogą być osobne małe zeszytiki u uczniów, w których zapisują oni te same wyrazy według grup lub też według alfabetu. W miarę potrzeby uczniowie nie tylko mają prawo, lecz i obowiązek zwracania się do tych tablic (i słowniczków) celem sprawdzenia, jak się dany wyraz pisze.

Od tych tablic należy odróżnić inne, sporządzone przez nauczyciela lub przez uczniów klas starszych i podawane dzieciom klas młodszych do wykorzystywania. Na tablicach tych zamieszcza się wyrazy nie z materiału programowego dla danej klasy, lecz z materiału dalszego, który będzie kiedyś później opracowywany. Tablice te dzieci danej klasy otrzymują w postaci gotowej; mając je stale przed oczyma, przyzwyczajają się do wyglądu poszczególnych wy-

razów i kiedy później będą te wyrazy opracowywały, to w świadomości ich obrazy wzrokowe tych wyrazów będą utrwalone. Trzeba zaznaczyć, że tablice te nie muszą wisieć w klasie; zupełnie dobrym dla nich miejscem są ściany korytarza lub tej sali, w której nie odbywają się lekcje, lecz przerwy, gdyż podczas przerw niejednokrotnie dziecko ma więcej sposobności do przyglądania się tym obrazom, aniżeli w sali lekcyjnej.

Do opanowania ortografii służy również przyswojenie przez uczniów reguł ortograficznych. Uczeń klasy starszej powinien wiedzieć, że po literach np. *b*, *k*, *g* i *t. d.* piszemy zawsze *rz*. Lecz trzeba pamiętać, że znajomość prawidła ortograficznego nie gwarantuje, że uczeń napisze dany wyraz poprawnie, zwłaszcza w tych wypadkach, kiedy zdobył regułę ortograficzną bez wyraźnego związku z wykonywaniem ćwiczeń piśmiennych w praktyce. Jeśli postawić alternatywę: co jest lepsze, czy jeśli uczeń opanował w praktyce pisownię przepisanych wyrazów bez zdobycia odpowiednich reguł, czy też jeśli zdobył odpowiednie reguły bez opanowania tych wyrazów w praktyce — to dla nauczyciela-praktyka jasne jest, że pierwszy wypadek jest lepszy. Stąd wniosek, że uświadomienie sobie reguły ortograficznej powinno być traktowane jako czynność wtórna do opanowania praktycznego materiału ortograficznego. W klasach młodszych niema nawet potrzeby mówić uczniom, że reguły ortograficzne istnieją i mówią nam, kiedy i jak należy pisać: cała praca powinna obracać się dokoła praktycznego opanowania materiału ortograficznego. Dopiero w starszych rocznikach trzeba zwracać uczniom uwagę na konieczność uświadamiania sobie istnienia i treści poszczególnych reguł, przy czym praca ta powinna być pracą ucznia, a nie pracą nauczyciela. To znaczy, że nie można podawać uczniom reguł ortograficznych w postaci gotowej, lecz trzeba dążyć przez odpowiedni dobór materiału ortograficznego do tego, by uczniowie sami wywnioskowali, że pewne zjawiska można ujmować w reguły.

Tyle o ćwiczeniach prowadzących do opanowania ortografii. Drugą część pracy w kierunku postawienia ortografii w szkole na odpowiednim poziomie stanowi usuwanie błędów ortograficznych.

Uważamy, że praca nauczyciela powinna iść w kierunku nie dopuszczania do popełniania przez uczniów błędów ortograficznych. Rozumiemy to tak, że w dobrze prowadzonym nauczaniu nie powinno być miejsca na popełnianie przez ucznia błędów ortograficznych.

Teza powyższa wymaga szczegółowego omówienia i przeniesienia jej na grunt praktyki szkolnej.

Błędy ortograficzne mogą być dwojakie: a) błędy, popełniane w materiale ortograficznym, opracowywanym w danej klasie lub w klasach poprzednich, słowem — w materiale opracowanym; b) błędy, popełniane w materiale, którego uczniowie jeszcze nie opracowali.

Jeśli idzie o pierwszą kategorię tych błędów, to trzeba pracę w kierunku opanowywania nowego materiału ortograficznego tak zorganizować i prowadzić, by uczniowie bezwzględnie w nowym materiale nie popełniali błędów. Doświadczenie mówi, że nie jest to zamierzenie nieosiągalne. Piszący te słowa miał możliwość przekonać się, że w klasie III szkoły III stopnia, w której pisanie było dość dużo, uczniowie popełniali tak znikomą ilość błędów, że już krok jeden tylko był do takiego stanu, w którym każde piśmienne ćwiczenie każdego ucznia byłoby wykonane bezbłędnie. Klasa ta była przez 3 lata z rzędu (od I do III) prowadzona przez jedną i tę samą nauczycielkę. Niestety, w klasie IV został wprowadzony (z innych względów) podział na przedmioty, nauczane przez kilku nauczycieli, i poziom ortografii zaczął się pogarszać, gdyż ustosunkowanie się nauczycieli do ortografii było niejednakowe. Jak jednak nauczycielka osiągnęła wysoki poziom ortografii? Oto w ten sposób, że każde ćwiczenie ortograficzne było przez nią gruntownie przemyślane, każde sprawdzone i utrwalone, a ilość prac piśmiennych była ograniczona do koniecznej potrzeby.

Przemyślenie materiału ortograficznego, który uczniowie mają na danej lekcji opracować, jest konieczne, gdyż nauczyciel nie może w jednym ćwiczeniu wprowadzać zbyt dużo elementów ortograficznych. Jeśli np. tematem pracy piśmiennej jest opanowanie materiału ortograficznego na rz, to nauczyciel nie może wprowadzać zbyt dużej ilości wyrazów na rz; lecz nie może również być obojętny na to, jaki materiał ortograficzny mają uczniowie już do tej pory opanowany, by trudności ortograficznych nie zwiększać. Np. w klasie II z początkiem roku opracowujemy materiał ortograficzny na dwuznaki cz, sz, i t. d. Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę (znając dobrze program klasy I), że w klasie I dzieci nie opracowały szczegółowo żadnego materiału ortograficznego, którego celem jest zapoznanie dzieci z dwuznakami, użyć: a) wyrazów na dwuznaki — kilku, b) wyrazów, których brzmienie jest zgodne z ich pisownią. Ażeby wiedzieć, które wyrazy są zgodne w wymowie i pisowni, trzeba znać nie tylko dobrze język polski literacki (gramatykę, zwłaszcza fonetykę opisową, częściowo też historyczną), lecz również, i to przede wszystkim, dialektologię języka polskiego, to znaczy gwary ludowe, zwłaszcza gwarę danej okolicy. A jeśli jest to szkoła, do której uczęszczają dzieci narodowości niepolskiej (mówiące w domu językiem niepolskim), to trzeba prócz tego poznać dokładnie stosunek języka ojczystego dzieci do języka polskiego, zbadać jakie jest zazebienie się wpływów języka jednego na drugi. Np. w warunkach normalnych pisownia wyrazu „okno“ nie powinna sprawić uczniowi klasy II trudności pod względem ortografii, gdyż wymowa tego wyrazu jest w większości gwar zgodna z pisownią tego wyrazu, lecz w niektórych gwarach występuje nie „okno“, lecz „łokno“ względnie „uokno“, a wtedy już wyraz ten nie nadaje się do wykorzystania na lekcji pracy piśmiennej, której celem jest opanowanie pisowni dwuznaków. Powstaje bowiem możliwość popełnienia przez ucznia błędu nie w materiale będącym tematem pracy, lecz

w materiale, który miał być na lekcji wykorzystany jako materiał już znany.

W zakresie materiału opracowywanego na danej lekcji praca powinna być tak zorganizowana, by możliwość popełnienia przez ucznia błędu w materiale opracowywanym bezwzględnie wykluczyć. Niech uczniowie opanują w ciągu danej jednostki lekcyjnej 3 wyrazy, lecz opanują je solidnie i wszyscy, a niech nie opracowują 10 wyrazów, bo albo przyswojenie sobie tych wyrazów nie będzie solidne, albo też nie wszyscy uczniowie je przyswoją. Jeśli nauczyciel, sprawdzając postępy ucznia w opanowaniu ortografii, przyjdzie do przekonania, że niektórzy uczniowie nie opanowali materiału, lub że po pewnym czasie popełniają w opracowywanym materiale błędy, powinien zastanowić się, czy nie należy zmienić sposobu postępowania: niejednokrotnie bowiem jedynym powodem tego jest niewłaściwe postępowanie nauczyciela, który np. nie liczy się z pojemnością umysłu ucznia, nie sprawdza solidnie prac piśmiennych uczniów i t. p.

Inne stanowisko winien zająć nauczyciel w stosunku do błędów, popełnianych przez uczniów w materiale, którego jeszcze nie opracowywano. Już o tym częściowo wspomnieliśmy przy omawianiu poprzedniej kategorii błędów; dodamy jeszcze, że nauczyciel nie powinien nigdy do pracy piśmiennej wprowadzać materiału przez uczniów jeszcze nie opracowanego, jeśli chce poziom ortografii mieć odpowiedni. Jeśli uczniowi klasy III każemy napisać wyraz np. „geografia“, to przecież jasne jest, że w wyrazie tym uczeń może popełnić nawet nie jeden, a więcej błędów. Nauczyciel może wtedy powiedzieć, że te błędy nie będą brane pod uwagę, jako że nie były one tematem opracowania; lecz przyznać musimy, że wyraz został — przez niewłaściwe napisanie go — utrwalony w postaci nieprawidłowej, a to znaczy dalej, że uczeń: a) opanował błędną formę pisania danego wyrazu; b) zaczyna lekceważyć sobie pisownię, mając dowód, że można pisać błędnie. Dlatego też uważamy, że nauczyciel musi tak materiał do ćwiczenia piśmiennego do-

brać, by możliwość popełniania tego rodzaju błędów wykluczyć: w ten sposób nauczyciel przeniesie punkt ciężkości pracy swej w tej dziedzinie z poprawiania błędów uczniów (nawiasem mówiąc — poprawiania, które uczniowi daje korzyści prawie żadne, a dla nauczyciela jest udręką) na przygotowanie odpowiedniego materiału do pisania.

O błędach ortograficznych wypadnie wspomnieć przy sposobności ćwiczeń stylistycznych i ich poprawiania. Dlatego też przechodzimy do omówienia tego działu pracy ucznia i nauczyciela.

Podstawą do opanowania przez uczniów stylu piśmiennego jest przede wszystkim opanowanie stylu ustnego. Nie może być mowy o solidnej pracy nauczyciela w dziedzinie stylu piśmiennego, skoro np. uczniowie nie umieją się wypowiedzieć ustnie w sposób właściwy i z programem zgodny. To jest też powodem, że każda forma literacka występuje w pisaniu później, aniżeli w mówieniu; np. układanie opowiadań występuje w mówieniu już w klasie II (jako próby zbiorowego układania opowiadań), a w pisaniu dopiero w kl. IV — i t. d.

Poza tym bardzo ważną rzeczą dla ćwiczenia piśmiennego stylistycznego jest dobór odpowiedniego tematu. Już przy ćwiczeniach ortograficznych mówiliśmy, że temat ćwiczenia pod względem rzeczowym musi być w świadomości i sferze zainteresowań uczniów: w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych jest to w znacznie większym stopniu potrzebne. Jeśli uczeń nie jest tematem pracy (pod względem rzeczowym, bo o innym temacie uczeń nie myśli) w sposób dostateczny zainteresowany, jeśli tego, co ma pisać, nie ma w świadomości, a często nawet w sferze emocjonalnej, — to praca w dziedzinie przyzwyczajania dzieci do dobrego stylu będzie pracą zmarnowaną. Bo praca w dziedzinie stylu piśmiennego jest pracą w kierunku opanowania przez ucznia różnych form wyrażania w piśmie jego myśli i uczuć; jeśli więc uczeń nie przeżył w dostatecznej mierze tematu pracy, to jakie mogą być jego myśli i uczucia w związku z tema-

tem? Praca nad opanowaniem stylu przerodzi się w pracę nad przyswojeniem pewnej ilości frazesów, słów bez treści, a to nie tylko nie jest potrzebne, lecz jest szkodliwe.

Dlatego też dobór tematów nie jest rzeczą obojętną. Muszą być one w ścisłym związku z całokształtem pracy ucznia, to znaczy w ramach tematu naczelnego, którym w klasach młodszych będzie temat ośrodkowy dla pracy we wszystkich przedmiotach, a w klasach starszych temat ośrodkowy dla pracy w zakresie języka polskiego. Na ćwiczenie stylistyczne trzeba wybierać zawsze taki temat, którego opracowanie w piśmie byłoby przez dzieci uważane jako praca celowa — pod kątem potrzeb życiowych, rzecz jasna, o ile to jest na każdej lekcji pisania możliwe.

Praca w dziedzinie opanowania przez ucznia stylu piśmiennego musi być częściowo planowa. Znaczy to, że nauczyciel nie może różne formy literackie stosować w różnych klasach dowolnie, tak samo, jak nie może różnych zabiegów dydaktyczno-metodycznych, do opanowania stylu piśmiennego wiodących, stosować bez planu. Program języka polskiego w dziale „pisanie“ wskazuje, jakie formy literackie mogą być w poszczególnych klasach stosowane. I tak:

W klasie I program nie przewiduje żadnego materiału stylistycznego piśmiennego, a cały nacisk w pisaniu kładzie na przepisywanie i pisanie z pamięci wyrazów i zdań niesamodzielnie ułożonych;

w klasie II obowiązuje: samodzielne zapisywanie krótkich zdań w związku z wypowiedzianiem się dzieci;

w klasie III — samodzielne układanie i zapisywanie zdań na różne tematy, próby samodzielnych krótkich opowiadań; prócz tego dla rocznika czwartego pisanie listów;

w klasie IV — a) opowiadania, b) opisy, c) streszczenia, d) listy i pisma, e) sprawozdania; prócz tego dla roczników szóstego i siódmego — protokoły z posiedzeń, życiorysy, zapisy praktyczne.

W układzie materiału widać wyraźne ustąpienie trudności, jeśli zważyć, że nie wszystkie formy literackie są w jednakowym stopniu łatwe dla uczącego się dziecka; za najłatwiejszą uważamy opowiadanie, za najtrudniejszą referaty, które w całkowitej postaci w szkole powszechnej nie występują.

Lecz tak samo w zakresie poszczególnych klas praca w dziedzinie stylu piśmiennego powinna być tak zorganizowana, by wystąpiło wyraźne ustąpienie trudności. Zilustrujemy to na przykładzie klasy II.

Dla tej klasy program przewiduje samodzielne układanie i zapisywanie krótkich zdań. Pracę tę można potraktować w ten sposób, że uczniowie, zanim dojdą do istotnie samodzielnego układania w piśmie zdań, przerabiają następujące ćwiczenia:

a) układają zdania z podanych, lecz rozrzuconych wyrazów, np. z wyrazów: „mama, przyniosła, jabłka, koszyku, w“ układają zdanie „mama przyniosła w koszyku jabłka“ lub też „mama przyniosła jabłka w koszyku“;

b) uzupełniają podane przez nauczyciela zdania przez wstawienie wyrazów na miejsce podanych na boku kropek, np. do zdań: „Mama była w mieście. Przyniosła w koszyku Dzieci się bardzo ucieszyły. Obstały i czekały. Mama dała najpierw małej Zosi, a potem innym dzieciom“ — dodać na miejsce kropek wyrazy „jabłka, mamusię“;

c) dają odpowiedź na postawione przez nauczyciela pytanie, przy czym w odpowiedzi tej tylko jeden wyraz występuje nowy w porównaniu z pytaniem, np. pytanie: „Co przyniosła mamusia?“ — odpowiedź: „Mamusia przyniosła jabłka“;

d) dają odpowiedzi na postawione przez nauczyciela pytania, przy czym w odpowiedzi nie powtarza się ani jeden wyraz, występujący w pytaniu;

e) układają samodzielnie zdania na pewne zagadnienie.

Rzecz jasna, uszeregowanie trudności może być inne, lecz zasada sama pozostaje ta sama: dzieci przerabiają cały szereg ćwiczeń w celu osiągnięcia zakreślonego przez program materiału w dziedzinie stylu. Ćwiczenia te, uszeregowane pod względem występujących w nich trudności, są opracowywane w pewnej kolejności, a więc praca odbywa się w tej dziedzinie planowo.

Tak samo planowa musi być praca, jeśli idzie o uwzględnienie poszczególnych dziedzin, objętych łącznie pojęciem „nauki stylu piśmiennego“. Rozumiemy tutaj: pracę w kierunku wyrobienia u dzieci poprawności w budowie zdań, poprawności w stosowaniu właściwych przypadków, poprawności w stosowaniu właściwych wyrazów, poprawności w budowie całości pracy piśmiennej samodzielnej — i t. d. Praca w tych różnych kierunkach musi być odpowiednio rozplanowana w tym rozumieniu, że pewne kierunki będą szczególnie w niektórych klasach i okresach nasilane i opracowywane.

W ćwiczeniach stylistycznych należy rozróżniać dwa zasadnicze typy wypracowania. Jednym z nich jest wypracowanie, za pomocą którego nauczyciel sprawdza, w jakim stopniu uczeń jest zaawansowany w dziedzinie pisania — z uwzględnieniem nie tylko poziomu stylu piśmiennego, lecz również ortografii i czystości oraz czytelności pisma. Te prace piśmienne nazywamy wypracowaniami i najczęściej tego rodzaju prace w szkole stosujemy. Inny rodzaj pracy piśmiennej stylistycznej stanowi praca, której celem jest nie sprawdzenie poziomu dziecka, lecz nauczenie go, jak ma pewne dziedziny pisania stylistycznego opracowywać. Np. w klasie IV, gdzie występuje życiorys; jest przecież rzeczą jasną, że uczeń nie umie życiorysu pisać, więc trzeba go tej formy pracy nauczyć. Uważamy, że w tym celu uczeń przerobi następujące ćwiczenia: a) przeczyta cudze życiorysy, by zdać sobie sprawę ze sposobu pisania ich i z powiązania wydarzeń z życia tych ludzi z opisem ich życia; b) napisze życiorys jakiejś powszechnie znanej jednostki

pod kierunkiem i przy pomocy nauczyciela; c) przystąpi do napisania życiorysu własnego, jako pracy samodzielnej. Również takie formy pracy, jak streszczenia całości (materiał klasy IV) uczeń nie zna i trzeba go nauczyć, jak się do wykonania tego rodzaju pracy ma zabrać. Nauczyciel więc musi pamiętać, że ucznia trzeba nauczyć pisać stylistycznie, a dopiero wówczas jego wyniki w tej dziedzinie sprawdzać i poprawiać.

Dlatego też uważamy, że nie każda praca piśmienna musi być wykonywana przez uczniów pod kątem widzenia wszystkich tych dziedzin, które się składają na całość „nauki stylu piśmiennego“. Można np. dać uczniom pracę piśmienną, której celem jest zapoznanie uczniów ze sposobem ujmowania całości pracy piśmiennej samodzielnej w krótką dyspozycję: w tym celu nie jest konieczne układanie dyspozycji i pisanie całego np. opisu według tej dyspozycji. Wtedy praca jest bardziej celowa, a nie daje tylu stron ujemnych, jak poprawianie błędów stylistycznych, uczynionych w dziedzinie dotychczas przez uczniów nie opracowanej.

W ten sposób dochodzimy do zagadnienia poprawiania prac piśmiennych stylistycznych. Przykład konkretny: uczeń wykonał samodzielną pracę piśmienną w formie opowiadania na temat: „Zdarzenie w czasie wycieczki szkolnej“. Opowiadanie było odtworzeniem zaobserwowanego w czasie wycieczki wydarzenia; wydarzenie było przez wszystkie dzieci jednakowo zaobserwowane, a forma literacka pracy (opowiadanie piśmienne w klasie IV) jest wszystkim uczniom znana (względnie powinna być znana). Praca miała podwójny cel: a) dać uczniom możliwość zastosowania umiejętności pisania opowiadań; b) zorientować nauczyciela, w jakim stopniu uczniowie umiejętność tę mają opanowaną, a przy tej sposobności jak wykorzystują znajomość ortografii.

W wykonanym wypracowaniu mogły pojawić się

następujące kategorie niewłaściwości, na które nauczyciel musi zwrócić uwagę:

a) błędy stylistyczne: niewłaściwa budowa zdań, niewłaściwe stosowanie wyrazów, niewłaściwe stosowanie przypadków i w ogóle wiązanie wyrazów;

b) niewłaściwe ujęcie i rozwinięcie tematu;

c) błędy ortograficzne.

Nauczyciel zabiera zeszyty, w których praca została wykonana do domu i przegląda je, by zarówno siebie zorientować w poziomie ucznia, jak i jego. Celem ułatwienia sobie pracy nauczyciel wypisuje błędy i niewłaściwości według podanych powyżej kategorii, a więc osobno niewłaściwości w rozwinięciu tematu, osobno błędy stylistyczne, osobno zaś błędy ortograficzne. Tak przejrzaną pracę ocenia i ocenę wypisuje pod pracą ucznia. Przy tym trzeba pamiętać, że ocena musi być sprawiedliwa — oczywiście również z punktu widzenia ucznia. A wiadomą jest rzeczą, że uczniowie niejednokrotnie mają na ocenę swoiste poglądy i domagają się wyjaśnień, dlaczego uczeń X otrzymał ocenę dostateczną, chociaż ma 5 błędów, a uczeń Y ocenę dobrą, chociaż błędów ma więcej. Trzeba dzieciom wskazać, że niewszystkie błędy są jednakowo ważne z punktu widzenia oceniającego nauczyciela, lub też umówić się z dziećmi co do sposobu i kryteriów oceny. Umowa może dotyczyć np. ilości błędów ortograficznych w zakresie materiału przerobionego, lecz trudno jest doprowadzić do tego, by dotyczyła również błędów stylistycznych. Dlatego też dobrym sposobem na to jest taki sposób oceny, przy którym nauczyciel nie wyraża oceny jednym słowem, lecz omawia ją, np. „pracę napisano zgodnie z tematem, poprawnie, lecz dużo jest błędów ortograficznych“ lub „praca napisana pod względem tematu dobrze, budowa zdań wadliwa“. Uczeń wtedy wie, co opanował w dostatecznej mierze, czego zaś jeszcze nie opanował.

Poprawione prace piśmienne czyni nauczyciel tematem korekty (poprawy pracy). Korekta może dotyczyć wszy-

stkich występujących w pracy niewłaściwości (wszystkich dziedzin pisania), a może też ograniczyć się do poprawy niektórych tylko kategorii błędów. W każdym jednak wypadku inny musi być stosunek nauczyciela do poszczególnych kategorii błędów i niewłaściwości.

Błędy ortograficzne — o ile zostały w pracy stylistycznej popełnione, co należy uważać za nieodpowiednie przygotowanie pracy przez nauczyciela — nie wymagają omawiania na lekcji poprawy. Są to przecież błędy z zakresu materiału już znanego dzieciom, bo w swoim czasie opracowanego (nauczyciel winien przewidzieć, który materiał jest uczniom znany, który zaś nie, i nieznanego w dziedzinie ortograficznej nie stosować w pracy piśmiennej), skutkiem czego nie czas teraz na omawianie tego materiału. Jeśli nauczyciel stwierdzi, że uczniowie masowo popełniają pewien błąd ortograficzny, to powinien ten błąd uczynić tematem innej zupełnie lekcji pisania, mianowicie osobnej lekcji, na której celem pracy będzie opanowanie ponowne tego materiału ortograficznego. Jeśli natomiast stwierdza, że niektórzy tylko uczniowie popełnili pewne błędy, powinien dążyć do usunięcia tych błędów w drodze polecenia indywidualnego w stosunku do danych uczniów wykonania pewnej pracy, której celem byłoby usunięcie tych błędów (np. dodatkowe opracowanie niektórych ćwiczeń piśmiennych). W każdym razie na lekcji poprawy o błędach ortograficznych nie może być mowy, gdyż celem pracy na tej lekcji jest poprawa błędów stylistycznych.

Niewłaściwości w dziedzinie rozwinięcia tematu usuwamy w ten sposób, że np. czytamy dwie prace, napisane na ten sam temat, z których jednak jedna jest pracą dobrą, druga pracą złą. Uczniowie nie powinni wiedzieć, czyje prace są wymieniane, względnie czyją złą praca jest czytana. Przez porównywanie omawiamy i podkreślamy jeszcze raz (pierwszy raz czyniliśmy to, dając pracę dzieciom), jak należało pracę wykonać. Po odczytaniu kilku

prac uważamy, że uczniowie powinni zdać sobie sprawę z niewłaściwości.

Błędy stylistyczne omawiamy z uczniami. Błędy, popełniane masowo, czynimy tematem rozmowy z całą klasą, przy czym staramy się naprowadzać uczniów na formy prawidłowe. W tym celu nauczyciel z osobnej kartki, na której poprawiając pracę wynotował sobie wszystkie niewłaściwości, odczytuje teraz poszczególne zdania i przez czynny udział w rozmowie całej klasy zastępuje niewłaściwe formy właściwymi. Błędy, popełnione przez niektóre dzieci indywidualnie, pozostawiamy do korekty indywidualnej, która nastąpi po rozdaniu zeszytów i poleceniu zabrania się do poprawy.

W ten sposób dochodzimy do ustalenia przebiegu typowej lekcji poprawy prac piśmiennych. Przebieg może być następujący:

1. Odczytanie kilku prac pod względem tematu (ujęcia i rozwinięcia tematu) i rozmowa na ten temat z uczniami — z całą klasą;

2. Odczytanie kilku wyjątków z prac piśmiennych pod względem stylistycznym i omówienie tych rzeczy z całą klasą;

3. Rozdanie zeszytów i polecenie, by uczniowie zabrali się do indywidualnej poprawy prac piśmiennych. W tej czynności mogą i powinni sobie uczniowie nawzajem pomagać, by w ten sposób pomóc nauczycielowi w obsłudze wszystkich uczniów wskazówkami.

Reasumując wszystko co powiedziane zostało o pracach piśmiennych uczniów, podkreślamy, że praca nauczyciela powinna iść w kierunku nie dopuszczania do popełniania przez ucznia błędów — wszystkich kategorii. Czy jest to możliwe i jak to wykonać?

Zależy to przede wszystkim od racjonalnego ustosunkowania się nauczyciela do zagadnienia pracy piśmiennej ucznia. Jeśli nauczyciel każdą pracę piśmienną ucznia odpowiednio przygotowuje, to ilość błędów będzie stopniowo malała, aż w końcu zniknie. Jak przygotowywać pracę pi-

śmienną w dziedzinie ortografii, o tym już była mowa: nie posługiwać się nigdy materiałem dzieciom nieznanym i przez nie nie opracowywanym, a w zakresie materiału już opracowanego zwracać uwagę, by opracowanie nie było tylko formalne, lecz faktyczne. Podobnie przedstawia się ta sprawa w dziedzinie błędów stylistycznych: nauczyciel winien również uświadamiać sobie, co w tej dziedzinie sprawia dzieciom trudność, a co nie; rzeczy nie opracowane przez uczniów nie powinny być wyzyskiwane w pracach piśmiennych jako rzeczy znane.

Przy sposobności pragniemy zwrócić uwagę na prace piśmienne w zakresie innych przedmiotów nauki szkolnej. Otóż o ile w zakresie języka polskiego przeważającą ilość prac piśmiennych stanowią prace wdrażające (prace, na których uczeń opanowuje technikę wyrażania się piśmiennego), o tyle w zakresie innych przedmiotów wszystkie prace piśmienne są pracami, w których pisanie stanowi środek służący do innych celów. Jeśli więc uczeń przepisuje tekst piosenki, której się na lekcjach śpiewu uczy; jeśli przepisuje tekst zadania arytmetycznego i wypisuje odpowiedź słowami; jeśli wykonuje jakąkolwiek pracę piśmienną z zakresu geografii czy historii, mającą na celu utrwalenie jego wiadomości rzeczowych; jeśli w końcu podpisuje wykonany rysunek — to wszędzie w tych wypadkach pisanie jest środkiem, wiodącym do osiągnięcia innych celów dydaktycznych. Zachodzi pytanie, o którym niestety nauczyciel zbyt często nie ma czasu pamiętać: czy we wszystkich tych wypadkach uczeń ma pisanie opanowane (we wszystkich dziedzinach — kaligrafii, ortografii, stylistyce) w stopniu takim, by mógł się pisanem posługiwać w pracy jako znaną mu formą? I trzeba stwierdzić, że niejednokrotnie tak nie jest. Uczeń np. klasy III nie umie układać opisu, bo tej formy pracy piśmiennej będzie się uczył dopiero w klasie IV; jeśli więc mu nauczyciel da polecenie opisać, co widział na polu w jesieni (do celów przyrody), to popełnia niewłaściwość polegającą na tym, że

zmusza dziecko do stosowania formy, której ono w dostatecznej mierze nie ma opanowanej. Daje się w ten sposób uczniowi sposobność do popełniania błędów językowych, zarówno ortograficznych, bo przecież dziecko może zastosować w pracy wyrazy, których pisowni jeszcze nie opracowało, jak i stylistycznych, bo samodzielnego opisu uczeń jeszcze nie opracowywał. Powinien więc nauczyciel wystrzegać się takich wypadków; uważamy, że znacznie lepiej postąpi, jeśli w tym wypadku zastosuje w nauce przyrody inną formę wyrażania się, np. rysunek, który dla celów przyrody ma prawie taką samą wartość, jak i pisanie, a nie przyniesie tylu szkód.

Metoda zdobywania wiadomości rzeczowych.

Za następne zagadnienie, którego ważność uznajemy i które z tego powodu chcemy omówić, uważamy zagadnienie racjonalnej metody zdobywania przez ucznia wiadomości rzeczowych. O tej sprawie była już mowa przy sposobności omawiania roli podręcznika w nauce szkolnej; lecz zagadnienie to nie ogranicza się do sprawy podręcznika.

Skąd dziecko czerpie wiadomości rzeczowe o otaczającej je rzeczywistości? W wieku przedszkolnym zwraca się z pytaniami do otoczenia i domaga się odpowiedzi; w tym więc wieku źródłem, z którego dziecko czerpie swe wiadomości, jest otoczenie, a formą, za pomocą której zdobywa te wiadomości, jest opowiadanie ludzi starszych. W szkole, w pierwszych latach nauki, zarówno źródło, jak i forma pozostają niezmiennie: różnica występuje o tyle tylko, że zamiast otoczenia odpowiedzi udziela dziecku nauczyciel, który już nie tylko czeka na pytanie dziecka, by mu udzielić odpowiedzi, lecz stwarza sytuacje, w których dziecko musi zwrócić się z pytaniem, bo jest zaciekawione tematem. Dopiero w klasach starszych, kiedy uczeń jest na tyle starszy, że może się posługiwać różnymi formami pracy, nie-

dostępny mu w klasach młodszych, następuje poważna zmiana w zdobywaniu przezeń wiadomości rzeczowych. Oto na jego pytania nie udzielają mu już odpowiedzi, lecz co raz to częściej odsyłają go do książki, w której ma odpowiedź znaleźć, wobec czego sam uczeń z czasem przestaje pytać, lecz w miarę powstawania ciekawości i wątpliwości zagląda bezpośrednio do książki.

W tak schematycznie przedstawionym rozwoju dziecka w wieku szkolnym na pewnym odcinku widać wyraźnie dwa etapy: a) pierwszy okres, kiedy dziecko otrzymuje odpowiedzi ustne od otoczenia i to za pomocą opowiadania; b) drugi okres, w którym głód ciekawości ucznia zaspokaja książka. Okres pierwszy — klasy I — III, okres drugi — to klasa IV w szkole I stopnia. W obu okresach w zależności od przedstawionych powyżej cech zasadniczych musi być w szkole zastosowana nieco inna metoda pracy w dziedzinie zdobywania wiadomości.

W klasach młodszych uczeń korzysta z doświadczenia innych i zwraca się do otoczenia z pytaniami. Tym zorganizowanym otoczeniem jest nauczyciel, a formą pracy jest ustne opowiadanie o danych rzeczach, osobach i zjawiskach. Lecz w interesie nauczyciela jest, by uczeń zwracał się doń z pytaniami możliwie najczęściej, by był zawsze zaciekawiony zjawiskami i kompleksami zjawisk. Dlatego też nauczyciel organizuje w ramach obowiązujących programów pracę szkolną tak, by przed oczyma ucznia stawało wyraźnie coraz to nowe zjawisko życiowe, które uczeń pod kierunkiem nauczyciela opracuje i analizując je zdobędzie o występujących w nim dziedzinach coraz to nowe wiadomości. Prócz tego w interesie nauki szkolnej jest, by stosunek ucznia do otaczających go zjawisk był zawsze czynny: stąd szkoła nie może i nie chce posługiwać się tak zorganizowaną pracą, w której poszczególne zjawiska byłyby uczniowi narzucane przez nauczyciela, lecz dąży do tego, by — w ramach obowiązujących programów — uczeń niejako sam podpatrywał te zjawiska i opracowywał je.

Musi więc szkoła powołać na pomoc jedną z najważniejszych form pracy w tej dziedzinie, mianowicie obserwację.

Z tego można ustalić dla klas młodszych następującą metodę postępowania:

materiał nauczania stanowi otaczająca ucznia rzeczywistość, t. j. występujące w niej zjawiska i kompleksy zjawisk, przy czym do opracowania wybieramy zjawiska podlegające obserwacji bezpośredniej;

formą pracy jest obserwowanie przez ucznia zachodzących w bezpośredniej rzeczywistości zjawisk, ich analizowanie i uzupełnianie wiadomości ucznia przez nauczyciela;

źródłem, z którego czerpie uczeń wiadomości, jest sama rzeczywistość wraz z osobą nauczyciela, który udziela uczniowi wyjaśnień, uzupełniając w ten sposób zdobywane przez ucznia samodzielnie wiadomości;

formą ekspresji jest mówienie, jako najbardziej dostępny w tym wieku sposób wyrażania się obok innych, np. rysunku.

W następstwie tego przebieg lekcji jako jednostki metodycznej, opracowującej pewien temat rzeczowy w klasach młodszych, będzie następujący:

a) wycieczka celem zaobserwowania opracowywanego zjawiska; podczas wycieczki uczniowie kierowani przez nauczyciela uczą się zwracać uwagę na zjawisko jako całość, na występujące w nim fragmenty, na powiązanie tych fragmentów, na umiejscowienie zjawiska jako całości w otaczającej nas rzeczywistości; w pewnych wypadkach wycieczkę zastępujemy obserwacją danego zjawiska na pomocy naukowej zastępującej nam rzeczywistość, np. na obrazie, modelu;

b) sprawozdanie z zaobserwowanych podczas wycieczki cech danego zjawiska, wysunięcie wniosków, ustalenie tych wniosków;

c) utrwalenie wniosków, jako zdobytych wiadomości rzeczowych o danym zjawisku jako całości i jego częściach przez mówienie, rysunek i in.

W klasach wyższych metoda postępowania ulega zmianie, spowodowanej powstaniem innych warunków, do których musi być dostosowana. Oto uczeń jest już starszy i jego stosunek do otaczającej nas rzeczywistości ulega zmianom: jest poważniejszy i solidniejszy w poszukiwaniu odpowiedzi na interesujące go pytania. Zakres rzeczywistości podlegającej bezpośredniej obserwacji nie wystarcza uczniowi, chce on coraz to nowych wiadomości, skutkiem czego musi jego uwaga być zwrócona na rzeczy i zjawiska, zachodzące w rzeczywistości znajdującej się z dala od nas i podlegającej tylko obserwacji poprzez różne pomoce naukowe. Nauczyciel nie jest w stanie udzielić odpowiedzi na wszystkie interesujące ucznia pytania, skutkiem czego musi skierować go do innego źródła wiadomości, do podręcznika i innych pomocy naukowych. Metoda więc postępowania będzie inna, mianowicie:

materiał nauczania stanowi rzeczywistość dalszą znajdującą się z dala od ucznia i nauczyciela, lecz interesującą ucznia w dalszym ciągu — jako naturalne przedłużenie rzeczywistości bezpośredniej;

formą pracy będzie obserwowanie przez ucznia różnych zjawisk i ich kompleksów na pomocach naukowych, analiza tych zjawisk i ich krytyczna ocena;

źródłem, z którego uczeń czerpie wiadomości swe o rzeczywistości pośrednio występującej będą różnego rodzaju pomoce naukowe, z nich przede wszystkim podręcznik szkolny, potem lektura, mapa, obrazy, modele i in.;

formą ekspresji będzie coraz to mniej mówienie, a coraz to więcej czytanie, pisanie oraz w dalszym ciągu rysunek.

Przebieg lekcji opracowującej pewien temat rzeczowy będzie wobec tego następujący:

a) wprowadzenie ucznia w temat pracy przez pod-

sunięcie mu odpowiednich i nadających się do obserwowania pomocy naukowych, obserwacja, analiza zjawisk na podstawie pomocy naukowych;

b) omawianie obserwowanych cech z nauczycielem, dalsza analiza tych cech i zjawisk jako całości, wyprowadzanie wniosków, ustalanie wniosków;

c) utrwalanie wniosków za pomocą różnych form ekspresji.

Z powyższego widać, jak wielką rolę w opracowywaniu tematów rzeczowych w szkole powszechnej stanowi obserwacja jako forma samodzielnej pracy ucznia. Jest to forma podstawowa, wobec czego nauczyciel nie tylko nie może się bez wykorzystania tej formy w pracy szkolnej obejść, lecz również musi się interesować, czy i w jakim stopniu uczniowie umieją tą formą pracy się posługiwać. Rzecz naturalna, jeśli uczeń od klasy I tę formę pracy stosował stale, to niewątpliwie ma ją opanowaną i umie ją wykorzystywać — zarówno w klasach młodszych, gdzie trzeba obserwować zjawiska zachodzące w rzeczywistości bezpośredniej, jak i w klasach starszych, gdzie tę formę pracy trzeba przenieść na pomoce naukowe zastępujące rzeczywistość. Jeśli jednak nauczyciel stwierdzi, że uczniowie nie umieją posługiwać się tą formą pracy w stopniu dostatecznym, powinien nauczyć ich tej pracy — patrzenia i obserwowania rzeczywistości.

W klasach starszych trzeba będzie nauczyć uczniów obserwować zjawiska na podstawie posiadanych pomocy naukowych. Jak już to mówiliśmy w innym miejscu, za najważniejszą pomoc naukową uważamy podręcznik szkolny, wobec czego najważniejszym zadaniem nauczyciela będzie nauczyć dzieci posługiwać się podręcznikiem jako źródłem wiedzy. Szczególnie trzeba zwrócić uwagę, by korzystanie z podręcznika nie przerodziło się w werbalizm, to znaczy w wyuczanie podanych w podręczniku wiadomości na pamięć, bez istotnego zrozumienia tych wiadomości.

Niebezpieczeństwo to istnieje w dziedzinie nauki wszystkich przedmiotów. Może powstać w nauce historii, geografii czy przyrody, jeśli nauczyciel za rzecz najważniejszą będzie uważał zdobycie przez uczniów możliwie największej ilości wiadomości rzeczowych bez względu na sposób, w jaki zostały one zdobyte. Może powstać też w dziedzinie języka polskiego (wiadomości gramatyczne i ortograficzne), a tak samo w nauce arytmetyki (reguły arytmetyczne). Ażeby do werbalizmu nie dopuścić, musi nauczyciel zwrócić baczną uwagę na sposób zdobywania wiadomości przez uczniów. Ten sposób będzie racjonalny wtedy, kiedy wiadomości, zawarte w podręczniku, będą wykorzystane tylko jako sformułowanie wysnutych z obserwacji wniosków, nie zaś jako wyuczenie się tych wiadomości na pamięć.

Można to zilustrować na przykładzie z nauki geografii. Opracowując temat o życiu farmerów na urodzajnych nizinach Mississipi (klasa IV, kurs C), można polecić dzieciom otworzyć podręczniki, w których temat ten niewątpliwie jest opracowany, i nauczyć się zawartego w podręczniku tekstu na pamięć. Będzie to również zdobycie wiadomości rzeczowych o danym temacie, lecz sposób zdobycia wiadomości nie będzie zgodny z naszymi poglądami na istotę pracy szkolnej ucznia. Jedyną władzą psychiczną, zaangażowaną do pracy nad zdobyciem wiadomości, będzie pamięć ucznia; wiadomości więc będą wciągnięte niejako przymusowo do świadomości ucznia, lecz to nie daje żadnej pewności, że wiadomości te długo w pamięci ucznia się zatrzymają. Pamięć bowiem dziecka jest zawodna i nietrwała, a przy tym nie jest w stanie wszystkiego objąć. Po pewnym czasie przyswojony materiał ulatnia się z pamięci i cała praca ucznia idzie na marne. Poza tym, jeśli nawet wiadomości te zostały utrzymane, to nie są w dostatecznej mierze skojarzone w tym, co już w świadomości ucznia było, lub co powinno być naturalną podniętą do opracowywania materiału. I jeśli kiedyś uczeń

będzie musiał wiadomości swe o danym temacie wyzyskać, to stanie bezradnie: cały bowiem zapas tych wiadomości okaże się nie powiązany z sobą i z naturalnymi potrzebami wiedzy. Słowem — praca taka jest niepotrzebnym przeładowaniem pamięci ucznia, pracą, przy której wysiłek jest niewspółmierny do wyników pracy. A jeśli do tego dodać, że praca ta nie jest w dostatecznym stopniu samodzielną, że stosunek ucznia do opracowywanego tematu nie jest czynny — to otrzymamy wyraźny dowód, że takie postępowanie nie powinno w pracy szkolnej mieć miejsca.

Inaczej natomiast przedstawia się sprawa wtedy, kiedy właściwa nauka oparta jest o podręcznik wraz z innymi pomocami naukowymi przy zastosowaniu obserwacji jako podstawowej formy pracy. Lekcja ma wtedy przebieg następujący:

Nauczyciel poleca uczniom poszukać na mapkach podręcznych (ew. na mapkach znajdujących się w podręczniku) oraz na dużej mapie ściennej Ameryki Północnej kraje, położone nad rzeką Mississippi; poleca przyjrzeć się położeniu tych krajów i powiązać je z innymi krainami Ameryki Północnej; poleca zastanowić się nad warunkami życia w tym kraju, mając na uwadze właściwości fizyczno-przyrodnicze tego kraju. O właściwościach kraju dzieci przeczytają z podręcznika, a prócz tego uzupełnią swe wiadomości w tej sprawie w czasie przeprowadzonej z nauczycielem rozmowy; na podstawie znajomości tego mogą wywnioskować, jakie są warunki życia farmerów w tym kraju. Wnioski swe porównają z wiadomościami, zawartymi w podręczniku, po czym nastąpi tylko utrwalenie wiadomości, a w tym utrwaleniu podręcznik odegra rolę źródła, na podstawie którego uczeń może w każdej chwili odtworzyć swą pracę nad opracowaniem tematu

Rola więc podręcznika sprowadza się w tym wypadku do źródła, przy pomocy którego uczeń dochodzi do zdobycia wiadomości drogą możliwie samodzielną, a w żadnym wypadku podręcznik nie jest źródłem, z którego uczeń czer-

pie wiadomości bez wkładu swej pracy — jeśli nie liczyć pamięciowego utrwalania.

Podobnie w nauce arytmetyki uczeń dochodzi do wniosku, że mnożenie np. ułamka przez ułamek polega na mnożeniu mianownika przez mianownik, a licznika przez licznik — nie przez wyuczenie się tej reguły z podręcznika, lecz przez opracowanie odpowiednio dobranych przykładów. Dopiero po opracowaniu tych przykładów i po uświadomieniu sobie istnienia tego rodzaju reguły uczeń porównuje swój wniosek, wyprowadzony samodzielnie przez opracowanie przykładów z zamieszczoną w podręczniku regułą, po czym regułę tę utrwała. I ile razy później przeczyta w podręczniku tę regułę, tyle razy przypomina sobie cały proces myślowy, który się w jego świadomości odbył w związku z opracowywaniem przykładów i wyprowadzaniem wniosku będącego regułą arytmetyczną.

Uważamy więc, że do zdobywania wiadomości rzeczowych i umiejętności powinien uczeń dochodzić pracą samodzielną, stosując podstawową formę pracy — obserwację, której ramy rozszerzamy z dziedziny rzeczywistości bezpośredniej na dziedzinę zjawisk dalszych oraz z obserwacji rzeczy i zjawisk naturalnych na rzeczy i zjawiska na okazach i mapach.

Mapa w nauczaniu geografii i historii.

Jedną z bardzo ważnych pomocy naukowych w szkole jest mapa — zarówno w nauce geografii, jak i w nauce historii.

W nauce geografii mapa jest obok podręcznika najważniejszą pomocą naukową. Jest ona źródłem, z którego uczeń zdobywa wiadomości rzeczowe, jest surogatem rzeczywistości, którą uczeń obserwuje i analizuje, by wyciągnąć z pracy tej właściwe wnioski, które potem jako wiadomości rzeczowe przyswoi sobie i utrwali. Bez rozumienia mapy oraz umiejętności posługiwania się nią trudno sobie wy-

obrazić naukę geografii nawet na poziomie szkoły powszechnej. Stąd wniosek, że mapa musi być w szkole używana, a wobec tego przed nauczycielem staje wyraźnie zagadnienie, jak mapą się posługiwać.

Zagadnienie to rozpada się na dwa wyraźne fragmenty: a) jak mapą na lekcjach geografii się posługiwać; b) jak doprowadzić do tego, by uczeń istotę mapy zrozumiał.

Jak mapą się na lekcjach geografii posługiwać, o tym była już mowa z okazji omawiania sposobu zdobywania wiadomości rzeczowych przez ucznia. Tutaj dodać tylko pragniemy, że w miarę możliwości każda lekcja geografii powinna być oparta o czytanie mapy i wyciąganie wniosków z czytania i porównywania z podręcznikiem i innymi pomocami naukowymi.

Wprowadzenie mapy jako pomocy naukowej powinno być starannie przygotowane. Nie można mapy wprowadzić jednego dnia i po odpowiednich wyjaśnieniach ze strony nauczyciela uważać, że uczniowie ją już poznali i umieć się będą nią posługiwać. Mapa bowiem, jako surogat rzeczywistości, jest dla dziecka przez dłuższy okres czasu abstrakcją, zanim stanie się konkretem, którym można się posługiwać. Inaczej mówiąc, uczeń przez długi czas nie uświadamia sobie dokładnie istoty mapy i przedstawionych na niej znaków, wobec czego nie może z mapy się uczyć.

Okres przygotowawczy do wprowadzenia mapy jako pomocy naukowej powinien rozpocząć się już w klasach młodszych, np. w klasie II. Dziecko powinno możliwie często się z mapą stykać, by przez samorzutne podpatrywanie narysowanych na mapie szczegółów, oraz przez porównywanie podpatrywanych szczegółów ze znanymi sobie elementami geograficznymi możliwie wcześniej i to drogą zupełnie podświadomego wyczucia wejść w istotę mapy. Dziecko jest z natury ciekawe: niejednokrotnie znajdzie ono sposobność przyglądania się mapie np. własnego województwa, na której znajduje się cały szereg miejscowości, o których dziecko słyszało. Będą to elementy znane, spotkane przez dziecko na za-

sadniczo nieznaną mu pomocy naukowej. Wiemy, iż każda rzecz znana w miejscu nieznanym wywołuje u nas uczucie przyjemne, równające się uczuciu, które powstaje, gdy w miejscowości nieznaną spotkamy osobę znaną i bliską. Od spotkania z elementem znanym idzie praca dziecka w kierunku poszukiwania innych elementów znanych, a przy sposobności tej zapoznaje się dziecko z innymi rzeczami — nieznanymi, uprzytomni sobie ich istnienie, umiejscowi je i zdobędzie tak ważną rzecz, jak (w najprymitywniejszym zakresie) orientowanie się na mapie. Kiedy później przystąpi nauczyciel do zapoznania uczniów z mapą jako pomocą naukową, to w świadomości ucznia (albo też przynajmniej w podświadomości) natrafi na cały szereg elementów już poznanych, które tylko wykorzysta, to jest uzupełni, usegreguje i utrwali.

Lecz tak pomyślana praca przygotowawcza w dziedzinie zapoznania ucznia z mapą nie powinna rozpoczynać się od dużej mapy, przedstawiającej wielki zakres powierzchni kraju, np. od mapy Polski. Im bardziej jest mapa szczegółowa, im więcej zawiera nazw z najbliższego otoczenia dziecka, tym bardziej jest dziecku znana — przez to właśnie, że miejscowości i nazwy, na niej przedstawione, są znane — i tym lepszą jest pomocą w kierunku samorzutnego zapoznania się z resztą elementów. Uważamy, że praca ta powinna rozpocząć się od mapy najbardziej szczegółowej, którą jest plan własnej szkoły; potem kolej na mapę danej miejscowości, potem na mapę okolic lub powiatu, województwa i w końcu na mapę Polski. Na planie szkoły i mapie własnej miejscowości dziecko spotka rzeczy bezwzględnie znane, wobec czego zapozna się ze sposobem ich przedstawienia; na mapie powiatu zacznie wyrabiać w sobie pojęcie o mapie właściwej, o kierunkach świata na niej, znaczeniu kolorów i t. d.

Rzecz jasna, nie uważamy, że wymienione w pewnej kolejności plany muszą być prowadzone również w takiej kolejności. Uważamy, że plany te i mapy należy dać od ra-

zu wszystkim dzieciom do samorzutnego wykorzystywania w ten sposób, że na ścianach np. korytarza, szatni lub innej izby nielekcyjnej należy je porozwieszać, by dziecko wtedy, kiedy będzie chciało i miało ku temu odpowiedni czas, przyglądało się tym planom i mapom.

Inaczej należy natomiast ustosunkować się do map, narysowanych na lekcjach geografii przez uczniów w celu utrwalenia ich wiadomości geograficznych.

Do utrwalenia wiadomości należy wyzyskać wszelkie formy pracy ucznia, oczywiście formy, których stopień opanowania daje gwarancję, że wyzyskanie ich będzie celowe. W klasie I i II nie posługujemy się w celu utrwalania wiadomości rzeczowych czytaniem i pisanem, bo uważamy, że te formy ekspresji nie są jeszcze w dostatecznej mierze opanowane; formy te natomiast są już swobodnie wyzyskiwane w klasach starszych — np. w klasie IV. Tak samo rysowanie map, jako forma wyrażenia wiadomości rzeczowych, może być zastosowane dopiero wówczas, kiedy nauczyciel ma pewność, że dziecko ma opanowaną technikę rysunkową w odniesieniu do rysowania map w takiej mierze, że narysowana przez ucznia mapa będzie istotnie mapą pod względem rzeczowym dobrą. Twierdzimy jednak, że uczeń szkoły powszechnej nigdy w takim stopniu techniki rysowania map nie osiągnie, wobec czego uważamy tego rodzaju pracę dla szkoły powszechnej za niewłaściwą. Zdarzają się wypadki, kiedy uczeń narysuje np. mapę fizyczną Europy w ten sposób, że rzeka Wołga początek swój bierze z okolic Warszawy: rzecz jasna, że tak narysowana mapa nie jest utrwaleniem wiadomości rzeczowych, lecz utrwaleniem błędów i niedokładności geograficznych, a tego chyba nie można nikomu zalecać.

Piszący te słowa miał sposobność oglądać narysowane przez uczniów mapy, pod każdym względem dobre — pod względem rzeczowym, artystycznym i t. d. Lecz, jak się zawsze okazało, uczeń, który tę mapę rysował, włożył w wykonanie tej pracy tyle wysiłku, że osiągnięty przez to

cel — utrwalenie zdobytych przezeń wiadomości geograficznych — nie był absolutnie wart tego wysiłku. Była to więc praca nieekonomiczna, a jako taka musiała się odbić niekorzystnie na innej dziedzinie pracy tego ucznia.

Do utrwalania wiadomości geograficznych nadają się znacznie więcej t. zw. mapki konturowe. Są to mapki, na których znajdują się już w postaci gotowej podstawowe elementy geograficzne, jak: rzeki danego kraju, miasta, granice. Praca ucznia polega na uzupełnianiu tych elementów, podkreślaniu ich i wykorzystywaniu. Praca to znacznie łatwiejsza, a w każdym razie nie sprawiająca uczniowi zbyt-nych trudności. Zaznaczyć przy tym trzeba, że koszt tych mapek jest minimalny, wobec czego każda szkoła może sobie na wykorzystanie takich mapek od czasu do czasu pozwolić.

W nauce historii wyzyskiwanie mapy jest podobne, lecz potrzeba pamiętać o wskazówce programowej, że i tutaj posługiwać się należy zasadniczo mapą fizyczną Polski, nie zaś mapami historycznymi lub też mapą polityczną. Dlaczego?

Mapa polityczna przedstawia stosunki polityczne zachodzące w chwili obecnej, ponieważ zaś na lekcjach historii (prócz lekcji o wiadomościach obywatelskich) opracowywane są stosunki z czasów dawniejszych, przeto mapa polityczna nie byłaby dobrą ilustracją tych zagadnień. Mapa historyczna jest przekrojem danej chwili, danego momentu historycznego; ażeby mapę historyczną rozumieć, trzeba dobrze znać mapę współczesnych stosunków, wobec czego należy uważać, że w szkole powszechnej nie czas na wykorzystywanie tego rodzaju mapy. Dlatego mapę historyczną w szkole powszechnej wprowadzamy jedynie częściowo — posługując się od czasu do czasu mapkami historycznymi, zawartymi w podręcznikach do nauki historii — lecz nie traktujemy jako stałej pomocy w nauce. Mapa natomiast fizyczna, przedstawiająca cechy fizyczno-przyrodnicze kraju, na którym zaszły opracowywane wy-

darzenia historyczne, jest dobrą pomocą o tyle, że umożliwia uczniowi zastanawianie się nad związkami przyczynowymi pomiędzy opracowywanymi zjawiskami historycznymi a cechami kraju.

Do nauki historii i do wykorzystywania na lekcjach historii map trzeba też uczniów przyzwyczaić. Dobrze jest podsuwać uczniom pewne namiastki map, które by uczniów zainteresowały, a przez to spowodowały częste oglądanie tych map, ich czytanie i uczenie się z nich. Może to być np. mapa obrazkowa Polski polegająca na tym, że obok miejscowości, w których miały miejsce ważne wydarzenia historyczne, znajdują się reprodukcje artystycznie wykonane obrazów tych wydarzeń lub portretów sławnych ludzi. Uczeń ogląda tę mapę oglądając obrazki, a przy sposobności przyswaja sobie wydarzenia historyczne i kojarzy je z danymi miejscowościami.

Materiał historyczny w szkole I stopnia.

Kiedy już mowa o nauce historii, trzeba słów kilka poświęcić zagadnieniu: jak w programach szkoły I stopnia został ujęty materiał historyczny? Jest to tym bardziej konieczne, że do tej pory jeszcze w szkołach np. III stopnia nie wszyscy zgodzili się z istotą tego przedmiotu w szkole i z różnym znaczeniem przepisanego przez program materiału.

Materiał historyczny występuje w szkole powszechnej I stopnia w trzech wyraźnych cyklach: cykle te zostały rozłożone na poszczególne klasy szkoły powszechnej. I tak: cykl pierwszy występuje w klasach I i II, cykl drugi w klasie III, a cykl trzeci w klasie IV.

Cechą wspólną dla cykli pierwszego i drugiego jest to, że materiał historyczny w tych klasach opracowywany jest przygodnie, okolicznościowo i tylko w związku z innymi tematami — np. przy sposobności świąt i uroczystości szkolnych i miejscowych. Dopiero w klasie IV (cykl trzeci)

występuje nauka historii o tyle systematyczna, że przepisane przez program zjawiska historyczne opracowywane są w pewnej, z góry ustalonej kolejności. Tym należy tłumaczyć fakt, że w klasach I — III nie ma mowy o nauce historii, która występuje dopiero w klasie IV; w klasach natomiast I — III mówimy tylko o opracowywaniu materiału historycznego, co nie jest równoznaczne z nauką historii, jako osobnego przedmiotu nauki szkolnej.

Zakres materiału historycznego ustalają programy w sposób następujący:

W klasie I: a) Uroczystości organizowane przez szkołę, a w związku z tym godło Państwa (orzeł), portrety Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego;

b) Historia zabawki, zeszytu i t. p. (Program języka polskiego, dział „tematy ćwiczeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu“).

W klasie II: a) Uroczystości szkolne i święta państwowe, a w związku z tym sztandar Państwa Polskiego, godło i barwy państwowe, Hymn Państwowy; obrazki z życia Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego;

b) Historia ogródka, boiska szkolnego i t. p. (Program języka polskiego, dział „tematy“).

W klasie III: a) Podania i legendy miejscowe i okoliczne; podania polskie: Krak, Wanda, Lech, Popiel, Piast; opowiadania, sceny i obrazy z przeszłości Polski, związane z wybitnymi postaciami, jak Sobieski, Kościuszko, Dąbrowski i t. p. (bez porządku chronologicznego);

b) Uroczystości szkolne i miejscowe;

c) Najważniejsze zdarzenia bieżące z życia Polski (Program języka polskiego, kurs A, dział „tematy“);

d) Wypadki i zdarzenia w naszej okolicy ze szczególnym uwzględnieniem okresu walk 1914 — 1920; opowiadania o życiu Marszałka Piłsudskiego i odzyskaniu Niepodległości; odzyskanie morza, Gdynia; (Program języka polskiego, kurs B, „tematy“).

W klasie IV: Materiał historyczny, wyszczególniony w programie osobnego przedmiotu „historii“.

Uważna analiza materiału historycznego w poszczególnych klasach pozwala nam stwierdzić, że zakres materiału rozszerza się z każdą klasą: od rzeczy najprostszych w klasie I do chronologicznie zbudowanych grup materiałowych w klasie IV. Materiał ten w każdej klasie składa się z różnych grup, których przeznaczenie w pracy dydaktycznej jest niejednakowe. I tak, już w klasie I występują dwie grupy: uroczystości i t. d. oraz historia zabawki, zeszytu i t. d. Znaczenie pierwszej grupy polega na tym, że przy sposobności aktualnych wydarzeń tego rodzaju, jak uroczystości szkolne, można dzieciom podać pewien materiał historyczny — np. szczegóły o Marszałku, o walkach Legionów i t. p., przy czym zakresu tego niepodobna szczegółowo przewidzieć, gdyż będzie on zawsze uzależniony w dużej mierze od warunków lokalnych. Np. jeśli będziemy mówili o dniu 11 Listopada 1918 roku i o odzyskaniu Niepodległości, to zdarzy się niejednokrotnie, że w klasie I znajdzie się synek lub córeczka uczestnika walk o Niepodległość i opowie innym dzieciom kilka szczegółów o tych wydarzeniach. Rzecz jasna, będzie to rozszerzeniem materiału historycznego w stosunku do programu, lecz rozszerzeniem koniecznym. W ten sposób dzieci zupełnie przygodnie i okolicznościowo zapoznają się z niektórymi wydarzeniami z dziejów Polski, zdobywając wiadomości rzeczowe, które później, w klasie IV, będą wykorzystane.

Druga grupa materiału — historia zabawki, zeszytu — ma na celu dać dziecku perspektywę czasową, potrzebną przy nauce historii w klasach późniejszych. Opracowując pochodzenie najbliższych i najbardziej znanych przedmiotów, dziecko wyrabia w sobie przekonanie, że to, co jest w chwili obecnej, nie istniało przed pewnym czasem, i odwrotnie. W klasach późniejszych to przekonanie będzie przede wszystkim pogłębione, a potem też wyzyskane.

Można ogólnie rzecz biorąc powiedzieć, że rola materiału historycznego w klasach I — III sprowadza się do przygotowania do nauki historii w klasie IV. Przygotowanie to musi iść w dwu kierunkach: a) w kierunku zdobycia przez dziecko wiadomości rzeczowych, dostępnych mu w tym wieku, i takich wiadomości, które będą w klasie IV tematami opracowań; b) w kierunku zdobycia przez dziecko formalnego wykształcenia historycznego w zakresie najprostszym, jak wyrobienie perspektywy czasowej.

W związku z powyższym należy jeszcze podkreślić, że w opracowywaniu zjawisk historycznych dużą rolę powinna odgrywać obserwacja. Odnosi się to zarówno do klas młodszych, w których dzieci obserwując takie wydarzenia, jak uroczystości szkolne i miejscowe, wykorzystują dziełzinę emocyj do przyswajania wiadomości rzeczowych, jak i do klasy IV, w której uczniowie obserwują za pomocą obrazów i ilustracji, a częściowo i mapy wydarzenia z wieków dawnych.

Rachunek pamięciowy a piśmienne sposoby działań arytmetycznych.

Ramy niniejszego przewodnika są niestety zbyt szczupłe, by wszystkie spotkane na terenie szkoły powszechnej zagadnienia dydaktyczne omówić, skutkiem czego z zakresu arytmetyki ograniczymy się do zwrócenia uwagi na zagadnienia najistotniejsze. Za jedno z takich zagadnień uważamy zagadnienie racjonalnego postawienia w szkole rachunku pamięciowego i właściwego ustosunkowania do rachunku piśmiennego. Jest to tym bardziej konieczne, że w szkole o 1 nauczycielu, gdzie klasy III i IV uczą się razem, poważną ilość czasu poświęcić trzeba na lekcje nauki cichej, które najłatwiej jest wypełnić ćwiczeniami piśmiennymi, co nasunąć może mniemanie, że uczeń powinien możliwie wcześniej opanować metodę działań arytmetycznych piśmiennych.

Tymczasem zarówno w świetle uwag programowych, jak i praktyki nauczania trzeba stwierdzić, że podstawą pracy w zakresie arytmetyki powinien być rachunek pamięciowy, który ma być kontynuowany przez cały kurs szkoły powszechnej (patrz program, uwagi do kl. III). Tylko gruntowna znajomość i opanowanie rachunku pamięciowego może być gwarancją, że uczniowie podane im względnie zdobyte przez się sposoby wykonywania działań piśmiennych zrozumieją i utrwala. Wobec tego słów kilka trzeba poświęcić na omówienie rachunku pamięciowego, jako jednej z form pracy w dziedzinie arytmetyki.

Rachunek pamięciowy tym się różni od sposobów wykonywania działań arytmetycznych piśmiennych, że w znacznie większej mierze opiera się na pamięci. Nie jest to jednak jego cechą istotną i jedyną. Każdy sposób pracy w zakresie arytmetyki (jak i innych przedmiotów nauki szkolnej) posługuje się pamięcią, lecz nie każdy w jednakowym stopniu. Mając wykonać działanie piśmienne, powołujemy do pomocy pamięć ucznia, przy czym granice tej pomocy są stosunkowo szczupłe, gdyż polega ona na krótkotrwałym zapamiętywaniu poszczególnych liczb oraz na odwoływaniu się do rzeczy, już poprzednio nabytych i w pamięci utkwionych. Np. dodajemy dwie liczby: $238+549$. Przy wykonywaniu tego działania sposobem piśmiennym, podpisujemy obie te liczby w takiej postaci, by jednostki znalazły się pod jednostkami, dziesiątki pod dziesiątkami, setki pod setkami; nie jest to istotna rzecz w dodawaniu sposobem piśmiennym, lecz taki sposób zapisywania ułatwia nam znacznie wykonanie dodawania. Istota rzeczy polega natomiast na tym, że dodajemy najpierw jednostki najniższego rzędu, z wyników tego dodawania tworzymy jednostki wyższego rzędu i w ten sposób postępując przechodzimy całe liczby. Cechą istotną dla tego sposobu dodawania jest to, że dodając jedności nie zastanawiamy się nad całą liczbą, względnie nad wynikiem całego dodawania, bo wiemy, iż wynik osiągniemy przy stosowaniu tej

metody prawidłowo. Jest to więc praca wybitnie syntetyczna: z fragmentów składamy całość, nie zastanawiając się w chwili opracowania fragmentów jak też ta całość wyglądać będzie.

Inaczej dzieje się przy rachunku pamięciowym. Tutaj również nie jest rzeczą istotną, czy podpisujemy obie liczby pod sobą w pewnej ustalonej formie, czy też nie. Istotą rzeczy jest natomiast, że liczby te dodajemy, poczynając od jednostek najwyższego rzędu, przy czym do jednej całej liczby dodajemy elementy drugiej liczby — elementy najwyższe, największe. W danym przykładzie dodajemy: $238+500 = 738$; $738+40 = 778$; $778+9 = 787$. Wykonujący to dodawanie widzi przez cały czas całe obie liczby i śledzi niejako za przebiegiem dodawania, za tym procesem, w wyniku którego ma otrzymać sumę obu liczb. Takie dodawanie można nazwać wyraźnie całościowym, właśnie ze względu na występującą w świadomości ucznia przez cały czas pracy całość.

Zachodzi pytanie, który z tych sposobów jest bardziej zgodny z psychiką dziecka. Już niejednokrotnie podkreślaliśmy, że naszym zdaniem im dziecko młodsze, tym bardziej racjonalny jest sposób postępowania całościowy. Dziecko musi zdawać sobie sprawę z całości wykonywanej pracy, musi przez cały czas całość widzieć przed oczyma. Wydaje się nam dlatego, że sposób wykonywania działań pamięciowy jest lepszy w odniesieniu do dzieci młodszych. Dopiero, kiedy uczeń jest starszy, kiedy umie wyabstrahować od całości jej składniki, można stosować sposoby piśmienne, do tego samego celu wiodące, lecz mniej wyraźnie.

Poza tym sposób pamięciowy ma jeszcze i tę niewątpliwą wyższość, że nie pozwala uczniowi zapomnieć, skąd się całość wzięła, jak do otrzymania jej doszło. Kiedy uczeń dodaje: $238+500$, potem $738+40$ i t. d., to nie może nie zdawać sobie sprawy, że tworzy się całość, że całość ta będzie większa od każdego ze składników z osobna, że w największej mierze zwiększa się całość dzięki jednostkom naj-

wyższego rzędu — i t. d. Wszystko to powinien uczeń również wiedzieć i rozumieć przy piśmiennych sposobach wykonywania działań, lecz faktem jest, że przy piśmiennych sposobach o tym się nie myśli, a bardzo często też wykonujący działanie sposobem piśmiennym nie uświadamia sobie tych rzeczy wyraźnie — właśnie wtedy, kiedy rachunek pamięciowy ma niezbyt utrwalony.

W pracy szkolnej zachodzi to właśnie niebezpieczeństwo, że uczniowie zbyt wcześnie przechodzą od rachunku pamięciowego do piśmiennych sposobów wykonywania działań arytmetycznych, a potem nie zdają sobie w należyty stopniu sprawy z istoty wykonywanych działań. Przykładem tego mogą być otrzymywane niejednokrotnie odpowiedzi tego rodzaju, co np. $238 \times 45 = 1710$. Błąd w obliczeniu polega na tym, że uczeń w odpowiedzi „opuścił” jedno zero na miejscu jedności tysięcy: błąd istotnie mało ważny, jeśli rozpatrywać go pod kątem widzenia techniki pisania cyfr, lecz — zmieniający całkowicie wynik mnożenia i to w sposób, który każe się domyślać, że wykonujący działanie nie uświadamia sobie istoty rzeczy. Bo przecież porównując obie liczby, można od razu powiedzieć, że setki pomnożone przez dziesiątki nie mogą w rezultacie dać tysięcy, lecz dziesiątki tysięcy. Twierdzimy, że błędu takiego nie można popełnić przy zastosowaniu rachunku pamięciowego, jak również, że nie popełni takiego błędu uczeń, który rachunek pamięciowy ma dobrze opanowany.

Dlatego też uważamy, że rachunek pamięciowy powinien być podstawą pracy w wykonywaniu działań arytmetycznych tak długo, aż uczniowie w dostatecznej mierze opanują technikę działań i nabiorą wprawy w orientowaniu się co do wyniku wykonywanego działania. Rachunek pamięciowy musi być traktowany jako podstawa; sposoby piśmienne wykonywania działań należy uważać za skróty myślowe tej podstawy, skróty, które mogą wystąpić w praktyce szkolnej dopiero wówczas, kiedy podstawa została należyście opanowana. Poza tym nawet wtedy, kiedy sposoby

piśmienne są przez uczniów w należyty stopniu uświadamiane i rozumiane, rachunek pamięciowy nie może zniknąć z praktyki szkolnej całkowicie, a musi być od czasu do czasu powoływany do współpracy, by nie został zapomniany.

Uważamy więc, że w każdym zadaniu rachunkowym powinno się znaleźć właściwe miejsce na zastosowanie rachunku pamięciowego — nawet w pracy najstarszych roczników, które mają sposoby piśmienne opanowane w stopniu należyty.

Tezę tę postaramy się zilustrować na przykładzie z klasy IV. Uczniowie otrzymują do rozwiązania następujące zadanie: „Rolnik sprzedał na targu 2 q żyta po zł. 15.—, $1\frac{1}{2}$ q pszenicy po zł. 24.— oraz 4 q ziemniaków po zł. 3.—; z otrzymanej sumy zapłacił ratę w K.K.O. zł. 25.—, podatek gruntowy zł. 12.—, wydał na drobne zakupy zł. 8.50, a resztę przywiózł do domu. Pytanie: ile przywiózł gotówki?” Jak widać, w zadaniu tym występują trzy zasadnicze fragmenty: obliczyć, ile rolnik otrzymał za wszystkie sprzedane ziemiopłody, obliczyć, ile wydał na wszystkie potrzeby, a potem obliczyć, ile mu pozostało pieniędzy. Pierwszy fragment składa się z trzech pomniejszych części: ile otrzymał za żyto, ile za pszenicę, ile za ziemniaki; dopiero obliczenia tych części umożliwią nam podsumowanie wszystkich składników otrzymanej sumy. W drugim fragmencie poszczególne pozycje są znane, trzeba je tylko złożyć razem, by otrzymać sumę wydatków. W trzecim etapie pracy trzeba obie sumy — otrzymaną i wydatkowaną — porównać i ustalić różnicę. Kolejność rozwiązania poszczególnych fragmentów i części będzie następująca:

1. Ile otrzymał za sprzedane żyto? $2 \times 15 \text{ zł.} = 30 \text{ zł.}$
2. Ile otrzymał za sprzedaną pszenicę? $1\frac{1}{2} \times 24 \text{ zł.} = 36 \text{ zł.}$
3. Ile otrzymał za sprzedane ziemniaki? $4 \times 3 \text{ zł.} = 12 \text{ zł.}$

4. Ile otrzymał za sprzedane ziemiopłody razem?

$$30 \text{ zł.} + 36 \text{ zł.} + 12 \text{ zł.} = 78 \text{ zł.}$$

5. Ile wydał razem? 25 zł. + 12 zł. + 8 zł. 50 gr. =

$$= 45 \text{ zł.} 50 \text{ gr.}$$

6. Ile przywiózł do domu pieniędzy? 78 zł. — 45 zł.

$$50 \text{ gr.} = 32 \text{ zł.} 50 \text{ gr.}$$

Odpowiedź ostateczna: Rolnik przywiózł do domu 32 zł. 50 gr.

Rzecz jasna, do ustalenia odpowiedzi ostatecznej potrzebne jest posługiwanie się pismem, mianowicie trzeba notować wyniki poszczególnych działań; w rozwiązaniu natomiast poszczególnych działań nie jest konieczne posługiwanie się metodą piśmienną, gdyż uczniowie z łatwością dadzą sobie radę z tak niewielkimi liczbami w pamięci i drogą zastosowania rachunku pamięciowego rozwiążą całe zadanie rachunkowe. Mogą też w poszczególnych zadaniach (fragmentach zadania głównego) stosować sposoby piśmienne, lecz tylko wtedy, kiedy natrafiają na takie działania, które z różnych względów powinno być rozwiązane piśmiennie, by uczniowie nabrali w tym działaniu odpowiedniej wprawy. W podanym przykładzie taka ewentualność nie zachodzi: wszystkie występujące działania są dość łatwe, by je wykonać w pamięci. Można tylko celem powtórzenia jedno z nich mianowicie odejmowanie dwu liczb z których w odjemniku występują złote i grosze, wykonać piśmiennie. Wszędzie jednak, gdzie nic nie zmusza nas do specjalnego wyróżnienia pewnego działania, a liczby są tak niewielkie, że mogą być w pamięci na nich działania wykonane, należy bezwzględnie stosować rachunek pamięciowy w obliczeniach, a notować tylko wyniki działań. Taki sposób postępowania da jeszcze i tę niewątpliwą korzyść, że umożliwi zastosowanie szybszego tempa pracy, opracowanie większej ilości zadań rachunkowych, przy jednoczesnym nabyciu przez uczniów większej wprawy w wykonywaniu działań i rozwiązywaniu zagadnień praktycznych.

Metoda opracowywania zagadnień rachunkowych.

Z tym się ściśle wiąże zagadnienie właściwej metody w opracowywaniu zadań rachunkowych. Właściwie należałoby posługiwać się zamiast „zadania“ terminem „zagadnienia“ rachunkowe, jako że każde rozwiązywane w rachunkach zadanie jest właściwie zagadnieniem życiowym, które rozwiązujemy nie tylko w dziedzinie liczb, lecz także w innych dziedzinach. Jeśli dla przykładu weźmiemy przeprowadzone powyżej „zadanie“ o rolniku, który wywozi na sprzedaż owoc swej pracy, by z otrzymanej gotówki spłacić dług w K.K.O. i podatek gruntowy, to powiedzmy sobie, że ujęcie liczbowe tego „zadania“ jest tylko odbiciem innej pracy, którą rolnik ten musiał wykonać: musiał mianowicie zastanowić się, które ziemiopłody sprzedać, by ciężące na nim zobowiązania zlikwidować, a może też i zastanawiał się, czy nie udałoby się zlikwidować tych zobowiązań bez konieczności sprzedawania ziemiopłodów. W życiu, które nas otacza, występują nie zadania rachunkowe, lecz zagadnienia życiowe, które za pomocą różnych sposobów są rozwiązywane; niewątpliwie, jednym z bardzo ważnych sposobów rozwiązywania sytuacji życiowych jest rozwiązywanie ich w dziedzinie liczbowych stosunków; lecz sposób to nie jedyny i zawsze wtórny, będący niejako symbolem pracy, wykonanej w innej dziedzinie i płaszczyźnie.

Jak ma się do tego ustosunkować szkoła? Rzecz jasna, szkoła ma za zadanie w dziedzinie nauczania arytmetyki wykorzystywać stosunki liczbowe występujące w o-wych zagadnieniach życiowych, a opracowując te stosunki liczbowe nauczyć ucznia sposobu rozwiązywania sytuacji życiowych w dziedzinie liczb. Lecz — czy tylko w dziedzinie liczb? Wyraźnie można powiedzieć, że nie. Szkoła musi przygotować ucznia do życia całkowitego, a nie tylko w dziedzinie liczbowych stosunków, wobec czego trzeba uważać, że w rozwiązywaniu sytuacji życiowych szkoła powinna wychodzić nie od strony stosunków liczbo-

wych, lecz od strony genezy danej sytuacji i rozwiązywać te sytuacje do uwzględnienia stosunków liczbowych włącznie. Inna rzecz, że w szkole opracowujemy tyle sytuacji podobnych, że nie zachodzi potrzeba zastanawiania się gruntownego nad każdą z nich, lecz pominięcie tej życiowej strony zagadnienia nie powinno mieć miejsca.

Jeśli zgadzamy się co do tego, że każda sytuacja życiowa musi być w szkole rozwiązywana od strony życiowej, a nie od strony liczbowej, to istotnie rzeczy w opracowywaniu liczbowym zagadnień życiowych, występujących w materiale rachunkowym w postaci t. zw. zadań arytmetycznych, musimy nadać inne nieco znaczenie. Najważniejszą sprawą w tym zakresie powinna być analiza sytuacji życiowej, a potem dopiero można przejść do rozwiązywania liczbowego.

Jak ten pogląd może być w praktyce zastosowany?

Już przykład powyższy nieco ilustruje tę sprawę. Mówiąc o rolniku, który wywozi na targ ziemiopłody, by pokryć otrzymaną ze sprzedaży gotówką zobowiązania, nie możemy zwracać uwagę tylko na stronę liczbową zagadnienia, lecz przede wszystkim na stronę życiową. Przed uczniami powinna wystąpić w całej żywości sytuacja rolnika, który po to pracuje, by miał dochód; dochód ten zużywa na pokrywanie różnego rodzaju zobowiązań, a wśród innych na wydatki w związku z prowadzeniem domu i na podatki. Trzeba doprowadzić do tego, by uczniowie dokładnie zdawali sobie sprawę z tego, że nikt nie pracuje dla dochodu samego jako takiego, lecz dla zdobycia niezbędnych do życia środków. Dla rolnika warsztatem pracy i źródłem jego dochodu jest gospodarstwo rolne i praca na nim; dla kupca np. warsztatem pracy jest przedsiębiorstwo handlowe i związana z tym praca polegająca na sprzedawaniu potrzebnych kupującym towarów, a jego zysk nie jest zyskiem dla samego zysku, lecz również źródłem utrzymania siebie i rodziny. Tak postawione zagadnienie ustosunkuje inaczej ucznia do zjawisk życiowych, a w rezultacie

ustosunkuje również inaczej do samego zagadnienia i zadania rachunkowego.

Zadanie rachunkowe, ażeby było dobrze rozwiązane, musi być dokładnie zanalizowane. Analiza polega przede wszystkim na analizie życiowej danego zjawiska, o czym mówiliśmy powyżej. Prócz tego trzeba przeprowadzić analizę liczbową tego zjawiska, by uprzytomnić sobie, jakie są elementy liczbowe tego zjawiska, co należy z tymi elementami uczynić, by do rozwiązania sytuacji dojść. W naprowadzonym powyżej przykładzie uczeń musi uświadomić sobie, że najpierw trzeba dodać poszczególne składniki sumy otrzymanej ze sprzedaży, a potem dopiero należy podsumować wydatki i obliczać różnicę. Takie zresztą podejście do danego zagadnienia jest zupełnie zgodne ze stroną życiową jego: ażeby móc dokonać wypłat, należy najpierw sprzedać wywiezione na targ ziemiopłody. W każdym razie, przystępując do wykonywania działań arytmetycznych, uczeń musi zdawać sobie sprawę z tego, dlaczego najpierw trzeba dodawać składniki sumy otrzymanej, potem składniki sumy wydanej, a potem dopiero obliczać różnicę.

Nie jest to w metodyce arytmetyki rzeczą nową, bo przecież zawsze dążono do tego, by zadanie arytmetyczne rozłożyć na „pytania“ i według tych pytań zadanie rozwiązywać. Wydaje nam się jednak, że praca ta (rozkładanie zadania na pytania) nie zawsze była racjonalna i celowa.

Racjonalnie pomyślane rozkładanie zadania na fragmenty, które odpowiadają specjalnie ułożonym „pytaniom“, według których zadanie jest rozwiązywane, polega na tym, że do analizy przystępuje uczeń pod kierunkiem nauczyciela wprowadzie, lecz z pełną świadomością tego, co robi. Uczeń musi zdawać sobie sprawę z istoty zagadnienia życiowego, którego stronę rachunkową ma analizować. Wtedy jest pewność, że praca około zanalizowania tego zadania nie będzie zwyczajną grą słów, pozbawioną rozumianej przez ucznia treści, lecz będzie naprawdę analizą sytuacji życiowej i jej strony liczbowej. A tymczasem jakżeż

często zdarza się, że uczeń rozumie, jak należy zadanie rozwiązać, lecz ani rusz nie może dać sobie rady z ułożeniem „pytań“, na które powinien dać odpowiedź; czy wtedy praca ucznia około rozwiązywania zadania jest racjonalna? Trzeba sobie uświadomić, że ułożenie „pytań“ nie jest rzeczą tak łatwą, jakby się wydawało; że wobec tego uczeń musi dość duży wysiłek w pracę nad owym ułożeniem „pytań“ włożyć. Jest jasne, że praca ta musi być wykonywana pod kierunkiem nauczyciela, który musi ucznia owej czynności „układania pytań“ nauczyć, jeśli chce, by uczeń umiał to robić. I twierdzimy, że jeśli nauczyciel podejdzie do tej czynności od strony rzeczowej zagadnienia, nie zaś liczbowej, to uczeń znacznie prędzej istotę rzeczy zrozumie i czynność tę opanuje, po czym można będzie czynność, jako już opanowaną, przerzucić na pracę samodzielną ucznia.

Celowość tego rodzaju pracy przejawiać się powinna w tym, że analizie poddajemy te zadania i zagadnienia, których opracowanie nie jest możliwe tak długo, jak długo nauczyciel nie ma pewności, że uczniowie zdają sobie dokładnie sprawę ze składników zagadnienia. Lecz jeśli uczeń umie dane zadanie rozwiązać, jeśli w kilka minut po zaznajomieniu się z treścią zadania nie tylko przystępuje do rozwiązania go, lecz nawet ma już gotową odpowiedź, to wszelka praca nad rozkładaniem zadania na fragmenty i układaniem pytań pomocniczych jest zbędna. Bo albo dzieci już mają tę czynność dostatecznie opanowaną, a wtedy jest to zwyczajną stratą czasu, albo też jest to dowodem, że obie czynności: analizowanie zagadnienia i rozwiązywanie go — były przez nauczyciela prowadzone oddzielnie, bez właściwego i potrzebnego skojarzenia, a wtedy nie jest to dowodem dobrze postawionej pracy.

Uważamy więc, że zadaniem szkoły jest nauczyć ucznia analizować zjawiska życiowe, które w postaci zadań arytmetycznych rozwiązuje. Nie należy jednak czynić tego w oderwaniu od samego zjawiska, od jego strony rzeczowej, a poza tym nie należy traktować sprawy w ten sposób,

że każde zadanie ma być zanalizowane i do każdego pytania ma być ułożone.

Na tym kończymy uwagi metodyczne w związku z pracą w szkole powszechnej I stopnia. Zdajemy sobie sprawę z tego, że nie są to uwagi obejmujące całokształt zagadnień metodycznych w szkole powszechnej I stopnia; lecz pragnęlibyśmy zaznaczyć, że nie było naszym zadaniem i celem dać omówienie wszystkich zagadnień, związanych z praktyką dnia codziennego. Uważamy, że zagadnień tych jest zbyt wiele, by można je było w ramach jednego przewodnika omówić. Dlatego też odsyłamy Czytelnika do dzieł metodycznych, których wykaz podajemy w rozdziale VIII.

Tutaj pragnęlibyśmy jeszcze zaznaczyć, że w opracowanych przez nas powyżej zagadnieniach metodycznych chodziło nam nie tyle o podanie swych poglądów i też do naśladowania, ile o zainteresowanie Czytelnika ważnością tych zagadnień oraz o zilustrowanie metody, jaką — naszym zdaniem — należy zawsze stosować w studiowaniu zagadnień metodycznych, a którą jest: ścisłe wiązanie teoretycznych poglądów na daną sprawę z możliwościami realizowania ich w praktyce szkolnej.

Rozdział siódmy.

OCENA I PROMOCJA UCZNIĄ

Zagadnienie promocji ucznia. Ocena wysiłku ucznia i osiągniętych wyników pracy. Sprawdzanie wyników pracy wychowawczej. Sprawdzanie wyników pracy dydaktycznej, różne sposoby sprawdzania. Metoda testów wiadomości i jej zastosowanie do celów i warunków pracy w szkole powszechnej I stopnia.

Zagadnienie promocji uczniów jest ostatnim etapem racjonalnie zorganizowanej i solidnie realizowanej pracy

szkolnej — dydaktycznej i wychowawczej. Nie jest to zagadnienie typowe dla szkół I stopnia, zwłaszcza dla szkół o I nauczycielu; niemniej jednak występuje ono również w tych szkołach, wobec czego powinno być przez nauczyciela pracującego w szkole I stopnia również przemyślane.

Zagadnienie promocji ucznia wiąże się ściśle z zagadnieniem t. zw. drugoroczności w szkole powszechnej. Każdy nauczyciel-praktyk wie o tym dobrze, jakie jest nastawienie w tej dziedzinie władz szkolnych i całego zresztą społeczeństwa: ograniczyć ilość nie promowanych w szkolnictwie do minimum, gdyż wysoki procent drugorocznych w szkołach uniemożliwia wciągnięcie do szkoły nowych dzieci, co jest jednym z powodów zjawiska, że tysiące dzieci nie znajduje miejsca w szkołach. Nauczyciel więc, nieraz wyłącznie pod presją opinii, czyni co może, by procent nie promowanych zmniejszyć do minimum, lecz nie zawsze ze skutkiem. Składa się bowiem na to cały szereg czynników, natury zarówno społecznej, jak i pedagogiczno-dydaktycznej, które — jako przede wszystkim nas interesujące — postaramy się pokrótce omówić.

Promocja ucznia zależy w zasadzie od dwóch czynników: od osiągnięcia przez ucznia przepisanych przez program wyników nauczania w poszczególnych przedmiotach i od włożonego w pracę nad osiągnięciem tych wyników wysiłku. Decyzja nauczyciela, czy uczeń ma być do następnej klasy promowany, czy też nie, musi być zawsze kompromisem pomiędzy tymi dwoma czynnikami. Dlaczego?

Na pierwszy rzut oka wydawałoby się, że decydujące w tej sprawie powinno być, czy uczeń osiągnął przepisany przez program wynik nauczania. Bo przecież, jeśli uczeń nie wykazuje się wiadomościami i sprawnościami w przepisany zakresie, to nie można go promować do wyższej klasy, bo nie będzie on tam mógł owocnie pracować. Lecz tak jest tylko pozornie. Po dokładniejszym zbadaniu tej sprawy i po skonfrontowaniu tej zasady z praktyką dnia codziennego stwierdzić trzeba, że niejednokrotnie

uczeń, który w poprzedniej klasie nie osiągnął minimum wyników, jest mimo to w wyższej klasie — w razie promowania go — dobrym uczniem, pracuje z korzyścią i przechodzi później z klasy do klasy. I odwrotnie: niejednokrotnie uczeń, który w chwili promowania go wykazuje się wiadomościami i sprawnościami w przepisany zakresie, w następnych klasach nie osiąga wyników i musi późniejsze klasy powtarzać.

Powodem tego jest okoliczność, że dla trwałości posiadania wyników pracy w dziedzinie wiadomości i sprawności decydującym jest wysiłek, jaki uczący się wkłada w osiągnięcie tych wyników. Uczeń zdolny, któremu osiągnięcie wyników przychodzi z łatwością, nie ma tych wiadomości i sprawności przyswojonych trwale i po pewnym czasie przestają one być jego własnością. Wysiłek, włożony w osiągnięcie pewnego wyniku, daje pewność, że po pierwsze uczący się zachowa osiągnięte wyniki na własność trwale, a po drugie, że ucząc się zdobył metodę pracy, że umysł jego rozwinął się, a to jest sprawa pierwszorzędnej wagi dla pracy danego osobnika w czasie późniejszym — nie tylko w następnych klasach szkoły powszechnej, lecz również w życiu.

Inna rzecz, że zbadać wyniki pracy jest znacznie łatwiej, aniżeli zbadać wysiłek, jaki uczący się włożył w osiągnięcie wyników pracy. To, czy uczeń osiągnął wyniki pracy, uzależnione jest tak samo dobrze od wysiłku, przez ucznia w pracę włożonego, jak i od całego szeregu warunków pracy, jak np. warunki domowe ucznia, jego stan zdrowia, jego rozwój psychiczny — i t. d. Znając dobrze te warunki, możemy twierdzić, że uczeń jest pracowity lub nie, że wkłada dużo wysiłku w pracę szkolną lub nie — aczkolwiek i w tych wypadkach nasza ocena ucznia nie zawsze jest zgodna z rzeczywistością. A już w wypadkach, kiedy nauczyciel nie zna warunków domowych ucznia, wtedy ocenić włożone w pracę wysiłki ucznia — jest rzeczą nie-
możliwą.

Trzeba więc ucznia możliwie najdokładniej poznać, by mu oceną nie wyrządzić krzywdy. A jeśli dokładna ocena wysiłku włożonego w pracę jest zawsze — jeśli niezupełnie niemożliwa — to przynajmniej trudna, to tym większy powinien być obowiązek poznania gruntownego wyników osiągniętych w pracy przez ucznia.

Tak, jak praca nasza szkolna rozpada się na dziedzinę pracy wychowawczej i dziedzinę pracy dydaktycznej, tak samo i wyniki ucznia należało by oceniać w dwu płaszczyznach: wyniki w dziedzinie wychowawczej i wyniki w dziedzinie dydaktycznej. I tak istotnie jest: przecież w księdze ocen oraz na świadectwie wystawiamy uczniowi ocenę ze sprawowania się (dziedzina pracy wychowawczej) i ocenę jego postępów w zakresie poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej. A jednak odczuwamy wszyscy, że pomiędzy tymi dziedzinami jest poważna dysproporcja: że na ocenę wyników w dziedzinie pracy dydaktycznej mamy tyle stopni, ile jest w danej klasie obowiązujących przedmiotów nauki szkolnej, podczas gdy na ocenę wyników pracy wychowawczej mamy tylko jeden jedyny stopień — i to stawiany bardzo często niewłaściwie.

Jak ocenić wyniki w dziedzinie pracy wychowawczej?

Niewątpliwie, zależy to przede wszystkim od tego, jakie cele i zadania w dziedzinie pracy wychowawczej postawiliśmy sobie z początkiem roku szkolnego. Cele te mogły dotyczyć wszystkich uczniów danej klasy i kompletu, a niejednokrotnie i całej szkoły; wtedy ocena postępów w tej dziedzinie będzie przeprowadzona pod kątem widzenia, czy dany uczeń osiągnął zakreślone przez nauczyciela wyniki w stopniu takim, jak wszyscy inni uczniowie, czy też nie. Jeśli np. postanawiamy z początkiem roku szkolnego doprowadzić wychowanków do tego, by się umieli znaleźć w szkole i poza szkołą, to z końcem roku sprawdzamy, czy każdy poszczególny uczeń cel ten osiągnął i w jakim stopniu. Mogą jednak te cele i zadania dotyczyć poszczególnych uczniów. Np. z początkiem roku szkolnego stwier-

dza nauczyciel, że dany uczeń jest zaniedbany w dziedzinie wychowawczej i postanawia użyć wszystkich dostępnych środków, by stan ten zmienić. Wtedy ocena postępów ucznia w dziedzinie wychowawczej może iść po linii ustalenia, czy i o ile uczeń zbliżył się do celu, który nauczyciel sobie w odniesieniu do niego postawił. W każdym razie w dziedzinie pracy wychowawczej należy brać przy ocenie wyników ucznia, jego poziomu wychowawczego, nie tylko stan, w jakim się uczeń z końcem roku szkolnego znajduje, lecz również wysiłek przez ucznia włożony. Inaczej przecież ocenimy ucznia, który z końcem roku zachowuje się dobrze bez specjalnego przypominania mu o konieczności dobrego zachowania się, a inaczej ucznia, który wprowadzie zachowuje się dobrze, lecz argumentem, który go zmusza do dobrego zachowania się, jest nie tyle wewnętrzna potrzeba dobrego zachowania się, ile poczucie dozoru ze strony nauczyciela.

Mając tylko jeden stopień na ocenę wyników pracy w dziedzinie wychowawczej, nie może nauczyciel stopnia tego nie wykorzystywać w całej rozciągłości. Spotyka się jeszcze i obecnie, że stopień niedostateczny ze sprawowania nie istnieje w szkole; dostateczny jest nadwyzwyczajną rzadkością, a w użyciu są stopnie bardzo dobry (jako reguła) i dobry (jako wyjątek z reguły). Oczywiście, było by bardzo dobrze, gdyby stopnie te były odbiciem rzeczywistości; byłoby to dowodem, że stan wychowawczy naszych szkół jest zupełnie dobry. Lecz tak nie jest. Jesteśmy bardzo często pod sugestią dawnej szkoły, która nie stawiając sobie celów wychowawczych, traktowała tę dziedzinę jako pomocniczą, uboczną, a ucznia oceniała w dziedzinie sprawowania tylko o tyle, czy nie przeszkadza on sobie i innym w pracy dydaktycznej. Rzecz jasna, że uczeń nie mógł otrzymać ze sprawowania stopnia niedostatecznego, bo to oznaczałoby, że uczeń ten przeszkadza w pracy i powinien być ze szkoły usunięty (tak też i postępowano w wypadkach niedostatecznego stopnia ze sprawowania). Lecz inaczej mu-

simy ustosunkować się do tego zagadnienia dzisiaj, kiedy szkoła bierze na siebie cele i zadania wychowawcze niezależnie od celów i zadań w dziedzinie dydaktycznej; kiedy nie wystarcza nam, by uczeń nie przeszkadzał sobie i innym w pracy, a chcemy doprowadzić go do takiego stanu, kiedy jest jednostką twórczą, kiedy bierze on czynny udział w organizowaniu zdyscyplinowanego życia szkolnego. Nie negatywne więc postępowanie ucznia jest przedmiotem oceny, bo o negatywnym chcielibyśmy w szkole nie mówić, jako że w normalnym życiu szkolnym nie ma miejsca na negatywny stosunek ucznia do pracy szkolnej, lecz o pozytywnym: o ile dany uczeń bierze udział czynny w tworzeniu wartości zbiorowego życia szkolnego. A przecież jeśli tak stawiamy sprawę, to nie możemy uważać, że ocena np. „odpowiednia“ z dziedziny wychowawczej ma być czymś złym dla ucznia: odzwierciadla ona stan rzeczy tak, jak i w dziedzinie dydaktycznej, gdyż niektórzy uczniowie mimo ich wysiłku nie osiągają lepszych wyników, tylko takie, które kwalifikują się na ocenę dostateczną. Nie chcielibyśmy przez to powiedzieć, że nauczyciel powinien nadużywać stopnia „nieodpowiedniego“ w ocenie stanu wychowawczego uczniów, lecz uważamy, że cała skala stopni z dziedziny wychowawczej powinna być wykorzystywana tak samo, jak to jest w dziedzinie dydaktycznej.

Główną jednak uwagę w chwili oceniania ucznia skierowuje nauczyciel na stronę dydaktyczną, aby ocenić postępy ucznia w sposób możliwie najbardziej zgodny z rzeczywistym stanem. Jak się jednak do tej pracy zabrać?

Pierwszą rzeczą, na którą pragnęlibyśmy zwrócić uwagę Czytelnika, to konieczność takiego zorganizowania pracy dydaktycznej i takiego jej realizowania, by uczniowie możliwie najwięcej skorzystali, by z końcem roku szkolnego było co sprawdzać. Uważamy, że czasy, w których nauczyciel tylko zadawał uczniom pracę i sprawdzał jej wyniki, a nie troszczył się zbytnio, czy uczniowie istotnie czynią postępy w rozumieniu ogólnego ich rozwoju, minęły bezpo-

wrotnie: dziś się wszyscy zgadzamy, że by sprawdzać — trzeba przede wszystkim dać uczniom racjonalnie zorganizowaną możliwość osiągnięcia wyników. A z doświadczenia dodamy, że im więcej nauczyciel w ciągu całorocznej pracy pamięta o końcowym momencie sprawdzenia wyników, oceniania ich i promowania ucznia — tym lepsze są te wyniki.

Drugą niezmiernie ważną sprawą jest pokierować pracą dydaktyczną ucznia tak, by nauczyciel zawsze był poinformowany o postępach ucznia, nie zaś tylko z końcem roku szkolnego lub trzy razy do roku — w związku z koniecznością wystawienia uczniom stopni w księdze ocen względnie też na świadectwie szkolnym. Uważamy, że nauczyciel powinien stale trzymać rękę na pulsie życia klasy i każdego ucznia z osobna, zawsze wiedzieć, jakie postępy czyni klasa jako całość i każdy uczeń, by moment oceniania pracy szkolnej i ujmowania oceny w stopień nie był niczym nadzwyczajnym, lecz stwierdzeniem stanu w danej chwili.

Znajomość postępów klasy i poszczególnych uczniów jest konieczna przede wszystkim ze względu na dalszą pracę dydaktyczną. Nauczyciel wie, jaki materiał naukowy ma w poszczególnych okresach czasu z uczniami opracowywać. Po opracowaniu każdej grupy materiałowej musi nauczyciel zastanowić się, czy uczniowie istotnie dany materiał opanowali i w jakim stopniu: od tego musi być uzależniona dalsza praca dydaktyczna całej klasy i poszczególnych uczniów. Jeśli cała klasa nie opanowała danej grupy materiału, to niewątpliwie trzeba materiał ten jeszcze raz powtórzyć i ponownie opracować; jeśli zaś niektórzy uczniowie materiału tego nie opanowali, wtedy trzeba pracę dydaktyczną tak zorganizować, by umożliwić całej klasie opracowywanie dalszego materiału, a tym niektórym uczniom opracowywanie materiału poprzedniego. Lecz i ze względu na całą klasę i ze względu na poszczególnych uczniów musi nauczyciel wiedzieć, w jakim stopniu poprzedni materiał został opanowany.

Do tego służą lekcje powtórzeniowe i specjalne badania wyników pracy uczniów. Każde badanie wyników powinno być tak organizowane, by badanym uczniom dawało korzyści w kierunku utrwalenia poprzedniego materiału; to znaczy, że wypytyując uczniów — sposobem ustnym czy piśmiennym — z zakresu przerobionego materiału, dajemy im jednocześnie dobrą sposobność do utrwalenia tego samego materiału. Lekcje natomiast powtórzeniowe są organizowane tak, że zwracamy uwagę tylko na utrwalanie materiału, a nie sprawdzamy, w jakim stopniu wszyscy i poszczególni uczniowie materiał ten mają już utwalony.

Istotą lekcji powtórzeniowej powinno być takie jej ujęcie, by lekcja ta wzbudziła zainteresowanie u uczniów. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że w opracowywaniu każdego tematu lekcyjnego występują dwie dziedziny: treść rzeczowa danego tematu i forma, w jakiej zostaje on opracowany, to w organizowaniu lekcji powtórzeniowej dążymy do takiego ujęcia jej, by coś było nowego: bądź nowy temat rzeczowy, bądź też nowa forma opracowania. Tezę tę zilustrujemy na przykładach.

Jeśli chcemy stwierdzić sprawność w wykonywaniu działań arytmetycznych (forma pracy), to nie dajemy tych samych zadań rachunkowych, które były już przez uczniów opracowywane wtedy, kiedyśmy się z danym działaniem arytmetycznym zapoznawali, lecz wyszukujemy inne zadania, o nowej treści rzeczowej. Uczniowie są zainteresowani treścią rzeczową pracy i chętnie rozwiązują dane zadania, stosując przy rozwiązywaniu go poznane działania arytmetyczne oraz wykazując, w jakim stopniu mają opanowaną sprawność w stosowaniu tych działań. W tym więc wypadku celem sprawdzenia opanowanej formy pracy dajemy nową treść rzeczową. Taki sam sposób postępowania możemy zastosować wszędzie tam, gdzie sprawdzamy stopień opanowania techniki wyrażania się: czytania (nowe czytanki), pisania (inna treść rzeczowa ćwiczeń), rysunek (inny temat rysunku) i t. d.

W dziedzinie przedmiotów rzeczowych, gdzie celem naszego badania jest sprawdzenie, w jakim zakresie przyswojone zostały przez uczniów wiadomości rzeczowe stosujemy nową formę, w jaką wiadomości te ujmujemy. Jeśli więc np. z historii uczniowie zdobywali wiadomości w ten sposób, że nauczyciel im opowiadał o różnych wydarzeniach, a potem uczniowie uzupełniali wykład nauczyciela przez czytanie z podręcznika i porównywanie podręcznika z mapą, to celem sprawdzenia tych samych wiadomości dobrze jest sposób postępowania niekiedy odwrócić: dać uczniom polecenie przeczytania w podręczniku pewnej partii czytanek, a potem z nimi cały ten materiał omówić. Oczywiście, nie można tego uczynić w sposób suchy i szablonowy: nie można więc dać polecenie „przeczytajcie te i te czytanki historyczne“, gdyż są one już uczniom znane i do ponownego ich czytania zabiorą się uczniowie niechętnie. To polecenie dajemy w inny sposób; np. chcąc, by uczniowie przeczytali ponownie czytanki, w których mowa jest o czasach Piastowskich w Polsce, dajemy polecenie w rodzaju: „Jaki był sposób wojowania w dawnych czasach u Polaków, u Niemców, u Krzyżaków, u Pomorzan i Prusaków, u Tatarów?“ Tutaj sposób ujęcia tematu jest inny, a wobec tego ciekawy dla ucznia, co spowoduje, że uczniowie chętnie partię czytanek przeczytają i materiał cały powtórzą.

Samo sprawdzanie wiadomości i sprawności uczniów nasuwa dużo trudności przede wszystkim ze względu na brak czasu, potrzebnego na to, by nauczyciel poznał ucznia gruntownie. Często są wypadki, że nauczyciel wie, iż klasa ma opanowany materiał w stopniu np. dobrym, lecz który mianowicie uczeń zna ten materiał dobrze, który dostatecznie, a który bardzo dobrze — nauczyciel nie jest w stanie dokładnie określić. I nic w tym dziwnego: gdyby nauczyciel miał mniej uczniów, to niewątpliwie jego znajomość poziomu każdego ucznia byłaby lepsza, dokładniejsza.

Najczęściej stosowaną formą sprawdzania wyników pracy ucznia jest: forma ustnego wypytywania w zakresie

przedmiotów rzeczowych, a forma piśmiennych wypracowań w zakresie języka polskiego i arytmetyki; w zakresie przedmiotów t. zw. grupy artystyczno-technicznej obie te formy dają pewną formę kompromisową, stosowaną w zależności od danego przedmiotu. Trzeba przyznać, że wszędzie tam, gdzie istnieją możliwości zastosowania formy piśmiennej, sytuacja nauczyciela jest lepsza, bo sąd swój o uczniu opiera na wyraźnie pozostawionym przez ucznia dowodzie — w postaci właśnie pracy piśmiennej; gorzej jest znacznie z tymi wypadkami, kiedy jedyną podstawą do oceniania jest forma ustna.

Ustna forma sprawdzania wiadomości rzeczowych jest o tyle niezręczna, że możliwości jej stosowania są bardzo niewielkie. Jeśli nauczyciel chce, by każdy uczeń wypowiedział się na kilka tematów, musi badanie przeciągnąć; inaczej bowiem, ograniczając badanie do jednego tematu, nigdy nie ma pewności, czy nie skrzywdził ucznia, gdyż dany uczeń może akurat ten temat znać dobrze, a innego materiału nie, albo też odwrotnie. Poza tym nie sposób jest wszystkim uczniom dać ten sam temat do opracowania ustnego, gdyż musiałoby to być badanie indywidualne, a na to stanowczo nauczyciel nie ma czasu. Zresztą, ten sposób sprawdzania, czynienie z tego egzaminu nadzwyczajnego, nie powinien mieć racji bytu. Forma piśmienna tym właśnie góruje nad formą badania ustną, że wszyscy uczniowie mogą opracowywać ten sam (względnie te same tematy) pracy, co umożliwi nauczycielowi dokonanie porównania wyników wszystkich uczniów; forma piśmienna zabiera mniej czasu, a to nie jest rzecz bez znaczenia; przy stosowaniu formy piśmiennej wpływ odpowiedzi jednego na pracę innego ucznia jest minimalny — poza takimi wypadkami, jak odpisywanie, „ściąganie“, co powinno być ze szkoły całkowicie wyrugowane.

Lecz stosowanie formy piśmiennej w sprawdzaniu wyników pracy uczniów jest możliwe jedynie z pewnymi ograniczeniami. Przykład negatywny zilustruje to. Jeśli chcemy

sprawdzić, w jakim stopniu uczniowie mają przyswojone wiadomości geograficzne o Afryce i każemy im w tym celu opisać Afrykę, to praca uczniów nigdy nie będzie odzwierciedleniem ich wiadomości, gdyż uczniowie muszą stosować w pracy piśmiennej formę pracy trudną i mało im znaną, co sprawi, że cały wysiłek ucznia zostanie skierowany na pokonanie trudności w związku z formą pracy, a na wysiłek w kierunku ustalenia dobrych wiadomości rzeczowych — nie będzie już miejsca. Taki sam skutek będzie, jeśli polecimy uczniom narysować mapę Afryki i oznaczyć na niej wszystkie wiadomości o tym temacie geograficznym: forma pracy (rysowanie mapy) jest również zbyt trudna dla uczniów, by mogli pracę tę wykonać tak, by dała ona obraz ich poziomu wiadomości.

Wniosek więc z tego, że forma piśmienna może być stosowana w sprawdzaniu wiadomości rzeczowych tylko w taki sposób, by techniczna strona wykonywanej pracy nie była trudniejsza od strony rzeczowej, by była możliwie pozabawiona jakichkolwiek trudności.

Wiadomości o Afryce możemy sprawdzić natomiast inaczej, posługując się formą testową. Np. dajemy uczniom polecenie tego rodzaju:

„Masz podane poniżej wyrazy, które oznaczają zwierzęta, drzewa i rośliny strefy gorącej. Oznacz zwierzęta krzyżykiem, a nazwy roślin i drzew kółeczkiem:

() lew () struś () baobab
() palma () żyrafa () nosorożec
i t. d.“

Tutaj techniczna strona wykonania sprawdzianu została sprowadzona do minimum: uczeń ma jedynie postawić kółeczko lub krzyżyk obok poszczególnych wyrazów. Cały wysiłek ucznia skierowany zostaje na pracę myślową w kierunku ustalenia, przy których mianowicie wyrazach ma postawić krzyżyk, a przy których kółeczko: mówimy, że wysiłek zostaje skierowany na stronę rzeczową pracy.

Tak pomyślane sprawdziany wiadomości rzeczowych są w niektórych szkołach stosowane mniej lub więcej stale i stosujący je nauczyciele na ogół są z wyników tej pracy zadowoleni. Uczniowie bowiem mają sposobność wykazania się co pewien czas swymi wiadomościami, skutkiem czego zarówno oni sami, jak i nauczyciel wiedzą, czy po opracowaniu jednej grupy materiałowej mogą przejść do opracowywania drugiej, następnej, czy też poprzednią jeszcze utrwalić i ugruntować.

Są różne rodzaje sprawdzianów piśmiennych wiadomości rzeczowych (testów sprawdzających). Wszystkie te rodzaje mają tę wspólną cechę, że pod względem stosowanej w nich techniki są łatwe, a cały wysiłek musi uczeń skierować na stronę rzeczową wykonywanej pracy. Służą one nie tylko jako sprawdziany, lecz są jednocześnie powtórzeniem opracowanego poprzednio materiału.

W tym celu należy sprawdziany te stosować tak, by istotnie uczniowie mogli wykonując tę pracę powtarzać i utrwaląc dotychczasowe swe wiadomości. Metoda postępowania nauczyciela może być w tej sprawie następująca:

Po opracowaniu np. pierwszej grupy materiału geograficznego przystępuje nauczyciel do zakończenia tej grupy, przy czym praca ta będzie polegała na: a) utrwaleniu materiału, b) na sprawdzeniu wiadomości uczniów. Na utrwalenie materiału poświęca np. jedną lekcję, podczas której za pomocą specjalnie skonstruowanych zagadnień dąży do tego, by uczniowie cały opracowany już materiał jeszcze raz przeczytali w podręcznikach i porównali zawarte tam wiadomości z mapą i innymi pomocami naukowymi. Ta lekcja może być pomyślana jako lekcja głośna (omawianie danego zagadnienia wraz z nauczycielem), jako lekcja cicha (samodzielne przygotowanie odpowiedzi na postawione przez nauczyciela zagadnienie) lub też w końcu jako lekcja częściowo cicha (przygotowanie odpowiedzi) i częściowo głośna (omawianie tej odpowiedzi). Celem tej lekcji jest przejść opracowany materiał geograficzny jeszcze raz,

a przy tej sposobności podsunąć przede wszystkim te wiadomości, które znajdują się w przygotowanej już pracy sprawdzającej (w teście wiadomości). Po lekcji powtórzeniowej następną całą jednostkę poświęcamy na opracowanie testu sprawdzającego. Może to być lekcja cicha, przy czym długość tej lekcji określi rodzaj testu. Nie może jednak test być zbyt długi, gdyż uczniowie nie opracują go należycie. Po krótkich wskazówkach nauczyciela, jak należy się do wykonania pracy sprawdzającej zabrać, uczniowie otrzymują przygotowane na osobnych kartach testy, czytają je i przystępują do wypełnienia. Wszelka pomoc z zewnątrz jest niedozwolona: ani więc nie może uczeń zwracać się po wskazówki dodatkowe do nauczyciela, ani do kolegów, ani posługiwać się podręcznikiem i pomocami naukowymi.

Wypełnione przez uczniów sprawdziany zabiera nauczyciel do domu i dokonuje korekty. Przegląda każdy sprawdzian i zaznacza czerwonym ołówkiem czy też atramentem błędy rzeczowe w teście (błędów językowych nie powinno być). Praca około poprawienia testów nie zabiera zbyt dużo czasu: nauczyciel bowiem zna wszystkie punkty testu, a poprawiając nie podaje uczniowi na miejsce mylnych wiadomości prawdziwych, lecz ogranicza się do wskazania miejsca, w którym błąd został popełniony. Tak poprawione testy są przedmiotem opracowania na następnej lekcji. Nauczyciel przynosi je do klasy, rozdaje uczniom i poleca zwrócić uwagę na błędy oraz je usunąć. Błędy, popełnione przez większą ilość uczniów, albo też przez całą klasę, potraktuje nauczyciel tak, że uczyni je przedmiotem specjalnego opracowania z całą klasą; błędy natomiast, spotkane w testach niektórych tylko uczniów, uczyni przedmiotem indywidualnej poprawy, polecając uczniom poszukać w podręczniku lub mapie właściwej odpowiedzi na dany punkt testu i u góry nad popełnionym błędem wpisać wiadomość prawidłową. Słabszym uczniom mogą w pracy tej pomagać zdolniejsi koledzy; praktyka jednak mówi, że po 2 — 3 próbach każdy uczeń daje sobie z tym dobrze

radę i usuwa błędy samodzielnie. W ten sposób cała klasa dokonuje jeszcze jednego powtórzenia materiału, przy czym uczniowie nie tylko uzupełniają swe wiadomości o danym temacie rzeczowym, lecz również powtarzają i utrwalają metodę zdobywania prawdziwych wiadomości rzeczowych — z podręcznika i pomocy naukowych.

Pewną trudność w stałym stosowaniu testów wiadomości w sprawdzeniu wyników pracy uczniów stanowi to, że nauczyciel musi testy te nie tylko sporządzać, lecz również dostarczać uczniom w odpowiedniej ilości egzemplarzy. Można sobie w tym wypadku radzić w ten sposób, że kilka szkół bliżej siebie położonych sporządza testy w jednakowym brzmieniu, po czym sporządzone testy daje do najbliższej drukarni do wydrukowania w odpowiedniej ilości egzemplarzy. Koszt druku przy ilościach ponad 100 egz. jest już bardzo nieznaczny, wobec czego każda prawie szkoła może sobie na to pozwolić.

Zachodzi jeszcze pytanie, w których przedmiotach nauki szkolnej testy wiadomości nadają się do wykorzystania. Na podstawie powyższych rozważań teoretycznych oraz na podstawie doświadczenia można ustalić to w sposób następujący:

A. W zakresie przedmiotów rzeczowych — geografii, historii, nauki o przyrodzie. Trzeba przy tym powiedzieć, że w zakresie nauki o przyrodzie i geografii nadają się testy do wykorzystania znacznie więcej, aniżeli w zakresie historii, gdyż w nauce historii powołujemy często do współpracy czynnik emocjonalny, którego nie da się za pomocą pracy piśmiennej sprawdzić.

B. W zakresie języka polskiego: dyktanda sprawdzające poziom ortografii, sprawdziany wiadomości gramatycznych.

C. W zakresie arytmetyki i geometrii: sprawdziany znajomości reguł i sprawności w stosowaniu tych reguł.

Poza wymienionymi dziedzinami można jeszcze sprawdzać również takie, jak np. szybkość i płynność czy-

łania, technikę rysowania, lecz są to już sprawdziany zbyt drobiazgowo, na których stosowanie szkoła nie może sobie — zwłaszcza wobec ograniczonej ilości czasu — pozwolić.

I w końcu uwaga: tak jak nie powinna szkoła ograniczyć sprawdzania wyników pracy ucznia jedynie do ustnego wypytywania, tak samo nie powinna posługiwać się jedynie testami z pominięciem ustnej formy sprawdzania. Obie te formy sprawdzania powinny iść w parze, wspomagać się wzajemnie i w rezultacie dać dobry, prawdziwy obraz wyników pracy ucznia.

Stosując taką czy inną formę sprawdzania wyników pracy ucznia przez cały rok szkolny, ma nauczyciel w każdej chwili dokładny obraz tych wyników i w każdej chwili jest przygotowany do wystawienia uczniowi oceny. Trzeba pracą tak pokierować, by uczniowie w żadnym wypadku nie nabrali przekonania, że jedynym celem testów sprawdzających względnie wypytywań jest konieczność ustalenie dla nich stopni — okresowych czy też końcowych. Uczeń powinien być przekonany, że celem tej pracy jest zorientowanie się (nauczyciela i ucznia samego), czy opracowany materiał naukowy z danego przedmiotu został przez wszystkich uczniów utrwalony. Takie przekonanie nie będzie trudno u uczniów wyrobić, jeśli nauczyciel: a) będzie stosował testy nie z końcem okresu, lecz po opracowaniu danej grupy materiałowej; b) będzie te testy wykorzystywał do dalszego utrwalania wiadomości i sprawności; c) nie będzie — przynajmniej przez okres początkowy, jak długo uczniowie nie przyzwyczajają się do tej formy pracy — wystawiał stopni za opracowanie każdego testu. Inna sprawa, że za każdy wypełniony test wystawia nauczyciel uczniom stopnie w swych notatkach, gdyż musi wiedzieć, jakie postępy czynią poszczególni uczniowie. Niewątpliwie po pewnym czasie uczniowie przekonają się, że wypełniane przez nich testy sprawdzające są dla nauczyciela podstawą do wystawiania im ocen, lecz nastąpi to wtedy, kiedy do wypełniania testów przywykną i pracę tę polubią, co nie-

wątpliwie nastąpi po kilku dobrze zorganizowanych próbach.

Mając dokładne dane o postępach uczniów, o wynikach pracy każdego z nich, nauczyciel przystępuje z końcem okresu do wystawienia każdemu uczniowi oceny pracy w zakresie poszczególnych przedmiotów. Nasuwa się pytanie: czy jedyną podstawą do wystawienia oceny mają być wyniki pracy, czy też coś jeszcze — i co mianowicie?

Statut szkoły powszechnej, którego postanowienia obowiązują zawsze nauczyciela, powiada w §§ 81 — 86 co następuje:

§ 81. „Nauczyciel, dążąc stale i konsekwentnie do urabiania sobie opinii o uczniu, poznaje możliwie dokładnie: a) warunki domowe życia i pracy ucznia, b) jego właściwości fizyczne i stan zdrowia, c) jego właściwości psychiczne, a zwłaszcza przejawiające się u niego zainteresowania i uzdolnienia, d) ustosunkowanie się jego do pracy, zwracając szczególną uwagę na pilność i wytrwałość, e) wyniki osiągnięte w pracy, f) ustosunkowanie się jego do życia klasy i szkoły. W szczególności nauczyciel wnika w trudności, których uczeń nie może pokonać, i stara się poznać przyczyny niepowodzeń ucznia w pracy“.

§ 83. „We wszystkich klasach — z wyjątkiem klasy I — nauczyciel, przyjmując jako kryterium wymagania obowiązującego programu, ustala z końcem każdego okresu oceny wyników ucznia ze wszystkich przedmiotów, których uczy, oraz ocenę zachowania się ucznia. Przy ocenach postępu ze śpiewu i ćwiczeń cielesnych bierze się przede wszystkim pod uwagę wysiłki ucznia w kierunku zdobywania usprawnienia odpowiadającego jego możliwościom. Oceny wyraża się w odpowiednich stopniach. O ile w danej klasie uczy kilku nauczycieli, ustala ocenę zachowania się ucznia Rada Pedagogiczna... W księgach szkolnych notuje się prócz stopni krótkie motywy ocen niedostatecznych. Stopnie, ustalone z końcem okresu drugiego, są zarazem stopniami za pierwsze dwa okresy, stopnie, ustalone z koń-

cem okresu trzeciego, są zarazem stopniami rocznymi. Przy końcu pierwszego półrocza oraz z końcem roku szkolnego uczeń otrzymuje świadectwo, które zawiera wyrażone w stopniach oceny wyników nauki ze wszystkich przedmiotów, nauczanych w danej klasie, oraz ocenę zachowania się ucznia. O wynikach nauki po drugim okresie zawiadamia się rodziców, względnie opiekunów ucznia“.

§ 84. „Uczniowie klasy I nie otrzymują wyrażonych w stopniach ocen ani świadectw szkolnych. Z końcem jednak pierwszego półrocza oraz z końcem każdego następnego okresu nauczyciel ustala opinię swoją, dotyczącą zachowania się oraz postępów ucznia, i zapisuje ją do ksiąg szkolnych“.

§ 85. „Wszyscy uczniowie klasy I przechodzą w zasadzie do klasy II. Pozostawienie ucznia w klasie I na drugi rok może nastąpić jedynie wtedy, gdy uczeń wskutek zbyt słabego rozwoju i przygotowania w żaden sposób nie będzie mógł sprostać wymaganiom programu klasy II. Uczniowie klasy I otrzymują z końcem roku szkolnego zaświadczenia, stwierdzające, czy przechodzą do klasy II, czy też pozostają w klasie I. Promowanie uczniów do klasy III i następnych odbywa się na podstawie stopni rocznych ze wszystkich przedmiotów obowiązujących, nauczanych w danej klasie. Uczeń jest promowany do klasy następnej, o ile z przedmiotów tych posiada stopnie co najmniej dostateczne. W wyjątkowych wypadkach, określonych przez specjalne przepisy, uczeń może być promowany do klasy następnej, mimo, że nie ze wszystkich przedmiotów posiada stopnie co najmniej dostateczne. Kierownik szkoły ma obowiązek wspólnie z nauczycielem zbadać dokładnie tych uczniów, którym grozi nieuzyskanie promocji. Dotyczy to zwłaszcza uczniów tych klas, w których uczy jeden nauczyciel. Decyzję o niepromowaniu należy w księgach szkolnych uzasadnić“.

§ 86. „Uczniowie uczęszczający do klas dwu względnie trzyletnich przechodzą w obrębie tych klas z jednego

roku nauki na drugi i otrzymują na świadectwie rocznym stwierdzenie pomyślnego lub niepomyślnego wyniku nauki.“

W wprowadzonych powyżej postanowieniach Statutu, będących przepisami podstawowymi dla zagadnienia klasyfikacji, trzeba specjalną uwagę zwrócić na następujące przepisy:

1. Wyniki pracy ucznia są jednym z kryteriów, na podstawie których uczeń otrzymuje lub nie otrzymuje promocję; prócz wyników są jeszcze inne kryteria, wyliczone w § 81. W niektórych wypadkach, mianowicie przy ocenie ze śpiewu i ćwiczeń cielesnych, wyniki pracy mogą wcale nie być brane pod uwagę, gdyż tam decydującym czynnikiem jest wysiłek ucznia (§ 83).

2. Uczniowie klasy I przechodzą w zasadzie wszyscy do klasy II. Trzeba to rozumieć tak, że w normalnych warunkach pracy wszyscy uczniowie powinni materiał nauczania w klasie I opracować z wynikiem co najmniej dostatecznym, skutkiem czego mogą w klasie II opracowywać inny materiał. Wyjątkowe wypadki, o których mówi Statut w § 85, mogą być takie, jak: dłuższa nieobecność ucznia w klasie I, spowodowana chorobą lub innymi przyczynami, niedorozwój fizyczny lub umysłowy lub t. p. Co się tyczy niedorozwoju fizycznego, szkoła ma prawo w porozumieniu z lekarzem szkolnym względnie powiatowym odroczyć dziecku na jeden rok obowiązek uczęszczania do szkoły z tego powodu, a wtedy warunek ten odpada.

3. Oceny niedostateczne oraz niepromowanie ucznia należy umotywiać. Księgą właściwą do wpisywania motywów ocen i niepromowań jest Księga Ocen, prowadzona na wzorach i drukach z Drukarni Państwowej, zakładana na każdy rok szkolny osobno. Motywację niepromowania wpisuje się w rubryce 26, w której jest napisane: „Decyzją Rady Pedagogicznej w końcu roku szkolnego i w razie niepromowania jej uzasadnienie“. Motywacja może wyglądać następująco: „Pozostający na drugi rok w kla-

sie..... z powodu nieosiągnięcia dostatecznych wyników pracy“, „Pozostawiony na drugi rok w klasie..... z powodu niewłaściwego ustosunkowania się do pracy szkolnej“, „Pozostawiony na drugi rok w klasie..... z powodu dłuższego nieuczęszczania do szkoły, spowodowanego długotrwałą chorobą“ — i in. Motywacja niepromowania ucznia do klasy następnej jest wpisywana raz do roku, mianowicie z końcem roku szkolnego. Motywy natomiast ocen niedostatecznych wpisywane są z końcem każdego okresu, a więc wtedy, kiedy uczeń otrzymuje ocenę niedostateczną. Wpisuje się te motywy w rubryce 28, nazwanej: „Motywy ocen niedostatecznych i uwagi“. Motywy te mogą wyglądać następująco: Uczeń X otrzymał w okresie I ocenę niedostateczną z języka polskiego i historii (stopień z języka polskiego wpisany jest do Księgi Ocen w rubryce 11, stopień z historii w rubryce 16), w drugim okresie tylko z języka polskiego, w trzecim okresie znowu tylko z języka polskiego. Motywy ocen wpisujemy tak, by możliwie ograniczyć się w pisaniu słów, wobec czego np. piszemy:

Okres I.

ad. 11. Zaniedbanie ucznia w dziedzinie ortografii i stylu piśmiennego w latach poprzednich.

ad. 16. Brak zdolności do zapamiętywania materiału historycznego.

Okres II.

ad. 11. Jak w okresie I oraz słaba pilność w kierunku usunięcia braków.

Okres III.

ad. 11. Jak w okresie II.

Zdarza się jednak niejednokrotnie, że ilość ocen niedostatecznych, które dany uczeń otrzymał, oraz konieczność dłuższej, obszerniejszej ich motywacji sprawiają, że motywacja ta nie mieści się w rubryce 28 w Księdze Ocen.

Wtedy trzeba motywy ocen niedostatecznych przenieść na osobny arkusz (kartkę) papieru, doklejony do Księgi Ocen na końcu okładki dla danej klasy, i zaopatrzony osobnym numerem. W tej sprawie znajdują się wyjaśnienia w Księdze Ocen na przedostatniej stronie arkusza okładkowego.

4. Uczeń jest promowany do klasy wyższej wtedy, kiedy otrzymał ze wszystkich przedmiotów ocenę końcową przynajmniej dostateczną. Jeśli uczeń ma z jednego przedmiotu stopień niedostateczny, to zasadniczo do następnej klasy nie przechodzi, a tylko w wypadkach wyjątkowych może być promowany. Postanowienie to jest ważne z tego względu, że stawia tę sprawę inaczej, aniżeli jest to w dotychczasowych poglądach uczniów, ich rodziców, a nawet często nauczycieli. Uważa się bowiem powszechnie, że otrzymanie stopnia niedostatecznego z jednego przedmiotu zasadniczo nie uniemożliwia przejścia do klasy wyższej. Tymczasem sprawa ta przedstawia się akurat odwrotnie, gdyż Statut postanawia wyraźnie, że właśnie jeden stopień niedostateczny zasadniczo uniemożliwia przejście, a tylko w wypadkach wyjątkowych uczeń z oceną niedostateczną z jednego przedmiotu może być promowany do klasy starszej. Statut postanawia dalej, że te wypadki wyjątkowe mają być określone osobnymi przepisami; tych przepisów jednak do chwili obecnej jest brak. W każdym razie jednak uważać trzeba, że jest to uzależnione od uchwały Rady Pedagogicznej (nauczyciela w szkole o 1 nauczycielu), która może orzec, że uczeń z oceną końcową niedostateczną z jednego przedmiotu może być do wyższej klasy promowany, albo też z oceną niedostateczną z tego samego przedmiotu może być w danej klasie na drugi rok pozostawiony. Orzeczenie Rady Pedagogicznej (nauczyciela orzekającego i klasyfikującego) winno być oparte o dokładną znajomość ucznia: jeden bowiem uczeń z oceną niedostateczną może być promowany, gdyż jego dotychczasowy stosunek do pracy szkolnej daje pewność, że uczeń ten będzie w roku następnym pracował i braki uzupełni, a inny uczeń z oceną nie-

dostateczną z tego samego przedmiotu nie może być promowany, gdyż tej gwarancji nie daje.

5. Kierownik szkoły ma obowiązek dokładnego zbadania wszystkich tych uczniów, którym grozi pozostawienie w danej klasie na drugi rok. Odnosi się to również do szkoły I stopnia o 2 nauczycielach, z których jeden jest nauczycielem kierującym (kierownikiem szkoły), odpowiedzialnym za całokształt życia szkolnego. W kwietniu sporządza się projekt organizacji szkoły na rok następny; w projekcie tym musi być podana liczba uczniów, którzy prawdopodobnie pozostaną na drugi rok w tych samych klasach, a to może być uczynione na podstawie podanych przez nauczyciela nazwisk uczniów, którym grozi pozostawienie na drugi rok. W ciągu trzeciego okresu roku szkolnego (w miesiącach kwietniu — czerwcu) kierownik szkoły musi podczas hospitacyj klas, w których uczy podwładny nauczyciel, specjalnie zainteresować się uczniami, którym grozi pozostawienie na drugi rok, by przy końcowej klasyfikacji uczniów, w której kierownik bierze udział, miał on o tych uczniach wyrobione zdanie. Inna rzecz, że kierownik szkoły, który swe obowiązki w zakresie hospitowania klas nauczanych przez siłę podwładną wykonuje w ciągu roku solidnie, wie o tych uczniach i ma o nich swe wyrobione zdanie; niemniej jednak musi on w ostatnim okresie roku szkolnego uczniami tymi specjalnie się interesować.

6. W szkole I stopnia wszyscy uczniowie klas III (dwuletniej) i IV (trzyletniej) przechodzą w zakresie klas z jednego rocznika do drugiego, niezależnie od otrzymanych ocen i wyników ich pracy. Jest to zresztą rzecz zupełnie zrozumiała: inaczej bowiem stworzylibyśmy fikcję, twierdząc formalnie, że dany uczeń nie opanował materiału opracowywanego w danej klasie z kursu np. A. wobec czego pozostaje na drugi rok w tym samym roczniku, podczas gdy faktycznie uczeń uczęszcza do danej klasy drugi rok. Lecz takie postawienie sprawy przez Statut nie zwalnia nauczyciela od obowiązku zainteresowania się losem ucz-

nia, który mimo iż wraz z kolegami znalazł się w danej klasie jako uczęszczający do drugiego rocznika, lecz nie opanował materiału, przeznaczonego dla rocznika pierwszego. Tymi uczniami trzeba się w ciągu ich dalszej pracy zająć, stwarzając im możliwości uzupełnienia braków w opanowaniu materiału naukowego, w poprzednim roku opracowywanego, tak by wyrównali oni swój poziom i znaleźli się obok swych kolegów nie tylko formalnie, lecz i faktycznie.

Po tych uwagach w sprawie klasyfikacji uczniów trzeba zwrócić jeszcze uwagę na konieczność zorganizowania współpracy w tej dziedzinie szkoły z domem.

Zagadnienie współpracy szkoły z domem jest zagadnieniem, którego ważność przejawia się w każdej dziedzinie życia szkolnego, zarówno w dziedzinie pracy wychowawczej, jak i pracy dydaktycznej, zarówno w etapie początkowym, organizowania życia szkolnego, jak i w etapie drugim, realizowania zamierzeń i planów nauczyciela i dzieci, jak i w końcu w etapie ostatnim, likwidowania pracy szkolnej. Istotą współpracy musi być wyraźne przekonanie obu stron, że tylko wspólnym wysiłkiem domu i szkoły da się młode pokolenie wychować na takich członków społeczeństwa, jakie pragnęlibyśmy widzieć w życiu zbiorowym. Ponieważ szkoła reprezentuje idee ogólnopolskie, w odróżnieniu od domu, który reprezentuje aspiracje niejako jednostkowe, lokalne, przeto zgadzamy się z tym, że kierunek wychowawczy i dydaktyczny musi nadawać szkoła, jako instytucja ogólnopolska, a dom, rodzina, otoczenie mają szkole nieść pomoc w tych sprawach, w których pomoc może być okazywana. Forma więc współpracy może być taka, że dom wspomaga wyraźnie szkołę i nauczyciela w zabiegach wychowawczych i dydaktycznych, a może być postawiona sprawa i tak, że współpraca domu ogranicza się do nie przeszkadzania szkole w jej czynnościach.

W odniesieniu do momentu promowania uczniów nauczyciel musi uświadomić rodziców uczęszczających do szkoły dzieci, a przez to w ogóle miejscowe społeczeństwo, o całym procesie tego tak żmudnego i niełatwego etapu pracy szkolnej oraz o tym, że decydującym kryterium dla oceny i promocji ucznia jest tylko dobro dziecka a nie innego.

Zagadnienie współpracy w tym momencie może być również rozpatrywane w płaszczyźnie takich spraw, jak: czy można rodzicom uczęszczających do szkoły dzieci pozwolić na to, by byli od czasu do czasu obecni na lekcjach w szkole. Niewątpliwie, zagadnienie to można rozpatrywać z różnych stron i poglądów. Jeśli jednak nauczyciel stanie na stanowisku, że w szkole nie ma niczego do ukrywania, że im więcej rodzice będą poinformowani o metodach pracy szkolnej i postępach uczniów, tym dla współpracy stwarza się lepsze warunki, to niewątpliwie na obecność od czasu do czasu rodziców na lekcjach się zgodzi. Z doświadczenia można powiedzieć, że niczym to nie grozi autorytetowi nauczyciela i szkoły: rodzice — normalnie rzecz biorąc — zdają sobie sprawę z tego, gdzie się kończą ich uprawnienia w tej dziedzinie i na pewno uprawnień tych nie zechcą wykorzystywać. A korzyść z takiego postawienia sprawy przez nauczyciela jest widoczna i wyraźna: każdy ojciec czy matka ma możliwość przekonania się, jakie postępy czyni jego dziecko w zestawieniu z innymi dziećmi, jakie w ogóle jest to dziecko. Bo wiadomą jest rzeczą, że czasem najbliższych osób nie znamy dobrze właśnie dlatego, że nie mamy możliwości porównania i zestawienia ich z innymi osobami tego samego pokroju. Rodzice również niejednokrotnie nie znają dobrze swych dzieci właśnie dlatego, że dobrze je znają, to znaczy, znają tylko swe dzieci, a nie znają innych. W szkole natomiast mają możliwość zobaczyć swe dzieci w zestawieniu z innymi ich rówieśnikami, dojrzeć ich wady i zalety, słowem — poznać je lepiej. Przyniesie to korzyść zarówno w odniesieniu do da-

nych dzieci, gdyż rodzice tacy będą niewątpliwie do szkoły odnosili się inaczej, z reguły życzliwiej, jak i całej sprawie współpracy szkoły z domem. A że na tym zyska również sprawa zasadnicza, jaką jest takie zorganizowanie pracy i życia szkolnego, by powtarzających klasy było możliwie najmniej, to rzecz jasna i oczywista.

R o z d z i a ł ó s m y.

WSKAZÓWKI BIBLIOGRAFICZNE

W przewodniku niniejszym staraliśmy się podać w pewnym skrócie to wszystko, co może być potrzebne w pracy nauczycielowi szkoły powszechnej I stopnia. Zdajemy sobie jednak dokładnie sprawę z tego, że ramy podręcznika takiego są zbyt szczupłe, by wszystko, co nauczyciela interesuje, można przedstawić dokładnie; poza tym uważamy, że przedstawienie takie byłoby jeśli nie niemożliwe, to w każdym razie mocno utrudnione, jako że ujęcie wszystkich zagadnień z praktyki szkoły I stopnia przez jednego człowieka musiałyby się odbić niekorzystnie na jakości opracowania. Dlatego przewodnik niniejszy postanowiliśmy zaopatrzyć możliwie szczegółowym wykazem bibliograficznym, by Czytelnikowi umożliwić wyszukanie źródłowych dzieł, opracowujących poszczególne zagadnienia, w przewodniku niniejszym poruszone.

Pierwszą i zasadniczą pracą źródłową, z którą nauczyciel musi być szczegółowo obeznany, jest ustawodawstwo szkolne w odniesieniu do szkoły powszechnej: 1. ustawa ustrojowa („Ustawa o ustroju szkolnictwa“), którą znajdzie Czytelnik w Dzienniku Urzędowym za rok 1932, 2. Statut szkoły powszechnej (Dziennik Urzędowy za rok 1933), 3. Programy szkoły powszechnej, mianowicie: Program dla szkół powszechnych z polskim językiem nauczania III stop-

nia i Program szkoły powszechnej z polskim językiem nauczania I stopnia — ten ostatni w wydaniu z roku 1936, najnowszym. Jeśli idzie o programy, to trzeba w nich wyróżnić dwie wyraźne części: materiał nauczania i wskazówki programowe dotyczące realizowania tego materiału. Obie te części obowiązują nauczyciela: pierwsza jednak w znacznie większej mierze, jako podstawowa, druga o tyle, że w pracy zawodowej trzeba na czymś się oprzeć i w myśl czegoś postępować: owym „czymś“ są właśnie te wskazówki. Trzeba dodać, że wskazówki są opracowane niejednokrotnie tak szczegółowo, że nauczyciel o właściwym przygotowaniu do pracy, nawet nie posługując się innymi pracami pomocniczymi, może pracować dobrze, postępując zgodnie z tymi właśnie wskazówkami.

Zagadnienie organizacji szkół powszechnych niższych stopni organizacyjnych, w tej liczbie i szkoły powszechnej I stopnia, omawia książeczka *A. Litwina*: Organizacja nauczania w szkołach niższych stopni organizacyjnych, Warszawa, 1932, Nasza Księgarnia.

W porządkowaniu kancelarii pomocna będzie nauczycielowi książeczka *P. Tłuczka*: Kancelaria szkolna, Łódź, 1929; kierownik szkoły I stopnia powinien się prócz tego zapoznać z książeczkami omawiającymi zagadnienia kierowania szkołą i organizowania pracy w szkole o siłach podwładnych, np. *B. Dontena*: Zadania kierownika szkoły, Lublin, 1928, lub *Sierżputowskiego*: Obowiązki kierownika szkoły.

Zagadnienie współpracy nauczyciela i szkoły z domem opracowane zostało między innymi w dziełach:

Bzowski J. J.: Szkoła i rodzina, Lwów, 1930, Książnica - Atlas,

Lechnicka-Uklejska J.: Szkoła w życiu codziennym, Warszawa, 1935, Nasza Księg.,

Lisowski S.: Współpraca szkoły z domem, Warszawa, 1935, Nasza Księgarnia,

Pannenkowa I.: Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Północnej, Lwów, 1931,

Rendznerowa J.: Współdział rodziców w obowiązku wychowania młodzieży, Warszawa, 1935, „Zrąb“,

Roliński I.: Znaczenie i zadania organizacji rodzicielskich, cz. I i II, Łódź,

Praca zbiorowa przy współdziale *H. Radlińskiej*: Poznajmy warunki życia dziecka, Warszawa, 1934, Nasza Księgarnia.

Poza tymi dziełami o wychowawczej pracy w szkole, o możliwościach i formach jej realizowania dowiedzieć się można z następujących prac specjalnych:

Almack J. C.: Wychowanie obywatelskie, Warszawa, 1935, Książnica - Atlas (w dziele tym dużo jest przykładów realizowania zagadnień wychowawczych na terenie szkoły amerykańskiej, nadających do realizowania również w naszych warunkach);

Bystroń J. St.: Wychowanie państwowe, Warszawa, 1933,

Drzewiecki St.: Wychowanie obywatelsko - państwowe a nauka języka polskiego, Warszawa, 1933,

Drzewiecki St.: Wychowanie obywatelsko - państwowe w nowych programach naukowych, Warszawa, 1933, Gebethner i Wolff,

Foerster F. W.: Wychowanie obywatelskie, Lwów, 1936, Książnica-Atlas,

Lechicka J.: Wychowanie państwowe przy nauce historii, 1931, Łódź,

Lechicka J.: Znaczenie wychowawcze geografii i nauki o Polsce współczesnej, 1932, Łódź,

Lorentz Z.: Regionalizm w szkole jako czynnik wychowawczy, 1931, Łódź,

Lubecka J.: Czynniki wychowania obywatelsko - państwowego w nauczaniu przyrodoznawstwa, 1933, Warszawa,

Mysłakowski Z.: Państwo a wychowanie, Warszawa, 1935, Nasza Księgarnia,

Dr. Sośnicki K.: Podstawy wychowania państwowego, Lwów, 1933, Książnica-Atlas,

Ziemnowicz M.: Rodzina a wychowanie państwowe, Lwów, 1932, Książnica-Atlas,

Czerwiński S.: O nowy ideał wychowawczy, Warszawa, 1931, Dom Książki Pol.,

Michałowska J.: Zagadnienia wychowawcze w nowych programach, Warszawa, 1933, Gebethner i Wolff;

Mirski J.: Współdział młodzieży w pracy wychowawczej szkoły, Lwów, 1933;

Mirski J.: Wychowanie i wychowawca, Warszawa, 1936, Nasza Księgarnia;

Pawłowski: Z zagadnień organizacji pracy wychowawczej w szkole, Zamość, 1926;

Radlińska H.: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego, Warszawa, 1935, Nasza Księgarnia;

Suchodolski B.: Wychowanie moralno - społeczne, Warszawa, 1936, Nasza Księgarnia;

Śliwiński F.: Wskazówki wychowawcze zawarte w rozporządzeniach i okólnikach Min. W. R. i O. P., Łódź, 1935, Drukarnia Państwowa;

Śliwiński F.: Oddziaływanie wychowawcze na młodzież w wieku szkolnym, Łódź, 1926, Drukarnia Państwowa.

Zagadnienia z dziedziny dydaktyki zastały opracowane w następujących dziełach (między innymi):

A. O nowych systemach szkolnych:

Stewenson: Metoda projektów w nauczaniu, Książnica-Atlas,

Hamaide: Metoda Decroby, Nasza Księgarnia,

Linke K.: Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej, Warszawa, Gebethner i Wolff,

Ziemnowicz M.: Problemy wychowania współczesnego.

W tych dziełach znajdzie czytelnik opracowane metody globalne w nauczaniu, mianowicie metodę projektów, metodę ośrodków zainteresowań i metodę nauczania łącz-

nego; te metody zostały również podane w pracy M. Ziemiłowicza. Metodę kompleksów znajdzie Czytelnik poruszoną w pracy prof. S. Hessena: Podstawy pedagogiki, Warszawa, 1930, Nasza Księgarnia, lecz w ujęciu krytycznym, raczej negatywnym. Opracowanie znajduje się w dziełach zagranicznych w języku rosyjskim i ukraińskim, np. „Chrestomatija kompleksnyka“, wyd. Państwowe Wydawnictwo Ukrainy, i w in. O metodach globalnych mowa jest w pracy Więcka, Wiwczaruka i Karpowicza: Praca w klasie I szkoły powszechnej, część ogólna. W tej też pracy znajdzie Czytelnik możliwie dokładne omówienie zasady koncentracji, a omówienie zasady korelacji w przewodniku A. Wiwczaruka i A. Karpowicza: Praca w klasie III szkoły powszechnej, 1935, nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa.

Poza tymi systemami szkolnymi warto się też zapoznać z takimi próbami organizowania życia szkolnego, jak „System Daltoński“ (opracowanie: Parkhurst H.: Wykształcenie według planu daltońskiego, Lwów, Książnica Atlas), „System Winnetki“ (opracowanie: Washburne: Przystosowanie szkoły do dziecka, Warszawa, nakład Naszej Księgarni), „Plan Jenajski“ (opracowanie: J. Mirski: Plan Jenajski, Warszawa, nakład Naszej Księgarni) i in.

B. Ogólne zasady dydaktyczne.

Na pierwszym miejscu trzeba postawić tutaj prace prof. B. Nawroczyńskiego: Zasady nauczania, Lwów, 1931, Książnica Atlas. Praca to fundamentalna i ze wszech miar godna polecenia Czytelnikowi. Wielką też usługę odda przestudiowanie pracy Hessena: Podstawy pedagogiki (już wymienionej), gdyż w tej pracy autor podchodzi do zagadnień dydaktycznych zupełnie swoiście i ciekawie. Również warto się zapoznać z taką pracą, jak Hall-Questa: Uczenie się pod kierunkiem, Lwów, 1932, Książnica Atlas; praca ta nie jest omówieniem nowego systemu nauczania, lecz w ramach naszych możliwości można dużo materiału, tam zamieszczonego, wykorzystać.

Warto też znać pracę: A. Litwin: Samodzielność uczenia w nauczaniu i wychowaniu na podst. nowych programów, Warszawa, 1934, Geb. i Wolff.

C. Podręcznik i pomoce szkolne a nauczanie.

Greb K.: Pomoce naukowe, ich istota i stosowanie, 1934, Gebethner i Wolff,

Mysłakowski Z.: Nauczanie żywe a podręcznik szkolny, Lwów, 1926, Księg. Naukowa,

Przybalski M.: Mapa konturowa w nauce geografii, 1933, Książnica Atlas.

D. Organizacja pracy dydaktycznej.

St. Więcek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz: Praca w klasie I szkoły powszechnej, Warszawa, 1934, Gebethner i Wolff, — wraz z dodatkiem: Praca w kl. I szkoły powszechnej utrakwistycznej z polskim i ukraińskim językiem nauczania,

St. Więcek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz: Praca w klasie II szkoły powszechnej, Warszawa, 1934, Gebethner i Wolff, — wraz z dodatkiem: Praca w kl. II szkoły powszechnej utrakwistycznej z polskim i ukraińskim językiem nauczania,

A. Wiwczaruk i A. Karpowicz: Praca w klasie III szkoły powszechnej, Warszawa, 1935, Gebethner i Wolff,

A. Wiwczaruk i A. Karpowicz: Praca w klasie IV szkoły powszechnej, Warszawa, 1936, Gebethner i Wolff.

Wymienione prace obejmują całokształt pracy dydaktycznej w podanych klasach, a prócz tego zapoznają Czytelnika z takimi zagadnieniami, jak rola pomocy naukowych i podręcznika w tych klasach, wyjaśnienia zasad koncentracji (kl. I) i korelacji (kl. III) i t. d.

Na systemie bezprzedmiotowym zostały oparte prace:

Grodowska S.: Materiały i plany do nauki syntetycznej w pierwszym roku nauki, Łódź, 1933,

Nowicki, Wrotniak. Batorowicz: Oddział I, nauczanie łączne, cz. I i II, Włocławek, 1933/34,

Do klas najmłodszych odnoszą się prace:

M. Kotarbiński: Organizacja pracy w klasie I na podstawie nowego programu, Warszawa, 1933, Gebethner i Wolff,

Dobraniecki S.: Organizacja pracy w kl. II na podstawie nowego programu, Warszawa, 1933, Gebethner i Wolff.

O testach wiadomości i możliwościach ich zastosowania w pracy szkolnej dydaktycznej znajdzie Czytelnik dużo materiału w pracach:

Dr. Pieter: Nowe sposoby egzaminowania uczniów,

Grzywak - Kaczyńska: Próby zastosowania testów do badania i organizacji pracy szkolnej,

Grzywak - Kaczyńska: Testy i normy dla użytku szkół powszechnych.

Wskazówki metodyczne do nauki poszczególnych przedmiotów znajdzie Czytelnik w następujących pracach:

A. Z zakresu języka polskiego:

Biliński J.: Ćwiczenia słownikowe, 1933, Państw. Wyd. Książek Szkolnych,

Biliński J.: Ćwiczenia słownikowe w związku z wypracowaniami, 1931, Poznań, Księgarnia Szkolna,

Biliński J.: Omawianie obrazu w szkole, 1931, Poznań, Księg. Szkolna,

Chodak E.: Dydaktyka i metodyka języka polskiego, cz. I dotycząca kl. I, 1930, M. Arct, Warszawa,

Czapczyński: Ćwiczenia w mówieniu, 1922, Książnica Polska,

Czapczyński: Metodyka ćwiczeń stylistycznych, 1929, Lwów, Jakubowski.

Dańcewiczowa J.: Jak realizować nowy program języka polskiego, cz. I i II, Warszawa, 1933, Gebethner i Wolff,

Dobraniecki, Kubski i Litwin: Nauka czytania i pisanie w klasie I na podstawie nowych programów, 1933, Warszawa, Gebethner i Wolff, (w pracy tej znajdzie też Czytelnik omówienie metod wyrazowej i zdaniowej);

Drzewiecki K.: Zarys metodyki języka polskiego, Gebethner i Wolff, (wyczerpane),

Gnoińska: Nauczanie wierszy w kl. I szkoły powszechnej, 1929, Nasza Księg.,

Jaworska J. i M.: Co i jak opowiadać dzieciom, 1929, Książnica Atlas,

Jodłowski St.: Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i stylistyczne dla kl. III szkoły powszechnej, 1934, Książnica Atlas (w pracy tej znajdzie Czytelnik dużo przykładów praktycznych, nadających się do wykorzystania w praktyce szkolnej),

Jodłowski St.: Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i stylistyczne w kl. IV szkoły powszechnej, Lwów, 1935, Książnica Atlas,

Dr. Kiken: Badania eksperymentalne nad ortografią, 1935, Nasza Księgarnia,

Klemensiewicz Z.: Dydaktyka nauki o języku ojczystym, 1929, Książnica Atlas,

Klemensiewicz, Majewiczówna, Lehr - Sptawiński: Gramatyka polska w szkole powszechnej, Lwów, 1929, Jakubowski (praca wydana wprawdzie wtedy, kiedy obowiązywały jeszcze dawne programy, niemniej jednak praca ciekawa i godna polecenia, dokładnie i szczegółowo omawiająca zagadnienie).

Osterloff: Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym, 1921, Łódź,

Szczerba T.: Nauczanie podstaw gramatyki języka polskiego w szkole powszechnej, 1934, Gebethner i Wolff,

Szober St.: Zasady nauczania języka polskiego, Lwów, 1930, Książnica Atlas, (praca fundamentalna z zakresu metodyki języka ojczystego),

Szycówna: Metodyka wypracowań, cz. I i II, 1926, Warszawa, Księg. Lisowskiej (praca dawniejsza, lecz w wielu wypadkach aktualna),

Wiącek i Ciepiewski: Czytanie w szkole powszechnej, 1933, Geb. i Wolff,

Andersen: Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych, 1932, Warszawa, Nasza Księgarnia,

Wiącek St.: Prace piśmienne dzieci w szkole powszechnej, 1934, Geb. i Wolff,

Linke: Nauczanie łączne a nauka języka ojczystego w szkole powszechnej.

B. Z zakresu historii:

Dutkiewicz J.: Dydaktyka historii, Warszawa, 1936. Nasza Księgarnia,

Dutkiewicz J.: Dydaktyka nauki obywatelskiej, 1936, Nasza Księgarnia,

Ferens: Szkolna mapa historyczna, 1930, nakład Pol. T-wa Historycznego,

Fischerówna: Nauka historii w szkole powszechnej.

Gebert: Jak uczyć historii w szkole powszechnej,

Hoszowska Wł.: Jak realizować nowy program historii cz. I i II, Gebethner i Wolff,

Martynowiczówna W.: Organizacja pracy nauczyciela historii w szkole powszechnej, Geb. i Wolff,

Pohoska A.: Dydaktyka historii, Warszawa, 1928. Arct, (praca fundamentalna),

Pohoska A.: Historia w szkole powszechnej. Wskazówki metodyczne, zastosowane do nowego programu, Warszawa, 1933, Arct,

Radziwonowicz: O aktualizacji w nauczaniu.

C. Z zakresu geografii.

Boukolowska E. i Kotarbiński M.: Ćwiczenia z zakresu geografii i przyrody, cz. I i II, Warszawa, 1934/35, Gebethner i Wolff,

Ferens: Z metodyki wycieczek, 1932, Łódź,

Litwin A.: Organizacja wycieczek na podstawie nowych programów, cz. I i II, Warszawa, 1934, Gebethner i Wolff,

Mścisz: Zarys metodyki geografii, Warszawa, 1925, Arct (praca fundamentalna),

Nalkowski: Zarys metodyki geografii, Warszawa, 1925,

Arct,

Niemcówna: Dydaktyka geografii, 1929, Książnica - Atlas, (praca fundamentalna.),

D. Z zakresu nauki o przyrodzie.

Czystowski J. i Kowalewski M.: Jak realizować nowy program przyrody martwej, Warszawa, 1933, Gebethner i Wolff,

Dyakowski: Zarys metodyki niższego kursu nauki o przyrodzie, Lwów, 1930, Książnica - Atlas,

Gnoińska, Librachowa: Moja wieś, przyroda i geografia dla kl. III szkoły powszechnej, 1935, Państw. Wyd. Książek Szkolnych,

Majkowski: Patrz i notuj, zeszyt do prowadzenia samodzielnych obserwacji dla młodego przyrodnika, 1930, Nasza Księgarnia, Warszawa,

Rybicki: Środowisko jako punkt wyjścia w nauce przyrody i geografii w szkole powszechnej, 1934, Lublin,

Sadzewiczowa i Daszewska: Metodyka ćwiczeń praktycznych do pogadanek dla pierwszych klas szkoły powszechnej, 1925, Lwów,

Gąsiorowski: Ogród szkolny a nowy program, 1936, Nasza Księgarnia,

Jankowski: Ogród przy szkole wiejskiej,

Witek M. i Mościcki J.: Ogródek szkolny w wychowaniu i nauczaniu, cz. I i II, Warszawa, 1934, Gebethner i Wolff,

Wodzińska - Matawowska: Ogród przy szkole powszechnej i jego zastosowanie w pracy dydaktycznej i wychowawczej, Poznań, Księg. św. Wojciecha,

Zaykowski: Szkolne uprawy zagonkowe, 1931, Warszawa, T-wo Pop. Ogr. Szkol.

E. Z zakresu arytmetyki i geometrii.

Dudkówna E. i Strzelecka J.: Jak realizować nowy program matematyki, cz. I i II, Warszawa, 1933, Gebethner i Wolff — cz. I i II,

Hellmann J.: Ogólne uwagi metodyczne o nauczaniu początkowym rachunków,

Mazur A.: Ćwiczenia w zakresie geometrii w nowym programie. Warszawa, 1934, Gebethner i Wolff,

Neapolitański S.: Zarys dydaktyki matematyki dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich,

Rusiecki i Zarzecki: Nauczanie matematyki, oddział IV, Poznań, 1932, Księg. św. Wojciecha (praca dostosowana do dawnego programu, lecz w ujęciu metodycznym nie straciła na wartości),

Zarzecki: Nauczanie matematyki początkowej.

F. Z zakresu rysunku i zajęć praktycznych.

Andruchowicz i Ogielski: Roboty ręczne w glinie i papierze, 1934, Lwów,

Bobieńska: Ćwiczenia w rysunku przestrzennym,

Czyżycki W.: Jak wykonać samemu pomoce naukowe,

Czyżycki W.: Zajęcia rękodzielnicze z papieru, kartonu i tektury,

Dubrawski F.: Introligatorstwo w szkole,

Gabriel i Mazurek: Zajęcia praktyczne dziecka w szkole i w domu, cz. I i II, Warszawa, 1934/35,

Gerson - Dąbrowska: Modelowanie jako nauka i zabawa,

Gorzkowski A.: Rysunki. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli rysunków w szkole powszechnej, cz. I i II,

Huber: Jak wykonać samemu pomoce naukowe ze szkła i innych materiałów,

Karp Cz.: Rysunek na pierwszym szczeblu programowym, Warszawa, 1935, Geb. i Wolff,

Krawczykowski: Jak wykonać przybory do ćwiczeń cielesnych,

Kryciński: Rysunek odręczny, zdobniczy i malowanie dekoracyjne,

Krzywiec: Dydaktyka nauki rysunku w szkole powszechnej,

Piwowarczyk M.: Zajęcia praktyczne z zakresu rękodziela, 1934, Geb. i Wolff,

Policht: Nauka rysunków,

Rogowska A.: Roboty kobiece.

G. Z zakresu śpiewu i ćwiczeń cielesnych.

Hławiczka K.: Nauczanie śpiewu w szkole powszechnej, 1934, Warszawa, Geb. i Wolff,

Mayzner T.: Jak realizować nowy program śpiewu, Warszawa, 1933/34, Gebethner i Wolff, cz. I i II,

Wierzbińska J.: Nauka śpiewu w szkole powszechnej,

Krawczykowski i Skierczyński: Gry i zabawy ruchowe,

Krawczykowski: Ćwiczenia cielesne dziesięciominutowe.

Poza tym podajemy dla Czytelnika, którego by to interesowało, wykaz dzieł ogólnopedagogicznych o podstawie psychologicznej.

Adler: Psychologia indywidualna w wychowaniu,

Baley: Psychologia wieku dojrzewania,

Baley: Zarys psychologii w rozwoju dziecka,

Baumgarten: Kłamstwo dzieci i młodzieży,

Binet: Pojęcia nowoczesne o dzieciach,

Bovet: Psychoanaliza w wychowaniu,

Buckingham: Praca badawcza na terenie szkoły,

Claparède: Wychowanie funkcjonalne,

Claparède: Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna,

Danysz: O wychowaniu (praca dawniejsza, lecz aktualna ze względu na przykłady praktyczne — z doświadczenia),

Dawid: Inteligencja, wola i zdolność do pracy,

Dewey: Szkoła i dziecko,

Dewey: Szkoła i społeczeństwo,

Foerster: Szkoła i charakter,

Grzegorzewska: Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego,

Jeleńska: Sztuka wychowania,

Kerschensteiner: Charakter, jego pojęcie i wychowanie,
Ks. Kieffer: Autorytet w wychowaniu szkolnym i do-
mowym,

Konstantynowicz: Wychowanie estetyczne,

Kreutz: Rozwój psychiczny młodzieży,

Kuchta J.: Psychologia dziecka wiejskiego a praca
szkolna ze szczególnym uwzględnieniem „zajęć cichych“,

Kuchta: Rozwój psychiczny młodzieży, a praca szkol-
na, 1934, Warszawa, Geb. i Wolff,

Kuchta: Psychologiczne podstawy nowych progra-
mów szkolnych,

Mac Cunn: Kształcenie charakteru,

Mirski: Zagadnienie karności w wychowaniu,

Pfister: Psychoanaliza na usługach wychowania,

Rowid: Psychologia pedagogiczna,

Rusk: Pedagogika eksperymentalna,

Sully: Dusza dziecka,

Szman: Sztuka dziecka,

Zarzecki: Charakter i wychowanie, Wyd. II Gebeth-
ner i Wolff,

Zienkowski: Psychologia dziecięctwa.

— EX LIBRIS —
Biblioteki Kuratorium O.S.B.
w Białymstoku

5 13 9 X I
27
1934