

98094

Zag. 9d.

68

Biblioteka Pedagogiczna CEN
nr inw.: KG - 68



BC KSK / 68

Lic. pedagog.

dp. ~~78/8~~

68

Z ZAGADNIENÍ

7162
770

DYDAKTYCZNYCH

(Próby nauczania systemem daltońskim
w Państwowym Gimnazjum Żeńskim
im. Emilji Sczanieckiej w Łodzi)

7162



Wpisano do księgi ~~bibl. numer~~
str. 80 Dz. 2207
dnia 27. IV 1932



ŁÓDŹ. N. 14 B. K.

N. 79

NAKŁADEM

KOŁA RODZIELSKIEGO PRZY PAŃSTW. GIMNAZJUM IM. E. SZCZANIECKIEJ.

DRUK WSPÓŁCZESNEJ DRUKARNI ARTYSTYCZNEJ W ŁODZI, PIOTRK. 107.

Rozkład godzin klas IV — VII w 1928/29, zorganizowanych według systemu daltońskiego

		IV kl.	V kl.	VI kl.	VII kl.	U W A G I
Poniedziałek	1	pracownia	pracownia	pracownia	pracownia	W 1928/29 r. przeznaczono jedną godzinę tygodniowo na lekcję, trzy lub cztery, zależnie od programu ministerjalnego, na pracownię. W godzinach pracy laboratoryjnej zwoływano w razie potrzeby daną grupę młodzieży dla wspólnej lektury utworu, albo dla udzielania wyjaśnień. W czwartki, piątki i soboty lekcje szły systemem tradycyjnym.
	2	"	"	"	"	
	3	"	"	"	"	
	4	lekcja	lekcja	lekcja	lekcja	
	5	"	"	"	"	
Wtorek	1	pracownia	pracownia	pracownia	pracownia	
	2	"	"	"	"	
	3	"	"	"	"	
	4	lekcja	lekcja	lekcja	lekcja	
	5	"	"	"	"	
Środa	1	pracownia	pracownia	pracownia	pracownia	
	2	"	"	"	"	
	3	"	"	"	"	
	4	lekcja	lekcja	lekcja	lekcja	
	5	"	"	"	"	

Wynik ankiety z 1928/29 r. na temat nauczania systemem daltońskim był następujący:

Ogólnie przeważająca ilość uczenie oświadczyła się za systemem daltońskim. — Wyniki ankiety są następujące: 81 procent uczenie wypowiedziało się za systemem daltońskim, 9 proc. woli system daltoński, ale z pewnemi zastrzeżeniami t. zn. z niewszystkich przedmiotów, zaledwie zaś 2,7 proc. uznaje zarówno system zwykły jak daltoński. Na pytanie, przy jakim systemie lepiej przyswaja się materiał, 92 proc. uczenie oświadcza, że przy systemie daltońskim, 6,8 proc. — przy systemie zwykłym, 1,2 proc. uczenie nie dało odpowiedzi. Jako uzasadnienie swego przychylnego stosunku do systemu daltońskiego, podają uczenie: samodzielność pracy, odpowiedzialność za pracę, zupełną prawie swobodę w niej, możliwość lepszego i obszerniejszego opracowania ulubionych przedmiotów. Podkreślają, że został usunięty czynnik nudy oraz strach przed nieprzy-

CENTRALNA BIUROTELNA PRACOWNIA
przy K. O. S. B.
w Białymstoku

BIBLIOTEKA
Państw. Szkoł. Wyższ. w Białymstoku
Im. Zygmunta Stężyckiego
w Białymstoku

68

371.4

Handwritten notes:
1928
1929

Handwritten note:
8702

gotowaną i nieoczekiwaną odpowiedzią i że po zdaniu egzaminów doznają wielkiej przyjemności.

W swych odpowiedziach uczenie stwierdzają, że przy systemie daltońskim lepiej przyswajają sobie materiał, ponieważ opracowują pewną całość, uczą się spokojnie, nad każdym pytaniem muszą się zastanawiać, korzystają z bibliotek pracownianych, posiadają dłuższy okres czasu na opanowanie danego zagadnienia i zagadnienie to opracowują dokładniej, niż przy systemie zwykłym, gdyż odpowiedzi są indywidualne. Niejedne z uczenie polubiły te przedmioty przy systemie daltońskim, które dawniej ich nie interesowały. Trzy uczenie odpowiedziały, że pracują obecnie więcej aniżeli przy zwykłym systemie nauczania. Jednak w pewnej klasie, liczącej 26 uczenie, 6 oświadczyło, że mniej jest pracy przy syst. daltońskim. A więc młodzież wypowiedziała się za systemem daltońskim.

**Przydział z języka polskiego dla uczenie kl. IVb
na m. grudzień 1928 r.**

LEKCJE	I.	Lekcja poświęcona będzie czytaniu i analizie wyjątku z <i>Ilijady</i> Homera.	Wskazówki: Przynieść: <i>Wypisy</i> , słownik, zeszyt ogólny.
	II.	Lekcja poświęcona ćwiczeniu klasowemu.	Zeszyt klasowy.
	III.	Lekcja poświęcona rekapitulacji zagadnień na miesiąc grudzień 1928 r.	Tekst: <i>Ogniem i Mieczem</i> , <i>Wypisy</i> , słownik, zeszyt ogólny, zeszyt klasowy.

Obowiązkowa praca laboratoryjna.

Z przeczytanych w listopadzie rozdziałów *Ogniem i Mieczem* dowiedziałeś się, jaki miał cel autor, pisząc swą powieść. Zdajesz już sobie sprawę z tego, że bohaterstwo jednostek i bohaterstwo NARÓDU rzuci Wam przed oczy, że w zmaganiu się z wrogiem, w obliczu śmierci — ujrzysz całą wielkość praocjów. A oto jednocześnie weźmiesz inne dzieło do rąk. Pisane w zamierzchłych czasach starożytności przez wielkiego poetę greckiego, Homera, tematem jest bliskie dziełu Sienkiewiczowskiemu.

Celem bowiem twórcy *Ilijady* tak, jak Sienkiewicza było: dać współczesnemu pokoleniu i potomności przykład bohaterstwa.

Ale jak to bohaterstwo pojmowano w obu tak dalekich od siebie epokach, jaki był świat i pojęcie o świecie za czasów Homera i w Polsce XVII w.? jak obaj twórcy piszą, jakich używają środków artystycznych, aby plastycznie odtworzyć te dwa różne światy — oto treść Waszych rozmyślań obecnie. Wsłuchajcie się i wzięcie w oba światy.

Z *Ogniem i Mieczem* w ciągu bieżącego miesiąca przeczytasz od 5 do 9 rozdziału włącznie. Przy pracy nad *Ogniem i Mieczem* trzymaj się następującej metody: a) przeczytaj cały rozdział, b) zdaj sobie sprawę z wrażenia, jakie wywarł na Tobie; z treści, c) przeczytaj powtórnie, odpowiadając na pytania i problemy, znajdujące się w książce Jętkiewiczowej Ślusarskiej pod tytułem „*Pytania i zadania*”. Posiłkuj się słownikiem do *Ogniem i Mieczem* Strycharskiego, słownikiem wyrazów staropolskich i słownikiem języka polskiego.

Praca piśmienna

Napisz w zeszycie do ćwiczeń domowych zadanie na temat: „*Książę Jeremi jako zwierzchnik*“, lub: „*Obrazek poetyczny na temat dowolny*“, dołącz rysunek do tegoż obrazka!

Iljada Homera (wyjątki według *Wypisów* stronica 2—16.

Na lekcjach historii dowiedziałeś się o *wojnie trojańskiej*. Znasz jej przyczynę, przebieg i koniec. Masz również pojęcie o religii Greków. W *Iliadzie* te same wiadomości podane Ci będą w inny sposób. Historia Cię nauczyła, poeta pozwoli Ci widzieć i słyszeć bogów i bohaterów greckich, czuć ich sercem, żyć ich życiem.

Po przeczytaniu wyjątku *Ilijady* do w. 280 (*Wypisy* str. 2—8) odpowiedz piśmiennie: czy poznałeś jakieś postaci, nieznanne Ci z historii? Wypisz imiona wszystkich bohaterów i dodaj do ich imion określniki, które ich charakteryzuje Homer. A Ty kogobyś mogła i jak scharakteryzować jednym określeniem? np. Achillea, Agamemnona, Chryzesa, Nestora? Stylistyka takie określniki nazywa epitetami. Czy Sienkiewicz charakteryzuje swych bohaterów podobnie jak Homer? Udowodnij swą odpowiedź tekstem.

Po przeczytaniu trzech następnych wyjątków z *Ilijady* zastanów się nad pytaniami: Jak Homer przedstawił stosunek bogów do ludzi?

Wypisy
str. 8—10.



Kim była Tetyda i kim był dla niej Achilles?
A jak odmalował Homer stosunek bogów między sobą? np. Zeusa i Hery? Co upostaciował Homer w Notosie i Eurosie? Jak się nazywa takie upostaciowanie natury?

Po przeczytaniu następnego wyjątku odpowiedz: str. 10—11

Jakie odniosłaś wrażenie? czy się rozśmiałaś wraz z Grekami? dlaczego? czym, w jaki sposób Homer wywołał nastrój inny od nastroju, jaki panował w poprzednich wyjątkach? Czy u Sienkiewicza w przeczytanych dotychczas rozdziałach znalazłabyś odpowiedni ustęp, w którym autor w podobny do Homera sposób nastraja czytelnika, a może w następnych znajdziesz — zanotuj sobie.

Wskaż ustępy w *Ogniem i Mieczem* do rozdziału 9 włącznie, w których Sienkiewicz wywołuje nastrój w odmienny sposób niż Homer. Zastanów się dobrze, czytając rozdział 6 nad tem, jak Sienkiewicz osiąga stopniowanie nastroju?

Przeczytaj ustęp następny: *Pojedynek Menelausa z Parysem*. Porównaj uzbrojenie greckie (x) z uzbrojeniem rycerza polskiego z XII w. (xx).

Ile mamy poszczególnych momentów scenicznych w tym urywku? Czy można je narysować? Postaraj się je naszkicować!

Jaką tu rolę odegrała Venus—Afrodyta? Co wiesz o roli Afrodyty w losach Parysa i Heleny? Jaką rolę odgrywa Junona—Hera i Minerva—Atena?

Co się stało za ich przyczyną?

Przeczytaj następny wyjątek.

Przeczytaj jeszcze raz opis bitwy do wiersza 10-go.

Czy widzisz opisywaną bitwę? czy ją słyszysz? Jeżeli tak, zastanów się, jakich środków użył Homer, abyś otrzymała taki plastyczny opis? (Zwróć uwagę na budowę zdań, na użycie czasów, na zestawienie dźwięków w wyrazach). Wpisz do swego ogólnego zeszytu zdanie, zaczynające się od słów: „*Jak z krynic!*”... do słowa: ... „*wzmaga*”.

Zanalizuj to zdanie. Podkreśl zdanie główne.

Wskaż poszczególne elementy porównania. Jest to przykład t. zw. *porównania homeryckiego*.

Czytając *Ogniem i Mieczem*, zwracaj uwagę, czy spotkasz się z podobnymi porównaniami. Zanotuj każde, wpisując do zeszytu ogólnego.

Wypisy
str. 11—13
(x) *Tablice Cybulskiego*
(xx) Łoziński
Życie Polskie.

str. 13—14
str. 13 w. 1—10

w. 6—11

Przeczytaj dwa następne wyjątki. Jaki rys obyczajowy jest podany w ostatnim urywku? (spotkanie Glaukosa i Tydyda — rozmowa ich — zamiana zbroi).

str. 14—15

Przeczytaj wyjątek, którego treścią jest spotkanie i pożegnanie Hektora z Andromachą.

str. 15—16

Jakich uczuć doznałaś po przeczytaniu tego ustępu? Scharakteryzuj Hektora i Andromachę (x).

(x) Ćwiczenia piśmienne.

Czy są pewne rysy wspólne u Hektora i Skrzetuskiego? jakie? Co jest wspólnego w poznanej dotychczas doli Andromachy i Heleny?

Zbierz wszystkie rysy obyczajowe z tego wyjątku i odtwórz obraz rodziny greckiej z uwzględnieniem w niej roli kobiety i mężczyzny (xx).

(xx) Ćwiczenia piśmienne.

Czytając *Ogniem i Mieczem*, zbieraj rysy obyczajowe (xxx), które się składają na obraz rodziny polskiej w w. XVII.

(xxx) Materiał do ćwiczenia piśmiennego.

Przeczytaj jeszcze raz ten wyjątek od w. 38 do 49 i od 50 do 65 w. i wskaż niekonsekwencję w słowach Hektora. Jak ją można wytłumaczyć?

Na podstawie przeczytanych wyjątków daj krótkie streszczenie (xxxx) przebiegu akcji *Ilijady* do momentu pożegnania Hektora z Andromachą.

(xxxx) Piśmiennicze (zeszyt ogólny).

Praca nadobowiązkowa:

a) Przeczytaj z dzieła Łozińskiego (xxxxx) rozdział: *Dwory i dworki*, porównaj z rozdziałami 4 i 5 *Ogniem i Mieczem*. Na tle staropolskiego dworku odtwórz pewną sytuację słowem i rysunkiem.

(xxxxx) *Życie Polskie*.

b) Przeczytaj utwór W. Pola: *Mohort*. Napisz ćwiczenie na temat: *Charakterystyka porównawcza Grodzickiego z Ogniem i Mieczem i Mohorta z poematu Pola*.

Dr. Romana Pachucką

Łódź, d. 22. X. 1928 r.

PRZYDZIAŁ kl. IVb
z języka polskiego na m. luty 1929 r.

Przeżyłyście ze Skrzetuskim ciężkie chwile i, jak to Wam zapowiadałam, serce Wasze musiała targać boleść na widok klęski i śmierci młodego Potockiego, na widok hańby i niewoli hetmanów. Nieopatrzność, kłótnie, intrygi po stronie polskiej doprowadziły do tych nieszczęść. Co dalej? Czyż tylko zdrajców Krzeczowskich, starców takich, jak Barabasza i niedołęstwo, uosobione w ks. Dominika Zaslawskim, miał wówczas naród polski? Nie! Spójrzcie w dusze bohaterów powieściowych: w duszę Heleny, bohaterską, czystą, dumną i wierną zarówno swej miłości ku ojczyźnie, jak temu, którego sercem wybrała; w duszę Jana Skrzetuskiego, który umie poświęcić najukochańszego człowieka dla obowiązku służenia przedewszystkiem ojczyźnie; w duszę Zagłoby, jak pod wpływem przywiązania i otoczenia z opoja przemienia się w zacnego syna ojczyzny.

Ale przedewszystkiem spójrzcie w duszę wielkiego Jaremy. Czy to tylko wielki wojownik, czy i wielki człowiek? Na czym ta jego wielkość polega? Przeżyjcie z nim razem chwile rozmowy z Bogiem! (rozdział XX XII). Która z dotychczasowych walk Jeremiego — czy ta pod Machnowką, czy pod Konstantynowem, czy ta przed wizerunkiem ukrzyżowanego Chrystusa — jest najcięższą i największą?

W miesiącu lutym przeczytacie obowiązkowo *Ogniem i Mieczem* od r. XVII do XXXIII włącznie.

Po przeczytaniu każdego rozdziału zanotuj sobie króciutko: wrażenie, jakie na Tobie wywarł; nastrój, jaki w Tobie dany rozdział wywołał, oraz: a) miejsce akcji, b) czas akcji, c) w paru zdaniach treść rozdziału. Wypisz słowa niezrozumiałe dla Ciebie i wyjaśnij je przy pomocy słownika Strycharskiego. Następnie weź pytania Jętkiewiczowej i odpowiedz na nie ustnie, czytając powtórnie dany rozdział.

Z zadań piśmiennie przerobisz następujące: „Opisz nocleg nad Kahamlikiem i porównaj ten opis nocy z opisem w rozdz. I.”

Ćwiczenia stylistyczne	<p>a) na podstawie rozdz. XVIII: Jaką rolę w opisie odgrywa oświetlenie: Jakie środki artystyczne potęgują nastrój grozy?</p> <p>b) na podstawie rozdz. XXVI: Wskaż środki językowe, jakich używa Sienkiewicz, aby odmalować stan niepewności i wahania Chmielnickiego.</p> <p>c) na podstawie rozdz. XXVII: Wypisz z opisu bitwy: porównania, wykrzyknienia, nagromadzenia — przykład mowy potęgującej.</p>
Ćwiczenia graficzne	<p>a) Przedstaw graficznie przebieg ucieczki Heleny z Zagłobą i przebieg pogoni za nimi.</p> <p>b) Wyrysuj drogę, którą odbył ks. Jeremi od wyjścia z Łubniów do zatrzymania się w Zbarażu.</p> <p>c) Rozkład wojska polskiego pod Machnowką przed bitwą i zmiany, zachodzące podczas bitwy.</p> <p>d) Naszkicuj plan terenu bitwy pod Konstantynowem.</p>
Praca nadobowiązkowa:	<p>1) przeczytaj Maraton - Ujejskiego (<i>Wypisy</i> str. 149).</p> <p>2) Przeczytaj Winc. Pola: <i>Pieśń o ziemi naszej</i>.</p> <p>3) Naucz się napamięć wyjątku z <i>Pieśni o Ziemi naszej</i>.</p>

Dr. R. Pachucka

Gdy w roku szkolnym 1928/29 podjęto w gimnazjum naszym próbę nauczania systemem daltońskim, postanowiłam prowadzić tym systemem naukę języka polskiego w kl. VII a. W następnym roku prowadziłam tę samą klasę do matury również systemem daltońskim.

Dlaczego podjęłam się uczyć nową metodą właśnie w kl. VIIa? Ucząc już poprzednio te same dziewczynki systemem lekcyjnym, starałam się wniknąć w ich psychikę, poznałam ich wady i zalety i sądziłam, że właśnie w tej klasie nauka systemem daltońskim powinna dać dobre rezultaty.

Jeżeli idzie o charakterystykę klasy jako całości, charakter jej indywidualny zarysowywał się dość wyraźnie. Klasa raczej zdolna, bardzo uczuciowo pobudliwa. Podczas lekcji zbiorowych większość uczenic reagowała żywo na piękno utworów, wspólnie czytanych i omawianych tak, że niektóre lekcje w tej klasie były dla mnie prawdziwą przyjemnością. — Obok tej jednak wrażliwości i lotności umysłowej charakterystyczny dla ogółu uczenic był brak samodzielności i metody pracy. Jedno moje pytanie, czy wskazówka mogła je naprowadzić na właściwą drogę: pozbawione tej wskazówki pozostawały nieraz zupełnie bezradne. Lekcje, radosne i łatwe, gdy wnikaliśmy w piękno poszczególnych utworów, stawały się nieraz ciężkie i trudne, gdy chodziło o ujęcie większych całości myślowych, oświetlenie samodzielne pewnych problemów. Te same uczennice, które zachwycały się utworami, czytaniem podczas lekcji, okazywały pewnego rodzaju niechęć, gdy zadawałam im większe utwory do samodzielnego opracowania na tak zwaną „lekturę domową”. Bardzo rzadko zdarzał się fakt, że wszystkie uczennice oddały na oznaczony termin zadania domowe. Prace pisemne, czy więcej wyczerpujące referaty ustne oddawały zasadniczo na moment ostatni; stąd skargi na przeciążenie, pojawiające się właśnie w tej klasie.

Naogół klasa była bardzo solidarna, dziewczęta zżyte z sobą. Ta solidarność jednak przy żywej pobudliwości i usposobieniu jesz-

cze bardzo dziecinne mych uczenic dawała nieraz niepożądane rezultaty; naprzykład w razie nieprzygotowania lekcji przez parę uczenic, cała klasa oświadczała solidarnie, że lekcji nie umie. Podpowiadanie było wśród tych dziewczynek doprowadzone wprost do mistrzostwa.

Otóż, decydując się na zmianę metody pracy właśnie w tej klasie, dążyłam nietyle do rozszerzenia wiadomości mych uczenic, gdyż wiadomości te zdobyły zresztą w dostatecznym stopniu, ucząc się systemem dawnym, ile szło mi o to, by pracę ich usamodzielnic, pogłębić, uczynić więcej rozumną i dojrzałą. — System daltoński dąży do indywidualizacji przy równoczesnym zachowaniu łączności i wspólności jednostek. Ucząc systemem dawnym, poznałam klasę moją raczej jako całość, mniej poszczególne jednostki. Spodziewałam się, że przy pomocy systemu daltońskiego zawiązę żywszy kontakt z każdą z mych uczenic, poznam typ psychiczny, do którego należy, będę mogła łatwiej usunąć trudności, jakie nastęrcza jej nauka mego przedmiotu.

Czy i w jakiej mierze cel ten osiągnęłam?

Najpierw parę słów o metodzie pracy.

Układając dla mych uczenic program miesięcznej pracy, czyli tak zwany przydział, starałam się każdorazowo odpowiedzieć na następujące wytyczne pytania: 1) w jaki sposób zainteresuję moje młodociane pracownice, a w związku z tem jakie utwory, czy partje utworu przeznaczę do wspólnego przeczytania i omówienia na lekcjach zbiorowych? 2) Jak wprowadzę w czyn indywidualizację uczenic? 3) Jak w zakresie dawnego przydziału pobudzę je do samodzielności — dam im metodę pracy?

Wzbudzić w młodej duszy ów swoisty, odrębny stosunek do utworu, nauczyć go naprawdę rozumieć i przeżyć — to główny cel nauczyciela polonisty bez względu na to, jakim systemem naucza. — System daltoński, dążąc przedewszystkiem da samodzielności jednostki, w wielkiej mierze ułatwia zrealizowanie tego celu; z drugiej strony utrzymanie łączności z całą klasą łatwiejsze jest przy nauce systemem lekcyjnym niż daltońskim, w którym obok słowa mówionego występuje przedewszystkiem słowo pisane, ów przydział pracy,

Uczenice moje każdy utwór czytały zasadniczo dwa razy. Pierwszy raz czytały utwór w całości, jednym tchem — to było czytanie „dla samej siebie”, bez komentarzy i wyjaśnień. Następowało krótkie wmyślenie się w treść utworu, chwila refleksji nad tem, co się przeczytało, następnie również krótkie sprawozdanie

pisemne na temat „Moje pierwsze wrażenie po przeczytaniu np. „Marji” Malczewskiego.

Zauważywszy, że niektórym z młodych pracownic trudno idzie to określenie pierwszego wrażenia, starałam się im pomóc, dając pewne ogólne pytania, np. „Jaki jest, zdaniem mojem, najbardziej wstrząsający moment w „Marji”? (odpowiedź uzasadnić) „Jaki jest, według mnie, najpiękniejszy obraz przyrody w tym utworze — dlaczego”? „Która z postaci w „Marji” jest najbardziej realna, która najmniej”? i t. d. Następowало powtórne przeczytanie utworu, tym razem możliwie dokładnie, przy pomocy pytań w literaturze Kridla, komentarzy, mych wskazówek i objaśnień. — W związku z tem drugim czytaniem utworu wysuwały się zazwyczaj pewne problemy, trudności, które należało wyjaśnić na lekcji zbiorowej. Starałam się je przewidzieć, już układając przydział miesięczny. I tak przy lekturze „Marji” zwróciłyśmy uwagę na „Pieśń masek”, którą na lekcji zbiorowej przeczytałyśmy raz jeszcze i wspólnie przeżyły.

Wspólne omówienie nauczyło młode czytelniczki, jak same przyznały, zrozumieć należycie utwór i psychikę poety. — Po lekturze następowало ujęcie zasadniczych problemów. Kończyła opracowanie utworu lekcja zbiorowa syntetyzująca, na której omawiałyśmy raz jeszcze ogólne problemy (przy lekturze „Marji”: znaczenie powieści Malczewskiego w literaturze polskiej). Następowало znów krótkie sprawozdanie pisemne, ale tym razem po dokładnej analizie utworu zdanie sprawy, o ile właśnie ta dokładna analiza pogłębiła wrażenie po pierwszym przeczytaniu utworu „samej dla siebie”.

Metody powyższej nie stosowałam zawsze w obawie, by nie stała się szablonem. Nie stosowałam jej nigdy przy omawianiu utworów krótkich o wybitnej wartości emocjonalnej, artystycznej; utwory tego rodzaju omawiałyśmy zresztą zazwyczaj na lekcjach zbiorowych.

Zainteresowanie wśród uczenic starałam się również wzbudzić, oświetlając krótko na początku każdego przydziału całokształt pracy miesięcznej. Nazywało się to *wprowadzeniem* w pracę całego miesiąca. To *wprowadzenie* odbywało się swoją drogą na lekcji zbiorowej, wprowadzającej, na której wspólna analiza wybranego utworu miała wprowadzić uczenice w całość zagadnienia.

I tak w lekturę „Sonetów krymskich” wprowadziła nas wspólna analiza „Stepów akermzańskich”, „Śpiew poety” Zaleskiego stanowił wstęp do lektury poetów ukraińskich.

Co się tyczy zasady indywidualizacji uczenic, starałam się, według ogólnie przyjętej metody, realizować w ten sposób, że jednostki, bardziej uzdolnione i zamiłowane w przedmiocie, czytały więcej niż ogół klasy, nadto rzeczy, znane wszystkim uczenicom, opracowywały głębiej i poważniej. Ta, tak zwana lektura nadobowiązkowa i związanie z nią problemu zależały zawsze od dobrej woli uczenic.

I tak zdolniejsze uczenice po przeczytaniu „Ślubów panieńskich” opracowały problem komizmu, przeczytały wybrane rozdziały z monografii Chrzanowskiego o Fredrze. Po przeczytaniu Sonetów krymskich przypomniały znane obrazy przyrody w „Panu Tadeuszu”, opracowały wybrane liryki Staffa i starały się określić, jaki w tych utworach jest stosunek twórcy do przyrody. W kl. VIII po ukończonej lekturze Hamleta i „Ludzi bezdomnych” porównały Korzeckiego z Hamletem — Uczenice, słabiej uzdolnione, czytały mniej i opracowywały rzeczy czytane w zakresie o wiele mniejszym.

Chcąc wreszcie zaprowadzić dziewczęta do większej samodzielności, starałam się o to, by wskazówki, ułatwiające im pracę, nie były zbyt szczegółowe, by młodziutki pracownice w ramach ogólnych wskazań mogły iść własną drogą.

Przechodzę do krótkiego przedstawienia spostrzeżeń, jakie uczyniłam, ucząc systemem daltońskim.

W ciągu dwóch lat nauki tą metodą napotykałam na trudności, jakie nastrecało uczenicom same opracowanie materiału. Naogół biorąc, uczenice moje starannie i dobrze, a nawet samodzielnie opracowywały pojedyncze utwory, skoro jednak przychodziło do syntezy twórczości poszczególnych pisarzy i epok, zasadniczo zamywały się, chociaż w przydziałach dawałam im dokładne wskazówki, tyczące metody pracy. Pojawiały się wtedy skargi na przeciążenie, a znikła owa radość pracy, do której przedewszystkiem dąży system daltoński. Nieumiejętność samodzielnego stosunku do pracy i metodycznego ujęcia materiału dawały się wtedy również we znaki, jak podczas lekcyj, prowadzonych dawnym systemem. To też po pierwszych próbach ujęcia indywidualnego szerszych problemów i zagadnień, zrezygnowałam z niego prawie zupełnie, lękając się przepracowania, a w związku z niem zniechęcenia mych „daltonistek”. Pracę tego rodzaju przeznaczyłam wyłącznie na lekcje zbiorowe. Szczególnie w drugim półroczu klasy VIII stał się mój system „daltoński” połączeniem systemu pracownianego z lekcyjnym.

Z powyższego wynika, że dwuletnia nauka systemem daltońskim nie dała mym uczenicom metody pracy w szerszym zakresie; system ten jednak nauczył je naprawdę pracować i pod tym względem pogłębił dziewczęta, z których niektóre pojmowały naukę w poprzednich latach bardzo powierzchownie, licząc na swe zdolności i pomoc koleżanek. Otóż nieumiejętność tych właśnie dziewczynek wykazała się przy indywidualnych odpowiedziach, a system daltoński nauczył je naprawdę pracować. Naogół biorąc, dziewczęta zabrały się do pracy odrazu z przejęciem i poważnie. Mam wrażenie, że świadomość, iż wysiłki ich ocenię, pytając każdą indywidualnie, stała się bodźcem i podnieciła ambicję — Wysiłek stał się większy — praca się ożywiła. — Co się tyczy umiejętności samodzielnego zrozumienia i odczucia utworu piękna, sądzę, że osiągnęły ją uczenice w większym stopniu, niż ucząc się systemem dawnym. Wiele dało im, zdaniem mojem, owo czytanie utworu „samej dla siebie”, samodzielnne refleksje i uwagi po przeczytaniu. Wiem, że niewszystkie z mych uczenic odpowiadały szczerze, że wiele z dziewczynek, mniej rozbudzonych, sięgało już wtedy, przy owem pierwszym czytaniu do komentarzy i objaśnień, o szczerości jednak niektórych odpowiedzi jestem bezwzględnie przekonana. Pamiętam, że na jedną z małych czytelniczek, niezmiernie wesolutką dziewczynkę, wywarł wielkie wrażenie pesymizm „Marji” — Proszę Pani — powiedziała do mnie po zdany egzaminie — gdyby tak było na świecie, jak twierdzi Malczewski, naprawdę nie wartoby żyć. Jak dalece ów pesymizm „Marji” wywarł na nią wrażenie, wywołując reakcję w naturze młodej i silnej, świadczy zadanie naturalne, jakie napisała w przeszło rok później na temat: „Optymizm jako siła twórcza w życiu”. Dała w niej zestawienie psychiki Mickiewicza i Słowackiego, autora „Ody do młodości” jako twórczego optymisty i Malczewskiego jako odwodzącego od smutnego życia pesymisty. Gdy czytałam to zadanie, przyszła mi na myśl owa rozmowa z jego autorką, jaką prowadziłam wtedy o Marji. Inna z dziewcząt po przeczytaniu „Anhellego” napisała, że utwór ten dał jej wiele radości i siły, że nauczył ją wierzyć w wartość ofiary i stwierdziła, że „Anhelli” poprowadzi ją w życie.

Co się tyczy opracowywania, przydziałów miesięcznych, zarysował wśród moich uczenic odrazu podział na trzy grupy. Uczenice, wykazujące zamiłowanie w przedmiocie, wybitne już podczas prowadzenia lekcyj systemem dawnym, zgłaszały się do egzaminu najwcześniej, dawały odpowiedzi bardzo dobre, niekiedy ciekawe

i samodzielne. Uczennice, średnio uzdolnione, pracowite opracowywały materiał sumiennie, powoli, odpowiedzi ich były zadowalające. Wreszcie dziewczynki zupełnie słabe — typy wybitnie naśladowcze. Dla tych nauka systemem daltońskim przedstawiała trudności. Sądzę, że brak im było powtarzania, owego ustawicznego utrwalania materiału, jakie odbywa się na lekcjach w klasie. Praca indywidualna z temi właśnie jednostkami była trudna. Dziewczynki te przychodziły do odpowiedzi często nieprzygotowane, chociaż, jak twierdziły, uczyły się bardzo dużo. Trzeba było nad nimi pracować, wyjaśniać jeszcze raz przydział, uczyć. Praca ta była żmudna, lecz nie bezowocna. Niektóre z tych dziewcząt wyrobiły się, nawet pogłębiły tak, że maturę zdały zupełnie poprawnie.

Oto kilka, luźnych zresztą spostrzeżeń, jakie uczyniłam, naucając w ciągu dwóch lat systemem daltońskim. W pracę mą włożyłam wiele wysiłku. Niejednokrotnie walczyłam z trudnościami; były jednak w ciągu tych dwóch lat pracy i chwile radości twórczej, którą odczułam i ja, i uczennice moje.

Z powyższego przedstawienia wynika, że w pewnej mierze cel, do którego dążyłam, osiągnęłam; zaznaczam, że tylko w pewnej mierze, nauka bowiem systemem daltońskim nie wdrożyła dziełczynek moich w metodę pracy. Czy cel ten jednak można osiągnąć w szkole średniej? Czy zadania tego nie spełnia późniejsza, zupełnie już samodzielna praca uniwersytecka? Oto pytanie, którego tutaj rozwiązywać nie będę. Również nie mojem zadaniem jest zastanawiać się nad tem, który system lepszy: lekcyjny, czy daltoński. Co do mnie sądzę, że owa szkoła przyszłości, do której dążymy wszyscy, szkoła indywidualizacji, a zarazem wspólnego, twórczego wysiłku będzie polegała przede wszystkim na umiejętnym połączeniu systemu pracownianego z lekcyjnym.

Uwagi, dotyczące poczynionych prób i zdobytych doświadczeń przy zastosowaniu systemu daltońskiego w nauczaniu języka polskiego, muszę poprzedzić następującem zastrzeżeniem: ponieważ system daltoński był stosowany na terenie naszego gimnazjum częściowo t. zn. w odniesieniu do kilku przedmiotów oraz w pewnej modyfikacji (przy utrzymaniu tradycyjnej klasy i dawnej promocji), uwagi te mają charakter indywidualnych spostrzeżeń, ujmujących tylko niektóre przejawy i rezultaty nauczania tym systemem w obrębie jednej klasy w ciągu trzech lat.

Pracę systemem daltońskim rozpoczęłam w listopadzie r. 1928 w kl. IV-ej, kontynuując ją w tym w samym zespole w r. 1928/30 i 1930/31 aż do egzaminów maturalnych.

W opracowaniu niniejszem uwzględnię metodę pracy, oraz wartości i wady systemu daltońskiego.

A. Metoda pracy.

Praca polegała na skombinowaniu nauczania indywidualizującego z masowem. Główną rolę odgrywała w niej jak w czystym systemie daltońskim praca laboratoryjna. Uczennice otrzymywały miesięczny przydział, zawierający: a) wprowadzenie do danych zagadnień, które orjentowało w pracy całego miesiąca, zawierało wskazówki, jak nad danem zagadnieniem należy pracować, oraz podawało niezbędne wiadomości wstępne w minimalnym wymiarze; b) tematy lekcji zbiorowych wprowadzających, wyjaśniających i syntetycznych; c) zagadnienia ułożone w trzech stopniach trudności; d) materiał (tekst, wyjątki z monografij, rozpraw etc.).

Wskazówki wstępne można było w kl. VII ograniczyć, w kl. VIII niekiedy stały się zbędne.

Zróznicowanie zadań (trójstopniowość) umożliwiało uczennicom wolny wybór zakresu zadania. Mniej zdolne pracowały w minimalnym zakresie, dobre i wybitne podejmowały się pracy nadobowiązkowej dla stopnia II i III, dzięki czemu miały możność pogłębiania zagadnień w myśl swych zamiłowań. W kl. VII-ej próbowałam pracę na stopniu II i III naznaczać zgóry zdolniejszym uczennicom jako obowiązkową.

Ilość zadań piśmiennych (prócz przewidzianych przez program Ministerstwa W. R. i O. P.) ograniczyłam w kl. VII do minimum, zaś w kl. VIII-iej przyjąłam jako zasadę referaty ustne. Uczenice, ukończywszy pracę, zgłaszały się do odpowiedzi same. Ostateczny termin zgłoszeń ustalałam co miesiąc w porozumieniu z koleżankami i kolegami, uczącymi systemem daltońskim.

B. Ocena systemu.

1. Zalety.

Dla uczącego system daltoński, mojem zdaniem, posiada następujące wartości:

1. Daje uczącemu możliwość bliższego poznania ucznia, jego systemu i tempa pracy, uzdolnień, zamiłowań i wiadomości, a więc umożliwia sprawiedliwą ocenę przy klasyfikacji.
2. Ułatwia należyte egzekwowanie materiału.
3. Odsuwa niebezpieczeństwo szablonu, zmuszając nauczyciela do szerszego uwzględnienia różnych poziomów i zainteresowań w obrębie klasy.

Dla ucznia:

1. Umożliwia każdemu uczniowi pracę, dostosowaną do indywidualnych zdolności i zainteresowań.
2. Umożliwia koncentrację myślową, pozwalając pracować w szkole kilka godzin nad jednym przedmiotem. Dopuszczając zaś swobodny wybór pracowni, daje możliwość pracy, dostosowanej do skłonności.
3. Czyni pracę świadomą i celową.
4. Uczy korzystać z książki w szerszym zakresie niż przy zwykłym nauczaniu klasowym (poznanie słownika, encyklopedji, monografij, rozpraw etc.).
5. Uczy pracy samodzielnej.
6. Budzi i rozszerza zamiłowania i zainteresowania.
7. Umożliwia pogłębienie zagadnień.
8. Usuwa pytania fragmentaryczne i dorywcze, często niepotrzebnie denerwujące ucznia, a nie dające pełnego wyobrażenia o jego wiadomościach i pracy; natomiast pozwala uczniowi przy indywidualnej odpowiedzi wykazać całkowitą swoją wiedzę.

9. Nie dopuszczając niesamodzielnej odpowiedzi, zmusza do pracy systematycznej i rzetelnej.

II. Wady.

1. System ten przy przeładowaniu klas w naszych warunkach i przy naszym obszernym programie przeciąża pracą nauczyciela (długie indywidualne pytania).
2. Kontakt z klasą jako zbiorowością staje się zbyt rzadki, wskutek czego ginie wiele okazji do wspólnego odczuwania utworów. System daltoński pozwala wprawdzie na lekcje zbiorowe zwykłe, lecz najczęściej o zapowiadanych na dłuższy przeciąg czasu naprzód temacie, co ogranicza w silnym stopniu moment emocjonalny, zwłaszcza, że na lekcjach zbiorowych przerabia się forsownie trudniejsze pod względem naukowym partie materiału.*)
3. Rzadkie lekcje zbiorowe prawie uniemożliwiają aktualizację zagadnień.**)
4. System daltoński, wprowadzając zdecydowaną indywidualizację, po upływie pewnego czasu wywołuje trudność przemówienia do całej klasy jako zbiorowości.

Wydaje mi się, że ostatnio wysuwane zastrzeżenia co do niebezpieczeństwa indywidualizacji w nauczaniu systemem daltońskim wobec tkwiącej w charakterze polskim skłonności do wybudzania indywidualności, są oparte na jednostronnej obserwacji. Należyte kierowanie i wyzyskiwanie tych skłonności mogłoby może dać korzystne rezultaty, pobudzając nawet talenty, gdyby przeciw wagą tej indywidualizacji w nauczaniu było zdecydowane i świadome budzenie karnośći społecznej na podstawie konsekwentnie przeprowadzonego programu wychowawczego.

C.

Na zakończenie przytoczę zestawienie pracy jednej z uczenic wybitnych i pracy uczenicy przeciętnej w przeciągu pierwszego roku (dane z kart indywidualnych kl. VI-iej).

*) Można, jak to widać z art. Dr. R. Pachuckiej, organizować lekcje zawsze i w każdej chwili, gdy tego zajdzie potrzeba, bez zapowiadania na dłuższy przeciąg czasu — przyp. Red.

**) Jak wyżej.

a) uczenica wybitna:

przydział	praca szkolna	praca domowa
I	6 godz.	10 godz.
II	3 „	8 „
III	3 „	23 „
IV	3 „	7 „
V	brak danych	
VI	5 „	19 „
VII	6 „	11 „

b) uczenica przeciętna:

przydział	praca szkolna	praca domowa
I	5 godz.	6 godz.
II	6 „	6 „
III	7 „	7 „
IV	5 „	5 „
V	8 „	19 „
VI	7 „	19 „
VII	brak danych	

Uczenica wybitna wykonywała wszelkie prace nadobowiązkowe. Poświęcała więcej czasu w domu w miarę rosnącego zainteresowania i zamiłowania, co ilustruje powyższe dane liczbowe. Uczenica przeciętna, mająca minimalne zainteresowania, pracuje w domu i w szkole prawie zawsze jednakowo.

HISTORJA.

HELENA ZABOROWSKA.

I. Uwagi wstępne.

Nauczanie systemem daltońskim w szkole, gdzie system ten wprowadzony został w formie częściowego tylko eksperymentu, musi mieć z konieczności pewien swoisty charakter, wynikający z faktu dwutorowości pracy tak nauczyciela, jak ucznia

Przez dwutorowość rozumiem: 1. Podział godzin szkolnych między eksperymentalną pracownię i tradycyjną klasę. 2. Konieczność uzgodnienia „daltońskich” form organizacyjnych z wymogami (często sprzecznymi) obowiązującego régime'u szkolnego.*)

Wynikiem takiego stanu rzeczy jest trudność, a często niemożliwość całkowitego skupienia myśli i energii młodzieży w czasie zajęć laboratoryjnych, oraz pośpiech w pracy, bynajmniej nie równoznaczny ze sprawnością i szybkością jej tempa; to samo — mutatis mutandis — dotyczy i nauczyciela.

Połowiczność i ułamkowość eksperymentu nie pozwala zatem na realizację wszystkich tak niezmiernie doniosłych walorów organizacyjno-wychowawczych planu Daltońskiego; stosowany na terenie pewnych tylko klas i w zakresie niektórych tylko przedmiotów, nie może system ten stać się panaceum na wszystkie bolączki nauczania masowego; im węższy zasięg eksperymentu, tembardziej tracają się istotne wartości „idei daltońskiej”, a wysuwa się na plan pierwszy problem metody, duchowi koncepcji Ellen Parkhurst zasadniczo obcy. I już krok jeden tylko dzieli nas od zwykłego systemu pracownianego, czy „pracy pod kierunkiem”.

Z powyższego wynika, że wszelkie zastrzeżenia i uwagi krytyczne, jakie mogą się nasunąć nauczycielowi, eksperymentującemu na gruncie współczesnej szkoły polskiej, (o ile mi wiadomo, szkoły średniej, zorganizowanej całkowicie na zasadach planu Daltońskiego, dotąd u nas niema) znajdują uzasadnienie genetyczne

*) Mam tu na myśli przede wszystkim sprawę programu, promocji i t. zw. „okresów klasyfikacyjnych”.

w warunkach lokalnych eksperymentu i nie atakują bynajmniej samego systemu, którego naczelną postulat: indywidualizacji a jednocześnie kolegialności pracy mają nieprzemijającą wartość wychowawczą i państwowo-obywatelską.

Po tym zastrzeżeniu, uczynionem całkowicie „pro domo mea”, przechodzę do zreferowania moich obserwacji i doświadczeń, będących rezultatem 3-letniej próby nauczania historii systemem daltońskim na terenie całego gimnazjum wyższego (typ humanistyczny).

II. Organizacja pracy systemem daltońskim.

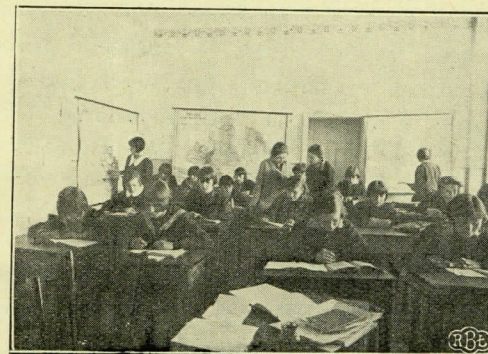
Wychodząc z założenia, iż plan Daltoński jest szkolnym systemem organizacyjnym, dla którego problem metody jest zagadnieniem wtórnym, rozpocznę od szkieletowego przedstawienia organizacji pracy nauczycielki i uczennicy.

Praca nauczycielki obejmuje 2 stadia: I. przygotowawcze polega na: a) rozplanowaniu rocznego materiału naukowego w ramach t. zw. przydziałów miesięcznych, b) redakcji tychże przydziałów (włączając w to również dobór odnośnych partyj podręcznikowych oraz odpowiedniej lektury źródłowej i monograficznej); II stadium — to praca w laboratorium wspólnie z uczennicami, a więc: ogólny nadzór nad tokiem zajęć w pracowni, wydawanie lub wskazywanie książek i pomocy naukowych, udzielanie wyjaśnień, wreszcie — czynność, pochłaniająca najwięcej czasu i energii — kontrola pracy uczennic drogą odpowiedzi indywidualnych, *sui generis* „colloquiów”, przeprowadzonych, bądź z pojedynczemi uczennicami, bądź z grupkami, liczącymi 3—7 dziewcząt.

Obok pracy laboratoryjnej, w ścisłym zresztą rzeczowym i metodycznym z nią związku odbywają się lekcje zbiorowe, które zazwyczaj bywają trojakiemu typu: 1) wprowadzające, 2) wyjaśniające, 3) syntetyczne. Pierwsze wprowadzają klasę w tok pracy miesięcznej drogą nawiązania treści nowego przydziału do wiadomości dawniejszych, zaznajomienia z atmosferą epoki, udzielenia niezbędnych wskazówek, wreszcie (niekoniecznie i w pewnych tylko razach) wyjaśnienia treści czy redakcji przydziału; drugie poświęcone są wspólnemu omówieniu, bądź wyjaśnieniu przez uczącego problemów trudniejszych, z którymi uczennice (wszystkie lub większość) same poradzić sobie nie mogą; trzecie mają za cel ujęcie całości materiału miesięcznego i jego pogłębienie.

W pierwszym roku próby lekcje odbywały się w terminach stałych, przewidzianych przez plan lekcyjny (w klasie IV — 2 razy na tydzień, w innych — raz na tydzień). Praktyka pierwszego roku wykazała małą celowość takiego fiksowania terminów lekcji wobec różnorodności tempa i niejednoczesności pracy uczennic. W latach następnych lekcje zbiorowe były fakultatywne, organizowane w miarę potrzeby i z uwzględnieniem stopnia przygotowania klasy.

Uczennica rozpoczyna pracę w laboratorium od przepisania przydziału (w całości lub partjami), potem otrzymuje z biblioteki potrzeb-



W pracowni historycznej.

ne książki (poza podręcznikiem szkolnym, który jest jej własnością), zawiesza mapy (o ile nie korzysta z atlasu) i bierze się do nauki indywidualnej lub zbiorowej w grupie koleżanek. W razie jakiejś trudności czy wątpliwości zwraca się o pomoc do zdolniejszych koleżanek lub do nauczycielki. Gdy w przekonaniu swym opanowała materiał dostatecznie, zgłasza się do odpowiedzi, której odbycie z wynikiem conajmniej dostatecznym stwierdza podpis nauczycielki na karcie indywidualnej uczennicy.

Wyższość „daltońskiej” organizacji pracy nad tradycyjną formą nauczania masowego w klasie polega na:

1. rozwiązaniu trudnego i męczącego dla obu stron (nauczającej i uczącej się) problemu t. zw. poziomu klasy drogą budzenia i kultywowania zainteresowań u jednostek zdolnych i zamiłowanych w danym przedmiocie przy jednoczesnym zastosowaniu redukcji wymagań w stosunku do uczennic mało zdolnych lub ujawniających zainteresowania w innym kierunku;

2. umożliwieniu przerobienia przepisanego przez program ministerjalny materiału w tempie, o tyle o ile dostosowaniem do możliwości intelektualnych każdej ucznicy;
3. ścisłej i stałej kontroli wyników pracy każdej ucznicy oraz konsekwentnej egzekutywie materiału naukowego;
4. bezpośrednim i ciągłym kontakcie nauczycielki z każdą ucznicą;
5. gwarancji większej sprawiedliwości w ocenie pracy i postępów młodzieży szkolnej przez nauczycielstwo;
6. budzeniu w młodzieży poczucia odpowiedzialności, samokrytycyzmu i godności osobistej, wdrażaniu do umiejętnego dysponowania swym czasem, wyrabianiu sprawności;
7. eliminacji (bodaj częściowej) typowych grzechów szkolnych, jak ściąganie, a zwłaszcza podpowiadanie, i zastąpieniu tej nielegalnej formy samopomocy uczniowskiej przez jawną i swobodną współpracę w laboratorium;
8. wydatnem zwiększeniu czytelnictwa wśród młodzieży.

III. System daltoński a metody nauczania.

Jedną z zalet systemu daltońskiego jest jego elastyczność: w jednych i tych samych ramach organizacyjnych stosować można różne metody nauczania. Konserwatysta może nie obawiać się wytrącenia z równowagi dydaktycznej, a nowator znajdzie podatne ramy dla eksperymentu.

Na podstawie moich doświadczeń doszłam do przekonania, iż przy systemie daltońskim, tak samo jak i przy lekcyjnym, należy stosować różne metody zależnie od materiału i rodzaju nasuwających się problemów. Podstawą pracy jest spokojnie i rozważnie (bez ekstrawagancji płytkiej pseudoheurezy) stosowana metoda dyskusyjna. Tok myśli nadaje lekcja wprowadzająca; stałe bezpośrednie kierownictwo nauczyciela zastępują wskazówki przydziału; ułatwia pracę lektura, odgrywająca ogromną rolę w nauczaniu systemem daltońskim; ostatniem ogniwem jest „colloquium” z nauczycielem, w czasie którego wiele rzeczy się prostuje, uzupełnia, wyjaśnia, na wiele spraw naprowadza; czasem trzeba cały przydział z ucznicą niezdolną przerabiać na nowo. Od czasu do czasu, jako niezbędne uzupełnienie, pojawia się wykład na lekcji zbiorowej. Wogóle lekcje przy systemie daltońskim z trudnością naginają się do kanonicznych form jednostki metodycznej ze względu na ich wyjątkowy, sporadyczny — jeśli tak można nazwać — charakter i konieczność

jaknajintensywniejszego ich użytkowania. Lekcje, poświęcone analizie i interpretacji źródeł, oraz lekcje syntetyczne nie różnią się od lekcji tego samego typu z klasą „niedaltońską”.

IV. Nauczanie systemem daltońskim a obecny program szkolny.

Powtarzamy niejednokrotnie frazes, iż historia nadaje się szczególnie do prowadzenia systemem daltońskim, należy to do kategorii „złudzeń optycznych” naszej praktyki szkolnej.*) Nauczanie historii w szkole żeńskiej (chłopców nie uczyłam) jest rzeczą bardzo trudną. System daltoński trudności tych nie usuwa, lecz, jaskrawiej je podkreślając, umożliwia bardziej świadomą z nimi walkę. Pomijam trudność zasadniczą, wynikającą z dysproporcji między materiałem naukowym (zwłaszcza w dziedzinie pojęciowej), a stopniem rozwoju intelektualnego ucznia, ponieważ kwestja ta wiąże się ściśle z problemem zadań szkoły średniej ogólnokształcącej i, jako taka, wykracza poza ramy niniejszego sprawozdania. Postaram się zwrócić tylko uwagę na trudności natury dydaktyczno-metodycznej, a mianowicie: 1. kwestję programu, 2. obecny stan podręczników i pomocy naukowych, 3. podział materiału naukowego między pracę laboratoryjną ucznia a lekcje zbiorowe.

Ad. 1. Podział materiału całorocznego na przydziały miesięczne wykazuje (o czym zresztą wiemy) przeładowanie kursu klasy VI zarówno pod względem jakościowym, jak ilościowym. Wprost niewiadomo, jak dzielić materiał, aby poszczególne przydziały stanowiły całości chronologiczne i rzeczowo-logiczne, a zarazem pod względem ilościowym odpowiadały mniej więcej przypadającej na dany okres czasu liczbie godzin lekcyjnych. Dla przykładu podaję dokonany przeze mnie rozkład materiału tej klasy w latach szkolnych 1928/29 i 1929/30.

Rok szkolny 1928/29.

Wrzesień		Renesans.
Październik	System lekcyjny	Wielkie odkrycia. Reformacja.
	System daltoński	
Przydział I	Listopad . . .	Monarchja Jagiellońska (1492-1572).
Przydział II	Grudzień . . .	Europa od soboru trydenckiego do r. 1618. Polska w l. 1572-1618.
Przydział III	Styczeń . . .	Europa i Polska w okresie wojny trzydziestoletniej. Rewolucja purytańska w Anglii.

*) Do takich „złudzeń optycznych” zaliczam między innymi przekonanie o możliwości nauczania kursu klasy VI gromady 40 dziewcząt przy równoczesnem spełnieniu postulatu wyczerpania programu.

Przydział IV	Luty	Wiek Ludwika XIV.
Przydział V	Marzec	Oświecenie.
Przydział VI	Kwiecień	Europa i Polska w l. 1715—1763.
Przydział VII	Maj i czerwiec .	(I poł.) Europa i Polska w latach 1763—1791.

Rok szkolny 1929/30.

Wrzesień (I poł.)	System lekcyjny	Renesans
Przydział I	Od 15.IX.—15.X.	Wielkie odkrycia. Reformacja.
Przydział II	Od 15.X.—1.XII.	Monarchja Jagiellońska (1492—1572).
Przydział III	Grudzień	Europa Zachodnia od soboru trydenckiego do pokoju westfalskiego (1648). Polska w latach 1572—1648.
Przydział IV	Styczeń	Rewolucja purytańska w Anglii. Europa i Polska od pokoju karłowickiego (1648—1699).
Przydział V	Luty	Europa w latach 1699—1763. Czasy saskie w Polsce.
Przydział VI	Marzec	Oświecenie. Schyłek czasów saskich (prąd reformatorski. Konarski).
Przydział VII	Kwiecień	Europa i Polska w latach 1763—1788
Przydział VIII	Maj	Wielka Rewolucja francuska (1789—99). Polska w latach 1788—1795. Sprawa Polska w l. 1795—99.

W obu rozkładach widać dominujący wpływ kryterjum logicznego z pewną korekturą na rzecz czasu w rozkładzie drugim. Nawiasem dodam, że ukończyłam kurs w roku szkolnym 1929/30 tylko dzięki wydatnemu skreśleniu lektury i oparciu pewnych działów (głównie wieku XVII) niemal wyłącznie o podręcznik Nankego, co uważam za smutną konieczność.

Ad. 2. Duże trudności w nauczaniu systemem daltońskim sprawiają uczącemu obecne podręczniki i wydawnictwa źródłowe. Abstrahując od kwestji ich wartości merytorycznej, należy stwierdzić, iż do nauczania „daltońskiego” są one zupełnie nieodpowiednie. Przy systemie lekcyjnym podręcznik schodzi dziś coraz bardziej do roli kopciuszka. Przy systemie daltońskim zastępuje w dużej mierze nauczyciela. Ażeby tę rolę spełnić, musi być znacznie obszerniejszy niż obecnie i nienaganny pod względem ścisłości naukowej; winien przytem pociągać młodocianego czytelnika barwną, zajmującą narracją. Zamiast mgłych ogólników i gotowych „syntez” pożądane

byłyby pytania, orientujące ucznia w poznawanych zjawiskach, lub ułatwiające konstruowanie większych całości. Dobrze byłoby również skombinowanie tekstu z materiałem źródłowym, zaopatrzonym w odpowiednie wyjaśnienia i pytania (podobnie jak do nauki języka polskiego zrobił w swym podręczniku literatury L. Komarnicki). Wielkie usługi oddają przy nauczaniu systemem daltońskim „Dzieje Polski” H. Paszkiewicza, szkoda, że przydatne tylko w klasie V. Tego rodzaju wydawnictwa dla wszystkich klas gimnazjum wyższego umożliwiłyby młodzieży zapoznanie się w wyjątkach z temi monografjami, które w całości są dla niej z jakichkolwiek względów niedostępne. Przydałyby się również bardzo wypisy do historii powszechnej, zawierające przekłady z obcej literatury naukowej.

Ad. 3. Zagadnienie, które partje obowiązującego obecnie programu nadają się do przerabiania systemem daltońskim, wymaga ogromnej ostrożności w traktowaniu, jako związane niezmiernie ściśle przedewszystkiem ze stanem naszych pomocy szkolnych, następnie z fizjognomją intelektualną danego zespołu klasowego i wreszcie z indywidualnością nauczyciela. Mam wrażenie, że dostosowanie pomocy szkolnych do postulatu planu Daltońskiego, że wdrożenie młodzieży do pracy laboratoryjnej przez całkowitą reorganizację szkoły w duchu zasad tego systemu zmieniłoby i w tym względzie niejedno. Przy obecnym stanie rzeczy pewne działy i kwestje nie nadają się do samodzielnej pracy ucznia.

Klasa IV. Sprawa nauczania w tej klasie jest o tyle trudniejsza, że jest to pierwszy rok systematycznej nauki historii, i że ciągle jeszcze w tej klasie stoimy wobec dylematu: popularyzacja, czy propedeutyka pojęć historycznych?

Tak, czy owak, pierwszy miesiąc, a jeszcze lepiej dwa miesiące należy poświęcić na naukę w klasie. W ten sposób należałoby dać pewne pojęcia wstępne, a również przerobić starożytny Wschód. W historii Grecji i Rzymu pracy lekcyjnej wymagają zagadnienia ustrojowe i kulturalne, tak ze względów merytorycznych, jak dydaktycznych, a nawet technicznych (objaśnienie tablic, obrazów i t. p.). Ponieważ zaś te kwestje wypełniają lwią część kursu klasy IV, uczniowi do samodzielnego opracowania pozostaje minimum historii politycznej, czyli właściwie prawie nic.

Klasa V. Systemem laboratoryjnym można przerabiać całą historję polityczną i pewne kwestje kulturalne (n. p. rolę cywilizacyjną kościoła, od biedy cywilizację arabską), natomiast kwestje ustrojowe (feodalizm, tworzenie się stanów, istota przywileju i t. d.),

wszystkie problemy gospodarcze i większość kulturalnych (geneza kosmopolityzmu średniowiecznego, początki renesansu, rozwój narodowości i t. p.) wymagają omówienia na lekcjach.

Klasa VI. Ze względu na ogromny materiał i większą dojrzałość umysłową klasy trzeba coraz więcej materiału przerzucać na pracę laboratoryjną. Systemem lekcyjnym należy przerobić Odrodzenie; Oświecenie — zależnie od poziomu klasy — na lekcjach lub w laboratorium (w tym ostatnim wypadku redakcja przydziału musi być bardzo szczegółowa). Omówienia zbiorowego mniej lub więcej szczegółowego zależnie od klasy wymagają: Reformacja, przeobrażenia ustrojowe Polski w XVI wieku, literatura polityczna wieku złotego, idea jagiellońska, ogólna charakterystyka wieku XVII, geneza Wielkiej Rewolucji, charakterystyka epoki stanisławowskiej, międzynarodowość sprawy polskiej po roku 1795. Źródła najlepiej czytać zawsze w klasie, a koniecznie Deklaracje praw i Ustawę majową.

Klasa VII. Cały materiał do roku 1914 można dawać w formie przydziałów (z wyłączeniem problemów gospodarczych w okresie przed wojną światową). Historia wielkiej wojny i czasy najnowsze wymagają metody mieszanej z przewagą — w klasach mniej zdolnych — lekcji zbiorowych i wykładu.

Klasa VIII. Wobec ogromnej rozbieżności poglądów na sposób interpretacji programu tej klasy, trudno ustalać jakiegokolwiek, choćby najbardziej relatywne, normy. Będąc osobiście zdania, iż materiał klasy VIII winien być punktem wyjścia dla „wielkich” syntez, wypowiedziałabym się raczej za jaknajdalej idącą indywidualizacją pracy uczenia i redukcją lekcji zbiorowych, grożących w tem stadium nauczania szablonem masowej „powtórki”.

V. Wnioski.

Reasumując powyższe uwagi i obserwacje, dochodzę do następujących wniosków:

- 1) Nauczanie historii systemem daltońskim daje w dzisiejszych warunkach lepsze wyniki, aniżeli praca systemem lekcyjnym.
- 2) Ze względu na konieczność częstego kontaktu nauczyciela z całym zespołem uczniowskim, lepiej od amerykańskiego nadaje się system angielski, uwzględniający obok pracy indywidualnej lekcje zbiorowe.
- 3) Rozszerzenie eksperymentu na terenie szkolnictwa polskiego wymagałoby: A) rewizji programu ministerjalnego, B) gruntownej reformy używanych obecnie podręczników i szkolnych wydawnictw źródłowych.

