

Praca Szkolna

DODATEK MIESIĘCZNY DO „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”.

poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym
w związku z praktyką szkolną.

Wychodzi ostatniego dnia || Adres Redakcji i Administracji :
każdego miesiąca oprócz || Warszawa, Marszałkowska 123,
lipca i sierpnia || telefon 26908.
Konto czekowe P. K. O. Nr. 453.

Redaktor: Marja Librachowa.

Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół
Powszechnych i redaktor odpowiedzialny Roman Tomczak.

Nauczanie historii w szkole powszechnej.*

Dekret o obowiązku szkolnym z 8 lutego 1919 r. artykułem 8-ym postanowił: „Szkoła powszechna obejmuje 7 lat nauczania”. Okólnik ministra oświaty z 17 maja tegoż roku zalecił Program naukowy szkoły średniej, projekt, wypracowany przez sekcję szkolnictwa średniego, który z kolei oparł się na projekcie komisji pedagogicznej zrzeszonego nauczycielstwa. W projektach powyższych podział nauczania w gimnazjum na kurs 3-letni niższy i 5-letni wyższy uznano za trafny, na przyszłość postanowiono szkołę średnią ograniczyć do wyższego 5-letniego kursu, z tem, by dzieci po ukończeniu 6 klas szkoły powszechnej wstęp miały otwarty wprost do klasy I-ej gimnazjum. Zastrzegano wprawdzie, że przekształcenie 8-klasowego gimna-

*) Referat wygłoszony na posiedzeniu Sekcji Pedagogicznej Zw. P. N. Sz. Powsz. d. 11 stycznia 1924 r.

zjum na 5-klasowe stanowi problem niełatwy do rozwiązania, że reforma ta nie da się uskutecznić od razu, bądź co bądź stwierdzono potrzebę ułożenia wspólnego programu dla szkoły powszechnej i średniej; programy wyższych klas szkoły powszechnej tak winny być ułożone, by „czyniły zadość najważniejszym wymaganiom” szkoły średniej.

Podobną opinię, jak władze oświatowe, wypowiedziało nauczycielstwo wszystkich dzielnic polskich w sprawie stosunku szkoły powszechnej do średniej. Ogólnopolski Zjazd nauczycielski w kwietniu 1919 r., zarówno na posiedzeniach plenarnych, jak w sekcjach szkoły powszechnej i średniej, stanął zdecydowanie na stanowisku szkoły powszechnej 7-letniej i średniej 5-letniej. „Szkoła średnia kilkoletnia musi opierać się w całokształcie swej budowy na szkole powszechnej” (Reiter.). Różnica w opiniach polegała jedynie na tem, że większość nauczycielstwa żądała, aby nie szkoła powszechna stosowała się w rozkładzie materiału do potrzeb programu szkoły średniej, lecz „szkoła średnia powinna organicznie wyrastać ze szkoły powszechnej, która ma cel sama w sobie, t. j. wychowanie przyszłych obywateli” (Rowid.). „Zarówno uchwały naucz. nie, jak i ministerjałne stoją na stanowisku gimnazjum 5-letniego”. Prowizorycznie musi utrzymać się gimnazjum 8-klasowe. „Chodzi tylko o to, aby urząd tych 8-letnich gimnazjów był tego rodzaju, by każdej chwili ułatwić przekształcenie ich na 5-letnie. Stać się to może wtedy, jeśli trzy niższe lata gimnazjum 8-letniego będą mieć program identyczny, a przynajmniej zbliżony do tego, jaki przewidyuje się dla odnośnych klas szkoły powszechnej. Wówczas bowiem odcięcie tych trzech niższych klas i przyłączenie ich do szkoły powszechnej, nie będzie przedstawiać żadnych trudności” (Kielski).

Dzisiejsze społeczeństwo nie może ustąpić ze stanowiska, zajmowanego do niedawna niemal powszechnie przez władze oświatowe i przez nauczycielstwo

w sprawie szkoły demokratycznej, a więc powszechnej 7-letniej, oraz stosunku jej do szkoły średniej. Z powyższego konsekwentnie wynika konieczność przystosowania programów gimnazjum wyższego do tego, co daje się osiągnąć w szkole powszechnej oraz zidentyfikowania programów gimnazjum niższego z programami szkoły powszechnej.

Tymczasem program nauczania historii ułożony został odrębnie dla klas II—III gimnazjum, obejmując kurs historii Polski, oraz dla oddziałów III—VI szkoły powszechnej, w której przewidziano dwa, a właściwie trzy kursy: historii Polski oraz historii Polski na tle dziejów powszechnych.

Należy rozpatrzyć zatem program historii dla szkoły powszechnej, ewentualnie zreformować go i następnie zastosować go bez żadnych zmian w gimnazjum niższem.

Program historii dla szkoły powszechnej słusznie określa jako cel nauczania: zainteresowanie ucznia historją, wzbudzenie w nim poczucia i odpowiedzialności obywatelskiej, nie wskazuje jednak właściwych środków do osiągnięcia tego celu.

Dla oddziału III przewidziane są, ze względu na naukę t. zw. cichą i głośną, dwa programy, nie zawierające zasadniczych różnic, a obejmujące całokształt historii politycznej Polski z pewnem uwzględnieniem stosunków gospodarczo - społecznych i kulturalnych. Jest to t. zw. program „ramowy”, to znaczy, że nauczyciel może wybrać materiał faktyczny, jaki uzna za właściwy, do czego żadnych wskazówek w programie nie znajduje. Nie znajduje ich również we „Wskazówkach metodycznych”, załączonych do programu, gdzie wprawdzie zamieszczono wiele uwag słusznych, zgodnych z wymaganiami naukowymi i pedagogicznymi, ale podanym tak chaotycznie, niedokładnie, tak bez związku z samym programem, że stanowią one raczej frazesy konwencjonalne, niż wskazówki praktyczne. Zarówno „Sposób opowiadania”, jak „Pomoce przy nau-

ce", „Plan lekcji", uwagi w sprawie chronologii, map, budzą tyle wątpliwości i zastrzeżeń, zawierając wskazówki metodyczne niekiedy zgoła fałszywe, że nie można uznać ich pożytku dla nauczyciela.

Inaczej został pomyślany program kursu IV, mianowicie w formie kilku cykli pogadanek, pozostawionych do wyboru nauczyciela. Niektóre z tych pogadanek możnaby istotnie przeprowadzić z korzyścią dla uczniów i to nawet w oddziałach niższych; czy to na temat wybitnych postaci dziejowych, czy w związku z historią lokalną, lub na tle obrazów Matejki czy Grottgera. Zastrzeżenie budzi tylko dobór tematów do pogadanek, w których przytłaczająco przeważną rolę odgrywają dzieje polityczne, a zwłaszcza wojenne. Jako zasłużeni „w służbie ojczyzny" wymienieni zostali prawie wyłącznie monarchowie, wodzowie, rycerze; „działacze społeczni, uczeni i poeci" zajmują ilościowo zupełnie podrzędną rolę; czas chyba dzisiaj najwyższy na to, aby zdolności i zasługę obywatelską w zakresie kultury postawić przynajmniej równorzędnie z cnotą rycerską. W stosunkach polskich do narodów ościennych wartoby poruszyć inne jeszcze sprawy, oprócz wojen. W dziejach „miast polskich" należałoby mocniej podkreślić ich rozwój kulturalny, nie ograniczając się jedynie do ich roli w dziejach ogólnopolitycznych.

W obydwu kursach historii Polski w oddziałach III i IV mamy do czynienia z historią polityczną przedewszystkiem. W wykonaniu tych programów natknąć się muszby na poważne, wprost nieprzewyciężone trudności, zwłaszcza jeżeli weźmiemy pod uwagę kurs oddziału III; jest on wprost niemożliwy do wykonania. Wprawdzie dzieci posiadają dobrą pamięć i wiele z otrzymanych wiadomości w niej przechowują, ale dla wykształcenia umysłowego nie przedstawia to żadnych korzyści. Historia polityczna jest nauką abstrakcyjną, nauką o pojęciach niedostępnych dla dziecka, dlatego też nauczanie to daje w skutku jedynie pusty, szkodliwy werbalizm.

Nielatwo jest jednak w nauczaniu na danym poziomie zrezygnować z historii politycznej, uważa się ją bowiem, jako środek do budzenia kultu przeszłości, do propagandy patriotycznej. Środek ten przechowała i uświęciła tradycja tak niedawnej niewoli politycznej, tajnego nauczania historii ojczyści, kiedy to całe nauczanie służyło jednemu celowi, podporządkowane było tendencji narodowej. Obecnie warunki polityczne zmieniły się zasadniczo, ale tradycja dawnego nauczania utrzymała się bardzo silna i walczyć z nią trudno. A jednak myśl reformy nauczania historii narzuca się historykom i pedagogom coraz mocniej. W nowych warunkach nauczania prawo i obowiązek wychowania narodowego z historią dzielić mogą, powinny i chcą inne działy nauczania, natomiast historia musi upomnieć się o swoje prawa, jako nauka, nie może w dalszym ciągu być tylko środkiem, musi stawać się również celem.

Wobec uporczywych usiłowań utrzymania historii politycznej na najniższym poziomie nauczania, wobec trudności, jakie się w tym zakresie spotyka, zrozumiałe są poszukiwania jakichś środków, ułatwiających, umożliwiających to nauczanie. I oto uwaga zostaje zwrócona na ilustracje, które mają skonkretyzować nauczanie abstrakcyjnej historii. Historia winna być zilustrowana, W tym celu służą Matejko i Grottger, ale obrazy ich dają tylko fragmenty dziejowe. Zaczynają się poszukiwania innych ilustracji, mówi się o nowym malarstwie historycznym. Są to próby pod względem naukowym niebezpieczne. Historia musi dbać przede wszystkim o prawdę historyczną, a temu podstawowemu warunkowi nie sprostają artyści (Matejko jest wyjątkowym malarzem, a pomimo to obrazy jego budzą pewne zastrzeżenia ze strony historyka); tymczasem zastosowanie historii w obrazie jest podobnie, jak w beletrystyce, szczególnie niebezpieczne, bo odbija się mocno i utrwała w umyśle dziecka, szczególnie na obraz wrażliwym.

Natomiast innego rodzaju ilustracje należy jak

najszerzej w nauczaniu stosować; mianowicie nie obraz z fantazji artysty wysnute, które mają pobudzić wyobraźnię dziecka, lecz reprodukcje zabytków, dokumentów przeszłości, traktowane jako źródła. Ilustrować zresztą należy przede wszystkim, o ile się to tylko da zrobić, nie fotografią zabytku historycznego, a samym zabytkiem, do czego służą stosowane już coraz częściej, ale jeszcze w stopniu o wiele za małym, wycieczki do miejsc historycznych, zwiedzanie muzeów i t. d. Zabytek historyczny, jego fotografia, dokument pisany stają się punktem wyjścia i przedmiotem, na którym może się oprzeć nauczanie historii. Dla tego celu potrzebne są odpowiednie wydawnictwa; zapoczątkowana już została poważna działalność wydawnicza w zakresie źródeł pisanych; w zakresie ilustracji nie zrobiono dotychczas niemal nic.

A tymczasem na ilustracjach właśnie należałoby oprzeć nauczanie historii na stopniu najniższym. Jeżeli zrezygnujemy tu z historii politycznej, to wcale nie znaczy, abyśmy musieli wogóle wyrzec się historii. Ponieważ jednak w tem stadium opieramy całe nauczanie na t. zw. nauce o rzeczach, więc w taki sam sposób można ująć i nauczanie historii: zamiast historii politycznej, nauki o pojęciach, możemy dać tu dziecku historję rzeczy, historję kultury i to przede wszystkim materialnej.

Metoda podobnego nauczania przedstawiałaby się mniej więcej w sposób następujący. Zaczynamy od rzeczy współczesnych; dziecko poznaje je, a więc obserwuje, analizuje, porównywa; poczem szukamy z niem początków rzeczy, śledzimy ich rozwój, postęp, dzięki czemu kształcimy t. zw. zmysł historyczny.

Bierzemy pod uwagę rzeczy przede wszystkim z dziedziny życia gospodarczego, z najbliższego otoczenia dziecka, np. mieszkanie, dom; badamy je w najrozmaitszych stadjach współcześnie istniejących, a następnie w historycznym rozwoju. Od domu przechodzimy do osady, wioski, miasta, podobnie je traktując. Przedmiotem szeregu pogadaniek może być współcze-

sna i w rozwoju historycznym odzież, odżywianie, oświetlenie, opał, narzędzie pracy, broń, komunikacje; z innej dziedziny: książka, szkoła. Od rzeczy stopniowo można przejść i do instytucyj np. takich jak sejm.

Praca ucznia z nauczycielem odbywa się tu prawie bez wykładu, opierając się na obserwacji, badaniu i z kolei na odtwarzaniu. W podobnem nauczaniu łatwiej, niż w jakimkolwiek można i należy stosować metodę szkoły pracy samodzielnej, pracy ucznia, kierowanej jedynie przez nauczyciela. W rezultacie otrzymać możemy wyrobienie myślenia historycznego, opartego na zrozumieniu rozwoju, postępu kulturalnego. Nie zbraknie nauczycielowi również najróżnorodniejszych sposobności do moralnego oddziaływania, rozwijaniu uczuć obywatelskich, patriotycznych, a jednocześnie uczuć solidarności międzynarodowej; kultura bowiem, którą dziecko w nauczaniu w powyższy sposób traktowanem poznaje, stanowi dorobek człowieka, wogóle ludzkości całej.

Metody, jakimi należałoby poprowadzić historję rzeczy, historję kultury, których stosowanie na Zachodzie zostało zapoczątkowane, u nas musiałoby być w szczegółach wypróbowane w nauczaniu praktycznem. Sądzę, że próby podobne wartoby było przeprowadzić w naszych szkołach powszechnych.

(Dokończenie nastąpi).

N. Gąsiorowska.

O próbie reformy w organizacji pracy szkolnej.

Znane, aż nadto znane są zarzuty stawiane szkole wczorajszej, a streszczają się wszystkie w jednym zdaniu: szkoła taka, jaką dotychczas była, niezgodna jest z duchem czasu. Życie płynie, a szkoła w ciągu kilku pokoleń mało zrobiła postępy, stąd pewnie dysce-

nans, który wyrównać można przyspieszając krok rozwoju szkolnictwa. Przyspieszyć tempo trzeba tembardziej, że w życiu w ciągu lat ostatnich dokonały się wskutek wojny zmiany głębsze i bardziej jaskrawe niż w ciągu lat dziesiątków spokojnej ewolucji. To zmienne życie coraz większe stawia wymagania jednostce — niema w nowych demokracjach miejsca na osobniki pasorzytujące; w nowoczesnem społeczeństwie każdy musi stanąć do pracy na swojej placówce, do pracy ciężkiej i trudnej, boć zastąpić trzeba dobra zniszczone przez wojnę i nowe wykuwać wartości. Aby tego zadania dokonać, trzeba być lepiej przygotowanym, lepiej uzbrojonym w siły charakteru i umyśłu, niż dotąd, wszak trzeba „mierzyć siły na zamiary”, a zamiary są tak wielkie, że przerastają siły jednego pokolenia. Powinniśmy tedy stworzyć dobrą szkołę, która dałaby nam nietylko zdolnych fachowców — tych mieliśmy i dawniej — ale która wykształciłaby zastępy obywateli, zaprawionych przez szkołę do pracy zbiorowej, do karności, płynącej z wolnej woli.

Jakąż więc ta szkoła być powinna? Oto pytanie, nad którym warto głębiej się zastanowić. Im większa czeka nas praca w dziedzinie reform szkolnych tem rozważniejszą być powinna, boć dzieci nie są królikami doświadczalnymi i każda omyłka, każde zbyteczne przechylenie wahadła w tę lub ową stronę ciężko mścić się będzie.

Dlatego ważnem jest, aby wszyscy, którzy nowych dróg szukają o sobie, wiedzieli, szczęśliwy dorobek jednostki, czy grupy, czy całego społeczeństwa powinien stać się własnością ogółu, jako conajmniej — podstawa do dyskusji. Wysiłki są wszędzie, we wszystkich krajach, większe lub mniejsze, zależnie od tego, czy wojna silniej lub słabiej wstrząsnęła posadami dawnego życia. Dzisiaj niech mi wolno będzie opowiedzieć o pewnej próbie reformy w szkole elementarnej angielskiej. Angielskie ministerjum oświaty nie krępuje nauczycielstwa zbytnio w wyborze tych lub

innych metod nauczania, tej lub owej wewnętrznej organizacji szkoły. Daje jedynie wytyczne ogólne, ramowe, tak szerokie, że nauczyciel nie czuje się skępowany i może w porozumieniu z władzami szkolnymi samorządowymi, od których bezpośrednio zależy, wprowadzić te lub inne ulepszenia. Ta atmosfera swobody sprzyja samodzielnej pracy nauczycieli i dlatego nowe dążenia w pedagogice żywe w Anglii znalazły echo. Wciągnąć ucznia do pracy czynnej, przekształcić go z jednostki biernej, odbiorczej w osobnika czynnego i twórczego — oto zadanie, które wielu nauczycieli sobie stawiało i rozwiązywało na swój sposób. Gdy więc w roku 1921 z dalekiego zachodu bo z Ameryki dobiegły echa próby takiego zorganizowania szkoły, które zdaje się zadość czynić współczesnym wymaganiom, wieść o tem na żywny i zupełnie już przygotowany padła grunt. Twórczynią nowej szkoły jest amerykanka Miss Helen Pankhurst.

Dość przeczytać biografję Miss Pankhurst, aby zrozumieć, że pomysł jej nie urodził się „lekkomyślnie”, lecz przeciwnie — jest owocem długiej bo 15-to letniej pracy przy warsztacie szkolnym. Miss Pankhurst zaczęła swoją pracę pedagogiczną jako nauczycielka wiejskiej szkółki elementarnej, przeszła następnie przez szkołę średnią i wykładała wreszcie w seminarjum nauczycielskiem — ma więc wszechstronne doświadczenie. Pomysł jej krótko mówiąc polega na tem: klasy i godziny w znaczeniu szkolnem przestają istnieć. Klasy zamieniają się w pracownię, dzwonek nie przerywa zajęć. Dziecko może krążyć od jednej pracowni do drugiej (byle to robiło cicho i cefowo) i uczyć się tego, czego narazie chce — byle w ciągu miesiąca wykonało zadania wyznaczone mu przez szkołę. Powie ktoś: „ależ to anarchja”! Otóż nie, doświadczenie wykazało, że mimo swobody karność jest wielka, porządek wzorowy, zapal do pracy ogromny. Organizację tę wprowadziło w Anglii wiele szkół średnich i niewielka narazie liczba szkół elementarnych. Liczba ich jednak ciągle rośnie.

Pewien nauczyciel w Leeds¹⁾ — entuzjasta szkoły elementarnej, ogłosił w roku ubiegłym sprawozdanie, w którym w słowach po angielsku umiarkowanych, a przecież gorących, przedstawia jak pięknie rozwijało się życie szkoły przy nowej organizacji, jaki zapał do pracy ogarnął dzieci, gdy zapoznały się z nowym systemem zajęć szkolnych, wreszcie wylicza, jakie konkretne organizacje ta daje korzyści.

Postaram się przytoczyć najważniejsze dane, odsyłając czytelnika po bliższe szczegóły dotyczące organizacji do artykułu mojego w „Szkole Powszechnej” (Rocznik II, zeszyt II).

Szkoła angielska elementarna jest 8-io oddziałowa. Dzieci pozostają w niej (o ile nie przeniosą się wcześniej do szkoły średniej) do 14-go roku życia. Kierownik szkoły wzmiankowanej, liczącej blisko 2000 dzieci, John Eades, uznał za stosowne począwszy od 1-go poziomu, a więc w oddziałach IV, V, VI, VII, VIII wprowadzić system Miss Parkhurst. John Eades nie jest rewolucjonistą, nie chce zrywać z dawnym sposobem prowadzenia szkoły, przeciwnie chce utrzymać z dawnej szkoły to, co da się wcielić do nowego systemu i przeobrazić według potrzeb tegoż. Przedmioty wykładane w szkole dzieli na dwie kategorie: 1) jedne rozwijają przede wszystkim umysł, 2) drugie ćwiczą ciało, zmysł społeczny, działają na wyobraźnię i uczucie. Do pierwszej grupy zalicza zwykle przedmioty programu szkolnego: język ojczysty, matematyka, przyroda, geografia, pozatem pomieszcza tu jeszcze dla odmiennych powodów rysunki i roboty ręczne.

Do drugiej zalicza gimnastykę, gry i tańce, muzykę, literaturę, wycieczki szkolne, odczyty, pokazy kinematograficzne i t. d. Podział ten wynika poprostu z praktyki szkolnej. Pierwsza grupa przedmiotów nauczana jest sposobem indywidualnym, druga zbiorowo w klasach lub na otwartem powietrzu według dawne-

¹⁾ hr. Yorkshire, 450.000 mieszkańców.

go porządku. Pierwszej grupie poświęcony jest ranek szkolny, drugiej popołudnie.

Pięć oddziałów szkolnych wciągniętych jest do nowej organizacji, kierownik rozporządza więc pięcioma klasami. Poprzerabiał je na pracownie i ponazywał: 1) sala rysunków i modelownia, 2) historii i geografji, 3) nauki języka, 4) matematyki, 5) przyrody i robót. Wreszcie hall czyli sala rekreacyjna, zamieniona została na czytelnię²⁾.

Dzień szkolny zaczyna się od religji. Nauka religji polega głównie na czytaniu i objaśnianiu Pisma Świętego i nie jest obowiązkowa, dlatego według rozporządzenia Ministerjum musi albo zaczynać albo kończyć dzień szkolny. Nauka religji trwa od 9-ej do 9.30. O 9.30 zaczyna się właściwa praca i trwa nieprzerwanie do 12-ej. Nauczyciele specjaliści dyżurują w 5-ciu salach, każdej chwili gotowi do udzielenia dziecku pomocy, do skontrolowania jego postępów, a nawet do urządzenia na życzenie grupy, która w pracy swojej natrafiła na trudności — krótkiego wykładu.

Dziecko, które skończyło miesięczne zadania z danego przedmiotu, zapisuje swoje nazwisko na tablicy w odpowiedniej sali. Nauczyciel jest w ten sposób o jego postępach powiadomiony i gdy ma czas woła ucznia, aby zdał sprawę ze swojej pracy. Nowe zadania miesięczne uczeń dostaje dopiero wówczas, gdy odrobił zadania miesięczne ze wszystkich przedmiotów. W ten sposób uniemożliwia się dziecku zaniedbywanie przedmiotów nielubianych. Zresztą — i to bodaj będzie jednym z najlepszych wyników nowego systemu, przedmioty „nielubiane” przestają istnieć — według świadectwa samych dzieci. Gdy uczeń ma możność takiego podziału czasu, który najbardziej mu

²⁾ Nadmienię tu od siebie, że po wojnie budżet na oświatę w Anglii takiemu uległ ograniczeniu, że o budowaniu, poprzerabianiu szkół narazie mowy niema i trzeba się tem zadawać, co narazie już istnieje.

odpowiada, może przedmiotowi, do którego mniej jest zdolny, więcej poświęcić czasu. W ten sposób zaczyna i w tej dziedzinie robić postępy i niechęć do przedmiotu znika.

Zdarza się, że w niektórych pracowniach robi się zbyt tłoczno; wówczas nauczyciel proponuje, aby ci, którzy dalej posunięci są w danym przedmiocie, opuścili salę, zostawiając miejsce dla innych, słabszych. Apel taki zawsze skutkuje.

W sali rekreacyjnej dzieci czytają. Czytają zwykłe ulubione w tym wieku książki: podróże, powieści historyczne etc. I owo „czytanie” uważane jest za pracę, za „przedmiot”, że tak powiem, albowiem dzieci muszą z tego, co przeczytały, zdawać sprawę. Na ścianie sali kartka, na której nauczyciel napisał: „jeśli czego nie rozumiesz zajrzyj do encyklopedji, jeśli to cię nie zadowolni, zapytaj starszego kolegi, gdy i to ci nie wystarczy — zwróć się do mnie!” Tak to pobudza się samodzielność i wzmacnia poczucie koleżeństwa. Istotnie dzieci same stwierdzają, że szkłę tak prowadzoną kochają między innymi i dlatego, że budzi w nich solidarność, gotowość udzielania pomocy słabszym.

Tak czas schodzi do 12-ej. Pora odpoczynku i śniadania. Praca rozpoczyna się znowu o 1.30 i trwa do 4-ej. Ale popołudniu inaczej się pracuje. Kierownik naszej szkoły słusznie twierdzi, że dla pewnych celów lepiej jest gromadzić dzieci według wieku, niż według poziomu intelektualnego. Popołudniu więc szereguje się dzieci w cztery zastępy, według wieku. I-szy najstarszy 13 — 14 lat, II-gi 12 i 13, III-ci 11 i 12, IV-y 9, 10, 11. Oczywiście i tu dopuszczalne są wyjątki: dzieci fizycznie słabe lub umysłowo mniej rozwinięte przenosi się do zastępu młodszego. Dla pięciu popołudni szkolnych (sobota w Anglii jest wolna) mamy plan normalny. Lekcje idą takim porządkiem: 1.30 — 2.15; 2.15 — 2.45; następnie kwadrans trwająca pauza. 3 — 3.30, 3.30 — 4. Przedmioty: muzyka, śpiew, kaligrafja, literatura, głośne czytanie,

gimnastyka. W środę popołudniu przy ładnej pogodzie sporty, przy brzydkiej — zajęcia w pracowniach jak rankami. Codziennie jedna szkolna godzina, a więc 30 wzgl. 45 minut zarezerwowana jest na matematykę lub przyrodę. Trudności, na które natrafiają uczniowie przy rannej pracy tu się rozwiązują, nauczyciel objaśnia zasady nowego działu pracy lub urządzi wykład na temat, który za nadającym się do wykładu uważa. Wycieczki nie są objęte planem — organizuje się je w miarę potrzeby i specjalnie się o nich zawiadamia.

Nim przejdę do przykładów zadań miesięcznych w szkole elementarnej pragnę wspomnieć o jednym czynniku wychowawczym, stosowanym w Anglii powszechnie, a u nas mało znanym i nie stosowanym bodaj wcale. W oddziale najstarszym odbywa się raz na tydzień „dyskusja”. Tematy i referentów wybierają uczniowie. Uczy to dzieci sztuki związłego i jasnego przedstawiania myśli i zewszecmiar okazuje się pożytecznym, kształcąc zarówno mówców, jak słuchaczy. Dodam, że istotnie dzięki wychowawczemu wpływowi szkoły angielskiej trudno spotkać w Anglii kogoś, ktoby nie umiał krótko i treściwie się wyrażać. Niema może wielu krasomówców, ale też niema takich, którzyby rozwlekłością i powtarzaniem się nudzili słuchaczy. Oto tematy, nad którymi dyskutowano w szkołach elementarnych: dzieci i kinematograf, harcerstwo dla dziewcząt, gospodarka rady miejskiej i t. d.

Dobór zadań miesięcznych nie jest sprawą łatwą. Nauczyciele przywykli do innej metody pracy starać się muszą, aby tematy zadane związłe i zrozumiale ogłosić, aby utrafić właściwą miarę i ton odpowiedzi. Po kilku miesiącach — jak sami przyznają — przywykają całkowicie do nowych obowiązków tak odmiennych od dotychczasowych, odnajdują wdzięk w codziennej twórczej pracy, dla której więcej teraz jest pola i nie chcą już zamykać się w dawnych szablach.

Dla przykładu przytoczę kilka zadań charakterystycznych:

Poziom IV. Marzec. Historia.

Dowiedz się:

- 1) W jaki sposób utrzymywały się klasztory, skąd brały żywność i pieniądze.
- 2) Jak żyli bracia klasztorni.
- 3) Jak wyglądało miasto za czasów Edwarda III (wiek XIV).

Wskazane są źródła, rozdziały i strony.

Zadania piśmienne:

- 1) Naszkicuj składy żywności klasztoru według danych w książce (tytuł książki).
- 2) Opisz własnymi słowami życie klasztorne.
- 3) Jak wyglądały ulice w Leeds (miasto rodzinne) w wieku XIV?
- 4) Co wiesz o „Stowarzyszeniach kupców”?
Język angielski. Luty. Poziom IV.

Wypracowanie.

Wybierz z pośród następujących tematów 4. Uporządkuj w głowie wszystkie myśli, które ci dany temat nasuwa i napisz wypracowanie.

- 1) Dzień dżdżysty.
- 2) Moja matka, albo mój ojciec.
- 3) Opis ulubionej zabawki.
- 4) List do kolegi, w którym opisujesz, że udało ci się ulepić bałwana.
- 5) Wypadek na ślizgawce.

Uwaga: Wypadek opisz dwa razy: 1) w imieniu osoby poszkodowanej, 2) w imieniu świadka, który przybiegł z pomocą.

Gramatyka:

Naucz się rozdziałów . . . w książce. . . .

Napisz ćwiczenie Nr. . . ., podkreślając wszystkie zaimki.

Ortografia.

Naucz się ortografii słów wydrukowanych tłustym drukiem na str. . . .

Przyswój je sobie tak, abyś je mógł w słowie i piśmie używać.

Lekcja specjalna:

W poniedziałek, dn. 6-go lutego o godz. 9.30 odbędzie się lekcja na temat: „Przestankowanie”. Wszyscy chłopcy oddziału IV-go muszą być obecni. Kto uważa, że jego przestankowanie pozostawia do życzenia, może również się zgłosić.

Zwracam uwagę na ustęp ostatni. Za każdym razem, gdy nauczycielowi wydaje się, że temat, nasuwający się w toku nauki wymaga specjalnego objaśnienia — organizuje lekcję specjalną.

Na zakończenie kilka głosów uczniów szkół elementarnych angielskich w sprawie nowego systemu pracy szkolnej.

- Lat 10. „Lubię nowy plan, według którego pracujemy. Lubię szukać informacji w książkach i lubię zmieniać przedmiot, gdy jestem zmęczony. Kiedy mam ochotę czemś się zająć, to teraz mogę, a dawniej nie mogłem”.
- Lat 10. „Nie mogę nic złego w tym nowym planie znaleźć, chyba to, że trzeba nieraz iść w południe do domu, właśnie gdy się najlepiej pracuje. A jeszcze bardzo nie lubię przepisywać zadań w piątki po południu, no ale to drobiazg”.
- Lat 10. „Wszystko dobrze, tylko mało jest książek. Np. są tylko dwa egzemplarze. . . . (tytuł książki). . . . a wiele dziewczynek ma ją czytać. Trzebaby, żeby w następnem półroczu było więcej książek”.
- Lat 11. „Myślę, że ten nowy plan daleko jest lepszy od starego i daleko bardziej interesujący. Jesteśmy wolni i sami sobie wszystko znajdujemy, a dawniej wiedzieliśmy tylko to, co powiedział nauczyciel”.
- Lat 12. „Nie lubiłem pracy na początku półrocza — wszystko mi się takie wydawało dziwne i wszystko źle szło, wcale nie umiałem się

zabrać do roboty. Nie lubiłem wchodzić ani do pracowni geograficznej, ani do historycznej — ale teraz bardzo chętnie tam wchodzę i ogromnie lubię pracować według nowego planu”.

Lat 12. „Nie mogę nic złego w tym planie znaleźć i wątpię czy ktokolwiek może mu coś zarzucić”.

Bardzo ciekawe są opinie nauczycieli, ale bodaj, że przekroczyłabym ramy niniejszego artykułu, gdybym chciała je przytaczać. Nadmienię tylko, że wszystkie zgodne są co do jednego: szkoła tak prowadzona rozwija poczucie odpowiedzialności, pobudza samodzielność i zainteresowanie do nauki, wreszcie uczy koleżeństwa i zgodnej współpracy. Nikt z pośród nauczycieli, pracujących w nowej szkole, nie życzy sobie powrotu do dawnego systemu, mimo, że ta szkoła nakłada na nich daleko cięższe obowiązki.

Szkoła — pracownia może więc świetne dać wyniki. Oczywiście *może*, a nie *musi*. Klucz bowiem wszystkiego nie spoczywa w systemie, lecz w ludziach, którzy system ten stosują.

Marja Sokalowa.

Genewa w grudniu 1923.

Z doświadczeń szkolnych.

W 4-ch oddziałach szkoły ćwiczeń przy żeńskim Seminarjum państwowem im. Orzeszkowej w Warszawie rok rocznie odbywa się około 280 godzin lekcyj próbnych, prowadzonych przez uczennice i około 60 godzin t. zw. hospitacyj, t. j. lekcji wzorowych, prowadzonych przez nauczycielki oddziałowe i nauczycieli Seminarjum. Na wszystkich tych lekcjach bywam, przysłuchuję się przebiegowi, ujmuję i oceniam ich konstrukcję. Z ogólnej ilości lekcji, prowadzonych przez seminarzystki, przynajmniej połowa jest przygotowana pod moim kierunkiem i odpowiedzialnością.

Doświadczeniem, zdobytem w seminarjum, chcę podzielić się z szanownemi koleżankami i kolegami. Może młody, niedoświadczony nauczyciel, przeglądając te kartki, znajdzie pomoc w pracy swojej zawodowej.

Opracowując lekcję z uczennicą na zadany temat, staram się przede wszystkim wskazać jej, jakie miejsce zajmuje podany temat w całokształcie nauczania klasy, dążę do tego, aby uczennica zrozumiała, dlaczego właśnie ten temat został wysunięty do przeprowadzenia.

Gdy uczennica zrozumie myśl, która mną kierowała przy wysunięciu tematu lekcji, musi ona pomyśleć o materiale rzeczowym, którym będzie posługiwała się podczas lekcji. Musi zatem materiał ten odświeżyć w pamięci, pogłębić, usystematyzować. Swoboda w operowaniu materiałem musi być całkowita: od tego zależy „udanie się” lekcji. Nasuwa się konieczność sięgnięcia do lektury pomocniczej, przeczytania jednej, drugiej książki.

Cóż łatwiejszego być może — zdawałoby się — jak przygotować lekcję, gdy temat podany i materiał zgromadzony, przytem materiał obfity! Wyczuwa się nawet nadmiar materiału, stąd płynące wielkie pragnienie podzielenia się owocem mozolnej pracy z naszymi małymi uczniami. Pokusa wielka! Pokusa, której ulgają nawet doświadczeni nauczyciele!

Niebezpieczeństwo to grozi zarówno przy opracowywaniu lekcji przyrody, jak i rachunków, lekcji historii, jak i języka polskiego. Niebezpieczeństwo to najgroźniej przedstawia się przy przygotowywaniu tych dwóch ostatnich rodzajów lekcji. Są one może najtrudniejsze do przeprowadzenia, najtrudniejsze do opanowania, są to lekcje, domagające się największej czujności z naszej strony, zarówno w wyborze nagromadzonego materiału, jak i w decyzji, w jakim kierunku zwrócić zainteresowanie dzieci.

Dalsze moje uwagi dotyczyć będą przygotowania lekcji jęz. polskiego. Dla przykładu biorę tę najpospo-

litszą lekcję czytania, tę lekcję prawie że codzienną w nauczaniu.

Aby taką lekcję przygotować, należy—rzecz prosta przedewszystkiem zapoznać się z treścią czytania w sposób wyczerpujący: zdawać sobie dokładnie sprawę z przebiegu momentów opisywanych, przypatrzeć się osobom działającym i zaznajomić z niemi, zrozumieć je, zbadać tło obrazu, na którym rozwijają się wypadki, umieć zarówno ludzi, jak i poszczególne momenty akcji scharakteryzować, mówić o nich jak o osobach i rzeczach, doskonale sobie znanych. Na podstawie takiej znajomości czytanki: z łatwością będzie można wyprowadzić wnioski, wypowiadać sądy, przewidywać przyszłość i t. d.

Tak poznana treść czytanki pozwoli nam należyście sformułować sobie cel, do którego dojść pragniemy, przeprowadzając daną lekcję, ułatwi umiejętny wybór zdobytego materiału. Inaczej skonstruowaną będzie lekcja, jeżeli celem będzie pobudzenie wyobraźni dziecka, inaczej jeżeli zechcę oddziaływać na jego uczucie, inaczej jeżeli zwracać będę uwagę na piękno formy językowej, a jeszcze inaczej, gdy celem będzie zapoznanie klasy z gatunkiem utworu, np.: bajką, baśnią i t. d.

Którykolwiek z wyżej wymienionych celów będzie przez nauczyciela uwzględniony, każdy zabaczać będzie o analizę utworów literackich. Oczywiście więc rzeczą staje się fakt, że nauczyciel musi jasno zdawać sobie sprawę, w jaki sposób wogóle dokonywa się rozbiór literacki utworów, pamiętać, że przy analizie uwzględniać należy zarówno treść, jak i formę utworu, że ta ostatnia ściśle się wiąże z treścią czytanki.

Materiał został już zgromadzony, odświeżony zgodnie z celem, który nauczyciel sobie postawił. Prezentacja dzieciom zakreślonego materiału stanowi oczywiście istotę lekcji, jest główną treścią, ale aby tę treść zasadniczą lekcji dzieciom podać, należy pobudzić ich zainteresowania i skierować je w pożądanym kierunku, trzeba uwagę ich odpowiednio nastawić,

trzeba je wprowadzić w tok lekcji, a zrobić to trzeba w sposób jaknajnaturalniejszy, bez wszelkiej sztuczności *). Wstępna część lekcji powinna ściśle łączyć się z nowym materiałem lekcyjnym, z temi pojęciami, które chcemy dzieciom przekazać. Przejście do nowego materiału powinno być tak nieznaczne, że dzieci prawie nie powinny zdawać sobie sprawy, że zdobywają jakieś nowe dla siebie pojęcia. W znacznej mierze zależnem to jest od należytego przygotowania się do lekcji, od umiejętnego stawiania dzieciom pytań, mających im pracę ułatwić, a nauczyciela doprowadzić do osiągnięcia celu, postawionego zgóry. Pytania, dawane dzieciom, powinny być opracowane, sprecyzowane jasno, rzeczowo; pytania te nie powinny dzieciom podsuwać gotowych odpowiedzi, lecz stać się bodźcem do pracy myślowej. Wartość obmyślonych uprzednio przez nauczyciela pytań powinna być przez niego wszechstronnie oceniona, przewidziane wszelkie możliwe następstwa, które pytanie rzucone za sobą pociągnie.

Po wyczerpaniu nowego materiału, podanego dzieciom na lekcji, na tejże lekcji musimy te nowe pojęcia utrwalić. Moment ten odtwarzany być winien nie przez banalne odpytywanie uczniów, czy zlecenie powtórzenia usłyszanych wiadomości, lecz przez wysunięcie zagadnień, ściśle wiążących się z nowonabytymi pojęciami, a rozwiązywanych przez dzieci samodzielnie.

Stanowisko dzieci przez cały ciąg lekcji powinno być czynne, praca myślowa intensywna. Przy silnie rozbudzonem zainteresowaniu dziecko nie męczy się swą aktywnością. Uczniowie lubią pracować, lubią wiedzieć, czego się na danej godzinie nauczyli, lubią

*) W obawie abym przez czytelnika nie była źle zrozumiana, muszę wyjaśnić, że nie jestem zwolenniczką stopni Herberta w nauczaniu. Mówiąc o „wprowadzeniu w tok lekcji”, mam na myśli planowość lekcji, jej budowę, która powinna być zawsze jasna i przejrzysta.

wiedzieć do czego im te nowonabyte wiadomości mają posłużyć; najbardziej nuży dzieci stanowisko bierne, odbiorcze.

Dla zilustrowania moich uwag o przygotowywaniu się do lekcji, pozwolę sobie odtworzyć lekcję, opracowaną przeze mnie w IV oddziale szkoły naszej, którą prowadziłam osobiście na jednej z hospitacyj w r. b. szkolnym.

Tematem był wiersz Konopnickiej „Żórawie“, znajdujący się na str. 17 Wypisów „Mowa Ojczysta“ na kl. I Perkowskiej i Hertzberżanki.

Cel lekcji: oddziaływanie na uczucia dzieci; zapoznanie dzieci z pojęciami: 1) czytający odczuwa przeżycia autora, 2) czytający sam doznaje takichże przeżyć, 3) autorowie wyrażają rozmaite uczucia przy pomocy utworów.

Postawiwszy sobie taki cel, musiałam jasno zdać sobie sprawę, co stanowi istotę poezji, czem ona różni się od prozy, rozumieć znamiona poezji: uczucie i obrazowość.

Dzieci zastały w klasie wypchanego żórawia. Wszystkie zainteresowane widokiem nigdy uprzednio niewidzianego ptaka, zaczęły wołać: „dziki bocian, dziki bocian“. Jeden jakiś głos odezwał się: „a może to żóraw?“. Stwierdzam, że ten ptak nazywa się żóraw. Pytam: „coście słyszały o żórawiach i bocianach?“. Mówią mi, że ptaki te u nas nie zimują, że szlakami powietrznymi odlatują na południe, a odlatują dlatego, że nie mają w naszym kraju pożywienia na zimę.

Wstęp krótki, ściśle wiążący się z treścią wiersza i wiadomościami z przyrody, z wiadomościami, zdobytymi przez dzieci niedawno o przygotowaniach zwierząt do zimy. — Mówię klasie, że przeczytam głośno wiersz o odlocie od nas żórawi. Dzieci słuchają. Książki mają zamknięte. Staram się czytać z ekspresją. Wytrzymuję pointę. Cisza w klasie. Po skończeniu czytania, modulując głos, szeptem, cichutko pytam: „coście uczyli, słuchając czytania?“. **Odpowiedź:** „Tak ja-

kość Smutek! Żal!". Zapisuję na tablicy: „Odczuliśmy smutek”, wyjaśniając, że czynię to, ażeby nie zapomnieć.

Dzieci odczytują wiersz pocichu; potem jedno, najlepiej czytające, odczytuje wiersz w całości. Robimy plan, dzieląc wiersz na kilka części, dajemy każdej części tytuł.

Jako przejście do wrażenia odczutego bezpośrednio po zapoznaniu się z treścią wiersza, odczytujemy zapisane na tablicy zdanie: „Odczuliśmy smutek”. Zapytuję: „A w jakich częściach wiersza odczuliście smutek?” Jednogłośnie stwierdzają, że czytając „pożegnanie”. Dzieci mówią, że odczuli, iż żórawie są smutne. „W jakich chwilach pożegnania żórawie są smutne?”—pytam. — „Gdy wyliczają, co tracą przez odlot, gdy obiecują powrót, gdy proszą, ażeby pola oczekiwały ich powrotu, gdy zapewniają, że drogi nie zagubią i że kraj poznają”. Rzucam pytanie: „Pomyślicie, czy czytając „pożegnanie”, odczuwa się tylko smutek żórawi?” Jedno z dzieci powiada, że „widzi” smutek pól, które są bardzo smutne, stoją puste i nic nie mówią, „to tak, proszę pani, jak człowiek, który ma ciężkie smartwienie”. Zapytuję: „Czy pola rzeczywiście nic nie mówią?” Jedno z dzieci odpowiada: „Mówią, ale króciutko! parę wyrazów i to już po odlocie żórawi — „leca, leca, odlatują, żegnać ich boleśnie!” „Któż mówi słowa pociechy, znajdujące się na końcu wiersza?”—zapytuję. Zdania podzielone. Dochodzimy do wniosku, że to autor wypowiada te słowa pociechy. Pytam: „Czyżże smutek odczuliśmy, czytając ten wiersz?” Jedne dzieci mówią, że smutek żórawi, inne, że smutek pól, wreszcie jeszcze inne, że smutek i żórawi i pól. Żadne nie wspomniało o autorze. Pytam przeto: „a cóż powiedzielibyście o człowieku, który pisze takie smutne wiersze?” Dzieci mówią, że taki człowiek nie mógł być „zabawny”. Dochodzimy do wniosku, że autor musiał być smutny, pisząc ten wiersz, a my, czytając utwór, odczuliśmy smutek autora. Formułuję, że „autor podzielił się z nami swoim smut-

kiem". Zapisuję to zdanie w 2-m wierszu na tablicy. Wysuwam nowe zagadnienie: „Czy tylko smutkiem może autor dzielić się z czytelnikami?” Zdania podzielone. Mówię wierszyk: „A nad łąką kowalową brzmia kosiarzy głosy; od łąka do łąka ziemia rozspiewana, aż pod niebo piosnka bije, oj danaż, ty dana!”

Dzieci jednogłośnie wołają: „czujemy wesołość”. Myśl trafnie ujętą wypowiadamy ładnie: „autor w tym wierszyku podzielił się z nami uczuciem radości”.

Dzieci przypominają znane sobie powiastki i bajki, opowiadają o doznaniem przy czytaniu uczuciu strachu, uczuciu gniewu, wreszcie twierdzą, że autorzy podzieliłi się z nimi temi uczuciami.

Jedno z dzieci zainteresowało się osobą Konopnickiej, której tyle różnych wierszy znają. Pokazałam im portret autorki, podałam trochę wiadomości z jej życia, podkreśliłam jej gorące uczucia dla kraju, dla ludzi-braci, a nadewszystko jej miłość dla dzieci.

Jeden z uczniów mówi: „Widocznie swoich nie miała, kiedy wszystkie dzieci, jakie są, kochała”.

W roku zeszłym przy czytaniu tego wiersza w klasie, seminarzystka wysunęła inny cel: zapoznanie dzieci z mową wiązaną, to zn.: z rytmem, rymem, zwrotką.

Dzieci zapoznały się oczywiście z treścią wiersza. Następnie nauczycielka zapytała, czy możnaby ten wiersz powiedzieć o bocianach. Dzieci podstawiają na miejsce „żórawie” — „bociany”, twierdzą, że tylko w jednym miejscu treść nie będzie stosowaną do tej zamiany, ale wiersz nic na tej zamianie nie straci. Nauczycielka zapytuje, czy o każdym ptaku odlatującym od nas możnaby ten wiersz powiedzieć? Proponuje sprawdzenie, czy do „gęsi” lub „kaczek” wiersz można zastosować? Jedno z dzieci woła: „Proszę pani, taktu nie będzie!” Taktują pierwszą zwrotkę, mówiąc wiersz. Okazuje się, że rzeczywiście przy zamianie „takt się nie zgodzi”. Ze względu więc na „takt”, zamiany stosować nie można.

W tym momencie nauczycielka wprowadziła nazwę „rytm”, tłumacząc klasie, że „takt” nazywa się

w muzyce, śpiewie, zaś w wierszu, w mowie mówimy „rytm”. Nazwa została zapisana na tablicy.

Po uchwyceniu przez dzieci pojęcia rytmu, nauczycielka odczytywała im króciutkie wiersze najrozmaitszej długości, zarówno 8-io zgłoskowe, jak jedenaście i trzynastozgłoskowe, w celu przekonania dzieci, że długość wiersza bywa rozmaita. Dzieci same oznaczały ilość zgłosek w odczytywanych wierszach.

Następnie nauczycielka zwróciła uwagę na zakończenia, na zgodność zakończeń. Dzieci sprawdzały rytm w znanych sobie wierszykach, utrwalając w ten sposób pojęcie rytmu. Na tej lekcji nazwa „rym” nie była wprowadzona ze względu na podobieństwo brzmień obu nazw *).

Wreszcie nauczycielka ujęła zwrotkę, jako całość myślową, jako równą częśćkę całego wiersza. Zwróconą została uwaga dzieci, że nie wszystkie wiersze mają podział na zwrotki. Na zakończenie lekcji dzieci dowiedziały się, że utwór, w którym wyczuwa się rytm i zgodność zakończeń, nazywamy „mową wiązaną”.

Gdybym musiała jeszcze kiedy na lekcję opracowywać wiersz „Żórawie”, ujęłabym go jeszcze inaczej. Wysunęłabym jako cel: piękno formy w tym wierszu. Uwzględniłabym porównania i przenośnie. Staralabym się dać pojąć dzieciom, że porównania mogą mieć jedynie zastosowanie na podstawie wspólności cech; używając zaś uosobień, siłą rzeczy nadajemy zwierzętom i rzeczom martwym postać ludzką, one zaczynają żyć życiem człowieka, poczynają spełniać czynności ludzkie. W dalszym ciągu wskazałabym dzieciom, że autor, używając porównań i uosobień, nadaje utworowi piękno, żywość, wywołuje obrazy.

*) Przy omawianiu lekcji uprzedziłam uczennicę, że należy podać na tej lekcji jedną nazwę, którą — to już sama będzie musiała zdecydować podczas prowadzenia lekcji. Uważam, że słusznie postąpiła, wybierając termin „rytm”, gdyż nie można było pozostawić dzieci w mniemaniu, że w wierszach „taki się nie zgadza” lub że „taktu niema”

Wiersz ten niewątpliwie można jeszcze inaczej ująć! Myślę, że niejedynemu nauczycielowi wyzyskałby wierszyk na swój sposób. Jeżeli pozwoliłam sobie na różną interpretację, to jedynie w celu wykazania, że czytanki na lekcji w większości wypadków powinna być jedynie traktowana, jako konkret, który nam ma posłużyć do zilustrowania dzieciom pewnych trudnych zagadnień, związanych z nauką jęz. ojczystego, z pewnymi pojęciami, z którymi dzieci musimy powoli zapoznawać, chcąc w nich rozbudzić zainteresowanie do czytania, chcąc je przygotować do rozumienia lektury utworów pięknych.

W myśl powyższego należy sobie przygotować na dłuższy okres czasu szereg zagadnień, ściśle związanych z analizą literacką utworów. Rozwiązywanie tych zagadnień mieć na widoku przez dłuższy czas; poszczególne lekcje, poświęcone tym zagadnieniom, traktować jako fragmenty całości.

Praca przygotowawcza tak ujęta, daje wiele zadowolenia nauczycielowi, pozwala mu być w zgodzie z dzisiejszymi wymaganiami nauczania, chroni go od najstraszniejszego wroga — rutyny.

Dzisiaj, kiedy jesteśmy w posiadaniu całego szeregu książek niezmiernie cennych, które stale powinniśmy mieć pod ręką, praca przygotowawcza nauczyciela do lekcji języka polskiego nie przedstawia już wielkich trudności. Mam na myśli szereg książek K. Wóycickiego: 1) Rozbiór literacki w szkole, 2) Stylistyka i rytmika polska, 3) Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki, 4) Obraz w nauczaniu języka polskiego, 5) Wydawnictwo Min. W. R. i O. P., Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski. Warszawa, (1923 r., 6) Ćwiczenia w mówieniu Czapczyńskiego, 7) Zasady nauczania Szobera i t. d. i t. d.

Powie mi ktoś, że są to książki, przeznaczone dla szkół średnich. Odpowiem na to, że nauczyciel szkół powszechnych, gdy zaznajomi się z nimi w sposób należyty, będzie mógł i umiał wybrać z książek wy-

mienionych rzeczy, nadające się do szkoły powszechnej, niejeden pomysł zastosuje w nauczaniu, a głównie zorientuje się w metodzie nauczania, w pracy wspólnej z uczniami, w sposobie rozwiązywania stawianych uczniom zagadnień, spostrzeże, że dzisiejsze metody pracy, poczynając od najniższych szczebli nauczania, domagają się od nauczyciela stanowiska kierowniczego pracą, od uczniów zaś zdobywania pojęć drogą samodzielnej pracy myślowej.

Warszawa, styczeń 1924 r.

Anna Baranowska,

kierowniczka szkoły ćwiczeń przy
Seminarjum państwowem żeńskiem
w Warszawie.

W sprawie posługiwania się alfabetem ruchomym przy nauce czytania.

DYSKUSJA:

W grudniowym numerze „Pracy Szkolnej” pomieszczony był artykuł p. Arnoldowej p. tyt.: „Ruchomy alfabet na usługach nauki czytania. Artykuł ten nasuwa mi kilka uwag krytycznych. Zacznę od sprawy, zdaniem mojem, zasadniczej. Autorka nie mówi nam wprawdzie, czy alfabet ruchomy traktuje jako środek pomocniczy, podporządkowany metodzie nauczania, czy też alfabet ruchomy sam przez się stanowi metodę nauczania. Wynika jednak z artykułu i to dość jasno, że w ujęciu Sz. Autorki alfabet ruchomy stanowi metodę nauczania; tak sobie tłumaczę kilkakrotnie powtórzone wyrażenie „gdy dziecię nauczy się składać wyrazy, „gdy dzieci czytają już z książki”, a wreszcie i krótkie rozcięcie sprawy charakteru liter; czytamy w artykule, że obojętną jest rzeczą, czy to będą litery drukowane, czy pisane, obojętną nawet rzeczą,

czy będą drukowane wielkie lub małe. Autorka jednak wybiera w końcu drukowane wielkie, dlatego, że ich proste formy łatwe są do układania z patyczków. Nie jest to słuszne, gdyż kształty takich liter wielkich jak o, b, p, r, s, c, nie dadzą się łatwo ułożyć z patyczków, pozatem jest to okoliczność uboczna, która wcale o wyborze charakteru liter decydować nie może.

Zdaniem moim alfabet ruchomy w zastosowaniu do nauki czytania nie może stanowić zasady metodycznej, lecz traktowany być powinien jedynie jako środek pomocniczy i to środek pomocniczy o ściśle określonym charakterze. Należy zatem dokładnie zdać sobie sprawę, jakich on nam dostarczyć może korzyści i od tego uzależnić jego rolę i zastosowanie w nauce czytania i pisania. W nowszych i najnowszych elementarzach utrwała się stale metoda analityczna, przy czem autorowie elementarzy dążą do przyjęcia wyrazu jako punktu wyjścia. Tak czy inaczej zrozumiana analiza (sylaby najpierw, potem dźwięki, lub odrazu dźwięki) tak czy inaczej traktowany wyraz (okrzyk, wyraz dwusylabowy, jednosylabowy) stanowią jednakże punkt wyjścia w nauce czytania. Alfabet ruchomy natomiast daje elementy — litery, klóci się zatem jawnie z analizą i zwraca nas na tory metody syntetycznej, dlatego sz. autorka artykułu wspomina tak często o „składaniu” wyrazów. Jestto konieczna konsekwencja traktowania alfabetu ruchomego jako zasady metodycznej. Inaczej zupełnie sprawa się przedstawia jeżeli alfabet ruchomy podporządkujemy metodzie nauczania i ograniczymy go do roli środka pomocniczego.

Alfabet ruchomy ilustruje doskonale główną zasadę pisma dźwiękowo - literowego, a mianowicie przestawność znaków, odpowiadających dźwiękom i taki układ tychże znaków w wyrazie napisanym, jakie jest następstwo dźwięków w wyrazie wymawianym. Zasadę tę można wprawdzie ilustrować dzieciom przez pisanie na tablicy, ścieranie, dopisywanie i t. d. Jednakże wówczas, gdy dzieci same manipulują alfa-

betem i przestawiają litery, dosadność i wyrazistość ruchów wykonywanych przy tej czynności wpływa na łatwiejsze zrozumienie tej podstawowej zasady pisma. Na tem właśnie polega, moim zdaniem, rola i znaczenie alfabetu ruchomego, jako środka pomocniczego: dzieci, manipulując alfabetem ruchomym, poniekąd odkrywają tajemnicę systemu pisma, nabierają wprawy w rozpoznawaniu różnych zestawień i kombinacji znaków. Poza tą swoją rolą powinien on pozostawać na usługach metody analitycznej, wyrazowej i powinien nawet w szczegółach być jej podporządkowany.

W szkole, w której konsekwentnie stosowano metodę wyrazową, analityczno - syntetyczną widziałam następujący sposób posługiwania się tym środkiem pomocniczym. Dzieci dostawały na kartkach cały wyraz podstawowy, ten sam, który znajdował się na odpowiedniej stronie elementarza; wyraz na kartce wypisany był charakterem upodobnionym do charakteru pisma przyjętego w elementarzu; wyraz ten, wypisany również na tablicy, dzieci odczytywały jako całość. Później następowała analiza słuchowa, wydzielenie dźwięków i przeliczenie ich; jako moment dalszy nauczycielka stosowała analizę wyrazu napisanego, t. j. pisała go na tablicy rozstawionymi literami; dzieci przeliczały je i nazywały poszczególne dźwięki, odpowiadające znakom. Wreszcie dzieci rozcinały wyraz napisany na kartce na poszczególne litery; z otrzymanych liter, na tej czy na następnej lekcji układały inne wyrazy. Ten sposób posługiwania się alfabetem ruchomym podaję jako przykład używania tego środka pomocniczego, podporządkowanego metodzie analitycznej.

Nauczyciel powinien w szczegółach dostosować alfabet do elementarza, którym się posługuje. Nie obojętną rzeczą jest również charakter pisma wbrew temu, co mówi autorka artykułu; chcąc utrwalić w pamięci dziecka pewną liczbę znaków i wyrobić trwałe skojarzenia znaku z dźwiękiem należy liczbę znaków ograniczyć i ujednostajnić. Będzie to niewątpliwie

utrudnieniem jeżeli ten sam dźwięk oznaczymy raz znakiem literowym drukowanym, innym razem znakiem pisanym. Łatwość w rozpoznawaniu znaków należy najpierw wyćwiczyć na jednolitym charakterze znaków, a następnie dopiero przejść do innych. Ze względu na konieczność prowadzenia nauki czytania i pisania jednocześnie, najodpowiedniejsze jest pismo; najmniej zaś odpowiednie są wielkie drukowane litery, gdyż ten rodzaj druku nie ma prawie zastosowania w książkach; z kombinacją taką spotykamy się jedynie na szyldach, w tytułach czasopism, w wypadkach nielicznych i dla sztuki czytania mało typowych.

Z tego, co Sz. Autorka mówi o stosowaniu alfabetu ruchomego wynika również, że stanowi on przez czas dłuższy jedyny środek, dostarczający materiału do czytania, tak bowiem rozumieć należy zwrot „gdy dzieci czytają już z książki”. Kiedy następuje ta chwila autorka artykułu nic nam nie mówi. Postępowanie takie wydaje mi się zupełnie niewłaściwe. Usuwając elementarz pozbawiamy dzieci ważnych korzyści natury wychowawczej, a przedewszystkiem momentu zainteresowania; dzieci lubią swoje pierwsze obrazkowe książki, chętnie do nich zaglądają, pozatem nie należy zapominać o tem, że czytanie i książka wiążą się z sobą w życiu w sposób zupełnie prosty i naturalny; im zaś więcej życia w nauczaniu, im mniej sztuczności tem lepiej, gdyż wszystko wówczas staje się dla dziecka zrozumialszem. Możliwość bronić posługiwania się wyłącznie alfabetem ruchomym z pominięciem elementarza na podstawie następującego argumentu. Każda strona elementarza przedstawia dla oka dziecka mozaikę, złożoną z obrazków, liter, wyrazów i t. d. Widok takiej stronicy rozprasza uwagę dziecka, którego wzrok błądzi po całej stronie, a nawet i po stronie drugiej i niepodobna sprawdzić, czy cała klasa śledzi uważnie wyraz za wyrazem lub zatrzymuje się na analizie wyrazu podstawowego. Jeżeli natomiast posługujemy się alfabetem ruchomym, wówczas uwaga wszystkich dzieci zatrzymana jest na jednym wyra-

zie. Jestto argument nie pozbawiony słuszności. Dlatego alfabetu ruchomego używać można z pożytkiem jako środka do przygotowania nowych wyrazów, znajdujących się na najbliższej stronie elementarza; można za pomocą ćwiczeń z alfabetem ruchomym czytanie z książki wyprzedzić: np. na jednej godzinie przerobić nowe czy trudne wyrazy, na następnej czytać tekst z książki, lub dzisiaj przygotować czytanie na jutro, zawsze jednak utrzymywać łączność czytania z elementarzem i z „czytania na książce” nie stwarzać nowego momentu metodycznego i nowych trudności do pokonania.

Nie widzę również żadnej potrzeby stosowania alfabetu ruchomego aż do 3-go oddziału; ze względu na korzyści, których dostarcza, przestaje być potrzebny z chwilą, gdy zasada pisma została zrozumiana i związane z nią trudności opanowane. Pomnę całą stronę techniczną posługiwania się alfabetem i zatrzymam się jeszcze nad jedną sprawą, poruszoną wprawdzie ubocznie i z alfabetem ruchomym luźno związaną, niemniej jednak zasadniczą.

Mam tu na myśli układanie liter z patyczków i wylepianie z gliny. Są to zajęcia, z którymi należy stanowczo zerwać. Nie dostarczają one żadnych korzyści i nie są zajmujące. Gdyby ktoś chciał dowodzić, że za pomocą tych zajęć utrwała się dzieciom w pamięci kształt liter, należy zwrócić uwagę na tę okoliczność, że ruchy wykonywane przy lepieniu z gliny są zupełnie inne, niż ruchy wykonywane przy pisaniu; inne mięśnie biorą udział w obu tych czynnościach. To samo da się powiedzieć o niewdzięcznej pracy układania liter z patyczków. Lepienie z gliny z charakteru swego służy innym zupełnie celom: uczy obserwacji kształtów, wyrabia poczucie kształtu, pobudza niekiedy wyobraźnię, wyrabia zręczność ręki, dokładność, nie może być nigdy traktowane jako środek pomocniczy w nauce czytania i pisania. Są to źle zrozumiane i najfałszywiej stosowane metody t. zw. „szkoły pracy”, nie pozostające z zasadą samodzielnej pracy

dziecka w żadnym istotnym związku. Jedyny związek stanowi skojarzenie z wyrazem „praca” — „zajęcia ręczne”.

Nie każde jednak narzucone dzieciom zajęcie ręczne dostarczyć może korzyści wychowawczych czy metodycznych. Lepienie liter z gliny należy do kategorii tych bezcelowych czynności, które powinny być z programu zajęć szkolnych raz na zawsze wykreślone.

M. Librachowa.

Sprawozdania i oceny.

„PIERWSZE LATA NAUCZANIA RYSUNKÓW W SZKOLE POWSZECHNEJ” N. Bobieńskiej.

Przystępując do obiektywnej oceny wspomnianej pracy, zaznaczyć trzeba, że dodatnio wyróżnia się z pośród nielicznych u nas książek, omawiających kształcenie estetyczne młodzieży za pomocą plastyki.

Zasadnicze ujęcie przez autorkę nauczania, w którym podkreśla niejednokrotnie konieczność kształcenia w nauce rysunku dzieci, wyłączając z nich tylko jednostki nienormalne, stawia ten przedmiot na równi z pozostałymi przedmiotami, wykładanymi w szkołach. „Pierwsze lata nauczania rysunków” polecałbym do przeczytania i przemyślenia nie tylko nauczycielom rysunku. Sprawa „zaostrożenia obserwacji, pamięci, oraz rozwijania wyobraźni twórczej i poczucia estetycznego” winna interesować ogół nauczycieli. Stało się już pewnikiem, że niema prawie żadnej gałęzi wiedzy, któraby się rysunkiem skutecznie nie posługiwała. Możliwość wypowiedzenia za pomocą kilku linii na tablicy treści paru stron druku wystarczy, aby zachęcić ogół nauczycieli do kształcenia się w tym kierunku i aby skłonić do otoczenia przyjazną opieką nauki rysunku w szkołach wszelkiego typu.

Wiersz ten niewątpliwie można jeszcze inaczej ująć! Myślę, że niejedynemu nauczycielowi wyzyskałby wierszyk na swój sposób. Jeżeli pozwoliłam sobie na różną interpretację, to jedynie w celu wykazania, że czytanki na lekcji w większości wypadków powinna być jedynie traktowana, jako konkret, który nam ma posłużyć do zilustrowania dzieciom pewnych trudnych zagadnień, związanych z nauką jęz. ojczystego, z pewnymi pojęciami, z którymi dzieci musimy powoli zapoznawać, chcąc w nich rozbudzić zainteresowanie do czytania, chcąc je przygotować do rozumienia lektury utworów pięknych.

W myśl powyższego należy sobie przygotować na dłuższy okres czasu szereg zagadnień, ściśle związanych z analizą literacką utworów. Rozwiązywanie tych zagadnień mieć na widoku przez dłuższy czas; poszczególne lekcje, poświęcone tym zagadnieniom, traktować jako fragmenty całości.

Praca przygotowawcza tak ujęta, daje wiele zadowolenia nauczycielowi, pozwala mu być w zgodzie z dzisiejszymi wymaganiami nauczania, chroni go od najstraszniejszego wroga — rutyny.

Dzisiaj, kiedy jesteśmy w posiadaniu całego szeregu książek niezmiernie cennych, które stale powinniśmy mieć pod ręką, praca przygotowawcza nauczyciela do lekcji języka polskiego nie przedstawia już wielkich trudności. Mam na myśli szereg książek K. Wóycickiego: 1) Rozbiór literacki w szkole, 2) Stylistyka i rytmika polska, 3) Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki, 4) Obraz w nauczaniu języka polskiego, 5) Wydawnictwo Min. W. R. i O. P., Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski. Warszawa, (1923 r., 6) Ćwiczenia w mówieniu Czapczyńskiego, 7) Zasady nauczania Szobera i t. d. i t. d.

Powie mi ktoś, że są to książki, przeznaczone dla szkół średnich. Odpowiem na to, że nauczyciel szkół powszechnych, gdy zaznajomi się z nimi w sposób należyty, będzie mógł i umiał wybrać z książek wy-

Autorka nawołuje do wzajemnego współdziałania nauczyciela rysunku z nauczycielem robót ręcznych. Jest to konieczne ze względu na to, że twórczość plastyczna, bez realizacji takowej w odpowiednim materiale, spaczona być musi.

Normalne dziecko jest symbolem nieustannego czynu, nawet w snach. Autorka słusznie dopomina się dla niego o możliwość częściowego realizowania swoich twórczych pomysłów w postaci oprawy przez siebie napisanej i ilustrowanej książki, ułożenia owoju, baticowania, robót z kartonu i tektury, kory, drzewa, drutu i t. p. — to wzbogaci jego życie o połowę i powiększy ilość i realną jakość odczuwanego piękna.

Gdybym do słów wypowiedzianych dodał dobre rady, które autorka podaje, jak przystępować do nauki kompozycji i perspektywy, streściłbym część dodatkowych stron omawianego podręcznika.

Co się tyczy zaznaczenia stron ujemnych, mam, wiążą się one więcej z subiektywnym ujęciem tematu przez piszącego. Autorka zaleca częstsze wspólne korekty. Z własnego doświadczenia przekonałem się, że w miarę częstszego urządzania wspólnej korekty, poziom ogólny postępów w początkach podnosi się znacznie, natomiast indywidualne ujmowanie odczuwanego piękna, maleje. Są nawet jednostki, które wywyżwiają się swego „ja” całkowicie. Z tej racji częstsze wspólne korekty uważałbym za szkodliwe. Proponowane ćwiczenia rozmachowe dałyby więcej korzyści, gdyby je stosować na początku każdej lekcji rysunku. Radziłbym używać jednak na te ćwiczenia minimalną ilość czasu, najwyżej pięć minut. Zalecane kopiowanie wycinanek ludowych czy niezbyt trudne? Przypuszczam również, że ćwiczenia w rysowaniu z natury w drugim roku nauczania, autorka ujmuje warunkowo, gdyż o istotnym nauczaniu rysunku z natury nawet w trzecim roku jeszcze mowy być nie może. Zdolny nauczyciel, posiłkując się metodą autorki, przysporzy wiedzy plastycznej uczniowi; nato-

miast nauczyciel mniej twórczy i nie fachowiec odnie-
sie mniej korzyści z tej książki.

Książka wydana starannie, papier niezły, druk
czytelny, ilustracje ra obecne czasy dość dobre. Dziel-
ko pani N. Bobieńskiej jest pożądanym nabytkiem dla
bibliotek nauczycielskich, gdyż zdoła zainteresować
nauczą rysunku, rozumiejących swoje powołanie nau-
czycieli.

Zygmunt Andrzejewski.

TREŚĆ Nr. 1—2: 1) N. Gąsiorowska. Nauczanie histo-
rii w szkole powszechnej. (Dok. nast.) — 2) M. Sokalowa.
O próbie reformy w organizowaniu pracy szkolnej. — 3)
A. Baranowska. Z doświadczeń szkolnych—4) Dyskusja:
M. Librachowa. W sprawie posługiwania się alfabetem ru-
chomym przy nauce czytania.—5) Sprawozdania i oceny:
Z. Andrzejewski. Pierwsze lata nauczania rysunków N.
Bobieńska.