

WIELKOTRZA
PW
SP
KRAKOW

40 812

Małachowicz

WYDAWNICTWO ZBIOROWE
POD REDAKCJĄ PAWŁA ORDYŃSKIEGO

NAUCZANIE ⁴ POD KIERUNKIEM

PIĘĆ LAT DOŚWIADCZENIA SZKOLNEGO



1	9	3	9
NAKŁADEM KSIĘGARNI W. MICHAŁAKA I SP.			
WARSZAWA, UL. NOWY ŚWIAT 59			



40812



JW PANU LUDWIKOWI JÓZEFOWI EVERTOWI

Senatorowi Rzeczypospolitej Polskiej

**zasłużonemu działaczowi społecznemu i oświatowemu
Starszemu Zgromadzenia Kupców m. st. Warszawy**

poświęcamy prace zawarte w niniejszym wydawnictwie

WSKAZÓWKA DLA CZYTELNIKA

Nauczanie pod kierunkiem okazuje się w praktyce szkolnej systemem łączącym zalety szkoły dawnej, dążącej do przysporzenia uczniom rzetelnej wiedzy — z postulatami nowoczesnej dydaktyki i pedagogiki. Zainteresowanie systemem tym wzrosło znacznie w ostatnich latach.

Od pięciu lat stosuje gimnazjum ogólnokształcące Zgromadzenia Kupców w Warszawie nauczanie pod kierunkiem w klasach równoległych swej uczelni.

Wydawnictwo niniejsze skupia rezultaty pięcioletniego doświadczenia. Obejmuje ono trzy części:

Część pierwsza zawiera prace mające za zadanie sformułowanie dydaktycznych i pedagogicznych zasad systemu.

Część druga obejmuje prace z dziedziny przedmiotów, których lekcje prowadzone są zwykłą metodą nauczania — a mianowicie religii, ćwiczeń cielesnych i zajęć praktycznych. Prace te przynoszą nieraz nowe oświecenie, lub też projekty dotyczące nauczania odnośnych przedmiotów szkolnych.

Część trzecia zawiera rozprawy z zakresu przedmiotów, których lekcje prowadzone są metodą nauczania pod kierunkiem — a mianowicie języka polskiego, języka łacińskiego, języka obcego nowożytnego, historii, geografii, przyrody, fizyki i chemii oraz matematyki.

Zaznajomienie się z którąkolwiek z rozpraw dotyczących nauczania pod kierunkiem jakiegokolwiek z powyższych przedmiotów szkolnych należy poprzedzić lekturą prac Pawła Ordyńskiego i Rudolfa Taubenszlaga zamieszczonych w pierwszej części wydawnictwa. Rozprawki powyższe charakteryzują w krótkim zarysie metodę nauczania pod kierunkiem stosowaną w klasach równoległych gimnazjum Zgromadzenia Kupców.

Czytelnik spotka się niejednokrotnie w pracach zbioru z terminem: półinternat laboralny. Pragniemy wyjaśnić powyższe określenie.

Młodzież pracuje w szkole w porze przedobiedniej pod kierunkiem nauczycieli. Zwolniona od przygotowywania lekcji może również w szkole oddawać się w godzinach poobiednich codziennie grom, zabawom, lekturze. Uczniowie spędzają w gmachu szkolnym niejednokrotnie cały dzień, przebywając w domu jedynie w porze obiadowej i wieczornej. Uczelnia, w której przebywają jest więc półinternatem.

Młodzież zdobywa w godzinach przedobiednich w szkole wiedzę pod kierunkiem nauczycieli, zdobywa ją samodzielną pracą na lekcjach intelektualnych kursu szkolnego. Praca ta nie stanowi oderwanej od wykładu nauczyciela odrębnej jednostki laboratoryjnej (jak to stosuje się w szkole zwykłej w nauczaniu przyrody, fizyki i chemii) — stanowi ona integralną część składową każdej lekcji intelektualnej. Określa się ją pojęciem pracy laboralnej.

Nauczanie pod kierunkiem odbywa się tedy w gimnazjum Zgromadzenia Kupców — w półinternacie laboralnym uczelni.

C Z Ę Ś Ć I

SPRAWY OGÓLNE

PAWEŁ ORDYŃSKI

NAUCZANIE POD KIERUNKIEM — DAWNIEJ I DZIŚ W SZKOLE ZGROMADZENIA KUPCÓW

Przed blisko czterdziestu laty podjęto w siedmioklasowej szkole handlowej Zgromadzenia Kupców pierwszą próbę nauczania młodzieży szkolnej w sposób, który w dydaktyce nowoczesnej nosi nazwę — nauczania pod kierunkiem.

Próbie tę podjął ówczesny dyrektor zakładu Jerzy Cwietkowski, pedagog, którego działalność dydaktyczna zasługuje na pełne uznanie, gdyż metody nauczania, stosowane przezeń, wyprzedziły współczesną mu epokę szkolną. Trzeba bowiem sobie zdać sprawę z tego, że eksperyment został podjęty w okresie, w którym obowiązywała w praktyce szkolnej zarzucona dziś metoda wykładowa, prowadząca do mechanicznej tresury umysłu i formalnego osiągania programowych wymagań — bez oglądania się na duszę dziecka.

Na posiedzeniu Rady Opiekuńczej siedmioklasowej szkoły handlowej, które odbyło się dnia 29 września 1900 r., ujął dyrektor Cwietkowski w następujących słowach swe poglądy dydaktyczne:¹⁾

„Dzieci powinny przychodzić do szkoły, aby tutaj pracować i uczyć się pod kierunkiem nauczycieli, nie zaś po to, aby otrzymywać stopnie za to, czego nauczyły się w domu przy obcej, niekiedy nieumiejętnej pomocy. Szkoła nie powinna stawiać sobie za cel tylko udzielania wiedzy, lecz powinna wychowanków swych nauczyć właściwych metod nabywania różnorodnej wiedzy i rozwinąć w nich wprawę korzystania z naby-

¹⁾ J. Cwietkowski i T. Niklewski — Warszawska VII-klasowa Szkoła Handlowa. Warszawa. 1903.

tych wiadomości. Nabycie właściwych metod jest rzeczą ważniejszą niż przyswajanie wiele obiecujących programów. Z powodu tak trudnego zadania uczniowie szkoły handlowej będą przebywali w szkole codziennie pod kierunkiem nauczycieli od godziny 9 rano do 4 po południu, t. j. przez cały czas przeznaczonych na naukę godzin.

Główna uwaga nauczających powinna być skierowana ku temu, że zajęcia szkolne powinny mieć na celu nie tylko nauczanie, lecz i wychowywanie młodzieży. Konieczne jest zatem wyrabiać w uczniach samodzielność umysłową i świadomość zupełną tego, czego się uczą. Połowiczne nabycie wiedzy, któremu bardzo często towarzyszy nieodzowność przyswojenia bardzo trudnych programów, często gorsze jest od zupełnego nieuctwa. Wytwarza ono ludzi powierzchownych pod względem umysłowym i wątkich pod względem moralnym, nie wierzących we własne siły, chwiejnych, tracących ochotę do pracy umysłowej, nie posiadających zamiłowania do nauki. Tylko dokładnie rozumiana praca umysłowa i świadome nabywanie wiedzy podtrzymuje w uczniu ożywienie i ochotę do nauki i wzbudza żądę wiedzy, bez której nie ma prawdziwego wykształcenia. Szkoła powinna w uczniach wypiełgnować szacunek i zamiłowanie do pracy i, nauczwszy ich rozumnie pracować, stworzyć w nich moc ducha, bez której człowiek uważany jest za wątłą istotę.

W szkole dzieci nie tylko się uczą, lecz zarazem spędzają w niej połowę swego życia w gronie towarzyszków, pośród nauczycieli, słowem w środowisku szkolnym. W środowisku tym powinny nabyć takich nawyków wspólnego życia, wypiełgnować w duszy takie ogólnoludzkie zasady moralne, z którymi w przyszłości stałyby się godnymi członkami społeczeństwa".

Na powyższych zasadach oparł Ćwietkowski swój system nauczania uczniów pod kierunkiem. Uczniowie pracowali w szkole w godzinach przedobiednich, zwolnieni od poobiedniego przygotowywania lekcyj w domu rodzicielskim.

W dalszym ciągu swego przemówienia podniósł dyrektor Ćwietkowski:

„Przy należytej pracy w klasie uczniów i nauczycieli mogą być wykonane przyjęte w szkole programy, ponieważ uczniowie przychodzą do szkoły ze świeżymi siłami i nie zmęczeni

wieczorną lub też nocną pracą, wymagającą większych wysiłków, niż praca uczniów w klasie i dlatego praca ich, odbywana w szkole, większe może wydawać owoce, uczniowie są bardziej ożywieni, nie denerwują się i nie niepokoją obawą otrzymania złych stopni za nieudane odpowiedzi. Uczniowie nawet na ostatnich godzinach pracują z ożywieniem”.

Trudno zaiste oprzeć się urokowi zasad głoszonych przez autora powyższego systemu w tak jasnej, przekonującej formie.

Mimo to nie utrzymał się system Ćwietkowskiego, nie przeżył swego twórcy.

Dlaczego tak się stało — a raczej dlaczego tak się stać musiało, mimo niewątpliwie zdrowej i słusznej zasady, na której był oparty?

Dwie przyczyny tłumaczą, zdaniem mym, fakt powyższy.

Nauczanie pod kierunkiem systemem Ćwietkowskiego prowadzić miało do tego, by młodzież nabywała wiedzę wyłącznie w szkole pod okiem i kontrolą nauczycielstwa tak, by można było uczniów zwolnić od poobiedniego odrabiania lekcyj. Ćwietkowski pragnął jednak zrealizować powyższe cele w ramach 45-minutowych obowiązujących lekcji szkolnych.

Było to całkowicie niemożliwe do przeprowadzenia.

Lekcja 45-minutowa nie mogła pomieścić wykładu nauczyciela, przerobienia zadań przez uczniów oraz sprawdzenia osiągniętych przez wychowanków szkolnych wyników. To, co z trudem mieściło się w ramach przedobiedniej lekcji oraz związanej z nią poobiedniej pracy uczniów — nie mogło pomieścić się, nawet przy zastosowaniu najlepszej metody nauczania, na szczupłej lekcji szkolnej, trwającej zaledwie trzy kwadranse.

Aby wywiązać się ze swego zadania, musiał nauczyciel, albo zrezygnować z wykonania poważnej części przepisanego programem materiału, albo też poprzestać na powierzchownym jego przerobieniu bez należytego utrwalenia w pamięci i nawykach uczniów, co znów było przekreśleniem wartości dobrze pomyślanej reformy nauczania szkolnego.

Nauczanie pod kierunkiem wprowadzone przez Ćwietkowskiego nie mogło również powieść się z następującej przyczyny. Nauczycielstwo zatrudnione w szkole eksperymentalnej skła-

dało się z doskonale wykwalifikowanych sił pedagogicznych, spełniających umiejętnie i ofiarnie swój obowiązek i osiagających w swej pracy nieprzeciętne rezultaty. Byli to jednak ludzie, którzy całe lata, a nawet niekiedy dziesiątki lat, strawili na pracy szkolnej, prowadzonej zwykłą, ogólnie ówczesznie przyjętą metodą nauczania. Choć tedy starali się wywiązać jak najlepiej ze swych nowych zadań — to jednak w pracy ich brakło niechybnie owych na pozór nieważkich pierwiastków na-stawienia dydaktycznego, które jednak w szkołach eksperymentalnych decydują o powodzeniu systemu.

* * *

W roku szkolnym 1933, a zatem po 30 kilkoletniej przerwie, wznowiło gimnazjum Zgromadzenia Kupców próbę nauczania pod kierunkiem — w ulepszonej jednakowoż postaci.

Dążąc do usunięcia pierwszego z poprzednio omówionych błędów, powiększono czas trwania godziny lekcyjnej wszystkich przedmiotów intelektualnych, z wyjątkiem religii, z 45 do 70 minut, aby można było w ramach tego czasu zmieścić wszystkie odcinki procesu zdobywania wiedzy szkolnej przez ucznia.

Nie łatwa to była decyzja.

Wszystko przemawiało przeciw powiększeniu czasu trwania lekcji szkolnej. Rozumowanie wydawało się oczywiste: skoro niejednokrotnie nuży uczniów lekcja 45-minutowa, niechybnie musi ich całkowicie wyczerpywać lekcja 70-minutowa.

Nie ulegało najmniejszej wątpliwości, że przedłużenie 45-minutowej lekcji zwykłego typu, bez zmiany jej układu organizacyjnego oraz zawartości treściowej — musiałoby doprowadzić uczelnię do zupełnego wykolejenia dydaktycznego, albowiem młodzież nie mogłaby wytrzymać zwiększonego ciężaru pracy szkolnej nałożonego na wątłe jej barki.

Rozwiązanie trudnego tego zagadnienia okazało się jednakowoż możliwe dzięki zmianie struktury samej lekcji.

Zwykła, 45-minutowa lekcja szkolna obejmuje: a) skontrolowanie przez nauczyciela wyników pracy domowej ucznia oraz b) opracowanie z klasą nowego zagadnienia programowego. Zadania związane z nowym materiałem musi uczeń przerobić w godzinach poobiednich w domu rodzicielskim. W ten sposób jednostka metodyczna — rozpoczęta na drugiej części

lekcji, kontynuowana w pracy poobiedniej ucznia — zostaje zakończona podczas pierwszej części następnej lekcji, która wypaść może niekiedy w planie zajęć szkolnych po kilkudniowej przerwie.

Lekcja 70-minutowa miała spełnić następujące zadania:

a) zbliżyć do siebie trzy rozrzucone części jednostki metodycznej tak, by mogły wystąpić w ciągłości czasowej — nadto

b) umożliwić taką ich kolejność w ramach dłuższej lekcji szkolnej, by wzajemnie dopełniały się, tworząc mimo różnorodności harmonijną całość.

Pierwsze zadanie dało się całkowicie i bez trudu zrealizować. Lekcja 70-minutowa okazała się dostatecznie pojemna, aby zmieścić trzy oderwane dotychczas od siebie części jednostki metodycznej, a tym samym umożliwić osiągnięcie pełnego przeżycia dydaktycznego młodzieży. Z natury bowiem rzeczy wystąpić musiał na jaw podczas pracy szkolnej całokształt omawianego problemu naukowego, który można było na jednej i tej samej lekcji wprowadzić, rozwinąć, przerobić, sprawdzić, uporządkować i utrwalić. W ten sposób osiąga się jedność procesu zdobywania wiedzy przez ucznia.

Drugie zadanie było szczególnej wagi. Trafne rozwiązanie problemu kolejności trzech powyższych części lekcji było decydujące dla sprawy. Okazało się, że najlepiej było rozpocząć pracę od wprowadzenia nowego materiału, następnie przejść do samodzielnej pracy uczniów pod kierunkiem nauczyciela, mającej na celu przerobienie zadań, wynikających z nowego materiału, oraz zakończyć lekcję sprawdzeniem, uporządkowaniem i utrwaleniem wyników pracy uczniowskiej.

Lekcja 70-minutowa wiąże tedy trzy naturalne części jednostki metodycznej w całość jednolitą i harmonijną, obejmującą:

a) wprowadzenie nowego materiału — odpowiadające drugiej części lekcji zwykłej,

b) przerobienie zadań związanych z nowym materiałem — odpowiadające pracy domowej uczniów — oraz

c) sprawdzenie, uporządkowanie i utrwalenie nabytych wiadomości — odpowiadające pierwszej części lekcji następnej.

Możnaby lekcję 70-minutową scharakteryzować jako godzinę lekcyjną, której dwie, zapożyczone z lekcji zwykłej 45-minutowej, części — występujące jednakowoż w odwrotnej ko-

lejności — są przegrodzone, odmienną od obu, częścią laboralną, przeznaczoną całkowicie na pracę uczniów pod kierunkiem nauczycieli. Trzy integralne części jednostki metodycznej zostały tedy w ten sposób dobrane i zestawione, aby, czerpiąc z duszy dziecka różne rodzaje energii psychicznej, nie wyczerpywały jej jednostajnością wysiłku, lecz by powoływały do czynności całkowity zasób sił umysłowych ucznia w harmonijnym ich połączeniu i splocie.

Najtrudniejszym zadaniem tak pomyślanej 70-minutowej lekcji była organizacja jej części drugiej — zwanej przez nas częścią laboralną — polegającej na samodzielnej pracy uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Trzeba było nie tylko pomyśleć o tym, by wszyscy uczniowie zostali na miarę swych zdolności równomiernie obciążeni pracą, odbywaną w określonym czasie, ale trzeba było również uwzględnić konieczność stałego zachowania przez uczniów aktywnej postawy w pracy szkolnej. Dało się to skutecznie dzięki takiemu sformułowaniu zadań uczniowskich, przypadających na drugą, laboralną część lekcji, aby trud poszukiwania prawdy zbliżyć według możliwości do procedury miłych młodzieży zajęć w rodzaju konstruowania przyrządów i modeli, sporządzania rysunków, wykresów i tabel, kolekcjonowania zebranych okazów itd., a tym samym uniknąć monotonii pracy szkolnej.

Układając w ten sposób lekcje oparliśmy się na znanym z praktyki życiowej doświadczeniu, że można niekiedy w odbiorczej postawie z trudem utrzymać uwagę w przeciągu krótkiego czasu, np. wysłuchując wykładu w sali odczytowej — a można natomiast całymi godzinami z niesłabnącym zainteresowaniem i uwagą oddawać się zajęciom, które nas aktywizują, np. grze w szachy.

I istotnie — praktyka szkolna wykazała, że 70-minutowa lekcja opisanej wyżej struktury nie męczy ucznia, nie wyczerpuje go w stopniu większym, niż zwykła lekcja 45-minutowa. Przekonałem się o tym wielokrotnie podczas wizytowania lekcji tego pokroju. Obserwowałem czasem podczas ostatniej lekcji dnia szkolnego uczniów ujawniających niesłabnącą żywość i uwagę; widziałem, jak uczniowie po skończonych zajęciach oblegali nauczyciela, kończącego dzień pracy i zadając mu różne

pytania oraz poruszając różne problemy lekcyjne, zatrzymywali go jeszcze przez pewien czas w murach szkolnych.

Jedną z najważniejszych przyczyn owego aktywnego zachowania się młodzieży aż do zakończenia wszelkich lekcji przedobiednich jest również i ta okoliczność, że w godzinach poobiednich uczniowie zażywają całkowitego, żadnym obowiązkiem szkolnym nie zamąconego wypoczynku, że mają codziennie tak ceniony przez wszystkich pracujących ludzi „wieczór przedświąteczny“, wolny od trosk dnia następnego, do których odparcia uczeń zwykłej szkoły musi przygotować się pod kontrolą jedynie swego sumienia.

Brak pracy domowej, często dokonywanej w nieodpowiednich warunkach, często odrabianej gorączkowo, w zamiarze przysporzenia sobie jak największej ilości czasu wolnego na zabawę, brak niepewności, czy zadania domowe zostały należycie wykonane — dają uczniowi równowagę moralną i siły do podjęcia wzmożonej pracy przedobiedniej w dniu następnym.

Uniknięcie drugiego błędu dawnej szkoły eksperymentalnej, leżącego w dziedzinie doboru wykonawców powyższych zamierzeń, było łatwiejsze, jakkolwiek nakładało na kierownictwo odpowiedzialny obowiązek kształcenia całego zastępu młodych nauczycieli.

Do nauczania pod kierunkiem powołani zostali nauczyciele, rozpoczynający swą pracę w szkole, a w latach następnych nawet tacy, którzy po ukończeniu studiów uniwersyteckich odbyli praktykę przedegzaminacyjną właśnie w klasach eksperymentalnych gimnazjum Zgromadzenia Kupców.

Młodzi ci ludzie zostali urobieni, jakby wychowani dla nowego sposobu pracy szkolnej, mogli więc bez zastrzeżeń i bez wahania wnieść w pracę wszystkie te imponderabilia, bez których szkoła eksperymentalna obejść się nie może, które decydują o powodzeniu wszelkich jej poczynań.

Warto przy tym zaznaczyć, że wznowienie próby nauczania pod kierunkiem w gimnazjum Zgromadzenia Kupców zbiegło się z początkiem reformy szkolnictwa polskiego, przypadającym również na rok 1933. W okresie zburzenia dawnych ram programowych, połączonego ze zmianą celów nauczania, łatwiej było wyzwolić się od wieloletnich nawyków i znaleźć

nowe tory wśród tradycyjnych wartości dydaktycznych. Rok rocznie przybywały tedy klasy realizujące przy pomocy nowych podręczników nowe programy szkolne, jakże często zawierające wskazówki do poszukiwania nowych metod dydaktycznych.

Być może, że z powyższego powodu nie tylko nie stanęły Władze Szkolne na przeszkodzie rozpoczęciu pracy nad realizacją naszych zamierzeń — lecz nawet przez udzielanie nam w trakcie pierwszego pięciolecia istnienia próby rad i wskazówek przyczyniły się do rozbudowy systemu, który pragnie jedynie służyć dobrej sprawie umiarkowanego postępu pedagogicznego.

* * *

Tych kilka uwag wstępnych na temat dawnych i nowszych poczynąń eksperymentalnych naszej uczelni niech starczy do wprowadzenia w dalszą lekturę naszego wydawnictwa.

Zawarte w nim są prace wszystkich prawie nauczycieli zatrudnionych w klasach eksperymentalnych naszego gimnazjum. Wszystkie przedmioty nauczania zostały uwzględnione i opracowane, choć niektóre z nich — jak religia, nadto ćwiczenia cielesne i zajęcia praktyczne, nie mówiąc już o P. W. — prowadzone są powszechnie przyjętymi metodami nauczania. Dajemy jednak przez to pełny obraz pracy dydaktycznej i pedagogicznej naszej uczelni, nie ukrywając ani trudności występujących na jaw przy realizacji systemu, ani nawet jego wad istotnych.

Celem wydawnictwa jest zwrócenie uwagi sfer nauczycielskich oraz społeczeństwa na sprawy nauczania i wychowania w nim omówione. Pragniemy pobudzić do dyskusji i wymiany myśli, celem ustalenia poglądów na poruszone w zebranych tu pracach problemy dydaktyczne i wychowawcze.

Sądzę również, że eksperyment nasz wzbudzić może zainteresowanie czynników oświatowych, a to ze względu na jego szersze znaczenie społeczne.

Statystyka odnośna nieubłaganą wymową cyfr dowodzi, że postępy młodzieży, pochodzącej z warstw gorzej materialnie usytuowanych są kilkakrotnie słabsze niż postępy młodzieży rekrutującej się ze środowiska ekonomicznie uprzywilejowanego.

Przytaczając te dane, M. Falski ¹⁾ dochodzi do następującej konkluzji:

„Odpadanie uczniów I-ej klasy gimnazjalnej przy posuwaniu się do wyższych klas szkoły średniej ogólnokształcącej dotyczy poszczególnych grup społecznych w nader niejednakowej mierze. Jak przy tym widzimy, szczególnie na to odpadanie narażone są dzieci ludności fizycznie pracującej, zwłaszcza dzieci niższych funkcjonariuszy oraz w grupie drobnych rolników — specjalnie dziewczęta. Toteż wskazane byłoby, ażeby te dzieci otoczone były w okresie studiów w szkołach średnich większą niż dotychczas opieką, uwzględniającą zarówno potrzeby ich codziennego życia, jak i bardziej może wydatną pomoc w ich pracy szkolnej”.

Z praktyki naszego gimnazjum stwierdzić muszę, że najbardziej garną się do klas, w których wprowadzone zostało nauczanie pod kierunkiem, właśnie młodzież mniej zamożna, nie mająca w domu sprzyjających pracy umysłowej warunków. Być może, że na obranej przez nas drodze leży jedno z rozwiązań palącego zagadnienia udostępnienia wyższych szczebli oświatowych warstwom materialnie gorzej uposażonym.

¹⁾ Marian Falski. Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie. Prace referatu statystycznego Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa, 1937. Rozdz. V.

RUDOLF TAUBENSZLAG

NAUCZANIE POD KIERUNKIEM W PÓLINTERNACIE LABORALNYM

1. Uwagi wstępne

Gimnazjum zwykłego typu należy uznać za formę organizacyjną uczelni średniego stopnia odpowiadającą wytkniętym mu przez Władze Szkolne zadaniom. Przedobiednia praca szkolna ma w myśl tych zadań przygotować ucznia do racjonalnej, samodzielnej poobiedniej pracy nad przyswojeniem sobie materiału przerobionego na przedobiednich lekcjach.

Praktyka szkolna wykazuje jednak niedomagania występujące na jaw w realizacji powyższego systemu. Niedomagania te są całkowicie od szkoły niezależne, spowodowane okolicznościami, na których ukształtowanie uczelnia nie może, niestety, posiadać wpływu.

Poobiednia praca ucznia napotyka bowiem na rozliczne trudności, których przezwyciężenie jest częściowo od wychowanka niezależne, częściowo zaś wprawdzie od niego zależne, lecz zazwyczaj nieosiągalne.

Do niezależnych przeszkód należą: nieodpowiednie warunki mieszkaniowe (ciasnota, brak spokoju z powodu hałaśliwej pracy czy głośnych rozmów rodziny itd.) oraz skazy psychologiczne, występujące zwłaszcza w okresie pokwitania młodzieży — do zależnych, lecz trudnych do przezwyciężenia przeszkód należą: brak zdolności skupienia uwagi, brak zainteresowania, woli, umiejętności zorganizowania i przeprowadzenia pracy itd.

W związku z powyższym występuje powszechnie znane zjawisko: znaczny odsetek uczniów przychodzi do szkoły nieprzygotowany lub źle przygotowany z zadanych do domu lek-

cyj, co prowadzi nieuchronnie do wielokierunkowej przestępczości szkolnej (wybiegów, kłamstw, fałszów) oraz niechęci do szkoły i nauczycielstwa.

Cierpi z tego powodu praca szkolna, poziom jej obniża się, rozpiętość obu skrajnych grup: uczniów dobrych i złych rośnie, utrudniając nauczycielowi znalezienie linii wypadkowej, po której ma toczyć się kurs.

Uczniów nie spełniających swych obowiązków muszą często rodzice ratować nie prowadzącymi przeważnie do celu korekcyjnymi.

Bolączki te są dostatecznie znane światu pedagogicznemu. Dla ich usunięcia szuka się od dawna różnych dróg. Tworzy się świetlice dla tych uczniów, którzy mają trudne warunki pracy domowej; kursy dla rodziców mające na celu uświadomienie o sposobach obchodzenia się z dojrzewającą młodzieżą; przeprowadza się planowe ćwiczenia woli młodzieży; budzi się jej zainteresowania naukowe; poucza się ją o sposobach organizacji poobiedniej pracy przygotowawczej itd.

Praktyka uczy, że powyższe półśrodki nie zawsze prowadzą do celu. W tych warunkach trzeba było pomyśleć o innym, bardziej radykalnym sposobie usunięcia niedomagań. Powstała idea przerzucenia poobiedniej pracy uczniów na godziny przedobiednie. W godzinach tych mogłoby nastąpić zaprawienie uczniów przez nauczycieli do samodzielnej, racjonalnie rozłożonej i ujętej pracy w szkole.

Za przerzuceniem poobiedniej pracy przygotowawczej uczniów na godziny przedobiednie przemawiają nadto względy natury psychologiczno-pedagogicznej.

Jedną z najważniejszych potrzeb dzieci i młodzieży — to wyładowanie pędu do zabaw i gier. Nowoczesna psychologia pedagogiczna tłumaczy go biologiczną koniecznością kształtowania w zabawie i grze sprawności życiowych, rzutkości, przedsiębiorczości, inicjatywy oraz orientacji przestrzennej dziecka i młodzieńca. Dzięki nabytym w powyższy sposób przymiotom może się jednostka ostać w walce o byt. Nic więc dziwnego, że młodzież ujawnia żywiołowy — nie dający się niczym stłumić — pęd do zabaw i gier. Słusznie nazwał jeden z współczesnych psychologów elementy zabaw i gier witaminami duchowymi dziecka. Wykazuje on, że brak nasycenia pierwiast-

kami gier życia młodzieży prowadzi do awitaminozy, która objawia się w różnych chorobach i nerwicach szkolnych dziecka.

W szkole zwykłego typu nie ma uczeń możliwości poświęcenia kilku godzin poobiednich na zabawy i gry. Uczeń obowiązkowy, uczęszczający do szkoły spełniającej w całej pełni swe pedagogiczne i dydaktyczne zadania — musi po południu uczyć się. Praktyka szkolna wykazuje, że uczeń taki nie ma czasu na ogół na inne zajęcia, niż przygotowanie lekcyj i wywiązanie się z różnych obowiązków szkolnych.

Uczeń, który znalazł nawet po południu czas wolny na zabawę, nie będzie mógł przeważnie brać w niej udziału — będzie go bowiem świadomie czy podświadomie nękało poczucie niespełnionych, częściowo spełnionych, czy niewłaściwie spełnionych obowiązków szkolnych.

Tylko zwolnienie uczniów od obowiązku poobiedniego odrabiania lekcyj szkolnych może umożliwić im wyładowanie tak ważnego pod względem biologicznym pędu do zabaw i gier.

Ideę przerzucenia pracy poobiedniej uczniów na godziny przedobiednie zrealizował półinternat laboralny gimnazjum Zgromadzenia Kupców w Warszawie z powodów omówionych w powyższych wywodach.

2. Nauczanie pod kierunkiem w klasach półinternatowych

W klasach półinternatowych spędza młodzież na nauce godziny przedobiednie — poobiednie są zasadniczo wolne od przygotowania lekcyj szkolnych.

Godzina lekcyjna przedmiotów intelektualnych trwa 70 minut. Lekcja dzieli się na trzy części. Podczas pierwszej nawiązuje nauczyciel do poprzedniej lekcji, wprowadza w sposób zarysowy nowy materiał naukowy, wyłania zadania laboralne i udziela uczniom instrukcyj niezbędnych dla ich pracy. Część ta trwa od 10 do 20, przeciętnie 15 minut. W trakcie drugiej części pracują uczniowie samodzielnie, jakkolwiek pod kierunkiem nauczyciela. Część ta trwa od 15 do 50, przeciętnie 35 minut. W trzeciej części następuje sprawdzenie, uporządkowanie i utrwalenie wyników pracy uczniowskiej. Część ta trwa od 10 do 30, przeciętnie 20 minut. Czas trwania poszczególnych

części lekcji zależy całkowicie od rodzaju i zakresu przeznaczonego na daną lekcję materiału szkolnego.

Nie wszyscy uczniowie pracują nad tymi samymi zadaniami. Na początku roku szkolnego wyjaśnia się młodzieży, że uczniowie mają różnorodne uzdolnienia, względnie zainteresowania. Konieczny jest tedy podział ich przez każdego nauczyciela na grupę A, obejmującą uczniów, wykazujących wybitne zainteresowanie, uzdolnienie oraz opanowanie wiadomości w danym przedmiocie — na grupę B, obejmującą uczniów, wykazujących niewątpliwe zainteresowanie, uzdolnienie oraz wystarczające opanowanie wymaganych przez program wiadomości — oraz na grupę C, obejmującą uczniów przeciętnych, wykazujących dostateczne opanowanie wiadomości kursowych, nadto zaś uczniów słabszych.¹⁾ Podziału dokonuje się na podstawie testu inteligencji oraz zbadania wiedzy ucznia — jest on płynny i może być ciągle korygowany. Uczeń tedy może się znaleźć w pewnych przedmiotach w grupie C, w innych natomiast w grupie B, a nawet A.

Uczniowie grup A, B i C, a zatem cała klasa, otrzymują zadania podstawowe, zawierające programowe minimum — uczniowie grup A i B otrzymują nadto zadania dodatkowe, oparte na poprzednich, rozszerzające lub pogłębiające rdzenny materiał lekcyjny, do których wykonania mogą się zabrać po uporaniu się z podstawowymi zadaniami — uczniowie grupy A otrzymują niejednokrotnie na analogicznych warunkach jeszcze zadanie dodatkowe, jedynie dla nich przeznaczone.

Uczniowie grup A, B i C wywiązują się ze swych zadań w tym samym mniej więcej czasie. Uczeń grupy A pracuje więc nad trzema przydziałami, grupy B nad dwoma tak długo, jak długo uczniowie grupy C borykają się z podstawowym zadaniem.

Zajęcia szkolne rozpoczynają się o godzinie 8 minut 20. Lekcyj 70-minutowych jest codziennie cztery, są one przegrodzone pauzami odpowiedniej długości. (Podczas przerwy drógiej, trwającej minut 30, obowiązkowe gorące śniadanie dla

¹⁾ W dalszych pracach niniejszego wydawnictwa będą używane w znaczeniu powyższym skróty: grupa A, lepsza, B, średnia oraz grupa C, słabsza.

uczniów w jadalni szkolnej). Między trzecią a czwartą lekcją intelektualną występuje nadto codziennie 45-minutowa godzina religii, lub też odprężająca lekcja ćwiczeń cielesnych, czy zajęć praktycznych. Koniec zajęć szkolnych przypada na godzinę 14 minut 45.

Młodzież przychodzi do szkoły oraz opuszcza ją bez podręczników, zeszytów, wszelkie bowiem pomoce naukowe znajdują się w szkole i są stale przechowywane w kasetkach uczniowskich lub klasowej szafie pomocowej.

Stworzenie 70-minutowej godziny lekcyjnej pociągnęło za sobą następujące skutki:

1) Lekcja 70-minutowa umożliwia zastosowanie w nauczaniu młodzieży szkolnej metod laboralnych pracy pod kierunkiem. Okazało się, że można metody te, aktywizujące młodzież szkolną, stosować nie tylko w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych, lecz również humanistycznych i w matematyce oraz, że stosowanie racjonalne tych metod nie musi polegać jedynie na wyodrębnieniu z serii godzin wykładowych — specjalnych lekcji laboratoryjnych spędzanych przez młodzież w pracowniach szkolnych, lecz że każda bez wyjątku godzina lekcyjna przedmiotu intelektualnego może zawierać prócz elementów wykładowych część laboralną.

2) Lekcja 70-minutowa umożliwia zaprawienie uczniów do samodzielnej pracy pod nieustanną opieką nauczycieli. Opieka to rozumna, wolna od przesady mogącej wręcz doprowadzić do sparaliżowania samodzielności uczniowskiej — opieka występująca z natury rzeczy dość silnie w klasie pierwszej, słabnąca w klasach wyższych w miarę dojrzewania i usamodzielniania się uczniów, ograniczająca się w klasie czwartej jedynie do dyskretnego reżyserowania całkowicie samodzielnej pracy uczniowskiej.

Wdrożona stopniowo do systemu laboralnego młodzież rozwija się nieustannie, praca z nią w klasach wyższych — jakkolwiek klasy te obejmują program bardziej rozległy i trudny — staje się łatwiejsza i bardziej intensywna. Usamodzielnienie młodzieży wzrasta, toteż w klasie trzeciej i czwartej gimnazjalnej można tworzyć większe jednostki lekcyjne, obejmujące szerszy zakres materiału, obliczony na kilka z rzędu lekcji. Np. na pierwszej lekcji dokonuje się prac wstępnych, druga

i trzecia lekcja poświęcone są w całości na samodzielną pracę uczniów, czwarta lekcja zaś ma za zadanie sprawdzenie, uporządkowanie i utrwalenie wyników pracy młodzieży.

3) Lekcja 70-minutowa umożliwia przeprowadzenie grupowej indywidualizacji w nauczaniu młodzieży szkolnej. Podział uczniów na grupy A, B i C. umożliwia zastosowanie racjonalnego wyścigu ich pracy, podczas którego, w przeciągu tego samego odcinka czasu, mogą uczniowie zdolniejsi — po przerbieniu na równi z mniej utalentowanymi kolegami podstawowych zadań — zaspokoić swój głód wiedzy, rozszerzyć i pogłębić jej podstawy, rozwinać swe zainteresowania.

Uczniowie odczuwają jako przez się zrozumiały fakt ten, że uczeń X. w matematyce, którą się interesuje, znajduje się w grupie A, a w językach, do których jest mniej uzdolniony, znajduje się w grupie C.

Podczas pracy szkolnej nie przeżywa uczeń mniej uzdolniony, który nie może nadążyć za uczniami bardziej uzdolnionymi, przykrego pocucia zmniejszonej wartości osobistej, bezużyteczności i niekiedy braku nadziei na przyszłość — uczeń zaś wybitny, który szybko wywiązał się ze swego zadania nie będzie się nudził i zajmował na lekcji czym innym.

Praca zakrojona na ogół na miarę ucznia, prowadzi do wyrównania poziomu klasy, do zmniejszenia rozpiętości obu jej skrzydeł, obejmujących uczniów wybitnych i słabszych, a tym samym umożliwia racjonalizację pracy szkolnej.

4) Lekcja 70-minutowa ułatwia należyte poznanie uczniów, których nauczyciel może obserwować podczas pracy szkolnej. Cały proces zdobywania wiedzy przez nich dokonuje się na oczach nauczyciela, który nie musi sięgać do sporadycznego przepytывania uczniów celem poznania zasięgu i wartości nabytej przez nich wiedzy — choć oczywiście, jak w każdej szkole, stale stwierdza poziom i jakość nabytych przez nich wiadomości.

Dla poznania osiągniętych przez uczniów wyników pracy nie musi również nauczyciel sięgać do specyficznych metod np. stałego okresowego przeprowadzania testów wiadomości z wszystkich przedmiotów szkolnych — choć testy powyższego rodzaju przeprowadzają nauczyciele w klasach pólinternatowych od czasu do czasu według potrzeby.

5) Lekcja 70-minutowa umożliwia racjonalne wykorzystanie, przewidzianych przez Ministerstwo W. R. i O. P. na poobiednie przygotowanie lekcji, 2—3 godzinnych kontyngentów czasowych. W praktyce szkolnej nie wyzyskuje ich uczeń całkowicie; albo też wyzyskuje je nieumiejętnie tak, że praca jego przeciąga się niekiedy do późnej nocy, co powoduje przeciążenie ucznia.

Skoro zsumujemy odcinki czasowe przypadające w półinternacie na pracę uczniów — odbywającą się pod kierunkiem nauczycieli podczas drugiej, laboralnej części lekcji — otrzymamy dwie do trzech godzin owych kontyngentów, przewidzianych przez Władze Szkolne. Zostają one pod okiem nauczycieli rzeczywiście intensywnie wykorzystane. Atmosfera pracy ogarnia nawet opornych, niechętnych i leniwych uczniów. Uczniowie tacy nie mogą nie pracować — muszą tedy zdobywać znośne bodaj wyniki.

6) Lekcja 70-minutowa umożliwia całkowite zwolnienie młodzieży szkolnej od poobiedniego przygotowania lekcji szkolnych. Trudności nauczania wystąpiły jedynie:

a) w nauce języków obcych nowożytnych, w których prócz filologicznego opanowania tekstu (które w nauce języka łacińskiego udaje się całkowicie) występuje konieczność nabycia przez ucznia wprawy językowej — trudności te skłoniły kierownictwo do wprowadzenia m. i. konwersatoriów językowych, przeznaczonych na wokalizację i mechanizację językową,

b) w nauczaniu uczniów: odbiegających od psychologicznej normy (ujawniających znaczne trudności skupienia uwagi, lub nadmiernie powolne tempo pracy), uczniów wybitnych w pewnych przedmiotach szkolnych, lecz słabo uzdolnionych w innych, uczniów przyjętych na podstawie świadectwa do jednej z klas wyższych, którzy niekiedy z trudem wdrażają się do pracy laboralnej itd. — trudności te zostają przeważnie przezwyciężone w myśl indywidualnych zaleceń kierownictwa, względnie uchwał rady pedagogicznej; w niektórych wypadkach jednakowoż następuje przeniesienie ucznia do uczelni innego typu, albo też skierowanie go do leczenia, lub wychowywania pozaszkolnego.

Popołudnie wolne od przygotowania lekcji mogą uczniowie spędzać w sposób dowolny w domu rodzicielskim. Ucznio-

wie mogą, lecz nie muszą, spędzać wolne popołudnia w gmachu szkolnym w świetlicy czynnej codziennie z wyjątkiem dni wolnych od nauki. Na popołudniowej świetlicy mogą uczniowie pod kierunkiem nauczyciela uprawiać zabawy i gry ruchowe na boisku lub sport łyżwiarski na lodowisku szkolnym, nadto mogą w gmachu oddawać się grom głośnym lub cichym, mogą korzystać z czytelni czasopism, odbywać zebrania zarządów, komisyj i klubów samorządowych, zdobić wnętrza klasowe, redagować pisemka klasowe i szkolne itd. Szkoła zatrudnia młodzież po południu w konwersatoriach języka francuskiego i niemieckiego, w poradniach: humanistycznej oraz przyrodniczej — oraz co pewien okres: na kursie rysunkowym, w orkiestrach: dętej i smyczkowej, w chórze, w teatrze szkolnym, nadto pracowni modeli lotniczych oraz kajaków.

Uczniowie, którzy opuścili z powodu choroby lub innych przeszkód niewielką stosunkowo ilość lekcji szkolnych, muszą od pierwszego dnia po powrocie do szkoły codziennie — aż do całkowitego uzupełnienia braków — pracować w szkole na specjalnie prowadzonym kursie uzupełnień. Kurs ten prowadzi stale nauczyciel, kontrolujący organizację pracy uczniów oraz osiągnięte przez nich wyniki. Nauczyciel ten posługuje się przy tym pomocą wybitniejszych uczniów danej klasy, którzy jako patronowie informują swego kolegę o przebiegu lekcji, opuszczonych przez niego. Lekcje opuszczone zostają zrekonstruowane na podstawie notatek zawartych w zeszytach przedmiotowych oraz innych pomocy szkolnych. Na wniosek kierownika kursu uzupełnień może dany uczeń zostać przepytany przez odnośnych nauczycieli.

Uczniowie, którzy z powodu długotrwałej choroby opuścili znaczną ilość lekcji szkolnych, muszą uzupełnić swe wiadomości w domu w dowolny, przez opiekę domową ustalony sposób.

7) Lekcja 70-minutowa umożliwia również, na skutek powyżej wyszczególnionych okoliczności, oczyszczenie etyczne atmosfery szkolnej. Odpada skomplikowany system przestępczości szkolnej. Uczeń nie kłamie, nie oszukuje, nie mając potrzeby usprawiedliwienia się z powodu nieprzygotowanych lub źle przygotowanych w godzinach poobiednich lekcji. Stosunek ucznia do szkoły i nauczycieli normalizuje się.

Wyniki osiągnięte przez uczniów, którzy ukończyli pierwsze czterolecie półinternatu laboralnego i w piątym roku 1937—1938 uczęszczali do liceów: humanistycznego, matematyczno-fizycznego i przyrodniczego Zgromadzenia Kupców, nie prowadzonych systemem półinternatowo-laboralnym, lecz zwykłą metodą, w których nauczają profesory wykładający w klasach zwykłych gimnazjalnych — nie okazały się gorsze od wyników osiągniętych przez absolwentów klas zwykłych różnych uczelni, uczęszczających do tychże liceów.

Organizacja laboralna pracy naukowej przygotowuje wychowanków do przyszłej, samodzielnej pracy w wyższych zakładach naukowych, oraz zaprawia ich do przyszłego, aktywnego życia społeczno-obywatelskiego.

3. Uwagi końcowe

W powyższych wywodach podałem wytyczne oraz realizację zasad programu dydaktycznego półinternatu laboralnego gimnazjum Zgromadzenia Kupców.

Na końcu kilka uwag natury ogólnej.

Ideę nowej szkoły możnaby scharakteryzować w sposób następujący: Wypływa ona niewątpliwie z ducha poczyniń pedagogicznych epoki — nie hołduje jednak żadnej określonej doktrynie pedagogicznej.

Każda ze współczesnych szkół eksperymentalnych opiera się na pewnej, niewątpliwie słusznej idei. Idea ta — wyłącznie obserwowana i respektowana — wprowadza szkodliwą dla sprawy jednostronność obalającą niekiedy w praktyce słuszne założenia próby.

Tego zasadniczego błędu wszelkich szkół doktrynalnych uniknęliśmy przez staranny dobór konstruktywnych i pozytywnych pierwiastków, tkwiących w tych poczynaniach pedagogicznych, które wytrzymały próbę życia i ostały się w szkolnictwie. Całokształt poczyniń półinternatu laboralnego nie da się umieścić w ramach żadnej stereotypowej doktryny, czy systemu.

Przyznajemy się jednak do stworzenia 70-minutowej godziny lekcyjnej, która, jak wykazały badania psychologiczne i doświadczenia szkolne, mimo długości swej — z powodu występowania w niej różnorodnych elementów metodycznych,

opartych zawsze na zainteresowaniu i aktywizmie młodzieży — nie wyczerpuje uczniów bardziej niż 45-minutowa lekcja szkolna. Lekcja 70-minutowa — to kamień węgielny, na którym opiera się cały system dydaktyczny i pedagogiczny uczelni.

Próba nasza pragnie niewątpliwie realizować ideę postępu pedagogicznego — przeniknięta jest jednak tendencją rzeczywistego przysporzenia młodzieży rzetelnej wiedzy.

Próba to — zachowawczego postępu pedagogicznego.

Pracujemy nad sobą nieustannie — dalecy od jakiegokolwiek usztywnienia poglądów. Widzimy błędy nasze i staramy się je usunąć, widzimy jednak również nasze osiągnięcia i staramy się je rozszerzyć i pogłębić.

Pragniemy rozwijać ideę naszą w cichej pracy, wpływającej z miłości do dziecka.

EDWARD SZYMAŃSKI

POCZYNANIA WYCHOWAWCZE UCZELNI

Nauczanie laboralne pod kierunkiem, stosowane w klasach półinternatowych stanowi integralną część ogólnego systemu wychowawczego uczelni. Pierwiastki wychowawcze tkwią w jego:

- a) formie — gdyż organizacja laboralna pracy uczniów wdraża ich do samodzielności, rozwija inicjatywę, rzutkość, energię działania itd.,
- b) treści — gdyż nauczyciele wszystkich, szczególnie zaś humanistycznych przedmiotów wyzyskują materiał nauczania przez jego odpowiednie przedstawienie, naświetlenie, aktualizację, korelację itd. celem urzeczywistnienia idei wychowawczych zaleconych przez Władze Szkolne.

Szkoła stara się wychowywać ucznia na dzielnego człowieka i obywatela.

a) Wychowanie indywidualne

Zajmiemy się przede wszystkim zabiegami prowadzącymi do uformowania osobowości ucznia.

Zabiegi te mają na celu wychowanie człowieka zdrowego cieleśnie i duchowo, posiadającego zrozumienie spraw życiowych umiejącego odczuwać normalnie zjawiska życiowe, normalnie się do nich ustosunkować, zachowującego postawę aktywną w życiu, zdolnego do działania nie tylko zgodnego z nakazami interesu, lecz również religii i etyki — człowieka pełnego, posiadającego własne życie wewnętrzne.

Z różnych, nie dających się ogarnąć i ująć sposobów oddziaływania wychowawczego na indywidualny rozwój wychowan-

ków szkolnych, należałoby podkreślić niektóre ważniejsze poczynania:

1) W zakresie wychowania fizycznego — Prócz obowiązkowych lekcji ćwiczeń cielesnych i gier sportowych bierze młodzież udział w zawodach sportowych, urządzanych przez szkołę lub organizacje międzyszkolne, zdobywając niekiedy nagrody sportowe. Odznakę P.O.S. zdobywa rok rocznie znaczny odsetek młodzieży.

2) W zakresie utrzymania zdrowia, zaprawienia do czystości, higieny, ładu — We wszystkich klasach odbywa się stała tygodniowa kontrola czystości uczniów oraz ładu ich rzeczy dokonywana przez opiekunów klasowych oraz lekarza szkolnego. Wszyscy uczniowie mają po dwa komplety kostiumów gimnastycznych na zmianę (przechowywanych, pranych oraz naprawianych w szkole), wszyscy uczniowie korzystają raz na miesiąc z natrysków szkolnych oraz są ubezpieczeni od nieszczęśliwych wypadków na terenie uczelni.

3) W zakresie wdrożenia do umiejętności zachowania się w szkole i poza szkołą — Opiekunowie klasowi prowadzą we wszystkich klasach przez cały rok szkolny na tygodniowych zbiórkach (w klasach młodszych odbywających się dwa razy na tydzień) systematyczny kurs zasad przyzwoitego zachowania się młodzieży oparty w pewnej mierze na podręczniku J. Piątka (Księźnica Atlas. Warszawa).

4) W zakresie zaprawienia do karności — Uczelnia zaprawia wszystkich uczniów do karności wychowawczą atmosferą swych poczynañ, pozytywnością opinii publicznej uczniowskiej, o której wytworzenie dba nieustannie. Szkoła stara się według możliwości osiągnąć swe cele przez stosowanie środków zapobiegawczych, starając się unikać, według możliwości, stosowania kar i represyj. Ważniejsze przewinienie ucznia prowadzi nieraz do etycznego osądu czynu — nie sprawcy — przez zespół klasowy. Oddziaływanie wychowawcze nauczycielstwa mające na celu zaprawienie młodzieży do karności jest planowe, konsekwentne, cierpliwe, oparte na równomiernym uwzględnieniu metod zbliżenia i dystansu, wyrozumiałości i surowości, na odpowiednim traktowaniu spraw ważkich i na pozór drobnych, wielkich i na pozór małych, na dyskretnym oddziaływaniu na młodzież słowem, czynem, gestem, czasem milczeniem, zawsze przykładem.

W sprawach organizacyjno-szkolnych obowiązuje bezwzględna dyscyplina, odczuwana przez młodzież jako całkowicie nieodzowna na terenie szkoły — przedśionku późniejszego życia społecznego i państwowego.

5) W zakresie urobienia charakteru — Zabiegi wychowawcze, mające na celu kształtowanie inicjatywy, zdolności powzięcia i wykonania postanowienia, wytrwałości, hartu, energii działania wychowanków — przebiegają w różnych kierunkach. We wszystkich klasach odbywają się stale:

- a) konkursy zachowania, utrzymywania czystości i ładu miesięczne — uczniowie, którzy co najmniej sześć razy zostali wyróżnieni, otrzymują z końcem roku szkolnego żetony, nazwiska ich podaje się nadto do wiadomości ogółu uczniowskiego,
- b) konkursy postępów okresowe — uczniowie, którzy uzyskali podczas klasyfikacji co najmniej 10 punktów ponad przeciętną punktację zostają wyróżnieni — nazwiska uczniów, którzy uzyskali najwyższe dwa szczeble w punktacji indywidualnej, wpisuje się do Złotej Księgi, nazwiska wszystkich wyróżnionych uczniów podaje się nadto do wiadomości ogółu uczniowskiego,
- c) ćwiczenia woli półroczne — na początku każdego półroczu wypełniają uczniowie druki zawierające pytanie: Jakie cele pragnę osiągnąć w trakcie półroczna szkolnego? — uczniowie mogą się stale radzić swych opiekunów, którzy mają obowiązek nieustannego dyskretnego kontrolowania ich w tym względzie — z końcem półroczna dokonują uczniowie w klasie na godzinach wychowawczych (wyjątkowo na osobności) rachunku sumienia (cele, jakie wychowankowie sobie stawiają, obejmują nie tylko sprawy związane z nauką szkolną, lecz również dotyczą ich planów i zamierzeń w szerszym zakresie życiowych problemów i zainteresowań).

W końcu zasadnicze stwierdzenie odnośnie do wychowania indywidualnego ucznia jako człowieka. Na pytanie: czy należy wychowywać wodzów czy żołnierzy, kierowników czy szaraków? — odpowiadamy. Staramy się o jedno i drugie. Potrzebne są bowiem społeczeństwu i wybitne, kierownicze jednostki i dy-

scypelinowane, świadome swych obowiązków szare masy pracowników.

Wybitne jednostki, które pragniemy zaofiarować społeczeństwu wydobywamy corocznie z konkursów urządzanych dla najlepszych wychowanków szkół publicznych powszechnych. W trakcie pięciolecia zwolniliśmy w klasach półinternatowych ok. 60-ciu uczniów całkowicie od opłat szkolnych.

Troska o dobro i rozwój szarego, lecz chętnego ucznia sekunduje jednak opiece nad wybitnymi wychowankami uczelni.

b) Wychowanie Społeczne

Przejdę obecnie do szczególnej wagi problemów wychowania społecznego młodzieży.

1) Służba Państwa.

- a) Wszystkie przedmioty szkolne są przeniknięte pierwiastkami wychowawczymi P. W. młodzieży. Na początku roku szkolnego 1937-1938 uchwaliła Komisja Klas Półinternatowych Rady Pedagogicznej Gimnazjum na wnioszek poszczególnych profesorów odpowiednie zalecenia dydaktyczne, które zostały w trakcie całorocznej pracy szkolnej urzeczywistnione. Wnioski te nakrywają się całkowicie z odnośnymi instrukcjami Władz Szkolnych.
- b) Wszyscy uczniowie należą do L. O. P. P., L. M. i K. i T.P.B.S.P. i płacą odpowiednie składki na rzecz ich funduszków. Zarządy tych towarzystw wysyłają swych prelegentów na zbiórki wychowawcze klasowe, urządzają okolicznościowe obchody, rozpisują celowe konkursy, redagują odpowiednie pisma, zachęcają do prac związanych z działalnością towarzystw np. modelarstwa, turystyki morskiej i rzecznej i t.d., wreszcie celem zwiększenia wpływów towarzystw organizują codzienne pogotowie tarcz i pantofli szkolnych, mające za zadanie przyszywanie uczniom tarcz, lub wypożyczanie im pantofli w koniecznych wypadkach za drobną opłatą.
- c) Młodzież ufundowała tablice nagrobkowe oraz objęła pieczę nad grobami powstańców z roku 1863: ś. p. Jędrzejowskiego Bolesława i Makowskiego Franciszka.

- d) Wszyscy bez wyjątku uczniowie, nawet najmniej za-
możni, wzięli udział w zbiórce na zakup karabinów ma-
szynowych dla wojska polskiego. Na ogólną ilość zaku-
pionych przez Szkoły Zgromadzenia Kupców czterech
karabinów — dwa przypadają na klasy półinternatowe.
- e) Wszyscy bez wyjątku uczniowie wzięli udział w przeję-
ciu kosztów utrzymania jednej kresowej szkoły po-
wszechnej w darze narodowym 3-go Maja.

2) P o m o c k o l e ż e ŋ s k a m ł o d z i e ż y .

- a) Wybitniejsi uczniowie, w pierwszym rzędzie stypen-
dyści piastują godności patronów. Po zjawieniu się ucz-
nia, który z powodu choroby opuścił kilka dni nauki,
trzeba z nim uzupełnić materiał szkolny. W tym celu
wyznacza się patrona, który winien zjawić się na po-
obiedniej świetlicy uzupełnień, by pod kontrolą na-
uczyciela, według wskazówek udzielonych mu popraco-
wać z kolegą. Niezamożni patronowie otrzymują zwrot
kosztów przejazdu tramwajowego.
- b) Uczniowie biorą udział w akcji dożywiania śniadanio-
wego ubogiej młodzieży jednej z żeńskich szkół publicz-
nych Warszawy.
- c) Uczniowie wysyłają z końcem roku szkolnego na Wi-
leńszczyznę dla niezamożnej dziatwy tamtejszych szkół
powszechnych kilkadziesiąt paczek zawierających odzież,
podręczniki i przybory szkolne, książki do czytania itd.
nadto przekazują pewną kwotę na zakup sprzętu sporto-
wego.
- d) Uczniowie niektórych klas troszczą się ponadto o swych
niezamożnych kolegów i tak: były wypadki leczenia z
zebranych przez uczniów funduszków chorych kolegów,
wysłania ich w okresie rekonwalescencji na wieś, ko-
lonię szkolną itd.

3) P r a c a w s a m o r z ą d a c h k l a s o w y c h .

- a) Praca samorządowa uczniów oparta jest na zasadach
naturalnego wyżywiania się młodzieży w instytucjach,
których potrzebę odczuwają, które rodzą się zależnie od
okoliczności samorzutnie, nie naśladowując skomplikowa-

nych i obcych młodzieży form wyżycia się społecznego ludzi dorosłych.

- b) Wszyscy uczniowie biorą aktywny udział w życiu samorządowym: to na stanowiskach kierowniczych, to znów na posterunkach opartych na posłuchu.
- c) Niektórzy uczniowie piastują godności samorządowe z wyboru, inni z ochotniczego zgłoszenia się do pracy.
- d) Każdy odcinek pracy samorządowej uczniów opiera się na dobrze zrozumianym przez młodzież współdziałaniu z opiekunami klasowymi, lub z nauczycielstwem.

4) Współżycie klas i grup uczniowskich

- a) Współdziałanie klas dokonuje się w dziedzinie towarzystw państwowych L. O. P. P., L. M. i K., T. P. B. S. P.; o których poprzednio była mowa — oraz w dziedzinie sportowej.
- b) Współzawodnictwo klas występuje w walce o prymat w różnych dziedzinach życia szkolnego. Walka ta odbywa się przez cały rok szkolny przy dużym napięciu emocjonalnym młodzieży. Rozstrzygnięcia padają co okres — najważniejsze oczywiście z końcem roku szkolnego. Współzawodnictwo międzyklasowe obejmuje następujące dziedziny:

- 1) postępów — wyróżnione zostają klasy, które uzyskały najwyższą przeciętną punktacyjną, na którą składają się punktacje poszczególnych uczniów zespołu klasowego.
- 2) zachowania, ładu, czystości, zdobnictwa klasowego, redagowania pisemek — wyróżnione zostają klasy, których osiągnięcia zasługują na pochwałę.

Do uzyskania lub utracenia odznaczenia zespołowego przyczynić się może każdy, stąd spotęgowanie ambicji społecznej każdego ucznia, który musi odczuwać zdwojoną odpowiedzialność za wszelkie przejawy zachowania i pracy szkolnej.

- c) Współżycie różnych grup uczniowskich jest na ogół zgodne.

5) Gospodarcze sprawy młodzieży.

- a) Wszelkie pomoce naukowe (podręczniki, zeszyty, przybory piśmienne) otrzymuje młodzież w szkole i nimi zarządza. W każdej klasie znajduje się szafa pomocowa oraz szafa biblioteczna. Odpowiednie komisje samorządowe gospodarują ich inwentarzem. W szczególności musi młodzież notować zużycie indywidualne i klasowe pomocy, musi dokonywać zamówień nowych zeszytów i materiałów piśmiennych. Działalność obu komisji poddana jest stałej kontroli opiekunów klasowych.
- b) Młodzież dba również o konserwację używanych do nauki języka obcego lingwafonów, instalacji radiowych klasowych, umożliwiających w każdej klasie odbiór audycji; specjalnych zasłon okiennych, umożliwiających w każdej klasie wyświetlanie obrazów epidiaskopowych; oraz innych urządzeń klasowych.
- c) Opiece młodzieży oddany jest poniekąd inwentarz pracowni szkolnych.
- d) Każdą szkodę wyrządzoną w inwentarzu szkolnym pokrywa uczeń, lub klasa niezwłocznie na podstawie otrzymanego po ujawnieniu defektu mandatu administracyjnego.

6) Życie kulturalne uczniów.

- a) Każda klasa wydaje pisemko ściennie, wychodzące w okresach dwu-czterotygodniowych, nadto pojawiają się co pewien czas pisemka specjalne np.: geograficzne, przyrodnicze, językowe, redagowane w języku francuskim i niemieckim — wywieszane na korytarzu szkolnym. Młodzież klas półinternatowych bierze również udział w redagowaniu niektórych pism ogólnoszkolnych, wydawanych np. przez Sodalicję Mariańską, lub też młodzież klas licealnych (pt. „Zwierciadło”) itd.
- b) Każda klasa zdobi w trakcie trzech pierwszych miesięcy szkolnych wnętrze klasowe. Pracy dokonywa się metodą „projektu”, bierze w niej udział co najmniej 60% młodzieży. Przede wszystkim ustala się ideę zdobniczą klasową np. „Kochaj Warszawę” — „Poznajmy Śląsk”

— „Frontem do morza” — Młodzież z armią” itd. Po ustaleniu idei zdobniczej przystępują uczniowie ochotniczo do pracy artystycznej, technicznej, organizacyjnej itd. Z końcem półrocza zostaje otwarta dla uczniów i ich rodziców wystawa ozdobionych wnętrz klasowych.

- c) Wszyscy uczniowie mają prawo — każdy według swych możliwości finansowych, najmniej zamożni bezpłatnie — uczestniczyć w zbiorowych imprezach szkolnych widowiskowych lub słuchowiskowych. Co dwa tygodnie idzie młodzież do kina na filmy treści wychowawczej. Niekiedy wybierają się grupy uczniowskie subsydiowane przez szkołę do teatru lub na koncerty.

7) Klub dyskusyjny młodzieży.

Młodzież półinternatowa, mająca możność pełnego aktywizowania się w pracy szkolnej przedobiedniej oraz rozwoju swych zainteresowań na poobiednich konwersatoriach języka obcego nowożytnego, poradniach: humanistycznej i przyrodniczej itd., nie tworzy kółek naukowych — natomiast okazała się potrzeba powołania do życia klubu dyskusyjnego młodzieży klas starszych. Klub ten odbywa się raz na tydzień w porze zimowej. Dyskusję zagaja przeważnie nauczyciel obecny na zebraniu. Omawia się problemy życia współczesnego: narodowego i międzynarodowego proponowane przez młodzież. Klub ma na celu przeciwdziałanie urabiania poglądu na świat uczniów przez niepowołane ku temu czynniki.

* * *

Oddziaływanie wychowawcze na młodzież potęguje się przez współdziałanie z rodzicami.

Rodziców informuje uczelnia starannie — o istocie swych poczynąń przez książkę zatytułowaną: O czym powinni wiedzieć rodzice uczniów uczęszczających do klas półinternatowych — o wszystkich sprawach dotyczących rozwoju ucznia przez dwutygodniowe komunikaty zawarte w książeczkach korespondencyjnych, nadto przez doraźne rewery informacyjne, na konferencjach wywiadowczych, oraz przez częste wezwanie do szkoły na pogadanki klasowe, rozmowy indywidualne itd.

Rodzice współdziałają ze szkołą w ogólnoszkolnym Towarzystwie Opieki Rodzicielskiej rozwijając wszechstronną działalność w dziedzinie opieki nad młodzieżą w szatni, jadalni, na codziennej poobiedniej świetlicy zabaw i uzupełnień lekcyjnych, oraz przy urządzaniu wszelkich imprez szkolnych.

Corocznie odbywa się trzymiesięczny kurs przygotowawczy dla rodziców na temat: Jak należy postępować z młodzieżą znajdującą się w okresie dojrzewania? Pogadanki dwugodzinne odbywają się wieczorami raz na tydzień w ciągu miesięcy zimowych. Na kurs całkowicie bezpłatny zapisują się przeważnie rodzice uczniów klas pierwszych. Zapisani rodzice uczęszczają na wykłady na ogół regularnie i bez spóźnień. Po zakończeniu wykładów odbywa się dyskusja. Rezultaty osiągnięte zachęcają do stałego odnawiania kursu.

JERZY PYŚ

MŁODZIEŻ SZKOLNA W SŁUŻBIE OJCZYZNY

1. Przygotowanie młodzieży szkolnej do obrony kraju

Rok szkolny 1937 — 1938 zaznaczył się w dziejach szkolnictwa Polski Współczesnej doniosłą reformą w dziedzinie wychowania obywatelskiego młodzieży.

Dnia 10 września 1937 r. pojawiło się nowe rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Ministra Spraw Wojskowych mające na celu reorganizację systemu przygotowania młodzieży szkolnej do obrony kraju. Rozporządzenie to wskazuje szkole nowe ideały wychowawcze, stawia nowe cele i zadania.

Przygotowanie młodzieży do obrony kraju ma być fundamentem, na którym ma się oprzeć cała praca wychowawcza i dydaktyczna dzisiejszej szkoły. Praktycznym sposobem zrealizowania hasła przygotowania młodzieży do obrony kraju jest wprowadzenie obowiązkowego dla niej w pewnych klasach przysposobienia wojskowego. Przysposobienie wojskowe, które miało dotychczas charakter raczej ochotniczy, stało się z chwilą wydania nowego rozporządzenia obowiązkowym przedmiotem szkolnym.

Inowacja ta ma głęboki sens pedagogiczny. Kształtowanie mocnych charakterów i tworzenie zbiorowej, karnej woli prowadziło zawsze do podniesienia potęgi i siły państwa. Wnioski wysnute z badania dziejów wykazują, że rozwój państw nie jest wyłącznie uwarunkowany potęgą materialną, czy rozległością terytoriów, lecz że w głównej mierze jest wynikiem świadomości obywatelskiej i poczucia patriotycznego obywateli.

Dzieje niewielkiej Grecji, która pod Maratonem i Salaminą złamała w bohaterskiej walce napór Persów, są tego twierdze-

nia oczywistym dowodem. Należy jednak stwierdzić, że miłość ojczyzny i poczucie odpowiedzialności za jej losy nie były samodzielnym czynnikiem psychiki greckiej. W znacznej mierze zostały one zaszczipione w duszy Hellenów drogą przymusu ze strony państwa dobrze rozumiejącego wartość udziału obywateli w życiu państwowym.

Największą uwagę zwrócono w Grecji na zaprawienie obywateli do karnej i bezinteresownej służby dla państwa. W pierwszym rządzie podkreślano oczywiście znaczenie służby wojaskowej.

Podobnie było w Rzymie republikańskim, gdzie pojęcie żołnierza i obywatela spłotyły się w jedną całość, stwarzając jasno zarysowany i konsekwentnie realizowany państwowy ideał wychowawczy.

Gdyby tak przejrzeć cały ciąg dziejów ludzkości, zawsze by można było odkryć u podstaw silnego państwa te same wartości — karnego i świadomego swych obowiązków obywatela-żołnierza.

Świadomość powyższego stanu rzeczy torowała sobie z trudem, zwolna drogę w Polsce przedrozbiorowej oraz w Polsce odrodzonej.

W Polsce przedrozbiorowej nie zdawano sobie sprawy z ważności problemu wychowania obywatelskiego młodzieży szkolnej. Brakło centralnego urzędu państwowego, który by rozciął opiekę nad szkolnictwem Rzeczypospolitej. Stanowe, korporacyjne szkoły realizowały jedynie cele egoistyczne, partykularne, czy regionalne. Młodzież wychodząca ze szkół nie miała szerszych horyzontów ani zrozumienia dla interesów całości państwowej, nie była przeniknięta troską o byt całej, niepodzielnej, potężnej Rzeczypospolitej. Nic więc dziwnego, że zakorzeniła się prywata i warcholstwo, że tak często ujawniał się brak zrozumienia dla podstawowych spraw społeczeństwa i państwa, brak zdolności do ofiarnej, bezinteresownej pracy dla kraju ojczystego. Nic dziwnego, że pojawiają się w znacznej liczbie Zborowscy i Stadniccy, Zebrzydowscy i Lubomirscy, Sicińscy i Opalińscy, ludzie skądinąd ciekawi, nie pozbawieni cech męstwa a nawet porywów szlachetnych — wśród których plejady nikną niestety Zamojscy, Żółkiewscy, Czarnieccy i Rejtanowie.

Reformy oświatowe i pedagogiczne Polski z drugiej połowy XVIII wieku, choć w znacznej mierze uwzględniały ideały wychowania narodowego i były przeprowadzane z myślą o wielkości państwa — nie osiągnęły zamierzonych celów, gdyż zabrakło już czasu na przeprowadzenie dzieła odrodzenia narodowego.

W Polsce wskrzeszonej zdawano sobie sprawę z ważności problemu wychowania obywatelskiego młodzieży. Wielki Budowniczy Państwa Polskiego Józef Piłsudski musiał w ogniu zmagać o nową Polskę poznawać wagę podstawowej sprawy zaprawienia młodzieży do karnej, bezinteresownej pracy dla Narodu. W walce swej o byt nowej Polski musiał bowiem Wielki Marszałek zmagać się jakby z widmami dawnych, historycznych błędów Rzeczypospolitej.

Nie łatwo mu przecież było budować zręby nowej państwowości polskiej, gdy okazało się, iż nadmiernie wybujały indywidualizm przeciwstawia się wszelkiemu zorganizowanemu działaniu. Wszak pierwsze fazy organizacji Polski współczesnej gubią się w chaosie spowodowanym ścieraniem się dawnych wad z nowym, tworzonym przez Marszałka ładem.

Już w roku 1917 powiedział Piłsudski: „Tak, jak konieczną jest narodowi szkoła, tak samo koniecznym jest przejście młodzieży przez wojsko. Dopiero szkoła i wojsko czynią człowieka dojrzałym i dają mu możliwość wykonania wszystkich obowiązków obywatelskich”. (Pisma T. V. str. 111).

Myśl rzucona przez Piłsudskiego znalazła oddźwięk w społeczeństwie polskim. Idea przygotowania młodzieży dla potrzeb Państwa dojrzewała stopniowo. Ważnym przy tym momentem było powołanie przez Piłsudskiego w roku 1927 Rady Wychowania Fizycznego, której naczelnym zadaniem miało być realizowanie postulatu usprawnienia fizycznego młodzieży głównie dla celów wyszkolenia wojskowego Narodu.

Konieczność wychowania młodego pokolenia w duchu potrzeb Państwa spowodowały również powojenne międzynarodowe stosunki, znamienna ewolucja, jaką przebyły po zakończeniu wojny światowej państwa europejskie. Polska ściśnięta między kleszcze dwóch totalizmów: faszystowskiego i bolszewickiego musiała wytworzyć takie formy życia politycznego, społeczno-gospodarczego i kulturalnego, które by ją uchroniły od zmiążdżenia.

Wyrazem prądów tych, nurtujących społeczeństwo polskie, stało się powołanie do życia organizacji przysposobienia młodzieży szkolnej do obrony kraju. Poczynania Władz Szkolnych realizujące ideę powyższą są zarazem spełnieniem testamentu Wielkiego Marszałka, który przełamując opory społeczeństwa, powiedział w roku 1927: „Polska ma dziwny grzech myśli ciążyący na niej. Wojsko jest u nas czymś obcym, czymś nieznanym, jak gdyby niepotrzebnym. Wojsko to jak gdyby niepotrzebna prawda życiowa. Grzech ten jeszcze długo ciążyć będzie na Polsce. Tym większe są zasługi i usiłowania tych, którzy wojsko kochają, aby tę myśl pogodzić z codziennym życiem”. (Pisma T. IX. str. 71).

*

*

*

Zastanówmy się obecnie nad sprawą przygotowania młodzieży do obrony kraju ojczystego.

Przygotowanie młodzieży szkolnej do obrony kraju nie ma prowadzić — jak wielu mogło by sądzić — do militaryzacji szkoły, do zmiany gmachów szkolnych w koszary. Czynniki wojskowe nawet nie pragną tego. Świadczy o tym zacytowany poniżej fragment przemówienia wygłoszonego przez reprezentanta władz wojskowych na zjeździe dyrektorów szkół średnich:¹⁾

„Warunki szkolne nie pozwalają na to, by szkoła mogła uczyć zawodu wojskowego. Wojsko żąda tylko od szkoły, by wyrabiała pewne dyspozycje psychiczne, nastawienie młodego człowieka do przyszłej służby wojskowej”.

Cele tedy organizacji przysposobienia młodzieży są natury na wskroś wychowawczej i dydaktycznej. Zakłady naukowe — od najniższego szczebla szkoły powszechnej do najwyższego szkoły akademickiej — mają być przepojone ideą wychowania młodzieży na karnych, zdyscyplinowanych, dzielnych obywateli Państwa. Mają to być obywatele pełni inicjatywy, zdolni do wytrwałej, sumiennej pracy na różnych odcinkach życia społecznego. Mają to być jednostki zdolne do ofiarnej, bezinteresownej pracy dla ogółu, dla społeczeństwa, do bohaterskich niekiedy zmaganiań o lepsze jutro Ojczyzny.

¹⁾ O polską szkołę — Pamiętnik II-go Zjazdu Dyrektorów polskich szkół średnich. Przemówienie ppułk. dypl. T. Różyckiego. Warszawa. 1938.

Idzie o ukształtowanie w młodym człowieku tego, co Wielki Marszałek zwał imponderabiliami: „jak honor, cnota, męstwo i wogóle siły wewnętrzne człowieka“, a nie staranie się „o korzyści własne, czy swego najbliższego otoczenia“. (Pisma T. IX. str. 9).

Przygotowanie młodzieży szkolnej do obrony kraju staje się odtąd osią, dokoła której koncentrować się mają wszystkie zabiegi pedagogiczne oraz czynności dydaktyczne uczelni.

Przysposobienie młodzieży obejmuje dwa działy:

- 1) przysposobienie wojskowe młodzieży,
- 2) przygotowanie ogólne uczniów do obrony kraju.

Pierwszy dział obejmuje organizacyjno-praktyczną działalność mającą na celu zaprawienie młodzieży do ćwiczeń o charakterze wojskowym.

Drugi dział ogarnia całokształt poczynań wychowawczych i dydaktycznych szkoły.

Problemami pozostającymi w związku z pierwszym działem zajmę się w następnym rozdziale niniejszej pracy, sprawami zaś związanymi z realizacją zamierzeń objętych działem drugim zajmę się w dalszych jej rozdziałach.

2. Przysposobienie wojskowe jako przygotowanie młodzieży do obrony kraju

Przysposobienie wojskowe stało się od roku szkolnego 1937 — 1938 — jak zaznaczyłem w poprzednim rozdziale — obowiązującym przedmiotem szkolnym, objętym programem nauczania szkoły średniej.

Obejmuje ono czwartą klasę gimnazjum ogólnokształcącego, oraz obydwie klasy licealne ogólnokształcące. W szkołach zawodowych obejmuje p. w. dwie ostatnie klasy gimnazjum oraz klasy licealne. Obejmuje ono również szkoły przysposobienia zawodowego.

Jednostką organizacyjną p. w. jest hufiec szkolny. Organizuje go dyrektor uczelni, który układa, lub też zatwierdza plan przygotowania młodzieży do obrony kraju na terenie swej szkoły, a co za tym idzie, jest odpowiedzialny za jego należyte wykonanie.

Dyrektor wybiera komendanta hufca z pośród członków grona nauczycielskiego i przedstawia go do zatwierdzenia Kuratorowi Okręgu Szkolnego. Komendantem hufca może być nauczyciel dowolnego przedmiotu, oficer lub podchorąży rezerwy, posiadający specjalne kwalifikacje, a mianowicie: ukończony kurs dla komendantów hufców szkolnych p. w. Nauczycielem tym jest zazwyczaj nauczyciel wychowania fizycznego w danej szkole. Przedmiot ten bowiem ściśle łączy się z p. w.

Dyrektor wizytuje i bada wyniki pracy komendanta hufca szkolnego. P. w. postawione jest na równi z innymi przedmiotami szkolnymi. Z przedmiotu tego stawia się oceny na wszelkiego rodzaju świadectwach szkolnych.

Hufce szkolne są jednak nie tylko jednostkami szkolnymi, lecz również jednostkami wojskowymi — podlegają tedy nie tylko dyrektorowi zakładu, lecz również i komendantowi obwodu p. w., oficerowi służby stałej, który sprawuje nadzór i kontrolę nad szkoleniem hufców p. w.

Komendant obwodowy p. w. pozostaje w ścisłym kontakcie z dyrektorem szkoły i dla omówienia ważniejszych spraw związanych z zagadnieniem p. w. bierze udział na zaproszenie dyrektora w posiedzeniach rady pedagogicznej.

Bezpośredni nadzór w imieniu komendanta obwodowego p. w. nad szkoleniem hufca szkolnego spoczywa w ręku powiatowego komendanta p. w., oficera służby stałej. Do obowiązków komendanta powiatowego należy udzielanie nauczycielowi, komendantowi hufca szkolnego fachowych wskazówek i rad dotyczących szkolenia, przydzielanie mu podoficerów służby stałej jako instruktorów, oddawanie do dyspozycji szkoły sprzętu wojskowego, amunicji, strzelnic itd.

Na zajęcia p. w. przeznaczają się dwie godziny tygodniowo we wszystkich klasach — ponadto w klasie czwartej cztery półdienne ćwiczenia po pięć godzin oraz dwie wycieczki po ok. dziesięć godzin; w klasie pierwszej i drugiej licealnej cztery półdienne ćwiczenia po pięć godzin i pięć ćwiczeń nocnych po trzy godziny. W sumie przewiduje program w każdej z klas około stu godzin w roku szkolnym na zajęcia p. w.

Poza tym przeznaczają nauczyciele geografii, fizyki i chemii pewną ilość godzin na realizację programu szkolnego p. w.

Nauczyciel, komendant hufca występuje w czasie pełnienia swych funkcji w mundurze wojskowym przynależnego mu stopnia.

Junak — taka jest oficjalna nazwa ucznia należącego do hufca szkolnego p. w. — występuje w czasie ćwiczeń w mundurze p. w. wzorowanym na mundurze wojskowym. Mundur junacki jest symbolem łączności organizacji p. w. z armią, uczy młodzież kochać i szanować mundur, podnosi wśród uczniów poczucie dyscypliny zbiorowej, jest widomym znakiem rzeczywistej pracy wychowanków szkolnych dla Państwa.

Przysposobienie wojskowe oraz ćwiczenia cielesne — oba jako przedmioty obowiązkowe szkolne realizują w harmonijnym wysiłku postulaty przygotowania wojskowego młodzieży szkolnej do obrony kraju.

3. Wychowanie szkolne jako przygotowanie młodzieży do obrony kraju

Podstawowym celem, któremu ma służyć przygotowanie młodzieży szkolnej do obrony kraju, jest wychowanie nowego człowieka odpowiedzialnego za losy Państwa. Do zrealizowania tego celu powołana jest w pierwszym rzędzie szkoła przez kierowanie w odpowiedni sposób wychowaniem młodego pokolenia.

Pod kierunkiem dyrektora uczelni muszą w tym względzie rozwinąć żywą działalność wychowawczą wszyscy bez wyjątku członkowie grona nauczycielskiego: nauczyciele przedmiotów intelektualnych i sprawnościowych, opiekunowie klas oraz grup młodzieżowych.

Zastanówmy się obecnie nad pytaniem: do czego dążyć ma uczelnia realizująca ideały wychowawcze przysposobienia młodzieży do obrony kraju?

Odpowiedź brzmi — szkoła dążyć musi do:

- 1) zaszczepienia, lub też utrwalenia w duszach uczniów pożądanых cech psychicznych dla młodzieży polskiej — oraz
- 2) usunięcia, lub też przekształcenia niektórych, istniejących dyspozycji psychicznych młodzieży polskiej.

Zajmę się najpierw pokrótce sprawą realizacji zamierzeń mających na celu utrwalenie w duszach uczniów pożądanых

cech psychicznych. Będą to cechy pozytywne, które od wieków charakteryzują zaszczytnie duszę Polaka.

Wszyscy nauczyciele i wychowawcy winni dbać zgodnie o rozwój cech i przymiotów właściwych Polakom, a mianowicie odwagi i męstwa, rycerskości, prawości oraz poczucia honoru, przede wszystkim jednak miłości Ojczyzny.

Budzić należy również w młodzieży słuszną dumę narodową z powodu pięknych i zaszczytnych kart dziejów Polski oraz jej obecnego mocarstwowego stanowiska w Europie.

Należy nauczyć młodzież uznawać, cenić i podziwiać wielkie, bohaterskie postacie władców i wodzów, działaczy i pisarzy, którzy odznaczyli się w Polsce historycznej i współczesnej ofiarą, bezinteresowną pracą dla Ojczyzny. Wskazywać należy na pozytywne osiągnięcia polityczne, społeczno-gospodarcze i kulturalne Polski przedrozbiorowej oraz wskrzeszonej.

Należy zaprawiać młodzież do tego, aby nie strwoniła niczego z dorobku ubiegłych pokoleń, lecz aby sama, osiągnąwszy wiek dojrzały, posunęła naprzód dzieło rozbudowy Polski.

Zwrócić należy baczną uwagę na obudzenie wśród młodego pokolenia miłości armii i jej wodza. Miłość do armii można rozwinąć przez nawiązywanie częstych kontaktów z wojskiem. Jako przykład przytoczyć można pracę w Białym Krzyżu, witanie wojska wracającego z gier wojennych, czynny udział w defiladach z okazji świąt państwowych itd.

Zajmę się z kolei szczególnej wagi problemem realizacji zamierzeń, mających na celu usunięcie, lub też przekształcenie niektórych istniejących dyspozycji psychicznych młodzieży polskiej. Będą to cechy negatywne charakteryzujące ujemnie duszę Polaka.

Na pierwszym miejscu poruszę sprawę zwalczania braku dostatecznej karności i dyscypliny, posłuchu i podporządkowania — fundamentalnych cnót społeczno-państwowych, których brak dawał się głównie odczuwać w dziejach Polski historycznej, prowadził nieraz do prywaty i siebiepaństwa, do warcholstwa i rokoszów, a co za tym idzie do zamętu i chaosu państwowego, do pokrzyżowania najszlachetniejszych zamierzeń, mających na celu jedynie dobro Narodu i Państwa.

Idzie tedy o to, aby wykształcić w młodzieńcu, takie dyspozycje, które by dały w wyniku człowieka karnego, zdolnego do

podporządkowania się nakazowi wyższej konieczności państwowej.

Do osiągnięcia tego celu służy oczywiście przede wszystkim p. w. zaprowadzone w klasach wyższych szkoły średniej. Pomocniczą rolę odgrywają ćwiczenia cielesne i gry sportowe, które zmierzają również do wdrożenia wychowanków w karby dyscypliny.

Jak wobec powyższych zamierzeń mają zachować się inni członkowie grona nauczycielskiego?

Literatura pedagogiczna ostatniego półwiecza zaleca nauczycielstwu zbliżenie się do młodzieży szkolnej. Należy usunąć przepaść obcości, jaka rozdzielała przez całe wieki wychowawcę od wychowanków, tworząc — jakby po obu stronach barykady — dwa wrogie obozy szkolne.

Nauczyciel musi, jeśli chce skutecznie nauczać i wychowywać, poznać psychologię młodzieży, sposoby jej reagowania na różne zarządzenia szkolne — musi w atmosferze wzajemnego zaufania, wynikającej z odczuwanej przez ucznia życzliwości i troski o jego dobro, podejmować tylko takie kroki, które rzeczywiście prowadzą do celu. Postępowanie nauczyciela-wychowawcy winno być zasadniczo zapobiegawcze.

Nie tak dalece idzie o konkretne jego zarządzenia, dostosowane do konkretnych, następujących się w życiu szkolnym wypadków i sytuacji — jak o stworzenie właściwej, pobudzającej uczniów atmosfery szkolnej, zdrowej opinii publicznej szkolnej, właściwego nastawienia do pracy, pozytywnej woli gromady uczniowskiej, bez których realizacji intensywna i owocna praca wychowawcza i dydaktyczna nie może w szkole istnieć, bez których urzeczywistnienia ujawnią się jedynie dobrze zamaskowane jej pozory.

Zbliżenie do młodzieży, aczkolwiek z gruntu przyjacielskie, jeśli jest oparte na zdrowych podstawach, nigdy nie będzie kolidowało z koniecznością utrzymania autorytetu nauczyciela-wychowawcy, z potrzebą zachowania zupełnie nieodzownego, naturalnego dystansu, jaki zawsze między wychowawcą a wychowankiem, zwierzchnikiem a podwładnym, jednostką nadrzędną a grupą podporządkowaną istnieć musi. Nigdy nie dojdzie do szkodliwego z gruntu spoufalenia. Autorytet nauczyciela-wy-

chowawcy raczej wzrośnie, oparty będzie na głębszych, **bardziej** istotnych podstawach.

Narzuca się pytanie: Czy można pogodzić zbliżenie do ucznia z wzmocnieniem rygoru szkolnego? Czy mogą nauczyciele stosować zasady pedagogiczne, podczas gdy kierownicy hufca i ćwiczeń cielesnych będą operowali środkami dyscyplinarnymi? Czy sprzeczności w oddziaływaniu wychowawczym na młodzież nie zamącą życia szkolnego, czy nie unicestwią wszelkich zabiegów wychowawczych uczelni?

Nie ulega wątpliwości, że stosowanie zasad, na których oparte jest p. w. młodzieży nie może być zaniechane lub unicestwione. Czyżby tedy należało wyrzec się zasad wychowawczego traktowania spraw młodzieżowych na terenie szkoły?

Przy powierzchownym rozstrzygnięciu powyższego zagadnienia zdawałoby się, że należy wziąć rozbrat z wszelkimi zdobyczami współczesnej pedagogiki. Sprawa jednak przedstawia się zupełnie inaczej. Nie ma sprzeczności w równoczesnym stosowaniu obu słusznych powyższych zasad wychowania młodzieży. Każda z nich odnosi się bowiem do innej sfery życia szkolnego.

Zbliżenie — oparte zresztą na utrzymaniu koniecznego dystansu — może być stosowane w dziedzinie merytorycznych poczynąń szkolnych, w sprawach mających na celu przyspieszenie rozwoju osobowości ucznia, kształtowania walorów jego umysłu, serca i woli, formowania jego ideałów itd.

Zaprawienie do karności i dyscypliny, posłuchu i podporządkowania może być stosowane w dziedzinie organizacyjnych poczynąń szkolnych, w sprawach dotyczących porządku, ładu, higieny, czystości, punktualności, akuratności, obowiązkowości, sumienności, w dziedzinie problemów wychowania społecznego, a zatem koleżeństwa, ofiarności osobistej, mającej na celu osiągnięcie dobra wyższego itd.

Aby uniknąć wszelkich pozorów sprzeczności w równoczesnym stosowaniu obu powyższych, równouprawnionych zasad wychowawczych, należy młodzieży wyjaśnić, że wszelkie poczynania szkolne dokonywać się mają w atmosferze przyjaznego zbliżenia do młodzieży, sprawy jednak organizacyjno-społeczne traktować należy rygorystycznie — tego bowiem wymaga od nas wyższa konieczność przygotowania uczniów do służby dla

Państwa i Narodu, której nieodzownym warunkiem jest zaprawienie młodzieży do karności i dyscypliny, wyrobienie w niej cnoty posłuszeństwa i podporządkowania się.

Młodzież podda się wówczas dobrowolnie — zapatrzona w szczytne, nadrzędne ideały narodowe — wszelkim rygorom wychowawczym, będzie uważała postępowanie szkoły za całkowicie uzasadnione wyższą racją stanu. Wszelkie pozory dualizmu wychowawczego zostaną usunięte. Wszystkie tedy czynniki szkolne mogą wówczas harmonijnie współdziałać w przygotowaniu młodzieży do obrony kraju.

Na drugim miejscu poruszę sprawę zwalczania braku dostatecznej wytrwałości, konsekwencji w działaniu, silnej woli — fundamentalnych również cnót społeczno-państwowych, których brak dawał się silnie odczuwać w dziejach Polski przedrozbiorowej, prowadził nieraz do załamania się najpiękniejszej inicjatywy, najlepszych wysiłków, które spalały się bezowocnie w słomianym ogniu przelotnego porywu, nie ugruntowanego zapалу.

Wszyscy członkowie grona nauczycielskiego muszą zgodnie współdziałać w pracy nad urabianiem charakteru uczniów, w ćwiczeniu ich świadomej woli i wszystkich cech, które są organicznie z nią związane. Nauczycielstwo musi w tym względzie przede wszystkim świecić wychowankom żywym przykładem.

Omówione w powyższych wywodach główne, historyczne wady charakteru polskiego oraz inne usterki z tymi wadami związane wynikają przeważnie z przerostu indywidualizmu polskiego, owego zakorzenionego głęboko, nie znającego niekiedy hamulców zamiłowania wolności i swobody.

Pęd ów należy sublimować, przeistaczać, skierować na tory pożytecznej dla Państwa pracy. Musi to być wolność prowadząca do samoopanowania, ochotnicza, dobrowolna służba dla Państwa, którą każdy według nakazów Władzy Zwierzchniej wykona — o ile nie ma żadnych zastrzeżeń — po swojemu, indywidualnie, w atmosferze dobrze zrozumianej swobody osobistej. Wszelkie różnice zdań i poglądów, usposobień i temperamentów będą się wówczas mieścić w ramach nadrzędnego, najważniejszego, skupiającego wszystkich koło jednego sztandaru — interesu Narodu i Państwa.

Norwid powiedział, że Polacy umieją się kłócić, ale nie potrafią różnić się pięknie. Słowa tego wieszczu narodu polskiego najlepiej ujmują konieczność szarmonizowania twórczego indywidualizmu jednostek z potrzebami ogółu.

4. Nauczanie szkolne jako przygotowanie młodzieży do obrony kraju

Nie mamy tutaj na myśli wykładów, które w przepisanej ilości godzin odbywać się mają w ramach p. w. młodzieży dla uczniów klas wyższych gimnazjum oraz liceum obowiązanych do udziału w organizacji przysposobienia.

Idzie o przepisany programem kurs wszystkich przedmiotów szkolnych we wszystkich klasach gimnazjalnych i licealnych, o przeniknięcie kursu tego pierwiastkami treściowymi określonego rodzaju. Idzie o to, aby każdy z nauczycieli, według możliwości, w trakcie pracy z młodzieżą przygotowywał ją w zakresie swej specjalności do spełnienia podstawowych obowiązków wobec Ojczyzny, aby każdy z nich uświadamiał ją i urabiał w duchu głównych tez wychowawczych zakładu, informując uczniów o sprawach szczególnej wagi z punktu widzenia problemu obrony kraju.

Na sesji z dnia 27 września roku 1937 przedyskutowała Komisja Klas Pólinternatowych Rady Pedagogicznej gimnazjum Zgromadzenia Kupców m. st. Warszawy powyższe problemy i ustaliła zgodnie następujące wytyczne w nauczaniu poszczególnych przedmiotów objętych programem gimnazjalnym. Podajemy postulaty te w celowym układzie:

A) Przedmioty usprawniające młodzież do p. w.

1) Ćwiczenia cielesne — we wszystkich klasach.

Wychowanie fizyczne jest podstawą dzisiejszej armii. Wychowując zdrowego i sprawnego obywatela dajemy jej żołnierza silnego, wytrzymałego na trudy wojenne, a zaprawiając do karności i posłuchu stwarzamy zdyscyplinowaną jednostkę. W grach sportowych uczy się młodzież cenić pracę zespołową i cele osiągane przez zgranie jednostek. Wspólne trudy i przezwyciężenie niebezpieczeństw wyrabiają w niej poczucie wspólnoty i koleżeństwa.

2) Zajęcia praktyczne.

O sile armii decyduje w dużej mierze odpowiednio technicznie wyszkolony żołnierz oraz sam sprzęt techniczny. Mały odsetek młodzieży otrzymuje niestety przygotowanie techniczne, co ujemnie wpływa na zmotoryzowanie i technizację wojska. W dużej mierze zapobiegają temu zajęcia praktyczne szkolne przez wprowadzenie podstawowych technik jako obowiązującego przedmiotu nauczania do programu gimnazjalnego. Uczeń, nabywając jako przyszły żołnierz elementarne sprawności techniczne, łatwiej i prędzej nauczy się sposobu prowadzenia maszyn, samochodów pancernych, tankietek itd., a mając usprawioną rękę, nie będzie psuł drogiego sprzętu wojskowego i potrafi niekiedy sam go zreperować. W programie należy zaakcentować:

a) w klasie pierwszej — sporządzanie sprzętu wojskowego, poczynając od prymitywnych kołków do namiotów aż do skomplikowanych aparatów np. kompasów, wykonywanie modeli samolotów, szybowców, okrętów itd.,

b) w klasie drugiej — dokonywanie łatwiejszych reperacji przedmiotów mogących przydać się armii, oraz wykonywanie łatwiejszych fragmentów sprzętu wojskowego,

c) w klasie trzeciej — zapoznawanie się z problemami dyfuzji i osmozy, oraz rolą ich w lotnictwie i baloniarstwie,

d) w klasie czwartej — zaznajamianie młodzieży ze sprawami motoryzacji, stosowanie różnych technik w związku z wykonywaniem sprzętu wojskowego, praktyczne zapoznawanie się z silnikami oraz ich obsługą, dokonywanie łatwiejszych reparacji silników i maszyn.

B) Przedmioty wprowadzające młodzież w ideologię p. w.

3) Historia.

Nauczanie historii nadaje się szczególnie do wprowadzenia młodzieży w odpowiedni stosunek do problemów obrony kraju ojczystego. Podkreślenie niespożytych wartości tkwiących w dziejach własnego narodu, chwalebnych momentów, bohaterskich postaci, wielkich idei przebijających się przez karty historii własnego państwa — prowadzi bezspornie do wytkniętego celu. Z ujemnych zdarzeń, popełnionych błędów, fałszywych czy zgubnych idei można wyciągnąć odpowiednie wnioski natury wychowawczej. Młodzież nauczy się z uchybień przeszłości wiel-

kich prawd dziejowych, zrozumie jak postępować należy w przyszłości dla dobra ogółu, narodu i państwa. — Ponadto:

a) w klasie trzeciej — omówienie szczegółowe walk o niepodległość i powstania polskiej siły zbrojnej przed wielką wojną ze szczególnym uwzględnieniem roli Józefa Piłsudskiego jako organizatora Związku Walki Czynnej, Strzelca, Drużyn Strzeleckich,

b) w klasie czwartej:

1) szczegółowe omówienie walk legionowych oraz polskich formacji wojskowych w dobie wielkiej wojny,

2) położenie nacisku na znajomość wypadków historycznych z okresu walk o granice Polski w latach od 1918 do 1921 z podkreśleniem roli Józefa Piłsudskiego jako organizatora wojska polskiego w Polsce odrodzonej,

3) szczegółowe omówienie roli i udziału sił zbrojnych Polski w życiu państwa na podstawie konstytucji z dnia 23 kwietnia roku 1935 z podkreśleniem stosunku obywatela do armii polskiej.

4) Język polski — we wszystkich klasach.

Uwagi ogólne o pierwiastkach p. w. nauczaniu historii odnoszą się — ze względu na podstawową korelację obu przedmiotów szkolnych — również do nauczania języka polskiego.

Elementy ideologii p. w. w nauczaniu języka polskiego przejawiają się w formach różnorodnych.

Hasła p. w. mogą się stać przede wszystkim tematem lekcji pomyślanej czy to jako samodzielna praca piśmienna, czy jako odpowiednie ćwiczenie w mówieniu, lub przemawianiu.

Życie junaków, rozważane na tym tle obowiązki żołnierskie i obywatelskie występują częstokroć w tematach czytanek i dłuższych opowiadań należących do lektury szkolnej uczniów.

Także w procesie aktualizacji tematów historycznych, dotyczących zwłaszcza życia wojskowego, walk o wolność i bohaterów narodowych nawiązuje nauczanie języka polskiego do ideologii p. w.

Wogóle język polski jako przedmiot w szczególnym stopniu oddziałujący wychowawczo na młodzież, dążący do ukształtowania jej psychiki w duchu patriotycznym nawiązuje na każdej lekcji, nawet nie związanej tematycznie z p. w., do żołnierskich ideałów tej organizacji.

5) Język łaciński.

W nauczaniu kultury grecko-rzymskiej, która jest ważną częścią składową nauczania języka łacińskiego, może nauczyciel podkreślić i uwypuklić problemy ważne dla sprawy przygotowania młodzieży szkolnej do obrony kraju.

W historii Grecji i Rzymu i literaturze obu tych państw znajdujemy liczne przykłady miłości Ojczyzny, poświęcenia i bezinteresownej pracy dla państwa. Życiorysy sławnych mężów i wodzów winny być wzorem dla młodych umysłów i serc.

Na lekcjach, na których omawia się problemy kultury antycznej zapoznaje się uczniów z ideałami państwowymi Grecji i Rzymu. Z idei tych na plan pierwszy powinien nauczyciel wysunąć ideał obywatela-żołnierza. — Ponadto

w klasach starszych — przy czytaniu wyjątków z Neposa i Cezara zaznajamia nauczyciel uczniów z organizacją wojskową Greków i Rzymian, z problemami taktyki i strategii wojennej.

6) Język obcy nowożytny — we wszystkich klasach.

We wszystkich klasach porusza się w rozmowach aktualizacyjnych i nawiązujących do życia obywateli odnośnego państwa — intensywny i systematyczny wysiłek idący w kierunku wszechstronnego przygotowania narodu do obrony kraju, w szczególności zaś omawia się sposoby wojskowego przygotowania młodzieży oraz organizacje zagranicznych p. w.

C) Przedmioty przysparzające młodzieży wiadomości konieczne dla p. w.

7) Geografia.

a) w klasie pierwszej — Granice, obronność, stosunki sąsiedzkie Polski, znajomość mapy (mapa 1 : 100.000), umiejętność posługiwania się mapą w terenie,

b) w klasie drugiej — Granice państw sąsiadujących z Polską, wzajemne stosunki polityczne, gospodarcze i kulturalne, zagadnienia gospodarcze, związane z potrzebami obrony kraju,

c) w klasie trzeciej — Wymiana światowa surowców technicznych i spożywczych, współzależność państw w dziedzinie surowcowej, linie dowozu surowców i możliwości ich przerwania,

d) w klasie czwartej — Granice, mniejszości polskie u sąsiadów i obce w Polsce, rezerwy rolnictwa, surowce własne i sprowadzane, potrzebne dla przemysłu wojennego, stan i roz-

budowa przemysłu, jego rozmieszczenie z punktu widzenia strategicznego.

8) Przyroda.

a) w klasie pierwszej — Omawia się znaczenie zwierząt w służbie wojennej (konie, psów, gołębi pocztowych), wdraża się ucznia do zrozumienia ważności spraw aprowizacyjnych,

b) w klasie drugiej — Omawia się surowce roślinne i ich znaczenie dla wojska i obronności państwa (lnu, konopi), zwraca się uwagę na racjonalne odżywianie się pokarmami roślinnymi. Specjalną lekcję należy poświęcić pleśni niszczącej zapasy żywności i szczególnie groźnej w czasie wojny,

c) w klasie czwartej — Należy powiązać wiadomości z dziedziny fizjologii człowieka ze sprawami wychowania fizycznego. Podaje się wiadomości z dziedziny higieny życia zbiorowego, zapobiegania szerzeniu się chorób zakaźnych w wielkich skupieniach ludzi. Elementarne wiadomości o sanitarii i ratownictwie wiążą się również ze sprawami p. w. młodości.

9) Fizyka.

a) w klasie trzeciej — W nauce o cieple: rola prądów konwekcyjnych w lotnictwie szybowcowym. — W nauce o cieczeniach i gazach: a) przy praktycznym zastosowaniu prawa Archimedes: budowa okrętów i polska flota wojenna, (rozdzielanie typów wojennych, jednostek morskich, ich rola, przeznaczenie); b) przy zastosowaniu prawa Archimedes do gazów: balony i sterowce oraz dorobek Polski w tej dziedzinie (Gordon-Bennet), c) przy omawianiu ciśnienia atmosferycznego: barograf, wysokościomierz, d) przy omawianiu rozdziałów o pogodzie oraz dyfuzji i osmozie: rola ich w lotnictwie i baloniarstwie,

b) w klasie czwartej — Klasa czwarta daje więcej możliwości omawiania odnośnych zagadnień. Już na początku kursu ilustruje się zasadę działania i przeciwdziałania przykładami z dziedziny broni palnej („kopanie“ karabinu, budowa i użycie armatnich). Przy omawianiu tarcia i oporu ośrodka: wyjaśnienie zasady unoszenia się samolotu. Przy omawianiu rozdziału o silnikach: sprawa motoryzacji kraju, budowa samochodu i samolotu. Uczniowie przerabiają szereg prymitywnych zresztą zadań z balistyki przy omawianiu składania ruchów. W nauce o elektryczności: znaczenie elektryfikacji oraz radia jako czynników obronności kraju, zastosowanie promieni Rentgena przy

budowie silników lotniczych. Wreszcie przy nauce o świetle: zastosowanie przyrządów optycznych dla celów wojskowych.

10) Chemia.

W kursie nauki chemii w klasie trzeciej zasługuje na szczególną uwagę rozdział o obronie przeciwgazowej. Omawia się istotę wojny chemicznej, najważniejsze gazy bojowe, elementy obrony przeciwgazowej czynnej i biernej ze szczególnym uwzględnieniem maski przeciwgazowej.

11) Matematyka.

Kurs gimnazjalny matematyki nie obejmuje ani trygonometrii, ani logarytmów — to też wszelkie poważniejsze zagadnienia z dziedziny zastosowań matematyki do balistyki, terenoznawstwa itd. odłożyć trzeba do liceum.

a) W klasach młodszych — Problemy związane z obroną państwa uwzględnia się w gimnazjum w materiale zadaniowym, przede wszystkim klasy pierwszej.

b) W klasach starszych — W klasach wyższych, zwłaszcza w nauce geometrii, przerabia się zadania związane z terenoznawstwem, jak mierzenie wysokości i odległości niedostępnych obiektów i t. d.

5. Organizacje szkolne jako przygotowanie młodzieży do obrony kraju

Doniosłą rolę w realizowaniu przygotowania młodzieży do obrony kraju odgrywają organizacje młodzieży szkolnej.

Kółka sportowe i naukowe, harcerstwo, zrzeszenia Ligi Powietrznej Państwa, Ligi Morskiej i Kolonialnej, Towarzystwa Popierania Budowy Szkół Publicznych Powszechnych, koło Białego i Czerwonego Krzyża itd., pozostające pod ścisłą opieką szkoły, rozszerzają i pogłębiają jej cele i zadania wychowawcze.

Kółka sportowe propagują tężyznę fizyczną, kółka zaś naukowe podnoszą poziom intelektualny młodzieży.

Harcerstwo jest organizacją, która skupia najwięcej młodzieży w swych szeregach. W samym jego założeniu ideologicznym tkwi praca dla dobra państwa. Harcerstwo było od chwili swego powstania i jest do dnia dzisiejszego niejako przysposobieniem wojskowym młodzieży. Jak wielką rolę odgrywają harcerze w szeregach p. w. młodzieży, wie o tym najlepiej każdy komendant hufca. W skład hufca bowiem wchodzi odrazu per

wien procent młodzieży karnej, zdyscyplinowanej, częściowo wyszkolonej. W początkach pracy szkoleniowej p. w. oddają harcerze bardzo duże usługi. Są nieocenieni zwłaszcza w grach i ćwiczeniach terenowych, gdzie w braku podoficerów uzupełniają kadre instruktorską.

Zrzeszenia L. O. P. P., L. M. i K., T. P. B. S. P. i t. d. nie tylko mają wielkie znaczenie wychowawcze, budząc ofiarność młodzieży dla celów zwiększenia obronności Państwa, lecz także szkolą praktycznie kadry przyszłych lotników i instruktorów obrony przeciwgazowej; żeglarzy i pionierów w służbie morskiej i kolonialnej; przyszłych działaczy oświatowych i szkolnych.

Przy szkołach istnieją Towarzystwa czy Koła Opieki Rodzicielskiej, które mają za zadanie ułatwienie współpracy domu ze szkołą. Dom rodzicielski winien bowiem w godzinach popołudniowych kontynuować pracę wychowawczą szkoły. Należy tedy rodziców poinformować o tym, że praca uczelni odbywa się pod hasłem wzmocnienia obronności Państwa.

Sprawa przygotowania młodzieży szkolnej do obrony kraju jak i wytyczne pracy w hufcach szkolnych winny być tematami referatów na zebraniach rodzicielskich. Szkoła też powinna wskazywać rodzicom, jak ważnym czynnikiem wychowawczym jest należenie uczniów do organizacji młodzieżowych szkolnych i czynna w niej praca ochotników-uczniów.

Rodzice muszą wespół ze szkołą pracować nad urabianiem charakterów swych dzieci i to w myśl ideałów, których spełnienia wymaga dobro Państwa.

Ważną rolę w pracy nad przygotowaniem młodzieży do obrony kraju odegrać muszą obozy i kolonie dla młodzieży szkolnej. Niestety, akcja obozowo-kolonijna jest wśród rzesz uczniowskich niedostatecznie rozwinięta i zorganizowana.

Akcja kolonijna, postawiona dla dzieci szkół powszechnych na pewnym poziomie, urywa się z chwilą, gdy młodzież przechodzi do szkół średnich. A przecież pamiętać musimy, że na czas czteroletniego gimnazjum przypada najbardziej krytyczny okres życia uczniów, okres ich dojrzewania cielesnego i duchowego. Młodzieżą tą należy zająć się pieczołowicie.

Akcja obozowo-kolonijna, przypadająca na miesiące letnie, wakacyjne, czyni częściowo zadość temu ze wszech miar waż-

nemu postulatowi, musi być tedy włączona w plan przygotowania młodzieży do obrony kraju realizowany przez szkołę.

Na szkole spoczywać musi obowiązek czuwania nad tym, w jaki sposób spędzać mają na obozie czas jej wychowankowie. Pracą zaś organizacyjną, i administracyjno-gospodarczą winny zająć się Towarzystwa czy też Koła Opieki Rodzicielskiej, jakie istnieją przy szkołach.

W ciągu czterech lat pobytu w gimnazjum winien każdy uczeń jeden raz spędzić conajmniej jeden miesiąc w obozie szkolnym. Racjonalne wychowanie fizyczne, zaprawa sportowa, czy nauka pływania muszą odbywać się systematycznie przez czas dłuższy, co może być przeprowadzone tylko właśnie na obozie szkolnym pod kierunkiem odpowiednich instruktorów.

Życie obozowe jest najbardziej zbliżone do życia wojskowego. Wdrażanie uczniów na obozie do skrupulatnego przestrzegania regulaminu dnia daje im zrozumienie, że karność jest w życiu zbiorowym niezbędna. Dbanie o własne rzeczy, ich całość i porządek wyrabia w młodzieży samodzielność i wzmacnia poczucie odpowiedzialności. Wspólne trudy, ćwiczenia, zabawy, wspólne posiłki i bezpośrednie, codzienne zbliżenie — zacieśniają mocno węzły koleżeństwa. Koleżeństwo zaś wyrabia tak szlachetne cechy charakteru jak ofiarność i zdolność do poświęceń, które wysoko ceni się w wojsku. Czas spędzony na obozie szkolnym należy uważać za pierwszy stopień prowadzący do właściwych obozów p. w.

* * *

Praca wychowawcza i dydaktyczna wszystkich czynników szkolnych, organizacyj młodzieżowych, opieki domowej i zrzeszeń rodzicielskich — prowadzona wytrwale, systematycznie i harmonijnie winna wychować nowy typ Polaka, obywatela-żołnierza.

C Z Ę Ś Ć II

**PRZEDMIOTY SZKOLNE PROWADZONE ZWYKŁĄ
METODĄ NAUCZANIA, KTÓRYCH LEKCJE TRWAJĄ
45 MINUT:**

1. Religia rzymsko-katolicka
2. Religia mojżeszowa
3. Ćwiczenia cielesne
4. Zajęcia praktyczne

KS. STEFAN JASKŁOWSKI

RELIGIA, JAKO NACZELNY PRZEDMIOT SZKOLNY

Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus! z tymi słowy weszli pierwsi uczniowie półinternatu przed pięciu laty na lekcję religii. Tym ujęli mnie za serce. Spojrzałem wtedy na nich — była to nieliczna gromadka, składająca się z 17 uczniów. W ciży zajęli miejsca, gotowi przyjąć wszystko, co usłyszą. Od pierwszych chwil zwróciło moją uwagę ich poważne ustosunkowanie się do przedmiotu.

Religia stała się dla nich naczelnym przedmiotem.

We wszelkich programach zajmuje nauka religii pierwsze miejsce. Nie wypływa to jednak z sentymentu, lecz z prawa naturalnego.

Zanim człowiek osiągnął pewien stopień cywilizacji i kultury, już był religijnym — miał pewne wierzenia i nakazy etyczne. Siłą konieczności przenikały te pojęcia cały jego dorobek duchowy. Stąd nie ma przedmiotu, który by nie był opromieniony tym nimbem i nie miał korelacji z religią. Usunięcie tego czynnika poza nawias doprowadziłoby tylko do zniekształcenia wiedzy.

W roku 1929 ukazała się encyklika Piusa XI „O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży”. Pragnę zwrócić uwagę na niektóre jej punkty, by wykazać założenie tej pracy¹⁾.

Przedmiotem wychowania jest człowiek cały po upadku i Odkupieniu.

Człowiek pierwotnie znajdował się w stanie doskonałości, ale wypadł z niego. Dopiero Chrystus odkupił go i przywrócił mu godność nadprzyrodzoną. Nie przywrócił jednak Zbawiciel

¹⁾ Encyklika Piusa XI „Divini illius magistri” nakładem kancelarii Prymasa Polski, 1931, str. 92—98.

tych przywilejów, które leżały poza jego naturą, to jest nieśmiertelności ciała i nienaruszonej równowagi duszy. Stąd pozostała w nas słabość natury ludzkiej.

Celem wychowania chrześcijańskiego jest: przez współdziałanie z łaską boską uczynić człowieka prawdziwym i doskonałym chrześcijaninem. Powinno się to przejawiać w życiu na każdym kroku. Prawdziwy chrześcijanin musi żyć nadprzyrodzonym życiem w Chrystusie. Wychowanie chrześcijańskie musi objąć wszystkie czynności ludzkie, pole działania zmysłów i ducha, umysł i obyczaje, jednostkę, rodzinę i społeczeństwo.

Owocem chrześcijańskiego wychowania jest człowiek nadprzyrodzony. To nie jest przesada. Bo istota urobiona przez wychowanie chrześcijańskie, naśladowująca Jezusa Chrystusa, myśli, sądzi i działa w sposób nadprzyrodzony.

A w ten sposób zdobywa charakter chrześcijański.

Ks. Arc. Bilczewski w liście pasterskim do młodzieży¹⁾ określa charakter jako „arcydzieło etyczne, wytworzone z wszelkich cnót, spojonych między sobą żarem wielkiej, doskonałej miłości Boga i ludzi” i jako „niezlomną wierność wiekuiстым zasadom moralnym, dochowywaną wielkim sercem”.

Kto ma charakter, ten w myślach, słowach i uczynkach swoich będzie się kierował jedynie wolą boską i sumieniem. Nie będzie niewolnikiem. Będzie miał odwagę napiętnować to, co jest złem, a pochwalić to, co jest godne nagrody. A więc będzie posiadał samodzielność etyczną.

Wychowanie chrześcijańskie zaleca skromność. Na ten punkt szczególną uwagę muszą zwracać rodzice i wychowawcy. Czasem wydaje się, że dzieci są zabezpieczone od złych wpływów, tymczasem dopiero później uwydatnia się cała groza położenia.

Niezwykle plastycznie przestrzega przed tym nieszczęściem św. Hieronim, pisząc do Heliodora i Nepocjana²⁾: „W tej burzy świata Charybda zmysłowości pożera zbawienie. Tu panińskimi usty uśmiecha się Scylla lubieżności, aby narazić na rozbicie wstydlivość. Brzeg ten jest niegościnnie, tu rozbójnik mor-

¹⁾ Charakter, List Paster. arc. Bilczewskiego do uczniów szkół średnich. Poznań, 1920, str. 174.

²⁾ Migne, Patrologia Latina, tom 22 S. Hieron. Col. 589 epist. LX „ad Heliodorum” Col. 527 epist. LII „ad Nepotianum”.

ski z towarzyszami swymi gotuje sidła na mających się schwytać. Miejcie się na ostrożności, nie bądźcie pewni siebie. Choć morze to spokojne jak sadzawka, uśmiecha się, chociaż zaledwie lekki podmuch marszczy powierzchnię tego niezmiernego żywiołu, lecz ono kryje przepaść, wewnątrz jego jest niebezpieczeństwo, zewnątrz — wróg. Rozplączcie liny okrętowe, zawieście żagle, maszt krzyża utkwijcie w czołach statku, gdyż pokój ten jest burzą".

Z encykliki omawianej dowiadujemy się, że kto jest dobrym chrześcijaninem, jest też dobrym obywatelem.

„Nie usuwa się bowiem od pracy na rozległych obszarach tego życia, ani nie skazuje na niepłodność swoich przyrodzonych zdolności, lecz je rozwija i udoskonala" ¹⁾).

Jako dowód tego niech posłużą Święci Pańscy. Wszak to byli tacy ludzie jak i my. Te same mieli trudności życiowe, zmartwienia, tak samo byli narażeni na pokusy i na przebywanie ze złymi ludźmi. A jednak dzięki religii Chrystusowej i pracy nad urabianiem swego charakteru, osiągnęli tak kolosalne rezultaty, iż są wzorem dla wszystkich pokoleń.

A co powiedzieć o naszych misjonarzach? Opuścili wszystko — stanowisko, przyjaciół, rodziców, Ojczyznę i z Ewangelią w ręku udali się w nieznane, często do ludów dzikich i tam, narażając się na śmierć — co w wielu wypadkach ich spotykało — głosili wzniosłą naukę Chrystusa. Wiele ludów ze światłem wiary otrzymało jednocześnie wszystkie zdobycze kultury.

Pragnę jeszcze przytoczyć bardzo ważne dla nas postanowienia z pierwszego polskiego synodu plenarnego w Częstochowie²⁾).

„W miarę jak młodzież wzrasta, rodzice powinni ustawicznie uzupełniać jej katolickie wykształcenie i wychowanie, dbając pilnie o to, aby młodzież zdobywała gruntowną znajomość prawd wiary, zaprawiała się we właściwych praktykach religijnych i kierowała się w życiu zasadami katolickimi, uszlachetniając swój charakter prawdziwą cnotą chrześcijańską".

To wszystko upoważnia mnie do twierdzenia, że słusznie

¹⁾ Encyklika cyt. str. 97.

²⁾ Primum Concilium Plenarium Polonicum. A. D. 1936 capui XIII decr. 119 § 2.

nauce religii przyznano pierwsze miejsce wśród przedmiotów szkolnych.

Na zakończenie chciałem podkreślić, że praca duszpasterska prefekta może dać wielkie wyniki tylko wtedy, jeżeli kierownictwo i grono nauczycielskie mu jej nie utrudnia. Co do mnie jestem w tym szczęśliwym położeniu, że zawsze spotykam się z największą pomocą i życzliwością. Rezultatem tego jest znaczne pogłębienie życia religijnego w naszej młodzieży. Jako środki posłużyły nabożeństwa szkolne w niedzielę i uroczystości, przyjmowanie Sakramentów Św., Sodaliczja Mariańska, gazetka sodalicyjna, biblioteczka religijna i uroczystość dzielenia się opłatkiem wigilijnym poprzedzona przemówieniami w auli specjalnie udekorowanej.

Pragnę dodać, że w akcji charytatywnej również znalazłem zrozumienie i wydatną pomoc.

Niektórzy np. koledzy walizami dostarczali zużyte bilety tramwajowe, aby zdobyć więcej obiadów dla niezamożnych studentów.

Szczęśliwa szkoła, która tak rozumie swoje posłannictwo. A na tych wszystkich, którzy przykładają rękę do dzieła zbożnego, niech się spełnią słowa Daniela proroka: „którzy ku sprawiedliwości zaprawiają wielu, świecić będą jako gwiazdy”¹⁾.

¹⁾ Daniel r. XII w. 3.

FALIK HAFNER

NAUCZANIE RELIGII W SZKOLE ŚREDNIEJ

Kurs religii udostępnia młodzieży poznanie prawd objawionych.

W dusze uczniów wślizguje się, szczególnie w okresie przełomu psychicznego, wywołanego dojrzewaniem, a przypadającego na okres czterolecia szkoły średniej — czerw niewiary.

Ledwie dowiedział się dorastający uczeń coś nie coś o prawdach współczesnej nauki, ledwo ogarnął w sposób często powierzchowny i płytki horyzont najnowszych doktryn, teoryj i hipotez naukowych, ledwie poznał mniej lub więcej szeroki krąg nowoczesnych wynalazków i techniki, opartych na wynikach dyscyplin wiedzy — a już zarzuca niewygodny mu z różnych powodów „balast wiary“, wieczyste prawdy Objawienia.

Zjawisko to łatwego, taniego ateizmu młodzieżczego — zjawisko ogólnie pedagogom znane.

Z niebezpieczeństwem tym musi walczyć nauczyciel religii.

Idzie o sprawę dużej wagi.

Młodzież musi dowiedzieć się, że człowiek ogarnąć jeno może rozumem swym i wykryć prawa rządzące wiecznie płynną i zmienną zjawiskowością przyrody, że imponujący rozmach współczesnej techniki jeno ułatwia człowiekowi życie w trudnych, a niekiedy groźnych dla niego warunkach świata przyrodniczego.

Młodzież musi zrozumieć, że prawdy głębsze, istotne, wieczyste nie podpadają pod oko i ucho ludzkie, nie mogą być ujęte precyzyjnymi szczypcami kategorii umysłu ludzkiego, że dotrzeć do nich może jedynie wzlot proroczego Objawienia.

Młodzież musi poznać te wielkie i śmiałe duchy ludzkości, co utorowały jej drogę do najwyższych prawd nauki i utworzyły

nieśmiertelne wartości w dziedzinie wiedzy, pozostając w kornej adoracji we wnętrzu Świątyni Pańskiej — duchy Kopernika i Newtona, Skłodowskiej i Einsteina i wielu, wielu innych koryfeuszów nauki.

* * *

Szczególnej wagi problemy etyki religijnej należy również w nauce religii uprzystępnąć młodzieży w sposób umiejętny i przekonujący.

W dziedzinie tej przypadnie nauce religii mojżeszowej zadanie wdzięczne i łatwe do urzeczywistnienia.

Gdy do Hilela, mędrca żydowskiego, żyjącego w pierwszym wieku naszej ery przybył poganin i prosił go, aby podał mu całą naukę Izraela w przeciągu tak krótkiego czasu, podczas którego mógłby się utrzymać, stojąc na jednej nodze — Hilel odpowiedział słowy: „Nie czyn drugiemu, co tobie nie miłe“.

Inny uczony żydowski z drugiego wieku naszej ery Rabi Akiba wyraził tę myśl w sposób bardziej bezpośredni: „Kochaj bliźniego jak siebie samego — to główna idea Tory“ (Sifra, Leviticus 19, 18).

Idea powyższa występuje na jaw wielokrotnie w piśmiennictwie stanowiącym materiał nauczania religii. Oto kilka przykładów:

„Kochaj bliźniego jak siebie samego“ (Exodus 14, 18).

„Gdzie miłość i prawda złączone, tam też łączą się dobro i pokój“ (Psalmy 85, 11).

„Na miłości jest zbudowany świat“ (Psalmy 89, 3).

„Nienawiść wzbudza kłótnię, miłość zaś oczyszcza wszystkie grzechy“ (Proverbia 10, 12).

„Jeśli wróg twój głoduje, nasyc go, a gdy będzie spragniony, daj mu pić. (Deuteronomium 10, 19) itd.

I zaiste — idea miłości bliźniego, idea braterstwa i zgody — to podstawowa idea Starego Testamentu, przewijająca się przez wszystkie twory ducha hebrajskiego.

A gdy kochać masz bliźniego jak siebie samego — musisz być wobec niego sprawiedliwy. Stąd idea sprawiedliwości związana z ideą miłości człowieka.

Miłość i sprawiedliwość to dwa granitowe filary, na których opierać się musi strop etyki człowieczej.

Jeśli w ujęciu Hobbesa jest: homo homini lupus — to w ujęciu prawd etyki religijnej mamy: homo homini frater oraz iustitia fundamentum regnorum.

* * *

W końcu problem szczególnej wagi.

Miłość bliźniego i stosowanie wobec niego zasad sprawiedliwości objęte nakazami etyki religijnej — to podstawa wychowania społecznego młodzieży.

Wychowanie w duchu koleżeństwa i braterstwa, używania sobie wzajemnej pomocy i poparcia cementuje zbiorowiska uczniów w organiczne, solidarne społeczności klasowe.

Spółnoty klasowe — to szkolne komórki społeczne, to antycypacja wszelkich wspólnot społecznych, jakie tworzyć będą wychowankowie szkolni jako ludzie dorośli, dojrzały.

Więzy braterstwa szkolnego — to przyszła więź solidarności społeczeństwa ludzkiego.

Stąd ogromne znaczenie nauczania religii i etyki religijnej, której nakazy umożliwiają lub też przyspieszają proces krystalizacji wszelkich asocjacji młodzieżowych szkolnych.

Wychowanie społeczne służy społeczeństwu, służy jednak przede wszystkim Państwu, które jest idealną formą organizacji społeczeństwa ludzkiego.

Wychowanie społeczne prowadzi do wychowania obywatelskiego, wdraża młodzież do ofiarnej służby dla dobra Państwa.

STANISŁAW GÓRNY

ĆWICZENIA CIELESNE OPARTE NA SZKOLNYCH BADANIACH BIOMETRYCZNYCH

Badania antropologiczne zajmują się człowiekiem w czasie i przestrzeni — antropologia wychowawcza zaś rozwojem człowieka jako jednostki biologicznej. Ujmuje ona wszystkie swe zagadnienia i postulaty pod kątem widzenia potrzeb pedagogiki. Antropologia wychowawcza rozszerza wiedzę o wychowaniu i określa cechy biologiczne wychowanka, które tworzą podstawę i ramy dla rozwoju cech psychicznych człowieka; prawidłowy bowiem rozwój wszystkich cech biologicznych warunkuje pełny jego rozwój psychiczny.

Antropologia wychowawcza posługuje się całym szeregiem dokładnych pomiarów dokonywanych na wychowankach, dotyczących wzrostu, długości i szerokości poszczególnych części ciała, wysokości pewnych punktów kostnych, pojemności płuc, siły mięśni: rąk, łopatek, grzbietu i klatki piersiowej — tętna itd.

Dział ten pomiarowy antropologii nazywamy biometrią. Otrzymane wyniki, porównane z normami dają nam dokładny obraz stanu fizycznego wychowanków.

Normy takie i granice wahań dla chłopców i dziewcząt w odniesieniu do wagi i wzrostu — opracowali w odstępach czasu kilkumiesięcznych niektórzy uczeni zajmujący się problemami biometrii szkolnej, m. i. w Niemczech Huth, w Polsce Dybowski.

Na podstawie tabel biometrycznych możemy orzec, czy rozwój fizyczny danego wychowanka przebiega w granicach normy, czy też jest opóźniony, lub przyspieszony. Z odnośnych zestawień cyfrowych możemy wywnioskować, jaki jest stan zdrowia ucznia, jak przebiegają jego procesy życiowe w okresie dorastania, dojrzewania, męźnienia itd: możemy wyciągać

wnioski znacznej dla pedagogiki wagi, dotyczące stanów i przeżyć psychicznych młodzieży szkolnej np. prawo Merkante'a.

Największe usługi oddają pomiary biometryczne wychowawcy fizycznemu, bez nich bowiem nie może być mowy o celowym i rozumnym pokierowaniu wychowaniem fizycznym młodzieży. Pomiary biometryczne umożliwiają gruntowne poznanie właściwości biologicznych, kierunku oraz granic rozwoju fizycznego badanych wychowanków.

Człowiek jako twór biologiczny przynosi na świat ze sobą pewne wrodzone cechy genetyczne rasowe, których zmienić niepodobna. Cechy te możemy łatwo wykryć i ustalić drogą pomiarów biometrycznych. Należy je ściśle określić i zaklasyfikować, jeżeli nie chcemy w naszej pracy badawczej natknąć się na nieprzewidywane trudności.

Człowiek jako twór biologiczny ujawnia jednak również cechy fizyczne innego rodzaju, cechy które podlegają wpływom środowiska tj. ogółu zjawisk klimatycznych, społeczno-gospodarczych, kulturalno-wychowawczych, wśród jakich dana jednostka bytuje. Cechy te podlegają podobnym zmianom, które również wykryć można drogą pomiarów biometrycznych. One to głównie interesować muszą wychowawcę fizycznego młodzieży szkolnej.

Jest rzeczą oczywistą, że cechy nie wrodzone, podlegające nieustannemu formowaniu przez wpływy środowiska możemy również urabiać świadomym, celowym wysiłkiem woli ludzkiej, wysiłkiem opartym na zasadzie badań biometrycznych.

Należy tylko wytknąć sobie jasny plan działania. Znając możliwości rozwojowe młodzieży możemy przystąpić do doboru odpowiednich środków, aby uzyskać zamierzone modyfikacje morfologiczne, zgodne z wytkniętym ideałem wychowawczym. Środkami tymi będą różne formy ruchu, ściśle wyrozumowane ćwiczenia sprawności cielesnej. Jedne z nich wpływać będą na kształtowanie się kośćca, inne więzadeł i mięśni. Będą to również dobrze przemyślane gry sportowe, wpływające na rozwój narządów wewnętrznych i czynności fizjologicznych organizmu, a nawet na system jego nerwowy.

Stosowane przez wychowawcę fizycznego, oparte na antropologii pedagogicznej, stale kontrolowane pomiarami biometrycznymi — mogą być ćwiczenia cielesne w ten sposób dobra-

ne, aby nie tylko spowodować celowy rozwój organizmu, lecz również osiągnąć pożądaný rozwój pozytywnych cech psychicznych jak: szybkość orientacji, inicjatywę, odwagę, hart, wytrzymałość itd.

Nauczyciel ćwiczeń cielesnych musi postępować planowo, dążyć wytrwale do osiągnięcia zamierzonego celu. Nie wystarcza naszkicować oparty na badaniach biometrycznych plan działania. Musi on również umiejętnie plan ten zrealizować. Musi kontrolować nieustannie jego wykonanie, dokonując w określonych odstępach czasu wskazanych pomiarów biometrycznych, które informować go będą o skuteczności przeprowadzonych przez niego zabiegów -- o korzyściach i ewent. szkodach, jakie odpowiednio dobrane pod względem jakościowym i ilościowym ćwiczenia ruchowe przynoszą organizmowi młodzieńczemu. Wychowawca fizyczny będzie — zależnie od powyższych badań — albo utwierdzony w słuszności swych poczynañ, albo też będzie musiał swój plan zmodyfikować lub przekształcić.

Zbyt silny rozwój pewnych cech będzie świadczył o za dużym natężeniu odnośnej formy ruchu, za słaby rozwój innych cech ujawnić musi przeoczenie pewnej grupy ćwiczeń, lub niedostateczne ich uwzględnienie.

Powyższe wywody odnoszą się do młodzieży na ogół zdrowej, normalnie rozwiniętej. Nie możemy jednak pominąć wychowania fizycznego młodzieży cielesnie upośledzonej, względem której musimy stosować zasady gimnastyki leczniczej, opartej również na skrupulatnie przeprowadzonych pomiarach biometrycznych.

Dzięki pomiarom możemy z dużą dokładnością stwierdzić błędy w budowie i postawie niektórych uczniów. Dla usunięcia tych defektów będzie wychowawca fizyczny dobierał odpowiednie ćwiczenia, mające na celu wzmocnienie pewnych fragmentów układu kostnego, mięśniowego itd. Ćwiczenia te zmierzać będą przede wszystkim do usunięcia szkolnych deformacji kręgosłupa, a więc lordosy, kifosy, skoliosy itd.

Zabiegi powyższego rodzaju dokonywane są obecnie w szkołach niektórych państw współczesnych np. Szwecji, Finlandii itd.

Skuteczność zabiegów dokonywanych przez wychowawców fizycznych, postępujących planowo i konsekwentnie — da się

bez trudu stwierdzić. O możliwości zresztą specjalnego rozwoju pewnych pożądaných cech fizycznych drogą wytrwałego treningu — świadczą liczne fakty z dziedziny życia sportowego. Długoletnie treningi i zajęcia przekształcają postawę fizyczną człowieka, pozwalając nam odróżnić na pierwszy rzut oka np. boksera od biegacza, atletę od pływaka, piechura od marynarza itd.

Kończąc wywody swe o badaniach biometrycznych jako podstawie naukowej, na której oprzeć należy prowadzenie ćwiczeń cielesnych w szkole średniej — pozwolę sobie zaznaczyć, że również na uczelniach wyższych akademickich przeprowadza się za granicą np. w U. S. A. pomiary biometryczne, na podstawie których: kwalifikuje się studentów do uprawiania tych działów sportu, do których są predysponowani — dokonuje się wyznaczenia zawodników do określonych konkurencyj sportowych — określa się pożądaný kierunek studiów, pracy zawodowej itd.

Problem wychowania fizycznego młodego pokolenia — to problem wychowania zdrowych, karnych, wytrwałych i zahartowanych na trudy przyszłych obywateli-żołnierzy Państwa. Wychowanie fizyczne młodzieży szkolnej może być jednak racjonalnie potraktowane jedynie wtedy, gdy nauczyciel ćwiczeń cielesnych, a zarazem kierownik gier sportowych oprze się w swej pracy na naukowych podstawach antropologicznej biometrii szkolnej.

ANTONI TOMCZAK

ZAJĘCIA PRAKTYCZNE W PROGRAMIE GIMNAZJUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO

Postulat wprowadzenia czynnika pracy ręcznej uczniowskiej do szkoły średniej można w całej pełni zignorować — wracamy wówczas do typu szkoły jałowej, ćwiczącej jednostronnie umysł, oderwanej od życia; albo też można postulat ten w całej pełni respektować przez oparcie nauczania wszelkich przedmiotów szkolnych na zasadzie pracy ręcznej uczniów — wówczas wkraczamy na tory eksperymentalnej szkoły pracy, grzesząc znów jednostronnością innego rodzaju.

Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce ominęła obie skrajne koncepcje i poszła drogą naturalnego kompromisu: wprowadziła obok intelektualnych przedmiotów szkolnych, których nauczanie winno być oparte na samodzielnej pracy uczniów, pracę ręczną jako odrębny przedmiot nauczania szkolnego.

Za wprowadzeniem zajęć praktycznych jako obowiązującego przedmiotu nauczania do programu gimnazjum ogólnokształcącego przemawiały następujące względy.

Zbliżenie ucznia do życia wymaga z konieczności zaprawienia go zarówno do pracy fizycznej jak i umysłowej. Aby przyszły obywatel kraju był dobrze przygotowany do czekających go obowiązków, należy w wychowaniu uwzględnić harmonijny rozwój wszystkich funkcji fizycznych oraz psychicznych.

Praca ręczna, wiążąca umiejętnie czynniki namysłu i działania, utrzymuje właśnie w doskonałej równowadze czynności duchowe i cielesne naszego jestestwa, a przez swój specyficzny charakter wprowadza pogodę w nasze życie, daje nam wiele radości i siły.

Zastanówmy się teraz nad pytaniem: jaki wpływ mają roboty ręczne na rozwój fizyczny i psychiczny ucznia.

Piasecki, znakomity teoretyk wychowania fizycznego, omawiając znaczenie pracy ręcznej dla rozwoju fizycznego młodzieży, porównuje ruchy, które młodzież wykonuje przy robotach ręcznych z ruchami stosowanymi podczas ćwiczeń cielesnych — i stwierdza ich podobieństwo, a tym samym analogiczny wpływ na ustrój dziecka. Piasecki dzieli pracę ręczną na lekką i ciężką, która różnie wpływa na organizm ludzki. I tak lekka (praca w tekturze, rafii itd.) działa głównie na mięśnie, kościec i stawy; pracę ciężką (w drzewie, metalu itd.) zalicza się do ćwiczeń czynności wegetatywnych tj. krążenia krwi, oddychania, trawienia i przemiany materii. Jak więc widzimy, przyspieszają zajęcia praktyczne rozwój fizyczny młodzieży szkolnej.

Zajęcia praktyczne mają również wpływ na kształcenie zmysłów dziecka. Konieczność dokładnego wykonywania pracy wyostrza wzrok, słuch odgrywa niemałą rolę przy sprawdzaniu działania pewnych narzędzi i maszyn oraz wykonywanych przez ucznia przyrządów, w pewnej mierze rozwija się również zmysł powonienia wskutek rozróżniania zapachu płynów używanych przy zajęciach praktycznych, potrzeba uzyskania takiej czy innej powierzchni materiałów używanych do robót kształci znów zmysł dotyku.

Żaden z przedmiotów nauczania nie wpływa w tym stopniu na wyrobienie samodzielności i zaradności ucznia jak roboty ręczne. Możliwość samodzielnego projektowania wykonanego przedmiotu, obmyślenia odpowiednich konstrukcyj daje poczucie twórczości. Zastosowanie odpowiednich narzędzi i materiałów, dostosowanie postawy ciała przy pracy, obliczanie materiałów, kosztów i czasu usprawnia inteligencję praktyczną, tak przydatną w życiu każdej jednostki. Możliwość osiągnięcia zamierzonego celu pobudza do działania i przewyżczania trudności, a co za tym idzie kształci wolę i charakter. Jak więc widzimy, przyspieszają zajęcia praktyczne rozwój psychiczny młodzieży szkolnej.

Do społecznych wartości, wypływających z pracy ręcznej, należy współpraca i współdziałanie oraz solidarność i koleżeństwo, przeważnie z niej wypływające. Praca bowiem przybiera zazwyczaj postać pracy zespołowej. Przy obecnym rozwoju tech-

niki w wytwarzaniu przedmiotów wielkich, potężnych w swych rozmiarach (samolotów, tanków, okrętów itd) coraz większej wartości nabiera praca zespołowa. Nie jeden, nie dwóch, ale wielu ludzi musi ze sobą współpracować harmonijnie, aby wykonać projektowane dzieło.

Przejdźmy obecnie do omówienia szerszego znaczenia pracy ręcznej jako technicznego przygotowania przyszłego obywatela do życia praktycznego.

Prądy wojenne pchnęły ludzkość na nowe tory. Dziś wypowiadają ludzie swe myśli i uczucia nie tylko w słowach, ale również a raczej przede wszystkim w czynach. Tempo życia oraz jego trudności wymagają wielkiej gromady ludzi dobrze przygotowanych do czynu i pracy. Brak nam jest jednak w Polsce, jak powiedział Wielki Marszałek Józef Piłsudski „technicznego człowieka“. A przecież technika wciska się wszędzie nawet do życia prywatnego najspokojniejszego człowieka w postaci nowoczesnych urządzeń gospodarczych codziennego użytku. Czuje się potrzebę podolania temu prądowi, a tu już nie wystarczy szkoła zawodowa, gdyż ta ma inne, specjalne zadanie. Przanowski, wieloletni dyrektor Państwowego Instytutu Robót Ręcznych, pionier i organizator zajęć praktycznych w Polsce, głosi hasło powszechnego przysposobienia technicznego młodzieży — powszechnego, a więc obejmującego całą młodzież we wszystkich typach szkół.

Młodzież wychodząca ze szkół staje do pracy dla dobra państwa. W pierwszym rzędzie odbywa służbę wojskową i tu już odrazu zastosowuje sprawność techniczną, nabytą w szkole. Twarda i ciężka praca żołnierza staje się o wiele lżejsza dla wychowanków mających przygotowanie techniczne. Najprostszy karabin jest już dość skomplikowaną maszyną, wymagającą pewnej umiejętności technicznej od tego, który ma nim władać — a cóż dopiero obsługa karabinów maszynowych, armat, samochodów pancernych, czołgów, samolotów, czy służba na okręcie wojennym. Techniczne przygotowanie żołnierza daje gwarancję potęgi państwa. Dobrze rozumieją to Niemcy, którzy na żądanie ministerstwa wojny wprowadzili roboty ręczne do programów szkół ogólnokształcących.

Nie mniejsze znaczenie ma sprawność techniczna ucznia w każdym obranym przez niego zawodzie.

Umiejętności techniczne, nabyte w szkole przydają się przede wszystkim osobom czynnym w życiu gospodarczym jak rolnikom, rzemieślnikom, przemysłowcom, co nie wymaga uzasadnienia — przydadzą się one również kupcom np. przy sporządzaniu kosztorysów urządzeń sklepowych, reklamowych, ekspedycyjnych itd., nadto przy reperowaniu drobnych uszkodzeń inwentarza sklepu.

Sprawność techniczna przydać się jednak może każdemu obywatelowi. Weźmy dla przykładu zawód, który pozornie nie wymaga znajomości pracy ręcznej, zawód urzędnika. Tak jest, urzędnikowi najmniej potrzeba umiejętności technicznych — jako urzędnikowi, lecz nie jako człowiekowi. Ideałem naszym jest człowiek wszechstronnie rozwinięty i biorący pełny udział we wszystkich sprawach życiowych.

Człowiek taki musi władać nie tylko piórem, ale dłutem i młotkiem; musi zajmować się nie tylko pracą intelektualną, lecz również wyładowywać się w radosnej, emocjonującej pracy fizycznej — jeżeli chce zachować żywotność i jędrność swego umysłu. Masy urzędnicze wyczuwają intuicyjnie tę konieczność. Nic dziwnego więc, że tak często spotykamy urzędników budujących sobie domki podmiejskie z ogródkami, w których po godzinach biurowych pracują, znajdując konieczne odprężenie. Nic dziwnego, że niejednokrotnie spotykamy urzędnika budującego sobie w godzinach wolnych amatorski aparat radiowy, montującego urządzenie elektryczne, konstruującego sobie narty, kajak, czy inny sprzęt codziennego użytku.

Bez sprawności technicznej nie ma sportowca. Musi on bowiem sprzęt sportowy konserwować, czasem naprawiać lekkie jego uszkodzenia. Sportowcy, na których usługi stoją skomplikowane maszyny jak rowery, motocykle, samochody muszą szczególnie celować w umiejętnościach technicznych. A kto by dziś nie chciał posiadać własnego samochodu (rower już nie wystarcza) i sam nim kierować i umieć go naprawić. Hasłem dnia dzisiejszego jest motoryzacja i szkoła obecna przyczynić się może do rozpowszechnienia go.

Zajęcia praktyczne nie przynoszą jedynie korzyści w życiu zawodowym i prywatnym.

Zbliżenie młodzieży do wytwórczości i techniki wciąga ją w ogólności w dziedzinę zagadnień gospodarczych. Młody oby-

watel po wyjściu ze szkoły ogólnokształcącej będzie może szukał dalszego celu poza swoją pracą zawodową. Będzie dążył do pomnożenia dóbr ogólnych, gospodarczych, pomnożenia dobrobytu społecznego, dźwignięcia kraju na wyższy poziom życia gospodarczego. Zrozumienie warsztatu i fabryki jako terenu służącego do wytwarzania i doskonalenia polskiej produkcji, opartej na polskich wynalazkach i ulepszeniach technicznych — będzie prowadziło do pomnożenia naszego bogactwa narodowego.

Szkoła ogólnokształcąca obecna idzie równolegle z życiem, dostosowując swoje programy do jego nakazów. Bierze z niego jednak tylko wartości o głębszym znaczeniu, mając na uwadze przygotowanie przyszłego obywatela do życia i pracy dla dobra ogółu.

Byt społeczeństwa oparty jest na pracy obywateli. Szkoła ogólnokształcąca, ucząca zajęć praktycznych, uczy równocześnie poszanowania pracy fizycznej. Tylko bezpośrednie zetknięcie się z pracą daje możliwość oceny jej wartości; celowość pracy i radość tworzenia każe uczniom cenić i szanować samą pracę i ludzi pracy. Ma to ogromne znaczenie wychowawczo- społeczne.

Wyszczególnione w powyższych wywodach wartości płynące z nauczania pracy ręcznej w szkole, są pełną gwarancją trwałości jej w programach szkół ogólnokształcących. Ze szkół, w których kształci się nie tylko intelekt, lecz również ćwiczy się mięśnie i dłonie ucznia, wychodzi człowiek nowego pokroju, nowego typu — człowiek tworzący nową, harmonijną kulturę współczesną. Przestało już nas straszyć widmo człowieka-umysłowca o wielkiej głowie na karłowatym korpusie, bo zaślониła nam je postać zdrowego, sprawnego, z dobrą, choć tylko normalnej wielkości, głową człowieka.

Nowy człowiek — to nowa odrodzona kultura.

* * *

Omówiłem znaczenie wprowadzenia zajęć praktycznych do programu szkoły średniej. Wskazałem na wpływ, jaki wywierają roboty ręczne na rozwój fizyczny i psychiczny ucznia. Podkreśliłem, jakie znaczenie dla państwa i społeczeństwa, życia gospodarczego i kulturalnego posiada ćwiczenie sprawności technicznej młodzieży w szkole średniej.

W końcu pozwolę sobie podkreślić, że nauczanie zajęć praktycznych w pólinternacie laboralnym posiada specyficzne znaczenie. Wzmacnia ono bowiem ogólną tendencję uczelni wprowadzenia według możliwości w nauczanie przedmiotów szkolnych **pierwiastków** pracy ręcznej uczniów.

C Z Ę Ś Ć III

**PRZEDMIOTY SZKOLNE PROWADZONE METODĄ
NAUCZANIA POD KIERUNKIEM, KTÓRYCH LEKCJE
TRWAJĄ 70 MINUT:**

1. Język polski
2. Język łaciński
3. Język obcy nowożytny
4. Historia
5. Geografia
6. Przyroda
7. Fizyka i chemia
8. Matematyka

WANDA ŻÓŁKIEWSKA

NAUCZANIE POD KIERUNKIEM JĘZYKA POLSKIEGO

I. Wstęp

1) Celem mej rozprawki nie jest zebranie głównych tez współczesnej metodyki nauczania literatury czy gramatyki języka polskiego w gimnazjum — były one w polskiej literaturze pedagogicznej formułowane niejednokrotnie i w sposób wyczerpujący. Nie będzie tu chodziło również o analizę możliwości realizacyjnych programu języka polskiego w obecnych warunkach szkolnych. Szkic ten będzie dotyczył jedynie specjalnych zagadnień dydaktyki półinternatowo-laboralnej na gruncie realizacji programu języka polskiego.

2) Wyodrębnienie spraw toku lekcyjnego i zasadniczych typów lekcyj pozwoli nam stwierdzić, o ile specyficzne warunki pracy, stworzone przez system półinternatowy nauczania pod kierunkiem, sprzyjają realizacji postulatów współczesnej metodyki pracy z uczniami nad językiem polskim w gimnazjum ogólnokształcącym.

II. Tok lekcji laboralnej

3) Jednostka lekcyjna laboralna 70-minutowa rozpada się na trzy części. Część pierwsza ma na celu wprowadzenie nowego materiału, wyłonienie związanych z nim zagadnień oraz ustalenie tematów samodzielnych prac uczniowskich. Część druga poświęcona jest pracy uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Część trzecia prowadzi do sprawdzenia, uporządkowania i utrwalenia jej wyników.

4) Pierwsza część lekcji laboralnej języka polskiego wypełniona jest zazwyczaj dyskusją, w której uczestniczy cała kła-

sa. Dyskusja ta ma na celu albo omówienie wiadomości wcześniej nabytych, albo wspólne zebranie nowego materiału. Może ona przybierać wszelkie formy ćwiczeń w mówieniu, które przewiduje program i dydaktyka języka polskiego. Nauczyciel kieruje dyskusją dyskretnie, nie pozwalając jej zejść na manowce czy wyrodzić się w czczą gadaninę. Dyskusję — formę pracy zespołowej — zastępuje niekiedy praca indywidualna uczniów. Może to być lektura z wyraźnym celem wskazanym przez nauczyciela, zmuszającym ucznia do określonego typu analizy materiału, lub może to być zupełnie swobodne zaznajamianie się z tekstem. — Wyjątkowo wystąpić może również w pierwszej części lekcji wprowadzenie nowego materiału drogą wykładu nauczyciela lub nawet referatu ucznia.

Pierwsza część lekcji kończy się wyłonieniem zadań, nad którymi uczniowie mają pracować podczas drugiej części lekcji. Przed przystąpieniem do pracy udziela nauczyciel niezbędnych informacji oraz instrukcyj, wskazując uczniom odpowiednie pomoce naukowe, na których mają się oprzeć w swej pracy (podręczniki, rozprawki, monografie, komentarze, encyklopedie, słowniki itd.)

5) Druga część lekcji, laboralna wypełniona jest pracą uczniów podzielonych na trzy grupy: A lepszą, B średnią, C słabszą. Uczniowie wszystkich trzech grup — a zatem cała klasa — pracują nad zadaniami zawierającymi rdzenną treść lekcji. Uczniowie grup lepszych A i B opracowują nadto dodatkowe, zindywidualizowane tematy, rozszerzające lub pogłębiające podstawowe zadania dla grup A, B i C. Uczniowie piszą zazwyczaj wypracowania, kreślą plany, szkicują notatki itd.

Często jednak uczniowie nie piszą, lecz pracują nad przygotowaniem dłuższych odpowiedzi ustnych.

W części tej występuje nauczyciel w roli dyskretnego doradcy samodzielnie pracującej młodzieży. Przechadzając się wśród uczniów, przygląda się ich pracy, obserwuje zeszyty, udziela samorzutnie lub na prośbę celowych rad i wskazówek, ograniczając się do najbardziej nieodzownego instruowania uczniów grupy C. Uczniowie grup A i B we wszystkich klasach oraz uczniowie klas wyższych muszą pracować zasadniczo samodzielnie.

6) Trzecia część lekcji wypełniona jest sprawdzeniem, uporządkowaniem i ewent. utrwaleniem wyników pracy uczniowskiej.

Możemy wyróżnić dwa zasadnicze sposoby przeprowadzenia trzeciej części lekcji: Pierwszy dotyczy prac całkowicie lub w wysokim stopniu podobnych u wszystkich uczniów — drugi dotyczy prac, które mogą i powinny mieć tak pod względem treści jak i formy charakter indywidualny.

Prace o typowej, standaryzowanej formie a indywidualnej treści zmieszczą się w grupie pierwszej.

Omawiając dwa powyższe sposoby przeprowadzenia trzeciej części lekcji rozważę oddzielnie zagadnienie korygowania prac uczniowskich i form dydaktycznych korektum, oddzielnie zaś problem porządkowania osiągniętych przez uczniów wyników oraz form dydaktycznych, które przy tym zastosować należy. Pominięte zostaną natomiast kwestie dotyczące utrwalenia zdobytego materiału jako wyjątkowo tylko występujące w nauczaniu języka polskiego.

Prace podobne u wszystkich uczniów — czy to pod względem treści (np. zestawienie poglądów społecznych Skargi), czy formy (np. wykonanie zadań wykazujących typowe cechy charakterystyki czy opisu na dowolnym i obojętnym treściowo materiale) — można korygować w trojaki sposób: przez dyskusję całej klasy z odwołaniem się powtórnie do opanowanego materiału — przez porównanie z szeregiem (ewent. jedną) lepszych prac kolegów — przez autorytatywny sąd nauczyciela.

Forma uporządkowania wyników jest zazwyczaj formą utrwalenia rezultatów pracy korektorskiej. Może ona mieć dwójaki charakter: albo ćwiczeń redakcyjnych stylistycznych, albo ćwiczeń w układaniu planu. W pierwszym wypadku ma ćwiczenie na celu zbudowanie poprawnego tekstu w oderwaniu od pomysłów indywidualnych — dąży się tu do stworzenia wypadkowej rezultatu pracy zespołowej — wzorowego już i często wzorcowego. W drugim wypadku ograniczamy się do wyznaczenia szkieletu kompozycyjnego i treściowego bez wypełnienia go żywą treścią stylistyczną i myślową.

Ćwiczenia te oczywiście mogą mieć charakter zarówno ćwiczeń w mówieniu jak w pisaniu. Mogą być przedmiotem pracy

albo jednego ucznia albo całej klasy — w obu wypadkach przy pomocy nauczyciela. Często na niższym poziomie nauczyciel sam powtarza w zwartej formie wyniki pracy korektorskiej — uczniowie notują tylko ten materiał pod dyktandem.

Prace o charakterze czysto indywidualnym są przedmiotem pracy korektorskiej tylko o tyle, o ile mają błędy typowe w danym środowisku, których nagminność jest przy tym nauczycielowi skądinąd znana. Praca ta posiada formy wymienione w punkcie poprzednim — różnicą będzie wyraźne dążenie do wprowadzenia, drogą dyskusji, lektury dalszych prac uczniowskich lub autorytatywnego wytknięcia braków zwłaszcza treściowych. Forma uporządkowania będzie miała tu charakter ćwiczeń redakcyjno-poprawczych, polegających na ulepszaniu gotowego tekstu, rozwijaniu go lub skracaniu dłużyzn.

Lekcje, których wyniki dadzą się ująć jedynie w formie indywidualnych i u każdego ucznia różnych prac — będą się przedstawiały w części trzeciej jako ćwiczenia redakcyjne tzw. poprawcze, z którymi łatwo zresztą powiązać ćwiczenia słownikowe i stylistyczne, a fakultatywnie nawiązywać do zagadnień gramatycznych i tzw. zagadnień stylistyczno-poprawczych.

III. Kilka uwag o lekcji 70-minutowej

7) Lekcja 70-minutowa języka polskiego może przybierać różną postać zależnie od rodzaju i rozmieszczenia w trzech jej częściach — występujących w niej zazwyczaj pierwiastków metodycznych. I tak można urozmaicać pracę uczniów, stosując w ramach jednej lekcji po sobie:

a) ćwiczenia w mówieniu — w formie dyskusji (w części lekcji pierwszej lub trzeciej, rzadziej drugiej) — ćwiczeń redakcyjnych różnego rodzaju (w części lekcji trzeciej, czasem pierwszej, rzadziej drugiej) — dłuższych odpowiedzi: opowiadań, streszczeń, planów, przemówień, recytacyj (najczęściej w części lekcji trzeciej) itd.

b) ćwiczenia w pisaniu — w formie wypracowań różnego rodzaju: odpowiedzi na pytania, sprawozdań, opisów, opowiadań, streszczeń itd. (najczęściej w części lekcji drugiej) — ćwiczeń redakcyjnych, planów, notatek itd. (najczęściej w części lekcji trzeciej).

8) Lekcja 70-minutowa języka polskiego może również przybierać różną postać zależnie od proporcji trzech integralnych jej części. I tak może:

a) część pierwsza lekcji rozrastać się, a część druga i trzecia tworzyć nierozzerwalną całość, np. uczniowie w części pierwszej ustalają na odpowiednim przykładzie zasady poprawnej recytacji, następnie w dalszych częściach jedni wygłaszają, drudzy krytykują recytacje kolegów (podobnie mogą się ułożyć lekcje poświęcone lekturze czy gramatyce),

b) część druga lekcji rozpadać się na dwie części przedzielone elementami metodycznymi, charakterystycznymi dla pierwszej części lekcji, np. nauczyciel wskazuje w pierwszej części lekcji, co uczniowie mają przeczytać i udziela im koniecznych wyjaśnień wstępnych. Następuje pierwsza faza drugiej części lekcji: uczniowie czytają, zaopatrując lekturę pytaniami, uwagami itd., następnie krótko omawiają rzecz przeczytaną, wysuwając różne wynotowane problemy i zagadnienia. Następuje druga faza drugiej części lekcji: uczniowie opracowują wyłonione problemy i zagadnienia zazwyczaj w postaci krótkiego wypracowania. W finale lekcyjnym następuje omówienie wyników samodzielnej pracy uczniowskiej, dokonanej podczas drugiej fazy drugiej części lekcji.

9) Poza urozmaicheniem i ożywieniem form lekcyjnych istotną zdobyczą systemu półinternatowego jest stała obecność nauczyciela podczas pracy ucznia. Z punktu widzenia metodyki nauczania literatury jest to szczególnie ważne ze względu na możliwości wdrażania ucznia do pracy nad tekstem, do ścisłej i rozumnej jego analizy, sumiennego przygotowania materiału argumentacyjnego dla przyszłej dyskusji czy pracy — w formie wypracowania czy notatek, oraz ze względu na możliwości oswojenia ucznia z pomocami, wydawnictwami naukowymi, z umiejętnością korzystania z nich. To wszystko da się zrealizować na lekcji półinternatowej lepiej niż na lekcji zwykłej. Nauczyciel bowiem dysponuje większą ilością czasu, który może odpowiednio wykorzystać dla przeprowadzenia swych planów lekcyjnych. Należałoby jeszcze dodać, że praca nad językiem polskim nadaje się szczególnie do traktowania zespołowego, do pracy głośnej — temu zaś sprzyja stałe obcowanie nauczyciela z klasą półinternatową.

IV. Jednostka metodyczna jedno i wielolekcyjna

10) Jednostka lekcyjna laboralna jest trójdzielna. Trzy części lekcji występują po sobie w ramach jednej 70-minutowej lekcji — mogą one jednak występować po sobie w ramach cyklu 70-minutowych lekcji, tworzącego jednostkę wielolekcyjną. W tym ostatnim wypadku można przerobić dany materiał np. na czterech z rzędu lekcjach. Pierwsza z nich poświęcona będzie wprowadzeniu, druga i trzecia opracowaniu, czwarta zaś omówieniu tematu opracowanego przez uczniów.

11) Jednostkę jednolekcyjną stosuje się we wszystkich, szczególnie młodszych klasach przy wprowadzaniu niewielkich całości, które dadzą się bez trudu pomieścić w ramach jednej lekcji laboralnej. Lekcja taka może objąć czytankę, ćwiczenie redakcyjno-słownikowe, temat gramatyczny itd. Nauczyciel nakłania uczniów do samodzielnej pracy, udzielając im rad i pomocy.

Jednostkę wielolekcyjną stosuje się jedynie wyjątkowo w klasach wyższych przy przerabianiu całości, które nie dadzą się pomieścić w ramach jednej lekcji. Lekcje takie obejmują przeważnie większe i trudniejsze utwory literackie. Uczniowie wprowadzeni w odpowiedni sposób przez nauczyciela, zaopatrzeni w niezbędne pomoce naukowe, (dzieła, monografie, komentarze, słowniki itd.) pracują intensywnie. Praca tak pomyślana wymaga od nich większej samodzielności, umiejętności skupiania rozproszonych spostrzeżeń, swobody operowania materiałem źródłowym. Całości wielolekcyjne pozwalają uczniom na rozwinięcie inicjatywy, pomysłowości, zaradności w opracowaniu tematu — nauczycielowi zaś dają możliwość realizowania w pełni hasła pracy pod kierunkiem. Tak pomyślane lekcje łączą szczęśliwie zalety nauczania masowego z możliwościami indywidualizowania w nauczaniu. Obie te tendencje w omówionym ujęciu nie przeszkadzają sobie przy tym wzajemnie.

V. Główne typy lekcji laboralnej

12) Współczesna dydaktyka języka polskiego w gimnazjum ogólnokształcącym uwzględnia trzy zasadnicze działy zagadnień: a) nauczanie literatury, b) ćwiczenia w mówieniu i pisanii, c) naukę o języku.

Dwa pierwsze działy w pracy właściwej występują zazwyczaj łącznie, dział drugi stanowi przy tym jakby zespół form opracowywania materiału objętego działem pierwszym. Należy jednak pamiętać, że wiele z form pracy objętych działem drugim stworzono nie w celu lepszego przyswojenia materiału literackiego czy historyczno-kulturalnego, lecz w celu kształcenia właściwej sobie, a społecznie cennej formy ekspresji językowej. Tak np. jest z ćwiczeniami redakcyjnymi, które kształcąc formy ekspresji ucznia, pomagają do lepszego zrozumienia form ekspresji literackiej, pozwalają bowiem w sposób odpowiedni wyrażać swoje spostrzeżenia na marginesie lektury. Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu nie zawsze dadzą się jednak powiązać z lekcjami poświęconymi lekturze. Występują wówczas odrębnie. Podobnie i nauka o języku tylko fakultatywnie będzie się wiązać z pozostałymi działami pracy.

Należy tedy omówić osobno wszystkie trzy powyższe działy zagadnień dydaktyki języka polskiego prowadzące do trzech głównych typów lekcji laboralnej, podkreślając charakterystyczne dla systemu półinternatowego zalety nowej organizacji pracy szkolnej oraz uwzględniając w końcowym wywodzie trudności nią spowodowane.

a) Nauczanie literatury:

13) Istotną cechą poprawnego rozplanowania lekcji poświęconej opracowaniu lektury jest przewidzenie czasu na: swobodną wymianę zdań czytelników — ujęcie istotnych i trudnych zagadnień, wymagających systematycznego omówienia i utrwalenia — dojście do konkretnego rozwiązania wyłonionych problemów, ponadto na — skupienie wyników omówienia lektury — włączenie osiągniętych wyników do systematycznej wiedzy o literaturze oraz na — powiązanie z lekturą koniecznych ćwiczeń formalnych w zakresie ekspresji językowej.

System półinternatowy sprzyja pełniejszemu opracowaniu lektury szkolnej, oddając do dyspozycji nauczyciela na ten cel większy niż na lekcji zwykłej odcinek czasu. Lekcja 70-minutowa pozwala na istotniejszą i bardziej planową ingerencję nauczyciela, bezpośredni i indywidualny kontakt z uczniami, większe urozmaicenie sposobów pracy oraz operowanie mniejszą

ilością pomocy, dostępną w klasie-pracowni większej grupie uczniów, a to dzięki specyficznej organizacji zespołowej oraz indywidualnej pracy wychowanków szkolnych.

Stała współpraca nauczyciela pozwala przezwyciężyć trudność może najistotniejszą w nauczaniu literatury: historyczny punkt widzenia w układzie materiału programowego. W klasach półinternatowych łatwiej jest nauczycielowi zbliżyć np. trzecioklasistę do obcej mu jeszcze liryki romantycznej, łatwiej pomóc mu do pokonania trudności wynikających z dość obcego uczniowi pojęcia dawności czasu minionego.

Sprawa doboru tekstów, czytania ich w całości lub w wyjątkach w szkole lub w domu, komentowania utworów — nie nasuwa w systemie laboralnym specjalnych trudności. Większe całości beletrystyczne czytają uczniowie z reguły w domu. Lektura w klasie całości, które nie dadzą się zamknąć w ramach jednej lekcji, jest tylko wyjątkowa, stosuje się ją jedynie wtedy, gdy tekst nasuwa duże trudności ¹⁾).

b) Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu:

14) Ćwiczenia w mówieniu obejmują różne przewidziane przez program formy wypowiedzi uczniów.

Wśród ćwiczeń w pisaniu należy wyróżnić ćwiczenia redakcyjne ²⁾ — słownikowe ³⁾ — stylistyczne ⁴⁾ — oraz ćwiczenia w formie dłuższych wypracowań o charakterze różnorodnym.

System półinternatowy ułatwia nauczycielowi języka polskiego skuteczne przeprowadzenie wszystkich powyżej wymienionych rodzajów ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. W. Szyszkow-

¹⁾ Słuszne jest zdanie, że tekstów zbyt trudnych, których nie udostępnia nawet komentarz, nie należy wogóle na danym poziomie czytać w szkole. Lecz twórca programu parokrotnie rzecz inaczej rozstrzygnął. Np. lektura „Wesela” jest bezcelowa w wyjątkach, a w całości wymaga czytania i komentowania w klasie.

²⁾ poprawcze i stylistyczne, odnoszące się do własnego gotowego lub formowanego tekstu oraz właściwe redakcyjne, polegające na skracaniu lub rozszerzaniu cudzego tekstu.

³⁾ zasadzające się np. na zbieraniu słownika, uzupełnianiu luk w cudzym tekście.

⁴⁾ polegające na redagowaniu wypracowań w oparciu o zebrany słownik, na dokonywaniu przygodnych analiz przy oparciu o naukę o języku.

ski sumując spostrzeżenia nad realizacją programu gimnazjum ogólnokształcącego, podkreśla, że ćwiczenia redakcyjne są trudne do przeprowadzenia, gdyż trwają zazwyczaj zbyt długo, nie jest bowiem rzeczą łatwą ująć w ramach zwykłej lekcji 45-minutowej jakąś sensowną całość. W półinternacie dysponuje nauczyciel dłuższą 70-minutową jednostką lekcyjną i w ten sposób główna trudność zostaje usunięta.

Ćwiczenia słownikowe, które dobrze jest łączyć (zwłaszcza w stadium gromadzenia materiału) z wycieczkami, można również z powyższego powodu przeprowadzać lepiej w klasach półinternatowych. Każda bowiem lekcja jest dość długa, aby zmieścić w jej ramach odpowiednio pomyślaną wycieczkę. Podobnie ułatwione jest przeprowadzenie innego rodzaju ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

15) Kwestię uczenia się na pamięć, poprawnej recytacji, która wymaga indywidualnej a głośnej pracy ucznia, rozwiązano następująco: Uczniowie dokonują analizy logicznej i estetycznej tekstu i recytują go chóralnie. Na taką pracę poświęca się lekcję. Potem powtarzają uczniowie przez pewien okres czasu przed każdą lekcją najczęściej jednorazowo w całości, chóralnie ów tekst, początkowo patrząc nań, później zaś z pamięci. Po pewnym czasie umieją go dobrze. Wygłaszanie indywidualne stanowi dalszy etap pracy, można mu poświęcić osobną lekcję, albo fragmenty początkowe, lub końcowe innych lekcji. System ten pozwala opanować wiersz jako całość. Przy głośnej recytacji chóralnej z jednoczesnym patrzeniem na tekst zaabsorbowane są tak wizualne i motoryczne jak i akustyczne ośrodki, co sprzyja uczeniu się na pamięć.

c) Nauka o języku:

16) Lekcje nauki o języku przewidują w gimnazjum ogólnokształcącym obok właściwych zagadnień gramatycznych: tak teoretycznych jak i praktycznych kwestie teoretyczno-literackie i nauczanie ortografii.

Tok lekcji laborальной gramatycznej pozwala w części pierwszej na zebranie lub tylko rozpatrzenie wcześniej dobranego materiału, dostrzeżenie zagadnienia i sformułowanie przypuszczalnego rozwiązania — w części drugiej na samodzielne spraw-

dzenie powyższego przypuszczenia — w części trzeciej na omówienie, uporządkowanie i utrwalenie wyników pracy uczniów.

Długość lekcji półinternatowej pozwala wyczerpać zagadnienie, a jednocześnie uniknąć znużenia ucznia opracowaniem dość obcych mu kwestyj gramatycznych. Schemat: 15-20 minut wprowadzenie — 30 minut samodzielna praca — 20-25 minut omówienie — odpowiada szczególnie lekcjom gramatycznym.

Ponieważ nauczyciel w półinternacie jest obecny podczas pracy ucznia — nawet przy jego samodzielnej, cichej lekturze większych całości — łatwo mu jest powiązać z tą lekturą przyswajanie wiadomości z dziedziny teorii literatury.

17) Nauczaniu ortografii w klasach półinternatowych sprzyja częsta poprawa zeszytów przedmiotowych ucznia przez nauczyciela. Po każdej lekcji bierze nauczyciel kilka zeszytów do sprawdzenia i koryguje dokładnie jedną do dwóch prac każdego ucznia, specyfikując błędy na marginesie, a resztę prac tylko przegląda. Następnie formułuje pod ostatnią pracą swoją opinię w formie recenzji zalet i błędów oraz zamieszcza ostateczną ocenę. Przy tym tempie korygowania — wobec czterech godzin tygodniowo języka polskiego i 40-45 przeciętnie uczniów w klasie — podlega zeszyt każdego ucznia co cztery tygodnie przeglądowi i poprawie.

Niezależnie od korekty zeszytów przedmiotowych odbywa się oczywiście poprawa tzw. wypracowań klasowych w przewidzianym przez program wymiarze.

Korekta prac uczniowskich — to najczęściej poprawa błędów ortograficznych. Uczeń pracujący w klasie ma wskutek tego do dyspozycji słownik ortograficzny, a nauczyciel kontrolujący go w trakcie pracy przyucza go do posługiwania się tą pomocą.

18) Osobne zagadnienie stanowią lekcje powtórzeniowe. Wypełnia je częściowo praca ucznia nad przypomnieniem sobie przerobionego materiału, częściowo przepytывanie uczniów przez nauczyciela lub opracowanie odpowiedniego testu sprawdzającego nabyte przez nich wiadomości. W pracy nad językiem polskim występują te lekcje nader rzadko.

19) Sprawę pokazów dzieł sztuki: reprodukcji budowli, obrazów, rzeźb itp. pominęłam, im bowiem została poświęcona osobna praca niniejszego zbioru.

VI. Trudności systemu

20) Najistotniejszą trudnością jest dość często występujące wyczerpywanie się dyskusji przed upływem całości lekcyjnej. 70-minutowa lekcja jest czasem zbyt długa, aby wypełnić ją dyskusją literacką, a zbyt krótka, by zmieścić na niej jeszcze dwie pozostałe części lekcyjne.

Nauczyciel musi sobie oczywiście radzić odpowiednim rozplanowaniem pracy lekcyjnej, musi niekiedy — zależnie od sytuacji — szybko zorientować się, co należy podjąć, by wydobyc całokształt lekcyjny. Zastosuje wówczas odpowiednie skupienie wyników dyskusji, dopełni ją odpowiednią lekturą, pokazem, inscenizacją, objaśnieniem itd.

Wobec tego, że uczniowie nie pracują w domu, trudno jest więcej uwagi poświęcać prywatnej, pozaszkolnej lekturze ucznia. Stosowanie tzw. kwadransów lektury prywatnej i prowadzenie jej dzienniczków jest w póhinternacie utrudnione. W sprawozdaniach z lektury pisanych na lekcji w klasie-pracowni trudno uwzględniać taką lekturę. Można jednak w tematach ramowych tzw. prac klasowych wziąć pod uwagę prywatne, pozaszkolne czytelnictwo uczniowskie. Można również od czasu do czasu poświęcić lekcję lub jej fragment swobodnej rozmowie z klasą na temat tej lektury.

Fakt przeniesienia całości pracy ucznia z domu do szkoły nasuwa jeszcze jedną specyficzną trudność. Praca nad utworami literackimi odbywać się musi w klasie wtedy, gdy przewiduje to sztywny plan lekcji — trudno jest więc uwzględnić atmosferę panującą w zespole klasowym, przejściowe usposobienie uczniów, ich nastrój tak zależny od poprzedniej lekcji. Jest rzeczą taktu nauczyciela przewyżać te przeszkody natury raczej psychologicznej i każdorazowo wytwarzać nastrój odpowiedni dla danej pracy. Praca w domu pozwoliłaby uczniowi oczywiście na łatwiejszy wybór odpowiedniego czasu przeznaczzonego na lekturę utworu literackiego.

Na ogół jednak nie są trudności systemu ani zbyt liczne, ani zbyt trudne do przewyżenia.

JERZY KRECZMAR

UWAGI O PROGRAMIE JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

Program gimnazjum państwowego został pomyślany nie jako rejestr materiału, który powinien być przerobiony na lekcjach poszczególnych przedmiotów, lecz jako *sui generis* podręcznik dla nauczyciela, łączący ze wskazówkami programowymi szereg pouczeń i sugestii natury metodycznej, dydaktycznej i ogólnowychowawczej.

W niniejszym artykule pragnę całkowicie pominąć wszystkie sprawy, wykraczające poza ramy materiału nauczania, a uwagę swą skupić wyłącznie na zagadnieniu doboru i układu owego materiału.

Nie należy wszakże zapominać, że język polski tak jak się go traktuje w gimnazjum ogólnokształcącym — nie jest normalnym „przedmiotem nauczania”. Polonista musi ogarnąć w swej pracy wiele spraw nie pozostających ze sobą w żadnym związku rzeczowym, które zostały skupione w ramach tego przedmiotu już to na zasadzie pewnej szkolnej tradycji, już to jako szeroko rozbudowany system odskoczni dla rozważań ważnych z punktu widzenia wychowawczego. Toteż ograniczenie się do materiału nauczania nie zawsze będzie rzeczą łatwą. Nic dziwnego przeto, że wśród moich „uwag” znajdują się i dygresje natury ogólniejszej.

Program języka polskiego, wedle schematu przyjętego dla wszystkich przedmiotów, rozpoczyna się od zestawienia „celów nauczania”. Możemy jednak śmiało stwierdzić, że owe wysunięte na czoło cele niewielką rolę odgrywały, jeśli idzie o właściwą genezę programu. Zadecydowała tu raczej tradycja szkolna, wzgląd na potrzeby innych przedmiotów lub wymagania życia współczesnego. Nie do tych celów dobierano materiał.

Noszą one charakter dodanych a posteriori sformułowań, które mają oświecić pod pewnym kątem wskazania programowe, aby plastyczniej wydobyć kształty, jakie programowi chcieli nadać jego twórcy. Nie będę przeto rozważał programu z punktu widzenia jego dostosowania do wysuniętych celów, traktując to jako sprawę drugorzędną.

*

*

Rozpatrzmy zatem „materiał nauczania”.

W stosunku do dawnego obyczaju szkolnego nastąpiły dość znaczne zmiany.

W dawnym gimnazjum ośmioklasowym w skład nauki języka polskiego wchodziły następujące partie materiału:

A. W klasach niższych:

1) gramatyka języka polskiego traktowana głównie „sprawnościowo”, to znaczy jako pomoc przy opanowaniu języka w słowie i piśmie,

2) ćwiczenia sprawnościowe (wypracowania piśmienne, opowiadania ustne, dyskusje),

3) czytanki, to jest szereg utworów literatury pięknej, z którymi należało młodzież zapoznać na drodze, czy to wspólnej, głośnej, czy też indywidualnej, cichej lektury.

B) W klasach średnich (w czwartej, ewentualnie piątej) mieliśmy do czynienia z tak zwaną stylistyką. Był to materiał nieco nieokreślony. Chodziło zazwyczaj o wyjaśnienie młodzieży pewnych pojęć z dziedziny teorii literatury oraz, zwłaszcza w latach dawniejszych, o szereg wypracowań tak zwanych stylistycznych, które miały zaprawić młodzież do ćwiczeń w pisaniu opartych na pewnych szablonach literackich.

C) W klasach wyższych — jako specjalnie rozbudowany, zwarty przedmiot — mieliśmy historię literatury, a poza tym wiele uwagi i pracy poświęcano wypracowaniom piśmiennym, często o charakterze krótkich rozprawek literackich.

Nowy program w ramach czterech klas skupił elementy wszystkich powyżej wymienionych partii materiału nauczania, dodając do nich wszelako szereg nowych treści. Dodano: obowiązek opracowywania fragmentarycznie ujętych zagadnień

z historii kultury polskiej — oraz obowiązek poznawania i roztrząsania na lekcjach języka polskiego utworów o treści historycznej, przy czym lektura ta, ze względu na stałą korelację języka polskiego z nauką historii, musiała nosić charakter „pomocy naukowej” dla tego przedmiotu, odgrywać rolę ilustracyj historycznych, lub też quasi źródła naukowego.

Mamy tedy na przestrzeni czterech klas gimnazjalnych, w ramach języka polskiego, koncentrację jeszcze większej i różnorodniejszej ilości spraw, niż dawniej w gimnazjum ośmioletnim. Rozważmy bliżej problemy takiej koncentracji.

Zwolennicy koncentracji podkreślają niezaprzeczone korzyści, które powinien wynieść uczeń, nie narażony na tzw. „szufladkowanie” materiału pomiędzy poszczególne przedmioty.

Zakładając, że na poziomie gimnazjum niemożliwe jest nauczanie scalone, globalne metodą np. ośrodków zainteresowania, że zatem musimy mieć tu do czynienia z szeregiem przedmiotów pozostających w rękach różnych nauczycieli — wydaje się rzeczą rozsądną, ażeby wiązać w ramach jednego przedmiotu możliwie jak największą ilość spraw scementowanych związkami rzeczowymi.

Koncentracja powyższego rodzaju może się powieść — w ramach wielopredmiotowego programu szkolnego — jedynie, o ile

- 1) między koncentrowanymi w jednym przedmiocie dziedzinami wiedzy zachodzi istotny związek rzeczowy.

- 2) koncentrowanie różnych wiadomości z różnych dziedzin wiedzy odbyć się może w sposób naturalny i samo przez się zrozumiały — oraz o ile

- 3) przeprowadzenie koncentracji nie napotyka na nieprzezwyciężone trudności.

Zastanówmy się po kolei nad powyższymi kwestiami.

Co do pierwszego problemu. — Przy dzisiejszym układzie programu związki rzeczowe zachodzące między poszczególnymi partiami materiału polonistycznego, acz wyraźne, nie są tak ścisłe, by konieczność takiego powiązania nie mogła być podana w wątpliwość.

Pomiędzy nauką o języku a nauką o kulturze polskiej powinny zachodzić ścisłe związki — to prawda. Ale zważywszy, że program w minimalnym stopniu uwzględnia rozwój języka, że explicite zabrania się w programie obciążania materiału języ-

kowego wiadomościami historycznymi, związek ten — acz możliwy powtarzam — w praktyce nie występuje.

To samo da się powiedzieć o wiadomościach historyczno-literackich, które wyrażną, choć przerywaną linią przewijają się w programie. Na poziomie gimnazjalnym uda się co najwyżej połączyć lekturę dwu czy trzech zabytków średniowiecznych z nauką o języku. Po tym występuje ta korelacja tak sporadycznie, że pożytek łączenia nauki o języku z historią literatury staje się iluzoryczny.

Wypływa stąd wniosek, że między koncentrowanymi w nauczaniu języka polskiego dziedzinami wiedzy nie zachodzi istotniejszy związek rzeczowy.

Co do drugiego problemu. — Wypadnie zwrócić uwagę na szereg trudności natury dydaktycznej, które płyną z dzisiejszego układu programu. Wielka rozbieżność kwestii związanych w jednym przedmiocie dezorientuje uczniów, którzy nie zdają sobie nieraz sprawy, o co na lekcjach języka polskiego chodzi.

Ocena nie odgrywa tu tej samej roli, co na lekcjach innych przedmiotów. Zmuszeni do wystawiania oceny globalnej, oceniamy najczęściej ogólny rozwój, inteligencję, wreszcie kulturę i czytanie ucznia, wszystko rzeczy dla młodzieży mało uchwytnie. Uczniowie nastawieni na to, że ocenie podlegają ich postępy w nauce i wyniki pracy — jak to się dzieje na lekcjach innych przedmiotów — stają się często pastwą gorzkich rozczarowań. Nie zrównoważą tych kłopotów natury ogólnodydaktycznej niewątpliwe korzyści, jakie odnosi nauczyciel z takiej koncentracji, że wymienię przykładowo możliwości spożytkowania nauki o języku przy lekturze tekstów staropolskich lub przy ćwiczeniach językowych.

Zestawienie tedy różnorodnych wiadomości w nauce języka polskiego nie jest dokonane w sposób samorzutny, naturalny.

Co do trzeciego problemu. — Wedle zamiaru twórców programu miał polonista skupiać na lekcjach swego przedmiotu „naukę o wszystkim, co polskie”. Stąd tak szeroka rozpiętość dziedzin, których elementy figurują w programie. Niewątpliwie jednak nie był tu program całkowicie konsekwentny, gdyż już geografia Polski nie została włączona w zakres prac polonisty — a gdyby z uporem chcieć zastosować taką koncepcję do nauki języka polskiego, należałoby przydzielić poloniście wiele materia-

łu wchodzącego obecnie w skład kilku innych przedmiotów szkolnych.

Koncepcja powyższa nie została tedy w programie konsekwentnie rozwinięta, nie jest więc w całej pełni wykonalna.

Gdyby chodziło o sformułowanie wniosków pozytywnych, proponowałbym przerzucenie całego materiału związanego z historią literatury, która ze względu na minimalny zakres utworów literackich przewidziany przez program jest raczej fragmentarycznym zarysem rozwoju prądów umysłowych, występujących w dziejach średniowiecznej i nowożytnej Europy, nadto całego materiału z dziedziny historii kultury oraz wszystkich „czytanek historycznych“ — na lekcje historii.

Wówczas stałyby się powyższe partie materiału organiczną częścią kursu historii polskiej, związane z nim w sposób naturalny; realizacja zaś zamierzenia tego nie napotykałaby na żadne poważniejsze trudności.

Przy takim układzie należałoby oczywiście zwiększyć ilość godzin historii — i to kosztem języka polskiego. Nie sędzę jednak, ażeby polonista, odciążony w ten sposób od całego balastu historycznego — odczuł to jako krzywdę.

* * *

Lekcje języka polskiego winny być poświęcone dwu zasadniczym sprawom, które również niedobrze wychodzą na tym, jeśli się je zbyt raz razem powiąże.

Pierwsza — to wszystko to, co łączy się z zagadnieniem języka, a więc przede wszystkim tak zwana nauka o języku. Znaczenie tego przedmiotu dla wykształcenia ogólnego wydaje się bezsporne. Przyzwyczajanie młodzieży do refleksji językowej, tak łatwe zwłaszcza wtedy, kiedy młodzież rozpoczyna naukę języka wraz z całą jego relatywnością formalną i znaczeniową, posiada niewątpliwie wysokie walory kształcące. Trzeba to z wielkim uznaniem podnieść, że w nowych programach ten dział materiału wyszedł o wiele korzystniej, niż było to dawniej. Dawniej nauka „gramatyki“ kończyła się właściwie już w klasie trzeciej, a więc w tej, w której się dzisiaj w nowym gimnazjum rozpoczyna, i jako przystosowana do niższego poziomu wieku, nosiła z natury rzeczy charakter głównie sprawnościowy. Dziś, prawie zupełnie uwolniona od nuty sprawnościowej, ugrupowana w spo-

sób przemysłany, stanowi zwarty i samodzielny przedmiot nauczania.

Następnie — ćwiczenia w opanowaniu języka, pisemne i ustne. Tak jak zostały one rozwiązane w obowiązującym programie, nastroczają szereg zastrzeżeń. Przede wszystkim rzuca się tu w oczy zbytne nastawienie na technikę, stąd jako formy specjalnie ćwiczone przewiduje się sprawozdanie i opis. Jest to oczywiście pewien postęp w stosunku do dawnego obyczaju, kiedy wszelkie wypracowania były przeciążone literackością, opłatywały się bowiem stale dokoła przerabianej lektury. Wydaje się jednak rzeczą słuszną, że młodzież w gimnazjum powinna się uczyć mówić i pisać na lekcjach wszystkich przedmiotów, że zatem miejsce na wypracowania o ściślejszym, „technicznym“ charakterze jest raczej na lekcjach biologii, fizyki, geografii, ba, nieraz nawet matematyki — polonista natomiast powinien wykorzystać swój czas na swobodne wypowiedzanie się uczniów, że na koniec lekcje języka polskiego winny być miejscem, gdzie uczeń kształtuje swój styl. Najłatwiej możnaby je porównać do mądrze przemysłanych lekcji rysunków, na których nauczyciel nie narzuca uczniowi żadnego sposobu patrzenia, ani określonej techniki, lecz rozwijając pomysłowość dziecka, podsuwa mu tylko pewne możliwości techniczne, dzięki którym uczeń może realizować swe artystyczne zamierzenia. Przy dzisiejszym stanie programu — polonista zawsze odczuwa brak miejsca na swobodne wypowiedzenie się uczniów.

Trzeba przyznać, że w nowych programach metody nauczania poprawnego pisania zostały potraktowane szczegółowo i rozbudowane w cały system. Nie mogą one jednak, wraz z całym swoim mechanizmem ćwiczeń redakcyjnych, przydać się do tych celów, o które na lekcjach języka polskiego chodziłoby najbardziej, a które powyżej starałem się zaznaczyć.

Zupełnie po macoszemu za to zostały potraktowane tzw. ćwiczenia w mówieniu. Właściwie nic tu nie powiedziano poza ogólnikami dotyczącymi dyskusji, czy dłuższych wypowiedzi uczniowskich, które muszą przecież występować na lekcjach wszystkich przedmiotów szkolnych. Żadnych ćwiczeń w technice dykcji, które tak bardzo przydałyby się wobec niskiego stanu wyrobienia językowego ogromnej większości naszej młodzieży, program nie przewiduje.

To jeden szereg spraw.

Drugą ważną domeną polonisty — jest lektura. Otóż tę sprawę zdaniem mym rozwiązuje program obecny w sposób niewłaściwy. Zaważyło tu mocno powiązanie polonistyki z historią, które jest najbardziej charakterystyczną cechą programu. Historyzm przyjęty jako główna zasada w układzie lektury jest źródłem całego szeregu nieporozumień, z których wypadnie przytoczyć najważniejsze.

Wydaje się, że znajomość arcydzieł literatury nie tylko polskiej lecz może i światowej jest nieodzownym składnikiem wykształcenia ogólnego; wydaje się, że człowiek inteligentny powinien znać nie tylko Pana Tadeusza, ale Dziady, Fausta, Beniowskiego i coś z poematów Byrona — nie tylko Zemstę Fredry, lecz Szekspira i tragików starożytnych. Ponieważ układ chronologiczny (wedle powstawania tych utworów) zupełnie nie odpowiada fazom rozwoju młodzieży, stworzył program gimnazjalny stan rzeczy niemożliwy do utrzymania. W klasie pierwszej trzeba czytać Iliadę i Odyseję, ponieważ historyk w tej klasie zajmuje się antykiem. Oczywiście dziecko trzynastoletnie czytać tego w całości, ani w dłuższych fragmentach nie może. Dalej się więc mało znaczące urywki, choć z większym pożytkiem, a z mniejszym trudem, możnaby zapoznać młodzież z tymi utworami w klasie trzeciej czy czwartej. — Ponieważ żadna tragedia ani komedia grecka nie jest przystępna dla młodzieży w klasie pierwszej, program nie przewiduje ich zupełnie, choć w trzeciej i czwartej klasie możnaby śmiało czytać Antygonę, a może i Medę. Pana Tadeusza trzeba czytać w klasie trzeciej, choć bez trudu mogą go poznać i rozumieć dzieci trzynastoletnie — dlatego, że w tej klasie, idąc posłusznie za programem historii, trzeba się zająć romantyzmem i Mickiewiczem. Nie korzysta z takiego układu historyk — to pewne; a lektura polonistyczna wychodzi na tej operacji — fatalnie.

Ale i te nieliczne utwory, które z tej opresji wyszły cało i które kończący gimnazjum uczeń teoretycznie powinienby poznać, nie mogą być traktowane w dzisiejszym programie w należyty sposób tj. jako dzieła sztuki.

Położenie całego nacisku na te elementy treści poznawanych utworów, które wiążą się z materiałem historycznym, zuboża

niesłuchanie ich zasięg i stawia je w fałszywym świetle przed oczyma młodzieży. Niewątpliwie głównym celem, jaki należy postawić lekturze arcydzieł literackich w szkole, jest cel jeden i to bardzo prosty: chodzi tylko o to, aby młodzież te utwory poznała, tak poznała, jak się poznaje obraz wystawiony w muzeum lub utwór muzyczny, wykonywany na sali koncertowej. W tym celu należałoby na poziomie gimnazjalnym jak najbardziej odciążyć lekturę od analiz, które nie są konieczne do zrozumienia utworu, a które, jak wiemy, potrafią najpiękniejszy utwór młodzieży obrzydzić.

Najlepszym rozwiązaniem byłoby wyodrębnienie lektury w oddzielny „przedmiot”. Nie powinien to być przedmiot nauczania. Dwie godziny tygodniowo swobodnej lektury, traktowanej tak, jak się traktuje audycje muzyczne lub wycieczki do muzeów, lektury uwolnionej od całego skomplikowanego aparatu środków oceny i kontroli, stosowanego na lekcjach innych przedmiotów, lektury okraszanej, co najwyżej atmosferą równie swobodnej pogawędki, — oddałoby mądrze rozumianej polonistyce większe usługi, a młodzieży więcej radości i pożytku, niż mozolne przeprowadzanie analiz literackich lub konfrontowanie treści obyczajowej czy historycznej utworu z wiadomościami zdobytymi gdzie indziej.

STEFAN ŻÓŁKIEWSKI

PRACOWNIA POLONISTYCZNA W GIMNAZJUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

Zagadnienie pracowni polonistycznej to — jak się przekona-
my z dalszych uwag — przede wszystkim sprawa zbiorów odpow-
iednich pomocy, a nie sprawa ich pomieszczenia, sali, w której
by się mieściły i w której by pracowali uczniowie.

Jaką rolę odgrywają pomoce naukowe w nauczaniu, wiemy
dobrze. Organizacja nauczania przyrody i fizyki unaoczniała nie-
zbicie, ile zawdzięcza odpowiednio zgromadzonym i użytkowa-
nym pomocom realizacja zasady pogładowości w nauczaniu.

Za urzędzeniem pracowni polonistycznej, a raczej za celow-
ym zgromadzeniem odpowiednich pomocy przemawiają przede
wszystkim względy ogólnie dydaktyczne.

Realizacja haseł szkoły pracy czy też aktualnych dla naszej
uczelni haseł nauczania pod kierunkiem jest najistotniejszym po-
stulatem odnowienia współczesnej szkoły i współczesnej dydakty-
ki. Nie wyobrażam sobie realizacji wspomnianych haseł w ra-
mach organizacyjnych obecnej szkoły polskiej, czy nawet uczel-
ni stosującej metody laboralne — na terenie nauczania języka
polskiego bez gromadzenia odpowiednich zbiorów pomocy, bez
urządzenia pracowni polonistycznej. Tylko operując odpowied-
nio dobranym zasobem utworów, dzieł, encyklopedyj, słowni-
ków, tablic, reprodukcji, płyt gramofonowych itp. może na-
uczyciel kierować samodzielną pracą ucznia, może uczyć go gro-
madzić potrzebne wiadomości, opracowywać je, rzeczowo po-
pierać zebrany materiał informacyjnym swe tezy.

Tylko opierając się o tak pomyślaną pracownię, zaspokoi na-
uczanie dwa postulaty naszych szkół wyższych: dążenie do tego,
by uczniowie kończący gimnazjum posiadali umiejętność ucze-

nia się, samodzielnego korzystania z wydawnictw pomocniczych, by przynajmniej u inteligentniejszych wychowanków wyrobiło się zamiłowanie do literatury naukowej.

Specyficzne warunki pracy w uczelni laboralnie-półinternatowej jeszcze silniej przemawiają za potrzebą pracowni polonistycznej. System półinternatowy konsekwentnie realizuje w dydaktyce języka polskiego zasadnicze postulaty nauczania pod kierunkiem. Należycie zaopatrzona pracownia pozwala realizować te postulaty w stopniu doskonałym.

Konieczne w systemie półinternatowym, indywidualnie przydzielane prace i tematy uczniom, zależnie od ich zdolności, będą tym bardziej celowe, im częściej uczniowie zdolniejsi będą w stanie rozszerzać zakres swych wiadomości czy też zasięg lektury w oparciu o zgromadzone w pracowni wydawnictwa pomocnicze. Pracownia i jej zasoby pozwolą przy tym stosować słuszną zasadę indywidualizacji wymagań w zależności od zdolności i rozwoju umysłowego ucznia w sposób szerszy, doskonalszy i subtelniejszy. Pewne jest bowiem, że praktykowane w półinternacie dzielenie uczniów na trzy grupy zależnie od zdolności nie uwzględnia dość bogatej, a ze względów dydaktycznych pożądanej skali uzdolnień, ani co ważniejsze nie pozwala różnicować prac uczniów ujawniających różne zainteresowania przy tym samym poziomie uzdolnień.

Pracownia polonistyczna pozwoli, zależnie od typu inteligencji ucznia, podsuwać wydawnictwa rozszerzające zakres zainteresowań w kierunku teoretycznym, praktycznym itd.

Takiemu systemowi pracy sprzyjają szczególnie stosowane w klasach wyższych półinternatowych jednostki wielolekcyjne. Uczeń wówczas istotnie samodzielnie opracowuje przez kilka z rzędu lekcji temat na podstawie materiału zebranego i omówionego na kilku czy kilkunastu lekcjach poprzednich, przy współpracy kolegów i nauczyciela. Materiał taki zawsze bywa niekompletny i uczniowie, jak mówi doświadczenie, żywo odczuwają potrzebę wielu uzupełnień. Chętnie z własnej inicjatywy przynoszą do szkoły wydawnictwa pomocnicze, z zainteresowaniem w nich szperają, zaciekawiają ich różnice oświetleń, ocen itp. Budzi się zatem to, co lekcja polskiego może dać najcenniejszego: kultura umysłowa, bezinteresowna potrzeba wzbogacania wiedzy, zamiłowanie do lektury.

Wydawnictw pomocniczych na lekcji wymaga również dyskusja, która jest najczęściej stosowaną metodą pracy z uczniami na lekcjach języka polskiego. Zbiory pomocy polonistycznych stwarzają możliwość zebrania potrzebnych informacji o zagadnieniach często nie objętych kursem nauki szkolnej, a które wyrastają na marginesie diskutowanych dzieł literackich. Skąpe doświadczenie życiowe uczniów przy rozważaniu aktualnych zagadnień etycznych, społecznych czy kulturalnych, wyrastających na marginesie lektury szkolnej — wymaga odwołania się do sądów znawców tych spraw. Dyskusja, przygotowana zresztą przy pomocy dostatecznych zbiorów, może zgodnie z postulatami dydaktyki nie być pustą gadaniną, a opierać się na starannie i planowo przez uczniów dobranym materiale argumentacyjnym w postaci notatek, cytat ze źródeł itp.

Takim zbieraniem argumentów do dyskusji może kierować nauczyciel i takie przygotowanie dyskusji jest — obok kierowania samodzielną pracą ucznia — drugim sposobem realizowania postulatów nauczania pod kierunkiem.

Rozumiemy przy tym, jak głęboki, dodatni wpływ wychowawczy będzie miało wyeliminowanie z godzin języka polskiego tak częstych dyskusyj nieprzygotowanych, podczas których uczniowie przemawiają bez należytego poczucia odpowiedzialności za swe słowa — na rzecz sumiennie opracowanej dyskusji, uczącej sądenia na dostatecznych podstawach, argumentowania jasnego i przekonywującego, przy jednoczesnym wyczerpaniu możliwości argumentacyjnych.

Lekcje języka polskiego prowadzone bez pomocy naukowych nie mogą sprostać temu zadaniu. W oparciu o pracownię polonistyczną uczymy uczniów dyskutować łatwiej i wydajniej. Omawiany zbiór pomocy jest przy tym walnym środkiem do wzbogacenia ćwiczeń w mówieniu i pisanu, a zwłaszcza w mówieniu.

W uczelni laborało-półinternatowej nie możemy odwoływać się do wyznaczonej ad hoc domowej lektury uzupełniającej, któraby daną dyskusję obdarzyła nową dynamiką. Musimy ograniczać się do materiałów przerabianych w szkole. Tylko zbiór odpowiednich pomocy pozwoli wnosić ożywienie do dyskusji, urozmaicać nasze ćwiczenia w mówieniu.

Cenną na lekcji będzie również atmosfera pracowni, atmosfera miejsca, gdzie nie tylko pisze się zadane prace, ale szuka wiadomości, waży opinie i argumenty, szpera w wydawnictwach pomocniczych. Będzie to atmosfera jakby czytelnicy bibliotecznej, a nie klasy szkolnej — atmosfera pełna skupienia intelektualnego, która jednocześnie i swą odmiennością od tradycyjnej, szkolnej atmosfery będzie zachęcać uczniów do pracy.

Posiadanie zbiorów pracowni polonistycznej pozwoli wprowadzić do szkoły jeszcze jedną zdobycz dydaktyki współczesnej. Mianowicie pozwoli zrealizować choćby w części postulaty tzw. metody projektów w nauczaniu. Takim „projektem“ dla danej klasy będzie np. urządzenie wystawy odpowiednich pomocy plastycznych.

Z zagadnieniem wspomnianych wystaw wiąże się problem kształcenia estetycznego młodzieży. Obcowanie z dziełami sztuki za pośrednictwem wystaw urządzanych przez pracownię polonistyczną może być w wielu szkołach jedynym środkiem kształcenia estetycznego młodzieży.

Potrzebę zbiorów polonistycznych wreszcie akcentuje wyraźnie program na str. 218.

Przytoczone argumenty przemawiające za urządzeniem pracowni polonistycznej uwydatniają raczej jej potrzebę dla uczniów zdolnych, ponadprzeciętnych. I tak niewątpliwie jest. Tylko tą bowiem drogą, drogą stałej opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi da się w ramach współczesnej polskiej organizacji szkolnej uwzględnić słuszne zasady tzw. doboru pedagogicznego. Fakt, iż w naszych szkołach za mało uwagi poświęca się uczniom ponadprzeciętnym, przynosi duże szkody dla państwa, przyczynia się do zmarnowania wielu talentów. Nie znaczy to jednak, aby pracownia polonistyczna nie służyła ogółowi szarych uczniów. Przemawiałyby za tym argumenty wyżej przytoczone, np. na temat ćwiczeń w mówieniu i pisanu.

Stworzenie pracowni polonistycznej umożliwi tedy niewątpliwie roztoczenie dyskretnej opieki wychowawczej nad spontanicznymi zainteresowaniami zdolniejszych i wrażliwszych uczniów. Pozwoli przy dobrej woli nauczyciela stworzyć z pracowni ośrodek życia literackiego szkoły, gdzie mogłyby się rodzić pomysły dla pisemka szkolnego, szkolnego teatru, szkolnych

uroczystości planowanych i realizowanych przy współudziale uczniów.

* * *

Po zreferowaniu arugumentów przemawiających za potrzebą gromadzenia zbiorów polonistycznych — trzeba omówić zagadnienie urządzenia zewnętrznego i wewnętrznego pracowni polonistycznej.

Zagadnienia tego nie poruszano w literaturze pedagogicznej. Na potrzebę takiej pracowni albo marginesowo zwracano uwagę, nie poruszając sprawy doboru pomocy, albo omawiano posługiwanie się pomocami, ustalając tylko ich zasadnicze typy, nie dążąc zaś do stworzenia kanonu pomocy — tak, jak tworzy się listy lektury pomocniczej, wybranej z całego bogactwa literatury, przeznaczonej zasadniczo dla młodzieży.

Wprawdzie „Poradnik w sprawach nauczania i wychowania“ podjął taką próbę w roku 1930, lecz jest ona już dziś całkowicie nieaktualna. Raz dlatego, że była przystosowana do potrzeb dawnego „gimnazjum wyższego“, następnie, że stanowi nie tyle spis pomocy do nauczania wiedzy o kulturze ojczystej na tle powszechnej, czego wymaga (za Łempickim) program nowego gimnazjum, ile spis pomocy ułatwiających komentowanie utworów przewidzianych w systematycznym kursie historii literatury.

Czy pracownia polonistyczna winna mieścić się w osobnej sali, do której uczniowie chodziliby na lekcje języka polskiego jak do pracowni przyrodniczej lub fizycznej? Stanowczo nie.

Wszystkie argumenty dydaktyczne i wychowawcze przemawiają przeciw urządzaniu pracowni polonistycznej w osobnej sali. Odpowiednie pomoce winny być każdorazowo dostarczane na lekcje do danej klasy. To bowiem stwarza konieczność stałej inicjatywy, świadomego dobierania danych pomocy, żąda przygotowania sali i lekcji, wprowadza pierwiastek nowości i zainteresowania.

Istnieje oczywiście jeden wałny argument przemawiający za stałą salą-pracownią. Jest to konieczność dłuższego obcowania z pomocami, zwłaszcza z reprodukcjami budynków, obrazów i rzeźb. Jest to konieczność urządzania periodycznych wystaw pomocy polonistycznych. Lecz temu słusznemu postulatowi moż-

na sprostac przez racjonalne wyzyskanie sali rekreacyjnej oraz korytarza szkolnego. Wystawa odpowiednich pomocy w sali rekreacyjnej czy na określonym odcinku korytarza będzie jeszcze częściej na oczach młodzieży, aniżeli wystawa w sali-pracowni.

Przy pokazach epidiaskopowych możnaby posługiwać się pracownią geograficzną lub przyrodniczą, najlepiej jednak klasami zaopatrzonymi w odpowiednie zasłony na okna — jak w półinternacie laboralnym.

Polonista musi jednak posiadać obszerne pomieszczenie na swe zbiory. W pomieszczeniu takim winny być szafy na książki i teki z tablicami oraz stół do wykonywania odpowiednich robót technicznych np. przyklejania pocztówek na kartonach itd.

Opiekę nad pomocami i ich pomieszczeniem można ze względów wychowawczych powiązać z samorządem uczniowskim, a zwłaszcza z redakcją pisemek szkolnych. Przedstawiciele bowiem tych pisemek mogą opracowywać objaśnienia do wystaw polonistycznych, mogą korzystać ze zbiorów pracowni przy redagowaniu swych pisemek, urządzaniu konkursów znajomości klasyków itp.

Po znalezieniu pomieszczenia na zbiory i zorganizowaniu opieki nad nimi i należy ustalić dobór koniecznych pomocy.

Nie jest moim zadaniem wskazanie materiału do konkretnych lekcji, a więc drobiazgowo i szczegółowo wyliczenie wszystkich koniecznych pomocy, pragnę raczej wskazać te wydawnictwa plastyczne i literackie, które w każdej pracowni polonistycznej znaleźć się powinny, które mogą być podstawą do projektowania różnych lekcji zależnie od środowiska uczniów i indywidualności nauczyciela.

Zbiór pomocy pracownianych nie może przy tym rozrastać się w nieskończoność. Należy tu uprzytomnić sobie zasady gromadzenia tzw. księgozbiorów podręcznych w wielkich bibliotekach, które tylko o tyle mają sens, o ile są licznie niewielkie, obejmują wydawnictwa istotnie podręczne, jak encyklopedie, kompendia ogólne, słowniki, bibliografie i pozwalają czytelnikowi orientować się w nich bez pomocy fachowców. Księgozbiór podręczny zbyt bogaty staje się bezużyteczny. Podobnie jest ze zbiorami pracowni polonistycznej, winny one być tak bo-

gate, by uczeń mógł z nich dość łatwo korzystać i nie gubił się w ich ogromie.

Wytyczne doboru pomocy zawiera program, wyraźnie na str. 196 przestrzegający przed pochopnym rozszerzaniem materiału ze względu na rozwój umysłowy młodzieży gimnazjalnej. Dobierając pomoce należy zawsze liczyć się z tym, aby z każdej z nich mogli uczniowie korzystać samodzielnie, czy to gdy idzie o książki np. czytając je w całości, czy tylko wertując w poszukiwaniu wiadomości rzeczowych. Pomijać należy w każdym bądź razie to wszystko, co tylko ma nauczycielowi służyć do przygotowania lekcji, gdyż inaczej pracownia przestanie być zbiorem pomocy uczniowskich.

Wedle powyższych wytycznych dadzą się gromadzone zbiory podzielić na cztery kategorie:

I) Pomoce plastyczne.

II) Pomoce literackie.

III) Pomoce gramatyczne.

IV) Pomoce techniczne.

I) Pierwszy, główny dział pomocy polonistycznych stanowią będą pomoce plastyczne zgodnie z wymaganiami programu, który każe oglądać z uczniami reprodukcje (lub oryginały) dzieł sztuki plastycznej. Pomoce z tego zakresu będą obejmowały reprodukcje dzieł architektonicznych, malarskich, rzeźbiarskich oraz sztuki stosowanej (meblarstwa, strojów, przedmiotów codziennego użytku). Ten ostatni dział wiąże się z postulatem programu mówiącym o zdobywaniu przez uczniów wiadomości rzeczowych o życiu ludzi w minionych epokach kulturalnych.

Reprodukcje dzieł sztuk wymienionych wyżej należy gromadzić najlepiej w postaci osobnych kartonów (pocztówek, plansz, podklejanych wycinków z czasopism). Gromadzenie takich kartonów jest o tyle słuszniejsze od skupywania wydawnictw ozdobionych ilustracjami, że takich np. pocztówek możemy nabyć po kilkanaście egzemplarzy, co uczniom umożliwi indywidualną obserwację i pracę nad daną reprodukcją. Obserwacja ta będzie przy tym mogła odbyć się przy pełnym świetle (nie jak przy pokazach epidiaskopowych), no i będzie mogła trwać dowolnie długo, zależnie od spostrzegawczości ucznia.

Warto jeszcze podkreślić, iż przy gromadzeniu tych pomocy duże usługi mogą oddać sami uczniowie przynosząc wycinki z czasopism. Będzie to miało znaczny wpływ wychowawczy, stwarzając intymniejszą współpracę ucznia i szkoły, oraz posunie naprzód sprawę kształcenia estetycznego, każąc uczniom pilniej obserwować w czytanych pismach reprodukcje dzieł sztuki.

Ogólną wytyczną doboru pomocy plastycznych musi być konieczność skorelowania wszelkich pokazów z tej dziedziny z historycznie pomyślanym kursem języka polskiego. Dlatego też — wśród zebranych dla pracowni polonistycznej pomocy plastycznych — winny przede wszystkim znaleźć się reprodukcje budowli w stylu grecko-rzymskim, romańskim, gotyckim, renesansowym, barokowym, pseudoklasycznym, empirowym oraz reprodukcje budownictwa współczesnego.

Reprodukcje stylu antycznego są ważne nie tylko ze względu na kurs klasy pierwszej, która chyba wyjątkowo mogłaby z pracowni korzystać, ale ze względu na kurs klas wyższych, który wymaga stałego podkreślania wpływów sztuki antycznej.

Gromadzenie reprodukcji dzieł sztuki malarskiej i rzeźbiarskiej nie może być zostawione przypadkowi. Należy dokonać starannego i uzasadnionego wyboru przedstawicieli tak malarstwa jak i rzeźbiarstwa europejskiego, z którymi uczniów zapoznamy.

Jako wydawnictwo pomocnicze należy polecić dwutomową pracę R. Hamanna pt. „Historia sztuki“, uzupełnioną rozprawą o sztuce polskiej Starzyńskiego i Walickiego. Warszawa. Arct. br. — zbiorową, trzynomową „Historię sztuki“ Gąsiorowskiego, Gęborowicza, Szydlowskiego, Tatarkiewicza, Żarnowskiego i Żurowskiego. Lwów. Ossolineum. br. — oraz W. Witwickiego „Wiadomości o stylach“. Lwów. 1934.

Przy doborze nazwisk malarzy, których dzieła winni uczniowie choć w niewielkim wyborze poznać, należy się znów kierować koniecznością korelowania z kursem języka polskiego.

Ponieważ nauka języka polskiego w gimnazjum przewiduje zapoznanie uczniów za pośrednictwem skromnego wyboru z literaturą gotycką, renesansową i humanistyczną, z piśmiennictwem okresu kontrreformacji, klasycyzmu, romantyzmu, po-

zytywizmu i neoromantyzmu — więc i w malarstwie należy szukać artystycznego komentarza stylów reprezentowanych przez wspomniane prądy literackie.

Z drugiej zaś strony trzeba się liczyć ze znaczeniem artystycznym wybranego malarza, z jego dostępnością dla wrażliwości estetycznej uczniów, z jego znaczeniem w historii plastyki, wpływem na potomnych, a wreszcie z bogactwem informacji o życiu i obyczajach ludzi, których malował — czego wymaga program języka polskiego.

Kierując się tymi względami, sądzę, że młodzież winna zapoznać się z wybranymi dziełami w następującym zakresie:

Wybór zabytków średniowiecznych — ze względu na ich bezimiennosc — należy zostawić indywidualnym możliwościom gromadzącego.

Obrazy Fra Angelica da Fiesole lub Gentile da Fabriano i Jana van Eycka pozwolą zaobserwować powolne przezwyciężanie sztuki gotyckiej.

Jako odpowiednik uczonego stylu humanistycznego w literaturze, humanistycznego manieryzmu należy wybrać dzieła Botticelli'ego, który wywarł wielki wpływ na malarstwo XIX wieku i Ghirlandajo'a.

Przedstawicielem ducha reformacji w malarstwie może być Dürer, którego filozoficzne kompozycje mogą tego ducha uczniom wrażliwszym przybliżyć. Z malarzy niemieckich tego okresu należy uwzględnić i Holbeina (młodszego) ze względu na bogactwo informacji o obyczajach mieszczan, które jego malarstwo przynosi.

Pełnię renesansu reprezentowaliby Leonardo da Vinci, Raffaello Sanzio, Michelangelo Buonarroti, Tiziano Vecelli i, ze względu na zdobycze czysto malarskie, Correggio. Wybór powyższych nazwisk nie wymaga uzasadnień, zbyt wiele bowiem zaważyła twórczość tych malarzy na historii plastyki europejskiej.

Lekturę pisarzy epoki kontrreformacji związać należy z oglądaniem dzieł Brueghela starszego jako właściwego prekursora baroku i dzieł Rubensa jako reprezentanta dojrzałego baroku sensualistycznego. Radość życia tego malarza, jego dworactwo i poufała ziemską religijność — pozwolą nam pełniej zro-

zrozumieć i przeżyć z uczniami lekturę wyjątków z Paska i Potockiego. Ze względu na bogactwo informacji rzeczowych **nie** należy pominąć malarza dworów Van Dycka i malarza mieszczan i chłopów tego czasu Jordaënsa. Względy historyczne i artystyczne każą uwzględnić jeszcze Rembrandta, Velasqueza i El Greco'a. Tego ostatniego ze względu na wpływ, jaki wywarł na epokę współczesną i możność wskazania w ten sposób odległych źródeł współczesnego stylu malarskiego.

Klasycyzm z jego hegemonią kultury francuskiej, kultury dworskiej oprzeć należy na wyborze dzieł Watteau, Boucher'a i Greuze'a. Ci malarze pozwolą nam głębiej wniknąć w istotę kultury dworskiej, w ducha kultury stanisławowskiej.

Okres cesarstwa doskonale reprezentuje Dawid. Romantyzm z jego dążeniami do nieskończoności, mglistością i pełnią uczucia wyobraża Turner, Constable, Corot. Patoś i historyzm romantyczny: Delacroix.

Neorenesans z Böcklinem należy pominąć, gdyż brak mu odpowiednika w szkolnej lekturze.

Impresjonizm i symbolizm należy pokazać w pewnej ilości reprodukcji, by uczniów zbliżyć do tej trudnej sztuki (Rossetti i Burne Jones — nadto Manet, Degas, Renoir, Monet i Cézanne).

Na szczególną uwagę zasługuje dobór malarzy polskich. Wyżej wymienionych przedstawicieli sztuki europejskiej dobrałem i z tego powodu, by mogły się okazać związki sztuki polskiej ze sztuką obcą.

Wybór przedstawicieli sztuki polskiej zaczynamy od XVIII wieku, pamiętając, iż tylko dzieła prawdziwie doskonałe mogą zająć młodzież w wieku gimnazjalnym. ~~Przed XVIII wiekiem~~ zaś mamy w Polsce malarstwo może frapujące znawców, lecz bez wyrazu dla młodzieży o niewyrobionym smaku.

Lista malarzy polskich wyglądałaby następująco: Bacciarelli, Norblin, Chodowiecki, Orłowski, Brodowski, Michałowski, J. Kossak, Grottger, Matejko, Gierymscy, Chełmoński, Wyczółkowski, Pankiewicz, Stanisławski, Malczewski, Wyspiański i Krzyżanowski. Z tych — Bacciarelli'emu, Grottgerowi i Matejce należałoby poświęcić więcej czasu i uwagi.

Ponieważ dzieła malarskie można reprodukować w sposób wysoce poprawny — należy pokazywać tych reprodukcji wiele.

Dzieła rzeźbiarskie wiele tracą, jeśli są pokazywane w dwuwymiarowych reprodukcjach. Dlatego też uważam, że listę rzeźbiarzy przy gromadzeniu pomocy polonistycznych należy ograniczyć do minimum.

Trzeba pamiętać o prymitywach gotyckich i sporo uwagi poświęcić Stwoszowi. Ponadto należy uwzględnić Donatella, Michała Anioła, Berniniego, Houdona, Canovę, Thorwaldseną, Rodiną, ponadto Laszczkę, Wittiga i Zamoyskiego.

Jak korzystać z pomocy plastycznych, jakie reprodukcje wybierać, jakiej wielkości, jedno czy wielobarwne — mówi odpowiednia literatura.

Omawia ją Polonista w t. V oraz Muzeum w kwietniowym zeszycie r. 1938. Poza tym wyczerpująco traktuje sprawę Wóycicki w znanej książeczce.

II) Drugi, główny dział pomocy polonistycznych stanowią będą pomoce literackie.

1) W pierwszym rzędzie należy tu wymienić wydania zbiorowe autorów, których w skromnym wyborze każe czytać program. Zebranie pełnych wydań zbiorowych usprawiedliwia potrzeba podsunęcia zdolniejszym uczniom pełnego dorobku danego klasyka, umożliwienia uczniowi wertowania tych książek, obejrzenia ich, rozsmakowania się w ten sposób np. w Prusie, który w całości niemal dostępny jest dla czwartoklasisty, a z którego program poleca tylko „Anielkę” i „Placówkę”, czasem „Powracającą falę” i jeszcze parę drobnych nowel. Podobnie byłoby z Żeromskim, o którego publicystyce np. uczniowie omal nie wiedzą, pomimo lektury wyjątków w klasie czwartej. Oczywiście rozumiemy dobrze, że wydania zbiorowe omawianych klasyków muszą być ograniczone stosownie do obyczajowych konwencji szkolnych.

Lista tak dobranych autorów obejmowałaby: Reja, Kochanowskiego, Skargę (Kazania), Paskę, Krasickiego, Mickiewicza, Słowackiego, Fredrę, Sienkiewicza, Prusę, Orzeszkową, Kopnicką i Piłsudskiego oraz w wyborze: Żeromskiego, Sieroszewskiego, Reymonta, Tetmajera, Kasprówicza i Wyspiańskiego, nadto Borowego antologię liryki „Od Kochanowskiego do Staffa”.

2) Ponadto należy zebrać tu w kilku egzemplarzach monografie dotyczące wyżej wymienionych autorów, dostępne dla uczniów. A więc:

Wydawnictwo — Sto lat myśli polskiej, tomów 9 Warszawa. 1906 — 1924.

J. Łoś — Bogurodzica, pierwszy polski hymn narodowy. Lublin. 1922.

A. Brückner — Mikołaj Rej. Człowiek i dzieło. Lwów. 1922.

S. Wasylewski — Rej z Nagłowic. Lwów. 1934.

S. Windakiewicz — Jan Kochanowski. Kraków. 1930.

K. Wojciechowski — Piotr Skarga. Lwów. 1912.

J. Kot — Wstęp do wydania Kazań Skargi. wyd. Biblioteki Narodowej. Kraków. 1925.

A. Brückner — Wstęp do wydania Wierszy wybranych Potockiego, wyd. Biblioteki Narodowej. Kraków. 1924.

A. Brückner — Wstęp do wydania Pamiętników Paska. Wyd. Biblioteki Narodowej Kraków. 1928.

K. Wojciechowski — Ignacy Krasicki. Lwów. 1922.

J. Krzyżanowski — Wstęp do wydania Pana Podstolego Krasickiego. Wyd. Biblioteki Narodowej. Kraków. 1927.

J. Kallenbach — Adam Mickiewicz. Lwów. 1926.

J. Kleiner — Juliusz Słowacki. Lwów. 1938.

A. Drogoszewski — Eliza Orzeszkowa. Warszawa. 1933.

„ — Pozytywizm polski. Lwów. 1934.

K. Wojciechowski — Bolesław Prus. Lwów. 1931.

„ — Henryk Sienkiewicz. Lwów. 1925.

S. Adamczewski — Stefan Żeromski. Lwów. 1936.

Z. Wasilewski — Jan Kasprowicz. Warszawa. 1923.

A. Grzymała-Siedlecki — Stanisław Wyspiański. Kraków. 1919.

K. Czachowski — Wacław Sieroszewski. Lwów. 1938.

J. Krzyżanowski — Władysław Reymont. Lwów. 1937.

Książki te jak i wymienione w punkcie następnym mogą się bardzo przydać w tym stadium pracy, gdy uczniowie po opanowaniu odpowiednich materiałów w klasie będą samodzielnie kreśliли tzw. sylwetki pisarskie autorów czytanych w szkole. Tu zetknięcie się z wiadomościami rzeczowymi zawartymi w monografii, czy z dojrzałym sądem jej autora pozwoli uczniowi sprostować wiele własnych, mylnych i zbyt pochopnych

mniemań sformułowanych po przeczytaniu zbyt szczupłego wyboru dzieł danego pisarza.

3) Ponadto należy uwzględnić należycie pisma autorów obcych, o których wpływach na wyżej wymienionych polskich pisarzy mówimy. A więc konieczne są przekłady Biblii, Psalterza Dawidowego, Homera, Ezopa, Teokryta, Horacego, Pieśni o Rolandzie — przekłady Lafontaine'a, wyboru komedyj Moliera i sztuk Szekspira. Nadto byłby potrzebny dobry podręcznik mitologii np. Parandowskiego w kilku egzemplarzach.

4) Poza tym przydadzą się kompendia z zakresu historii kultury i literatury. Przed innymi:

A. Brückner — Dzieje kultury polskiej. Kraków. 1931.

J. S. Bystron — Dzieje obyczajów w dawnej Polsce. Warszawa. br.

P. Chmielowski — Historia literatury polskiej. Warszawa. 1914.

B. Chlebowski — Literatura polska porozbiorowa, jako główny wyraz życia narodu po utracie niepodległości. Lwów. (Szereg wydań).

K. Czachowski — Obraz literatury polskiej. Lwów. 1929-32.

K. Hartleb — Kultura Polska. Lwów. 1925. (Teksty źródłowe, które można uzupełnić odpowiednimi zeszytami „Tekstów źródłowych do nauki historii” Lwów. Ossolineum. 60 zeszytów).

Wymienione książki w istotny sposób wzbogacą materiałem rzeczowych i ścisłych danych każdą dyskusję. Gdy na lekcji wybuchnie spór na marginesie jakiejś np. powieści historycznej na temat stosunku zawartych w niej danych — choćby o obyczaju szlacheckim — do prawdy dziejowej, sięgnięcie po Brücknera czy Bystronia dopomoże autorytatywnie rozwiązać problem.

5) Należy nadto pilnie gromadzić książki, które by były pomocniczą lekturą uzupełniającą, pozwalały organizować i przygotowywać dyskusję, które by służyły uczniowi i oceniającemu obraz życia, jaki znajduje w omawianych i czytanych w szkole dziełach. Jest to dział pomocy szczególnie ważny w nowym gimnazjum — a całkowicie niedoceniony przez dawną dydaktykę. Współczesna dydaktyka nawiązująca przy ustalaniu celów nauczania języka ojczystego do haseł spopularyzowanych w Polsce przez Z. Łempickiego (Polska i polskość w nau-

czaniu polskiego) wymaga, by ogólna wiedza humanistyczna ucznia była jak najbogatsza.

Nauczanie języka polskiego w gimnazjum ma przy tym w dużej mierze charakter sprawnościowy. Ćwiczenie wprawy w wypowiedzaniu się w mowie i na piśmie opiera się przede wszystkim na obserwacji przez ucznia współczesności, otoczenia. Ta obserwacja musi być umiejętna i krytyczna, musi odwoływać się do tego obrazu świata kultury, który daje nam nowoczesna humanistyka. Musi przy tym szkoła od początku budzić w uczniu zaufanie do nauki, do wiedzy o kulturze — jako podstawy jego sądów wartościujących życie i rzeczywistość kulturalną.

Dobór książek w tym dziale musi uwzględnić popularne prace reprezentujące wyniki współczesnej humanistyki w zakresie jej głównych dyscyplin.

Przed wszystkim są potrzebne:

Encyklopedia „Świat i życie” pod red. Z. Łempickiego. Warszawa. Od r. 1933.

B. Suchodolski — Ideały kultury a prądy społeczne. Warszawa. 1933.

B. Suchodolski — Kultura i osobowość. Warszawa. 1925.

Jako źródła wiadomości o człowieku, społeczeństwach ludzkich i kulturze są potrzebne:

W. Witwicki — Zarys psychologii. Warszawa. 1931.

J. Czekanowski — Człowiek w czasie i przestrzeni. Warszawa, b. r.

E. Driault i G. Monod — Dzieje polityczne i społeczne XIX wieku. Warszawa. 1936.

J. Rutkowski — Zarys gospodarczy dziejów Polski w czasach przedrozbiorowych. Poznań. 1923.

S. A. Kempner — Rozwój gospodarczy Polski. Warszawa. 1924.

J. M. Kulischer — Dzieje gospodarcze Europy zachodniej. Warszawa. br.

A. Hertz — Socjologia współczesna. Warszawa. 1938.

„ — Klasycy socjologii. Warszawa. 1933.

S. Czarnowski — Kultura. Warszawa. 1938.

A. Dane — Łatwa ekonomika. Lwów. 1937.

Nie trudno uświadomić sobie, w jakich konkretnych przypadkach przydadzą się wymienione książki, przy jakiej okazji wyłoni się potrzeba zapoznania z naukowymi odpowiedziami na problemy objęte wyżej wskazanymi dyscyplinami humanistycznymi. Np. sprawa czynników decydujących w procesie przemian społecznych wyłoni się choćby przy lekturze Dickensa „Dwu Miast”; podstawowych wiadomości ekonomicznych będzie trzeba przy omawianiu „Doktora Piotra” Żeromskiego; problemy rasowe wyłoni tak samo „Przygoda” Londona jak i Orzeszkowej „Meir Ezofowicz”; wiadomości z psychologii rozwojowej wymagać będzie rozmowa o „Dawidzie Copperfieldzie” Dickensa; problemy etyczne wyłonią się przy lekturze „Przepióreczki” Żeromskiego itd.

Możnaby tak te przykłady mnożyć. Jasne jest przecież, że dla klasy trzeciej i czwartej jest istotnie potrzebny taki zbiór pomocniczych książek z różnych dziedzin humanistyki.

III) Dział trzeci stanowiłyby pomoce gramatyczne, na które składają się:

- 1) tablice fonetyczne,
- 2) zbiory tekstów gwarowych najbliższej okolicy,
- 3) Brücknera Słownik etymologiczny języka polskiego. Kraków (wyd. od r. 1926),
- 4) Lindego Słownik języka polskiego. (wydania różne),
- 5) słownik wyrazów obcych (Arcta, Trzaski itd.),
- 6) Słonskiego Dzieje języka polskiego. Lwów. 1934,
- 7) Zawodzińskiego Zarys wersyfikacji polskiej. Wilno. 1936.

IV) Dział czwarty stanowiłyby pomoce techniczne. A to: epidiaskop, gramofon i płyty z recytacjami wierszy, tekstów gwarowych i wreszcie utworów muzycznych, które by albo były ilustracją epoki, albo utworów literackich, albo wiązałyby się z omawianymi w kursie postaciami wielkich muzyków.

Lista pomocy na tym, oczywiście, nie wyczerpuje się. Okoliczności często stwarzają potrzebę innych nie wskazanych tu rzeczy, np. cenne bywają mapy przy omawianiu powieści egzotycznych.

Spis jednak powyższy obejmuje te wydawnictwa pomocnicze, bez których nie może się obejść prawdziwie owocna lekcja języka polskiego, prowadzona zgodnie z wymaganiami współczesnej dydaktyki.

Reguły posługiwania się pomocami nie leżą w zakresie naszego tematu, a omówione zostały w wyżej wzmiankowanej literaturze przedmiotu.

Jak wiele projektów dydaktycznych tak i powyższy jest ściśle uzależniony od doświadczeń i warunków pracy autora. Nauczyciel pracujący w innych warunkach może zechce go zmodyfikować. Z pewnością przygotowane tu spisy nie są bez luk i błędów. Wymagałyby one autorytatywnego ustalenia przez Komisję Ministerialne. To bowiem, co dawał cytowany powyżej spis ogłoszony w Poradniku — było raczej przeglądem stanu posiadania niż normatywnym kanonem.

W swej pracy w pólinternacie laboralnym stosowałem i obserwowałem stosowanie większości wyliczonych środków pomocniczych nauczania języka polskiego. Chciałbym rzecz prosta poddać pod dyskusję właśnie dobór wyliczonych powyżej pomocy, słuszność sięgania po taką a nie inną reprodukcję czy książkę — jeśli sama sprawa istnienia takiego zbioru pomocy, już w gimnazjum nie nasunie zdecydowanych zastrzeżeń.

STEFAN ZAKRZEWSKI

NAUCZANIE POD KIERUNKIEM JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO

1. Rozszczepienie jednostki lekcyjnej

Podstawą nauczania pod kierunkiem języka łacińskiego w klasach półinternatowych jest rozczłonkowanie jednostki metodycznej na dwie oddzielne lekcje. Każda z tych lekcji spełnia odmienne zadanie dydaktyczne. Pierwsza daje syntezę, druga analizę tekstu językowego — obie zaś tworzą nierozłączną całość.

Celem pierwszej, syntetycznej lekcji jest zrozumienie i przetłumaczenie tekstu, poznanie jego treści oraz wszelkich z treścią związanych realiów. Cel powyższy zostanie osiągnięty, gdy uczeń uzbrojony w niezbędne zasoby wiedzy filologicznej przejdzie się przez gąszcz trudności tekstowych i ogarnie całokształt treści czytanki, gdy doprowadzimy ucznia do pełnego przeżycia płynącego jakoby z żywej, interesującej go lektury.

Celem drugiej, analitycznej lekcji jest rozbiór logiczno-grammatyczny tekstu połączony z utrwaleniem w pamięci form fleksyjnych, prawideł składniowych i słówek oraz z ćwiczeniami w posługiwaniu się zdobytym materiałem językowym.

Zastanówmy się nad przyczyną rozszczepienia jednostki metodycznej języka łacińskiego na dwie odrębne lekcje.

Podstawą omawianej metody są rezultaty badań psychologii strukturalnej. Stwierdza ona, że zawsze przeżywamy całokształty, w których jesteśmy w stanie dopiero a posteriori wyróżniać części i szczegóły — dzieci np. często potrafią czytać napisy i szyldy w całości, chociaż nie umieją jeszcze rozpoznawać wszystkich liter alfabetu.

Dzięki tej zdolności ujmowania świata w strukturach doznajemy wzruszeń estetycznych rzuciwszy okiem na piękny obraz

jako na całość artystyczną, natomiast nie przeżyjemy powyższych wrażeń, gdy zaczniemy od obserwowania poszczególnych fragmentów malowidła — podobnie wysłuchamy z przyjemnością melodii, przeczytamy jednym tchem piękną nowelę itd.; nie odbierzemy natomiast głębszych wrażeń zapuściwszy się odrazu w analizę dźwięków czy też słów. Obraz, piosenka czy nowela stanowią dobrze zamknięte układy spoiste, które przedstawiają wartość artystyczną jedynie przy całokształtowym ich ujęciu.

Analiza całości możliwa jest jedynie dzięki działaniu refleksji, jest tedy przeżyciem następczym, wtórnym.

Oba rodzaje ujmowania zjawisk: samorzutne ogarnięcie całości (moment syntetyczny) oraz sekundujące mu świadome obserwowanie szczegółów (moment analityczny) są oczywiście równoważne i równowartościowe, aczkolwiek w życiu człowieka spełniają odmienne funkcje poznawcze, a wskutek tego i życiowe.

Po doznaniu emocji z powodu przeżycia danego zjawiska jako całości możemy doznać podobnego, a nawet o wiele silniejszego wrażenia przy dociekaniu przyczyn, badaniu składników, wyodrębnianiu pierwiastków, z których się składa całość przeżycia. Możemy wówczas badać z napięciem farby oraz zestawienie kolorów, tony oraz harmonię akordów, słowa oraz zwroty literackie itd.

Przez rozszczępienie jednostki lekcyjnej języka łacińskiego na dwie odrębne lekcje, z których pierwsza poświęcona jest syntezie tłumaczeniowej, a druga analizie gramatycznej tekstu, wprowadzamy ład do naszej pracy, nie potrzebujemy co chwila przerzucać się z jednego krańca w drugi, nie musimy np. jednocześnie pytać ucznia, jaka jest treść zdania i jaki jest czas jego orzeczenia. Dzięki takiemu postawieniu sprawy przyzwyczajają się uczniowie do umiejętnie rozłożonej, planowej, w każdym odcinku jednorodnej pracy szkolnej.

Ważne jest również i to, że uczniowie przerabiają dwa razy każdą czytanekę: raz, gdy próbują na pierwszej lekcji zrozumieć jej treść — drugi raz, gdy usiłują na następnej lekcji zbadać zawarte w niej leksykalne i gramatyczne zjawiska językowe.

Dwukrotne tłumaczenie prowadzi oczywiście do lepszego zapamiętania i utrwalenia wszelkich w czytance występujących elementów słownych i gramatycznych. Uczeń, który przerabia je dwukrotnie, przyswoi je sobie stosunkowo łatwo.

2. Lekcja syntetyczna i 'analityczna jako części jednostki lekcyjnej

Lekcje 70-minutowe każdego przedmiotu intelektualnego w półinternacie (z wyjątkiem religii) są trójdzielne. Każda z nich dzieli się na trzy części, z których pierwsza ma na celu wprowadzenie, druga przerobienie, trzecia zaś sprawdzenie, uporządkowanie oraz utrwalenie wyników pracy uczniowskiej.

Podczas drugiej części lekcji pracują uczniowie nad zadaniami, które im nauczyciel dał czy podyktował z końcem pierwszej wprowadzającej części lekcyjnej. Są to zadania, które w szkole zwykłej nauczyciel zadaje uczniowi do odrobienia w domu. W klasach półinternatowych odbywa się cała praca uczniowska w szkole na lekcjach przedobiednich. Po południu nie opracowują uczniowie lekcji szkolnych.

Nie wszyscy uczniowie pracują nad tymi samymi zadaniami. Uczniowie grupy A (lepszey), B (średniej) i C (słabszej) otrzymują wprawdzie zadania wspólne, w których zawarta jest rdzena treść lekcji, uczniowie jednak grup lepszych, A i B, otrzymują przydziały pracy dodatkowej mające na celu pogłębienie lub rozszerzenie nabytych wiadomości.

Lekcje laboralne języka łacińskiego: tak syntetyczne, jak i analityczne są oczywiście również trójdzielne, oparte na indywidualizowanych przydziałach pracy dla uczniów grup A, B i C.

Przed przystąpieniem do przedstawienia przebiegu lekcji obu rodzajów, pozwolę sobie podać w zarysie ich strukturę:

1) Lekcja syntetyczna:

a) W pierwszej części lekcji udziela nauczyciel uczniom wszystkich niezbędnych, wstępnych wyjaśnień leksykalnych, gramatycznych i treściowych, których sami o własnych siłach nie potrafiliby zdobyć, wskutek czego nie mogliby zabrać się do lektury czytanki ani przedrzeć się przez znaczne niejednokrotnie trudności jej tekstu.

b) W drugiej części lekcji starają się uczniowie grup A, B i C przeczytać i zrozumieć tekst czytanki. Idzie o zrozumienie

całości, o tłumaczenie na ogół poprawne, lecz niekoniecznie wszechstronnie wnikające w każdy fragment tekstu. Przypuszcza się z góry, że niejednen uczeń nie zrozumie tych czy owych szczegółów, że popełni te czy owe błędy. Korzyści jednak przedarcia się przez niełatwą całość, przeżycie ucznia osiagającego główny cel pracy, ośmielenie go do podobnych wysiłków w przyszłości, zbliżenie go do tekstu odstręczającego zazwyczaj od siebie — te i temu podobne korzyści nie tylko równoważą ewentualne błędy i niedociągnięcia, lecz je stanowczo przeważają. Błędy te będą zresztą sprostowane podczas trzeciej części lekcji, nie należy się ich tedy obawiać.

c) W trzeciej części lekcji następuje ustalenie tekstu tłumaczenia, omówienie treści czytanki oraz przerobienie związanych z nią realiów.

2) Lekcja analityczna:

a) W pierwszej części lekcji tłumaczą uczniowie ponownie czytankę zdanie za zdaniem, ustalając na tle szczegółowego rozbioru gramatycznego jej ostateczne brzmienie. Nacisk jest teraz położony na analizę formalną tekstu.

b) W drugiej części lekcji wykonują uczniowie grup A, B i C różne zadania mające na celu ćwiczenie sprawności w posługiwaniu się nabytymi wiadomościami leksykalno-gramatycznymi. Będą to głównie aktywizujące uczniów przekształcenia tekstu albo też próby operowania językiem łacińskim jakby językiem żywym, mające jednakowoż jedynie na oku ćwiczenia powyższego rodzaju, a zatem występujące jako środek metodyczny. Wszelkie ćwiczenia laboralne mają ponadto jeszcze inny cel dydaktyczny, występujący w formie bądź skrytej, bądź jawnej: jest nim utrwalenie w pamięci uczniów nowego materiału słownego i gramatycznego oraz wprowadzenie go w organiczny związek z materiałem dotychczas poznanym oraz opanowanym.

c) W trzeciej części lekcji następuje sprawdzenie, uporządkowanie oraz ostateczne utrwalenie osiągniętych przez uczniów wyników.

Czas trwania poszczególnych odcinków lekcyjnych nie da się określić, jest stale elastyczny i płynny. Zazwyczaj trwa część pierwsza do 20 minut, część druga do 30 minut, część trzecia znowu do 20 minut. Często jednak rozrasta się znacznie —

kosztem pierwszej części lekcyjnej — część druga przeznaczona na pracę uczniów.

Celem uplastycznienia mych dotychczasowych wywodów przedstawię w skrócie protokoły dwóch lekcji: pierwszej syntetycznej, drugiej analitycznej — jednej z pośród jednostek metodycznych lekcyjnych klasy trzeciej półinternatowej.

Dla przykładu wezmę czytankę z podręcznika dla klasy trzeciej M. Auerbacha i K. Dąbrowskiego „Disce Latine” pt. „M. Porcii Catonis vita”.

3. Lekcja syntetyczna

a) Rozpaczynam pierwszą 20-minutową część lekcji od napisania w języku łacińskim na tablicy bieżącego numeru oraz daty lekcji.

Następnie rzucam hasło dnia. Jest to sentencja łacińska (pozostająca często w związku z treścią czytanki). Dostosowana pod względem leksykalnym i gramatycznym do poziomu wiadomości młodzieży zawiera ona jakąś myśl złotą, prawdę moralną, mogącą oddziaływać wychowawczo na uczniów, ponadto jedno lub dwa nowe słowa, wzbogacające zasób ich słownictwa (w przeciągu roku szkolnego słów tych zbiera się kilkadziesiąt). Hasło piszę na tablicy, czytam kilkakrotnie, uczniowie powtarzają, zapisują, tłumaczą. Odtąd przez kilka dni z rzędu przed rozpoczęciem lekcji wygłaszają chóralnie sentencję: „Salus rei publicae suprema lex”.

Wydaję zlecenie:

— Otwórzcie książki na stronie pierwszej.

Uczniowie otwierają podręczniki. Czytam tytuł:

— M. Porcii Catonis vita.

Zadaję pytanie:

— Kto z was wie, kiedy żył i kim był M. Porcius Cato?

Niektórzy uczniowie pamiętają, choć niewiele, z kursu historii klasy pierwszej. Wiadomości ich są na ogół niewystarczające, kreślę więc w kilku słowach sylwetkę Katona:

— Kato żył na przełomie III-go i II-go wieku przed n. Chr., reprezentuje on w nieskazitelnej formie typ Rzymianina starej daty pełen „prisca virtus Romana”. Nie uznaje żadnych kompro-

misów, żadnej pobłażliwości dla siebie i innych. Jest to rycerz bez skazy, żołnierz-obywatel, który bierze bohaterski udział w walkach za ojczyznę, a w życiu publicznym myśli wyłącznie o dobru państwa. Nie uznaje tego, co obce, co deprawuje, w jego rozumieniu, dusze rodaków i zwalcza wskutek tego wpływy kultury helleńskiej. W ciągu następnych lekcji na podstawie czytanek łacińskich i czytanki polskiej poznać dokładnie szlachetną postać tego człowieka, który pozostanie po wszystkie czasy wzorem patrioty-obywatela.

Słów mych wysłuchała klasa z zaciekawieniem, wzbudziły one chęć poznania wielkiego męża starożytności. Uczniowie byli gotowi zabrać się do niełatwej lektury, przedrzeć się przez trudności językowe w celu wydobycia treści z czytanki.

Następnie czytam powoli i dobitnie całą czytanekę. Uczniowie lepsi, później słabsi powtarzają. W końcu czyta ze mną chóralnie cała klasa. (Można też czytanie uczniów przełożyć na koniec lekcji, kiedy już będą tekst rozumieli).

Następnie czytam ponownie tekst zatrzymując się od czasu do czasu dla udzielenia — przy pomocy lepszych uczniów — niezbędnych wyjaśnień fleksyjnych i składniowych, omówienia ciekawszych zwrotów i podania charakterystyczniejszych korelacji słownych itd.

Stawiam pytania:

— Co znaczy skrót M?

— M. w tytule znaczy Marci, jest to genetivus zależny od vita. W pierwszym zdaniu czytanki jest Marcus w nominatiwie, wnioskuje to z następujących imion Porcius Cato.

— Co znaczy priusquam? Podziel ten wyraz na części składowe i przetłumacz je.

— Prius i quam; prius nie jest tu prawdopodobnie przymiotnikiem rodzaju nijakiego, lecz przysłówkiem, znaczy więc: poprzednio lub wpierw, quam znaczy: niż — priusquam zaś: wpierw niż, zanim.

— Co znaczy quod?

— Quod może być zaimkiem i znaczy: które, jakie, lub może pełnić funkcję spójnika i znaczy wtedy: ponieważ.

Polecam uczniom zastanowić się w trakcie części laboralnej nad przetłumaczeniem tego quod.

— Który to jest przypadek suadente L. Valerio Flacco?

— Przypadek szósty, ablativus, poznaję to po suadente.

W związku z tym wyrażeniem wyjaśniam uczniom, że w języku łacińskim znajdujemy często zwroty w ablatiwie złożone z imienia (najczęściej rzeczownika lub zaimka) i participium praes. lub perf., które wyrażają różne okoliczności orzeczenia, jak okoliczność czasu, przyczyny, warunku, przyzwolenia. Participium suadente pochodzi od suadeo, es, ere, suasi, suasum — doradzam, namawiam, całe więc wyrażenie należy przetłumaczyć: za namową L. Waleriusza Flakka.

— Jak należy przetłumaczyć wyrażenie: in foro esse coepit, skoro wiemy, że coepit znaczy: zaczął?

— Zaczął przebywać na rynku.

— Przetłumaczyłeś dosłownie nie oddając myśli tekstu.

Kilku uczniów zabiera głos po kolei. W końcu ustala się:

— Ponieważ na Forum Romanum ogniskowało się życie publiczne Rzymu, należy tłumaczyć wyrażenie to: zaczął brać udział w życiu publicznym.

— Jak przetłumaczysz wyrażenie: Q. Fabio M. Claudio consulibus?

— Za konsulatu Kw. Fabiusza i M. Klaudiusza — odpowiada jeden z lepszych uczniów.

— Gdzie spotkałeś podobne wyrażenie?

— Suadente L. Valerio Flacco, jest to więc również ablativus.

— Gdzie jest verbum finitum następnego zdania i co od niego zależy?

Verbum finitum jest meminerat, zależy odeń składnia acc. c. inf.

— Zapiszcie sobie, że czasowniki: coepi, isse — zacząłem, memini, isse — pamiętam, odi, isse — nienawidzę — mają tylko formy pochodzące od tematu perfecti. Pozostałe słówka i zwroty znajdziecie w preparacjach. Zapiszcie sobie zadania.

Dyktuję i piszę równocześnie na tablicy zadania dla grup:

A, B i C — 1) Tłumaczę piśmiennie § II¹⁾.

2) Czytam wstęp życiorysu M. Katona pt. „Pługiem i piórem, mieczem i słowem”, str. 65 do słów: Marcus Porcius Cato na str. 66.

3) Układam dwa pytania i odpowiedzi łacińskie w związku z czytanką łacińską i polską.

A i B — Paragraphi II argumentum Latinum.

Przeczytawszy wszystkie zadania wyjaśniam uczniom:

ad A, B i C — 1, że każdy uczeń powinien położyć silny nacisk na wierność i logiczność swego przekładu i dbać o dobry język polski,

ad A, B i C — 2, że należy dokładnie wniknąć w ducha epoki, w której zjawił się Katon, by pojąć rolę, jaką usiłował odegrać,

ad A, B i C — 3, że należy udzielić na dowolne, wynikające z czytanek, pytania odpowiedzi w języku łacińskim.

Następnie wyjaśniam uczniom grup A i B, że nie chodzi mi o skrócenie czytanki, gdyż kronikarskiego zestawienia faktów w niej zawartych nie da się skrócić, ale o własne ujęcie jej treści. Uczniowie grupy A nie otrzymują na tej lekcji dodatkowego zadania, tylko dla nich przeznaczonego. Nie starczyłoby im na to czasu.

— Czy ktoś prosi o dodatkowe wyjaśnienia?

Udzielam krótkiej odpowiedzi na kilka pytań.

— Na wykonanie zadań macie minut 30.

b) Uczniowie przystępują do samodzielnej pracy. Posiadają już znaczną technikę tłumaczenia, wiedzą, że gdy zdanie jest zbyt rozczłonkowane, niejasne, należy najpierw zorientować się

¹⁾ W klasach pierwszych, drugich i trzecich, w których młodzież może się posługiwać preparacjami załączonymi do podręczników, wypisują uczniowie słówka w odpowiednich wyrażeniach i zwrotach na drugiej z rzędu lekcji, analitycznej. Korzyści stąd większe, gdyż czynią to po osłuchaniu się nimi na lekcji pierwszej, syntetycznej. W klasie czwartej, w której młodzież posługuje się podręcznikami nie posiadającymi preparacji, wyszukują uczniowie nieznane słówka i wpisują je do swych słowniczków już w trakcie pierwszej lekcji syntetycznej.

w jego budowie, a więc dokonać rozbioru zewnętrznego oraz znaleźć zasadnicze części poszczególnych zdań składowych, czyli przeprowadzić rozbiór wewnętrzny.

Zdarza się, że słabsi uczniowie ugrzęzną po drodze nie umiając rozwiązać pewnych trudności. Nauczyciel, który chodzi po klasie i obserwuje pracę młodzieży, przychodzi im z odpowiednią pomocą, gdy zauważy, że złe przetłumaczenie zdania grozi wypaczeniem sensu całości. Czyni to na prośbę ucznia lub z własnej inicjatywy, nie podaje jednak nigdy gotowego rozwiązania, lecz naprowadza jedynie na właściwą drogę, prowadzącą do samodzielnego przezwyciężenia trudności przez uczniów.

Wiedząc, że głównym celem jest zrozumienie tekstu i poprawne na ogół przetłumaczenie go, przebijają się uczniowie energicznie przez napotkane trudności, pomijając szczegóły, bez których mogą wypełnić podstawowe swe zadanie i w końcu posługując się słownikiem i gramatyką oraz opierając się na wiadomościach swych i objaśnieniach nauczyciela, ogarniają z satysfakcją całość.

c) Na chwilę przed upływem półgodzinnego czasu pracy układają uczniowie na dany znak pióra. Wolno im jedynie skończyć rozpoczęte zdania. Na correctum pozostaje pełnych minut 20.

Rozpaczynam od zadań dla grup A, B i C.

Przedewszystkim idzie o ustalenie zasadniczej treści czytanki. Jeden z uczniów opowiada po polsku, inni poprawiają oraz uzupełniają fabułę. Na ogół orientują się wszyscy nieźle.

Przystępujemy wobec tego do poprawienia tłumaczeń uczniowskich. Każdy z wywołanych uczniów czyta z zeszytu przedmiotowego kolejne zdanie. Po przeczytaniu każdego zdania uczniowie na ochotnika poprawiają błędy rzeczowe, gramatyczne i stylistyczne — uzupełniają pominięte wyrazy i zwroty oraz ustalają prawidłowe brzmienie pełnego tekstu w języku polskim. Wszyscy uczniowie dokonują w międzyczasie poprawek tekstu zaaprobowanych przeze mnie.

W ten sposób ustalamy tłumaczenie wszystkich zdań przestrzegając metodycznej zasady, że najpierw powinno iść zrozumienie, potem sprostowanie tekstu.

Chodzi mi przy tym stale o zasadniczo poprawne tłumaczenie czytanki, nie zaś zrozumienie i wyrażenie odcieni znaczenio-

wych i formalnych tekstu, że np. suadente L. Valerio Flacco ma odcień przyczyny, a Q. Fabio M. Claudio consulibus wyraża tylko stosunek czasowy. Wszystkie te kwestie bowiem będziemy rozważać na lekcji drugiej z rzędu, analitycznej.

Przechodzimy z kolei do omówienia treści urywka polskiej czytanki pt. „Pługiem i piórem, mieczem i słowem”. Dla podkreślenia i oświecenia poszczególnych faktów z życia Katona zadaję szereg celowych pytań, na które uczniowie odpowiadają.

Uczniowie odczytują wreszcie ułożone przez siebie w języku łacińskim pytania i odpowiedzi. Prawie każdy uczeń napisał inne. Wystarczy, gdy wywołam dwóch lub trzech z klasy. Wywołani odczytują, inni poprawiają. Dla przykładu polecam nadto jednemu lub dwom uczniom grupy A odczytać swe pytania i odpowiedzi.

Kończę lekcję omówieniem prac dla uczniów grup A i B.

Kilku uczniów odczytuje po łacinie swe prace, przy czym każdy uczeń może poprosić o wyjaśnienie niezrozumiałego słowa, zwrotu, czy zdania. Każdy może wytknąć błędy, uzupełnić wywody itd. Cała dyskusja toczy się ustnie i nie zostawia śladu w zeszytach laboralnych.

W klasie panuje w trakcie 20-minutowego correctum wielkie zainteresowanie. Uczniowie współzawodniczą ze sobą w poprawianiu i uzupełnianiu zadań. Najbardziej emocjonuje ich znalezienie odpowiadającego duchowi języka polskiego tłumaczenia tekstu łacińskiego oraz formułowanie pytań i odpowiedzi w języku łacińskim.

Lekcja syntetyczna kończy się chóralnym powtórzeniem hasła dnia bieżącego.

4. Lekcja analityczna

a) Rozpaczynam pierwszą 30-minutową część lekcji od napisania w języku łacińskim na tablicy bieżącego jej numeru i daty. Następnie recytuje klasa chóralnie hasło dnia wprowadzone na ubiegłej lekcji, po czym przechodzimy do czytanki.

Celem powtórzenia jej treści zadaję wybrani przeze mnie uczniowie w języku łacińskim pytania wywołanym przez siebie kolegom, którzy odpowiadają po łacinie oraz stawiają w tym języku pytania innym itd. Łańcuch pytań i odpowiedzi ogarnia całą bez mała klasę. W końcu, gdy starczy czasu, odpowiada

w języku łacińskim jeden z lepszych uczniów grupy A lub B treść czytanki wiążąc w całość poprzednio udzielone odpowiedzi uczniowskie na pytania postawione przez uczniów w języku łacińskim.

Następnie czytają uczniowie po kolei zdanie za zdaniem, tłumacząc i analizując je w sposób mniej więcej następujący:

Wywołany przeze mnie uczeń czyta tytuł i tłumaczy.

— Co znaczy wyraz *vita*?

— Życie.

— Jak przetłumaczysz np. „*vitae clarorum virorum*”?

— Życiorysy sławnych mężów.

— Więc *vita* może znaczyć: życiorys.

Jeden z uczniów czyta, tłumaczy i analizuje pierwsze zdanie.

— Wykonaj na tablicy wykres tego zdania złożonego.

Uczeń przystępuje do tablicy i kreśli. Zdanie główne: *M. Porcius Cato habitabat in Sabinis* zostało rozdzielone na dwie części przez zdanie okolicznościowe czasowe: *priusquam honoribus operam daret*. Okres kończy zdanie przyczynowe z *quod*.

— Jakie poznaliście zdania czasowe posiadające *con. impf.*?

— Zdanie z *cum*, tzw. *historicum*, gdzie mogą występować dwa czasy: *con. impf.* lub *plsqpf.*, zależnie od tego, czy zdanie czasowe wyraża czynność współczesną, czy uprzednią w stosunku do czynności zdania głównego.

— Zapamiętajcie sobie, że w opowiadaniu historycznym w zdaniu z *priusquam* — *nim*, *zanim* (to samo znaczy *antequam*) używa się też *con. impf.* i *plsqpf.*, jak po *cum historicum*.

— Jak przetłumaczysz *in Sabinis*?

--- Wśród Sabinów.

— Lepiej: w kraju Sabinów, po polsku mówi się: zamieszkać w Persji, po łacinie *in Persis*, używa się więc nazwy ludu zamieszkującego kraj zamiast kraju. Poszukaj kraju Sabinów na mapie.

Jeden z uczniów wyszukuje kraj Sabinów na mapie Italii i wskazuje go.

— Ostatnie zdanie podrzędne określiliśmy jako przyczynowe. Jakie poznaliśmy spójniki zdań przyczynowych w latach ubiegłych?

— Nam, enim, quod z ind. i cum causale z con.

Inny uczeń czyta, tłumaczy i analizuje następne zdanie.

— Przypomnij klasie powstanie wyrażenia in foro esse oraz składnię miast w związku z Romam.....

Wywołany uczeń omawia oba zagadnienia.

— W związku z wyrażeniem suadente L. Valerio Flacco powiedziałem na poprzedniej lekcji, że istnieją wyrażenia składające się z imienia i participium w ablatiwie jako różne okoliczniki czynności głównej, czyli orzeczenia zdania. Jako punkt wyjścia przypominam wam poznane w roku ubiegłym wyrażenie me absente, to znaczy: w mej nieobecności — ablativus imienia i participium. Jaka to okoliczność?

-- Czasu, gdyż odpowiada na pytanie: kiedy.

— Jaki znasz okolicznik czasu odpowiadający na to pytanie?

— Ablativus temporis.

— Słusznie, otóż jak np. wyrażenie hic annus na pytanie: kiedy macie w ablatiwie jako hoc anno, tak wyrażenie ego absens na to samo pytanie macie w tym samym przypadku jako me absente. Jest to tzw. ablativus absolutus, czyli niezależny, gdyż imię będące w ablatiwie nie występuje w żadnym przypadku w zdaniu nadrzędnym. Podobnie jak okoliczność czasu, można wyrazić inne okoliczności: przyczyny, warunku, sposobu, przyzwolenia. Ablativus absolutus może odpowiadać na pytania: kiedy, dlaczego, pod jakim warunkiem, w jaki sposób itd. A zatem, jaką wyraża okoliczność suadente L. Valerio Flacco?

— Okoliczność przyczyny: Katon wyruszył do Rzymu, ponieważ namawiał go L. W. Flakkus.

— Zwróćcie uwagę, że składnię abl. abs. można przetłumaczyć na język polski przy pomocy odpowiedniego zdania okolicznikowego. Napisz na tablicy abl. abs. suadente L. Valerio Flacco, a poniżej swoje tłumaczenie: ponieważ namawiał (go) L. W. Flakkus. Co dostrzegasz w tym zestawieniu?

— Podmiot zdania okolicznikowego jest w ablatiwie, a orzeczenie w postaci participium jako jego przydawka — spójnik zaś został opuszczony.

Tak przedstawione zagadnienie nie sprawia trudności. Początkowa zagadka składniowa została rozwiązana przez zesta-

wienie z poznaną poprzednio składnią abl. temporis. Konstrukcja ablativi absoluti wydaje się uczniom znana. Następuje sformułowanie gramatycznej reguły oraz podyktowanie jej jako notatki do zeszytów laboralnych z przytoczeniem odpowiednich przykładów.

Przy analizie następnego zdania przypominam uczniom tendencję języka łacińskiego do konkretyzowania, która znalazła wyraz w zwrocie *primum stipendium meruit*. Genetivus qualitatis *annorum septendecim* rozpoznają uczniowie, zwłaszcza gdy zwrócę uwagę, że odpowiada on na pytanie: *qualis tum Cato adulescens fuit?*

Analizując następne zdanie określa uczeń trafnie, że *Q. Fabio M. Claudio consulibus* jako abl. abs. jest okolicznikiem czasu, określa czas, kiedy Katon był na Sycylii, wyjaśnia też, dlaczego po łacinie mówi się *consulibus*: za konsulów, a po polsku za konsulatu, gdyż pamięta, że język łaciński bardziej konkretyzuje aniżeli język polski, lecz znajdzie się w zakłopotaniu, gdy zwrócę uwagę, że w tej składni abl. abs. brak participium, które występowało dotychczas we wszystkich naszych przykładach.

Dla uplastycznienia zagadnienia tłumaczy inny uczeń ten abl. abs. przez zdanie okolicznikowe: gdy Kw. Fabiusz i M. Klaudiusz byli konsulami — i pisze je na tablicy, a poniżej pisze odnośny ablativus absolutus. W tym zestawieniu dostrzega klasa, że podmiot jest w abl., orzeczenie imienne też, brak tylko part. słowa posiłkowego *esse*.

Zwracam tedy uwagę, że czasownik ten nie tworzy participium, dlatego też musiało go tu zabraknąć. Zdarza się zaś taki niezupełny abl. abs. szczególnie wtedy, gdy orzeczenie imienne wyraża wiek lub urząd, np. *me puero*, *Cicerone consule*, albo też jest przymiotnikiem, np. *puero laeto*.

Po takim wyjaśnieniu dopisują uczniowie do poprzedniej notatki o abl. abs. nową uzupełniającą i przytaczają odpowiednie przykłady.

Zwróciwszy uwagę, że między imionami dwóch konsulów, o ile występują parami: *Q. Fabio M. Claudio*, brak z reguły spójnika *et*, przechodzę do następnego zdania.

Przy okazji kontroluję wiadomości uczniów odnoszące się

do postaci Scypiona i obowiązków kwestora i wiadomości te uzupełniam.

W pierwszym zdaniu współrzednym ostatniego okresu podkreślam kolejność zależności: *S. meminerat* — *consulem debere* — *parentis loco esse* oraz istotę ablatiwów: *more* (*maiorum*) i *loco* (*esse*). W drugim zdaniu zestawiam *neque umquam* ze znanym *neque quisquam* i *neque quidquam*.

Dla odtworzenia obrazu całości tłumaczą uczniowie raz jeszcze paragraf bez czytania, starając się o poprawne wyrażenie wszystkich odcieni znaczeniowych tekstu, które zostały omówione w trakcie jego analizy.

— Zapiszcie sobie zadania.

Dyktuję i piszę równocześnie na tablicy dla grup:

A, B i C — 1) Wypisuję nowe słówka¹⁾ i zwroty oraz utrwalam je w pamięci.

2) Podaję dwa przykłady na użycie *priusquam* oraz dwa przykłady na *ablativus absolutus*.

A i B — Zamieniam *ablativi absoluti* występujące w czytance w odpowiednie zdania okolicznikowe.

A — Zamieniam podane przeze mnie przykłady na *ablativus absolutus* w odpowiednie zdania okolicznikowe.

Przeczytawszy wszystkie zadania wyjaśniam uczniom: *ad A, B i C — 2*, że zdanie z *priusquam* jest zdaniem pobocznym okolicznikowym czasu, nie może więc występować samodzielnie, lecz łącznie ze zdaniem głównym. Podobnie *abl. abs.* jest okolicznikiem czynności głównej, a więc musi występować w zdaniu.

ad A i B że gdy się zamieni *ablativus absolutus* w zdanie okolicznikowe, otrzyma się okres złożony ze zdania głównego i pobocznego okolicznikowego.

— Czy ktoś prosi o dodatkowe wyjaśnienia? Nikt się nie zgłasza. Na wykonanie zadań macie 25 minut.

¹⁾ Uczniowie umieją już wypisywać słówka: rzeczownik podają z przymiotnikiem w *nominatiwie* z zakończeniem *genetiwu*, czasownik, o ile to jest możliwe, z dopełnieniem i głównymi formami, przymiotnik w trzech rodzajach itd.

b) Uczniowie przystępują do samodzielnej pracy. Przechadzając się wśród ławek widzę, z jaką intensywnością i sprawnością pracują, w jakim zakresie wykonują poszczególne zadania. Od czasu do czasu udzielam koniecznych rad i wskazówek.

c) Ostatnie 15 minut lekcji poświęcam na correctum.

Rozpaczynam od zadań dla grup A, B i C. Jeden z uczniów czyta wypisane słówka, ujęte w formy pewnych wyrażień i zwrotów, inni zgłaszają poprawki i uzupełnienia.

Następnie przepytuję przy zamkniętych zeszytach jak najwięcej uczniów. Pokazuje się, że słówka, którymi operowali w trakcie dwóch lekcji: syntetycznej i analitycznej, nieźle utkwily w pamięci.

Przechodzę z kolei do przykładów z priusquam i na ablativus absolutus. Wywołani uczniowie czytają swe wypracowania, inni poprawiają i uzupełniają.

Kończę lekcję omówieniem prac uczniów grup A i B. Kilku z nich czyta swe przeróbki składni abl. abs. na odpowiednie zdania okolicznikowe. Przykładów mamy tutaj znaczną ilość. Omawiamy zaś tyle, ile potrzeba, by uczniowie z grupy C nauczyli się również tych przekształceń.

Lekcję kończymy powtórzeniem bieżącej sentencji.

* * *

Obie lekcje: syntetyczna i analityczna łącznie wzięte jako dwie części tej samej jednostki metodycznej spełniły w ten sposób całkowicie swe zadanie.

Materiał nauczania wyczerpałem bez trudności posługując się metodą laborałą nauczania pod kierunkiem.

Wyniki nauczania osiągnąłem na ogół zadowalające.

SZYMON LUBELSKI

NAUCZANIE POD KIERUNKIEM JĘZYKA OBCEGO NOWOŻYTNEGO

1. Uwagi wstępne

System półinternatowo - laboralny uważa następujące postulaty dydaktyczne za podstawowe i dąży do ich urzeczywistnienia w szerszym zakresie i stopniu niż to uczynić może uczelnia, posługująca się ogólnie przyjętą i stosowaną metodą pracy szkolnej:

1) Wykorzystanie czasu lekcyjnego w sposób zupełnie produktywny.

2) Aktywizacja ucznia prowadząca do pełnego usamodzielnienia go.

3) Organizacja pracy uczniowskiej celowa i dokładna.

4) Stopniowanie trudności i indywidualizacja zadań dla grup uczniowskich, przeprowadzone konsekwentnie.

5) Wzmocnienie elementu pracy zespołowej uczniów — oraz

6) Wzmoczenie pierwiastków zainteresowania, gry i zabawy w nauce szkolnej.

Pragnienie urzeczywistnienia tych postulatów pociągnąć za sobą musiało i w nauczaniu języka nowożytnego zupełną przebudowę lekcji szkolnej. Lekcja ta musi bowiem nie tylko powiązać organicznie oba zazwyczaj wyodrębnione odcinki pracy ucznia: szkolny i domowy, musi ona urzeczywistnić nadto istotniejszy postulat: wytworzyć tak silną koncentrację pracy w zespole klasowym, aby atmosfera lekcji stała się jakby płomieniem, w którym na gorąco wykuwa się, utrwała i krzepnie świadomość zdobytego i przyswojonego żywego słowa.

Na lekcję języka nowożytnego zostaje przeniesiona praca domowa ucznia, praca na wskroś pamięciowa, lecz i na wskroś twórcza, nie mechaniczna, albowiem mająca na celu nie tylko filologiczne opanowanie tekstu, lecz również i przede wszystkim przyswojenie sobie umiejętności władania żywym, trudnym językiem nowożytnym, nabywanym bądź co bądź w ośrodku, w którym rozbrzmiewa jakże odmienna od niego mowa ojczysta.

Podczas gdy inne przedmioty są w stanie wytworzyć konieczny dla lekcji laboralnej nastrój pracowniany, język obcy nie rozgrzewa ucznia samą swą treścią (jak język ojczysty, historia, geografia, fizyka, a nawet matematyka). Zainteresowania czysto językowe nie występują zbyt często u młodzieży szkolnej. Aby więc uczeń mógł zdobyć się na wysiłek, jaki jest potrzebny do opanowania i utrwalenia materiału języka obcego w klasie, muszą: on sam i jego otoczenie być w stanie mocnego, intelektualnego pobudzenia, musi to otoczenie promieniować siłami pobudzającymi i skupiającymi. Ważny tu więc jest nastrój napięcia zbiorowego wysiłku. Chodzi tu nie tyle o przekształcenie lekcji, ile o jej wewnętrzne przetworzenie.

Nauczyciel, który pragnie zrealizować wyszczególnione powyżej postulaty dydaktyczne, spełniać musi rolę sugestywnego reżysera pracy uczniowskiej. Wyraża się to między innymi również w wyjątkowo aktywnej postawie nauczyciela, różnej oczywiście na różnych odcinkach lekcyjnych, w aktywnej postawie, która ogarnia, pobudza i wciąga, jednym słowem aktywizuje ucznia.

Lekcja języka obcego nowożytnego (skrót j. o. n.) musiała ulec wskutek powyższych okoliczności poważnemu przeobrażeniu. Omówię po kolei trzy jej zasadnicze części mające na celu: wprowadzenie — przerobienie oraz — utrwalenie odpowiednich odcinków materiału szkolnego.

2. Wprowadzenie materiału nauczania

Pierwsza część lekcji laboralnej ma na celu wprowadzenie materiału nauczania. Część ta ma większe znaczenie niż odpowiadający jej ostatni odcinek lekcji zwykłej, zawierający objaśnienia i wskazówki, na podstawie których uczeń ma przygotować w domu swe zadania. Wprowadzenie to ma bowiem stwo-

rzyć właściwy nastrój, nadać właściwy rozpęd całościowej pracy laboralnej.

Nauczyciel j. o. nowożytnego wkłada wskutek tego wiele pieczołowitości w przeczytanie nowego tekstu. Czyni to prawie zawsze sam, nie dając się zastąpić przez ucznia. Stara się przy tym czystą wymową ujawnić piękny dźwięk obcego słowa. Czyta powoli akcentując dobitnie, nadaje głosowi odpowiednie zabarwienie, oddające treść, malujące obraz czy nastrój czytanki, pragnie uczniów porwać, wytworzyć w nich uczuciowy stosunek do tekstu.

Wnikliwe i pobudzające czytanie nauczyciela jest tym ważniejsze, ponieważ zaraz po nim rozpocząć się ma bezpośrednie, aktywne przerabianie czytanki przez ucznia, borykanie się z jej słowem i treścią — mozolna niekiedy praca, której rezultatem ma być przyswojenie sobie tekstu jako świadome, jednostkowe przeżycie intelektualne. Bo tylko swoiste przeżycie tekstu daje gwarancję jego czynnego opanowania.

Dla udostępnienia i ułatwienia uczniowi przeżycia tekstu nauczyciel zawsze — bądź w rozmowie wstępnej przed lekturą, bądź też w objaśniającej rozmowie po przeczytaniu utworu — stara się nawiązać do przeżyć ucznia, do jego codziennych spostrzeżeń, do jego wiadomości o sprawach aktualnych, szczególnie polityczno-społecznych, aby w ten sposób przerzucić pomost uczuciowo zabarwionego, indywidualnego zainteresowania od ucznia do tekstu. Na te rozmowy aktualizujące nie szczędzi czasu nauczyciel z tego głównie powodu, ponieważ dają one możliwość rozwijania w sposób naturalny i swobodny sprawności wypowiedzania się w języku obcym. Czyni to możliwie zawsze.

Na czytaniu i rozmowie objaśniającej, prowadzonej z uczniami, po których następuje na każdej lekcji głośne: jednostkowe i chóralne czytanie tekstu przez uczniów, nie kończy się jednak pierwszy odcinek lekcji j. o. nowożytnego. Następuje teraz ostatnia część tego odcinka, szczególnie charakterystyczna dla omawianego systemu.

System ten wytknął sobie jako podstawowe zadanie zorganizowanie pracy uczniowskiej w sposób jak najbardziej racjonalny. Punktem wyjścia dla takiej organizacji będą przede wszystkim wskazówki, udzielane uczniom przez nauczyciela przed przystąpieniem do drugiej, laboralnej części lekcji.

Tu dotykamy problemu, który szerzej ujęty stanowi zagadnienie ogólnodydaktyczne, któremu, zdaniem moim, dotychczas zbyt mało poświęcano uwagi. Jest to sprawa uczenia się ucznia.

Dydaktyka właściwa i metodyka poszczególnych przedmiotów nauczania osiągnęły na ogół w ostatnich latach pewien szczyt rozwoju, gdyż rozbudowane zostały wszechstronnie w oparciu o praktykę nauczania i eksperymenty szkolne. Podmiotem dydaktyki tej jest jednak wciąż jeszcze głównie pedagog, a przedmiotem rozważań jest zagadnienie: jak ma postępować nauczyciel, by ucznia zainteresować przedmiotem, by go zachęcić do pracy, udostępnić mu przedmiot nauczania, słowem, by go nauczyć.

Coraz powszechniejsze jednak staje się zrozumienie tego bezsprzecznego faktu, że rezultat całego procesu dydaktycznego, czyli stopień przyswojenia sobie materiału przez ucznia jest może w większym stopniu zależny od sposobu uczenia się ucznia niż od sposobu przekazania mu materiału przez nauczyciela. Idealnie więc nawet udostępniony uczniowi tekst i to w duchu wymagań nowej metodyki — opracowany przez ucznia w sposób nieracjonalny, nie da zadowalających rezultatów językowych. Wszak celem zabiegów nauczycielskich jest zdobycie wiedzy przez ucznia, wszak uczeń musi sobie przyswoić wiadomości podawane mu przez nauczyciela drogą własnego, samodzielnego wysiłku, własnego, chętnie podjętego trudu. Ten wysiłek musi więc być równie dokładnie i racjonalnie zorganizowany, jak wysiłek nauczyciela, aby praca nauczycielska nie poszła na marne.

Rozważmy to na przykładzie opracowania tekstu przez ucznia.

Opracowanie tekstu to najważniejszy dział samodzielnej filologicznej pracy ucznia. Tekst j. o. nowożytnego pozostał głównym materiałem, jakby surowcem dla pracy ucznia. Praca nad tekstem to dominujący, indywidualny wysiłek. Ponieważ nie treść — jak w innych przedmiotach nauczania — a sam tekst, język, słowo mają być opanowane, to sposób opracowania tekstu staje się kwestią podstawowej wagi. Z chwilą zaś, gdy w duchu metody bezpośredniej zarzucono mechaniczne uczenie się pojedynczych słówek, spoczął cały ciężar utrwalenia nowego słownictwa również na owej pracy opanowania tekstów ciągłych,

całokształtowych. Tu bowiem odbywa się utrwalenie słownictwa nie w analitycznym, mechanicznym, martwym oderwaniu elementów językowych od siebie, lecz w sposób syntetyczny, organiczny, naturalny i żywy — a zatem w sposób racjonalny.

Przez opanowanie tekstu chcemy więc obecnie osiągnąć cel podwójny. Nie tylko chodzi tu o ćwiczenie w posługiwaniu się obcym językiem, w układaniu zdań w tym języku, w myśleniu jego elementami, ale również o zapamiętanie tą drogą i utrwalenie w pamięci nowych wciąż wyrażań i zwrotów danego języka.

Sprawa sposobu opracowania tekstu komplikuje się przez to wydatnie. Osiągnięcie bowiem pierwszego zamierzenia: ogólnego usprawnienia językowego może wymagać sposobu opracowania odmiennego, niż to jest potrzebne dla osiągnięcia drugiego celu: utrwalenia nabytego słownictwa. Jeśli bowiem chodzi o ćwiczenie zręczności technicznej, to będzie ona wzrastała raczej przez wysiłek samodzielnego przekształcania podanego materiału tekstowego. Natomiast utrwalenie w pamięci i przyswojenie sobie nowych słów i zwrotów odbędzie się w sposób pewniejszy i trwalszy, gdy uczeń opanuje tekst bardziej pamięciowo w formie zbliżonej do tekstu książkowego. Gdy bowiem uczniowi damy swobodę oddania treści tekstu w sposób dowolny, skłonny on jest zwykle operować znanym już sobie, a przez to łatwym do użycia słownictwem. Dobór wyrażań jest przypadkowy, a nowe słowa i zwroty, znajdujące się w czytance ułożonego planowo podręcznika, odpadają lub tylko częściowe znajdują zastosowanie. A przecież każda czytanka ma wzbogacić słownik ucznia o pewną ilość określonych słów i zwrotów.

Z powyższych rozważań wynika, że nie jest obojętne, jaką metodą uczeń opracowuje daną czytankę. Do każdego tekstu musi nauczyciel dostosować taki sposób opracowania, jaki odpowiada celowi dydaktycznemu, który sobie wytknął oraz jaki będzie zgodny z wewnętrznym charakterem czytanki.

Jeśli to będzie jakaś forma reprodukcji tekstu, określi, czy rezultatem jego opracowania ma być tylko ujęcie tematu w kilku zdaniach, czy podanie dyspozycji lub też planu treści (w zwrotach rzeczownikowych, zdaniach niepełnych czy też w zdaniach pełnych, zawierających istotne elementy treściowe) — lub też udzielenie odpowiedzi na pytania.

Jeśli to ma być streszczenie, poda stopień obszerności i dokładności streszczenia. W wypadkach, gdy tekst jest charakterystyczny lub typowy ze względu na swe słownictwo lub sytuację życiową, którą obrazuje, poleci szczegółowe podanie treści z zastosowaniem możliwie dokładnym nowego słownictwa. Gdy zaś tekst posiada wyższą wartość formalno-estetyczną, jest charakterystycznym przykładem pięknej mowy obcej, będzie wymagać możliwie wiernej reprodukcji, która może być połączona z autodyktatem.

Jeśli zaś to będzie jakieś przekształcenie tekstu, określi nauczyciel, możliwie na przykładach, rodzaj i kierunek przekształcania. Nada przy tym swym wskazówkom możliwie konkretną zindywidualizowaną formę wychodząc z formy i treści wewnętrznej danego tekstu. A więc zanalizuje odpowiednio poszczególne ustępy, wyróżni — i z czasem nauczy uczniów wyróżniać — bardziej charakterystyczne i wartościowe pod względem treści, słownictwa lub pięknej formy — zwroty lub zdania, jako godne specjalnej uwagi i zapamiętania.

Przez ciągłe powtarzanie swych wskazówek wpoi nauczyciel stopniowo w uczniów pewną stałą metodę uczenia się tekstu j. o. n., a więc: ile mniej więcej razy i w jaki na ogół sposób powinien uczeń taki tekst przeczytać, nim przystąpi do próby jego opracowania; czy i kiedy powinien czytać głośno; czy i kiedy powinien ułożyć sobie pomocniczą dyspozycję treści (w zeszycie lub w pamięci); czy uczyć się odcinkami (większymi, mniejszymi), czy też poszczególnymi zdaniami; jak przekształcać samodzielnie zdania lub odcinki, tak jednak, aby nowe słownictwo zostało wykryte i zastosowane. Nauczyciel powinien ciągle wskazywać, jak przy przekształcaniu tekstu możliwie unikać (nawet w myśli) pośrednictwa języka ojczystego, jak rozróżniać typowe polonizmy — powinien również wdrażać ucznia do odpowiedniego rozłożenia czasu przeznaczonego na uczenie się na wszystkie odcinki tekstu tak, by nie utknął w środku czytania, lecz by zawsze umiał ogarnąć jej całość.

Wymienione powyżej wskazówki tyczą się spraw pozornie mniej ważnych, ale od właściwego rozwiązania drobnych tych problemów metodycznych zależy przecież osiągnięcie rezultatów w codziennej i szarej pracy ucznia nad tekstem. Dlatego też nie szczędzi nauczyciel czasu na udzielanie tych wskazówek.

często je powtarza i w ten sposób układa stopniowo jakby ustny poradnik metodyki uczenia się ucznia. Nauczyciel wdraża wychowanka w racjonalne sposoby pracy, opartej na racjonalnym wykorzystaniu czasu przeznaczonego na jej wykonanie, wyraża w nim obycie się z materiałem oraz umiejętność należytego opracowania go. Uczeń nabiera z czasem wiary w swe siły, odważnie przystępuje do pracy, dostosowując często intuicyjnie sposób opracowania do rodzaju tekstu, pracuje spokojnie, systematycznie, nie dając się odstraszyć trudnościami w dążeniu do osiągnięcia poprawnych wyników.

Ten rodzaj pracy wynika z ducha systemu półinternatowo-laboralnego, który jest w istocie próbą racjonalizacji uczenia się ucznia, który pragnie nauczyć wychowanka sposobów samodzielnego, należytego wywiązywania się ze swych obowiązków szkolnych.

3. Przerobienie materiału nauczania

Druga, laboralna część lekcji ma na celu przerobienie nowego materiału nauczania. Uczniowie opracowują zadania, które w szkole zwykłej zadaje nauczyciel do domu, nad którymi winien uczeń w poobiednich godzinach popracować poważnie i w skupieniu.

Zadania bywają ustne lub pisemne:

a) Zadania ustne

Uczniowie zrazu wczytują się w nowy tekst dla biernego opanowania go przy pomocy metodycznej części podręcznika oraz słownika, w niektórych wypadkach służy im nauczyciel — na ciche wezwanie przez podniesienie ręki — dodatkowym, indywidualnym objaśnieniem lub wskazówką. Potem następuje ciche uczenie się treści czytanki dla czynnego opanowania tekstu.

Specjalnym problemem występującym w nauczaniu j. o. n. jest zorganizowanie cichego uczenia się, które ma zastąpić całkowicie tak ważne dla ucznia głośne uczenie się w domu. Przy pełnych na ogół klasach musi się to uczenie odbywać w ten sposób, aby konieczny przy tym poszept kilkudziesięciu uczniów nie przerodził się stopniowo pod wpływem naturalnej potrzeby słyszenia własnego słowa w gwar uniemożliwiający pracę wielu uczniów. Nauczyciel musi wdrożyć i przyzwyczaić uczniów do

pracy cichej, do mówienia i porozumiewania się szeptem, musi sugestywnym zachowaniem wyrażać napiętą uwagę i pieczołowitą dbałość o ciszę dla całej klasy.

W zakończeniu takiego cichego uczenia się stosuje się niekiedy wzajemną kontrolę uczniów. Koledzy sąsiadujący ze sobą na jednej ławce przesłuchują się szeptem. Ma to znaczenie samokształcące i wychowawcze.

Głośne uczenie się uczniów przebywających równocześnie w klasie możliwe jest tylko w formie chóralnej. Toteż chóralny sposób uczenia się występuje w klasach półinternatowych częściej niż w szkole zwykłej. Stosuje się je szczególnie przy prerabianiu wiersza, lub też gdy chodzi o możliwie dosłowne opamięnowanie odcinka pięknej lub charakterystycznej prozy. W ten sposób można częściowo zadośćuczynić potrzebie głośnego uczenia się obcego słowa.

Nauczycielowi przypada tutaj również w udziale ważne zadanie. Tekst utworu, który ma być recytowany chóralnie, musi nauczyciel w pierwszej części lekcji uczniom uprzystępnąć, musi go czytać starannie, kładąc właściwe akcenty logiczne i uczuciowe, operując subtelnie modulacją głosu. Akcent bowiem i modulacja głosu będą w chórze klasowym stanowić jedyny element przekształcający klasę w chór, one przecież będą tworzyć jakby melodię tekstu.

Ważniejsza jednak jest postawa nauczyciela przy chóralnym wygłaszaniu tekstu przez uczniów. Ruchami dłoni, brzmieniem głosu wybijającego się na początku recytacji, sugestywnym spojrzeniem pociągać musi wszystkich dbając o to, aby każdy uczeń brał w recytacji intensywny udział. Nauczyciel musi starać się, aby nie było głosów biernych, leniwych i bezmyślnych, aby z każdego ucznia wydobyć co najmniej taką aktywność, jaką mógłby ujawnić podczas uczenia się domowego. Powiedziałbym nawet, że dążyć trzeba do wydobywania uwagi i intensywności większej, bo spotęgowanej przez poczucie brania udziału w zespole. Ważne również jest, aby nauczyciel jak dyrygent umiał wyłowić głosy fałszujące wymowę lub akcent (co jest dość trudne), by mógł je natychmiast skorygować przerywając bodaj bieg recytacji. Dlatego też nie powinien dopuścić do zbyt głośnego powtarzania, lecz winien przeplatać głośniejsze recytowanie chórem półgłosnym, przy którym każdy uczeń lepiej słyszy własne

słowa i może je powtarzać w większej, wnikliwszej dla pamięci koncentracji.

Chóralne uczenie się wnosi również w lekcję cenny element nastrojowy: poważny lub wesoły, pierwiastek przeżycia estetycznego, potęguje poczucie przynależności do wspólnoty klasowej, działające prawie zawsze radośnie i pobudzająco na zespół uczniowski.

b) Zadania pisemne.

Zadań pisemnych jest w klasach półinternatowych więcej niż w klasach zwykłego gimnazjum. Niektóre bowiem ćwiczenia pisemne noszą charakter zadań zastępczych. By zmniejszyć trudności związane z cichym uczeniem się, daje nauczyciel w klasach półinternatowych od czasu do czasu wypracowanie pisemne zamiast ustnego posiłkując się nim jako środkiem do opanowania przerabianego tekstu. Przekształca więc sposób opracowania tekstu przez ucznia.

Nauczyciel dbać musi wówczas o to, by wypracowania uczniowskie były jak najbardziej urozmaicone. A więc prócz zwykłych streszczeń mniej lub więcej dokładnych, prócz różnych przekształceń tekstu stosuje często różnorodne formy literackie, a więc: dzienniczki, pamiętniki, listy, odezwy, sprawozdania, reportaże, opisy przygód, podróży, wędrówek, dialogizacje i inscenizacje tekstów.

Nauczyciel zawsze dba o należyte wprowadzenie uczniów w temat wypracowania, omawia różne możliwości jego ujęcia, stara się zainteresować młodzież jego treścią, pobudzić fantazję, podsyć ambicję, zachęcić do pracy samodzielnej i intensywnej.

Podczas drugiej, laboralnej części lekcji, szczególnie zaś podczas pracy pisemnej uczniów ujawnić się może dopiero w całej pełni rola nauczyciela jako na wskroś aktywnego kierownika pracowni szkolnej. Podczas gdy uczniowie w ciszy pracują, przechadza się nauczyciel dyskretnie między ławkami przyglądając się pracy każdego ucznia, starając się wydobyć z siebie szept, ruchy i spojrzenia sugestywne, zachęcające i zarazem ośmielające. Chodzi bowiem o to, by cała klasa nie tylko wiedziała, że może oczekiwać od nauczyciela wskazówek i pomocy, ale by czuła ów sugestywny prąd radośnie pobudzający, który od niego wychodzi. Nauczyciel musi całą

swoją postawą stworzyć atmosferę zniewalającą uczniów do pracy tak, by ucznia jego własna beczynność niepokoiła i zawstydziała. Nauczyciel musi w tym kierunku zdobyć się na specjalny wysiłek.

Nauczyciel musi jednak starać się o to, by uczeń możliwie samodzielnie wykonał swe zadanie. Przeniesienie pracy z domu do klasy głównie przecież ma na celu usamodzielnienie ucznia, a więc uniemożliwienie faktu, by uczeń przynosił do szkoły zadanie wykonane przez korepetytora lub któregoś z członków rodziny, albo też by dopiero w klasie na pauzie przepisywał gotowy elaborat kolegi. Dlatego też dba nauczyciel o to, by każdy uczeń możliwie samodzielnie odrabiał swe pensum. Na porozumiewanie się z kolegą pozwala tylko w bardzo małym stopniu i to tylko w sprawach ogólnej poprawności lub słownictwa. Sam zaś odpowiada na ciche pytania uczniów, udziela im wskazówek i rad, ale nigdy nie podaje rozwiązań sprawy, np. należytej formy, tylko naprowadza na rodzaj błędu, przypomina odpowiednią regułę i każe samemu uczniowi przeprowadzić korektę.

Uczniowie różnie uzdolnieni i zaawansowani pracują w odrębnych grupach: A (lepszey), B (średniej) i C (słabszej) nad zadaniami różnej trudności — podobnie jak to się dzieje na lekcjach wszystkich przedmiotów intelektualnych (z wyjątkiem religii) w półinternacie. Osiąga się tym samym pewną grupową indywidualizację pracy uczniowskiej. Zadania uczniów różnych grup różnią się od siebie nie tylko pod względem ilościowym, często występują między nimi różnice jakościowe. Niekiedy bowiem stanowią zadania dla różnych grup tylko różne ujęcie tego samego tematu albo też szersze lub węższe jego rozwinięcie, czasem nawet tylko mniej lub więcej dokładne opracowanie tekstu.

* * *

Na szczególną uwagę zasługują prace zespołowe uczniowskie.

Uczelnia zwykła dzieli czas pracy ucznia między szkołę i dom. Uczeń wykonuje tylko część swej pracy — i to może mniej ważną — w szkole, pozostała część ma charakter indywidualnego uczenia się w domu.

System półinternatowy przeniósł poobiednią pracę ucznia do szkoły, a więc do społeczności klasowej. Należy ten fakt uważać nie tylko za mechaniczną zmianę miejsca uczenia się, zachodzi tu bowiem w istocie rzeczy gruntowna zmiana całej sytuacji pedagogicznej. Z jednej strony ogranicza klasa możliwości jednostkowego uczenia się, z drugiej strony jednak działa tu na skutek zmiany sytuacji nowy impuls dydaktyczny, który tkwi samoistnie w żywej grupie. Wszyscy uczniowie na ogół impuls ten wyczuwają. W każdej klasie odbywa się przecież pewna ciągła fluktuacja jakby wędrującej świadomości. U uczniów występuje na jaw jednorodna na ogół aktywność uwagi. Należy również uwzględnić uczucia, które nowa sytuacja i jej atmosfera budzą w poszczególnych uczniach. A więc uczucia egoistyczne, jak: ambicja, zazdrość, niechęć itp., jako też altruistyczne, jak: życzliwość, sympatia i owo zwykle radosne uczucie wynikające z świadomości jednostki, że bierze udział w aktywnym, harmonijnie funkcjonującym zespole.

Wniknięcie w istotę nowej sytuacji pedagogicznej, polegającej na przerzucie poobiedniej pracy domowej ucznia na teren szkolny, nie może prowadzić jedynie do zastępczego zorganizowania indywidualnej pracy ucznia w grupie innych uczniów. Właściwa ocena nowej sytuacji pobudzać musi nauczyciela do wykorzystania i uruchomienia specjalnej energii potencjalnej, jaką jest naładowana atmosfera klasy i to w ten sposób, by ją wprzęgnąć w motor pracy nauczycielskiej.

Z ducha takiego właśnie ujęcia sytuacji pedagogicznej i atmosfery klasy półinternatowej wynikało przekonanie o konieczności nadania godzinie laboralnej specyficznego charakteru i zabarwienia. Nauczyciel dążyć musi do wydobywania z klasy i uaktywnienia w niej jak największej ilości impulsów pochodzenia społecznego. Nad siłami tymi musi jednak panować, jednolicie nimi kierować, sprzęgnąć je i scharmonizować, by klasa w każdej chwili stanowiła skoncentrowany w jednorodnej pracy, w jednorodnym wysiłku myślowym zespół uczniowski. Nauczyciel musi więc stale być aktywnym i czujnym kierownikiem - dyrygentem grupy klasowej.

System półinternatowy stara się podkreślić moment społeczny zarówno na polu wychowawczym jak i dydaktycznym

przez wprowadzenie we wszystkie dziedziny życia szkolnego elementów współpracy i współzawodnictwa. W całej pełni jednak można energię społeczną wykorzystać w pracy zespołowej uczniów.

Klasę dzieli się — na jedną lekcję czy też na dłuższy okres czasu — na zespoły po trzech do pięciu uczniów z grup A, B i C, różnie zatem zaawansowanych w przedmiocie. Zespoły te pracują nad pewnym szerszym zadaniem w sposób ściśle zorganizowany, niekiedy na zasadach zindywidualizowanego podziału pracy pod kierownictwem jednego z wybitniejszych uczniów grupy A lub B. Rezultatem tego splotu wysiłków danego zespołu jest jedna praca jako twór swoisty, noszący w sobie jednak elementy indywidualne członków grupy uczniowskiej. Nauczyciel usuwa się na ogół w cień i pozwala siłom społecznym klasy i zespołów działać możliwie samorzutnie i samodzielnie kierując pracą uczniów dyskretnie, choć bacznie.

Zespołowy sposób wykonania pracy stosować można oczywiście jedynie w zakresie wypracowań pewnego rodzaju specjalnie do tego nadających się. Dla przykładu wymienię kilka takich zadań:

Już na stopniu niższym mogą poszczególne zespoły zbierać i segregować poznane słownictwo według cech rzeczowych i formalnych. Poważniejsze i staranniejsze dramatyzacje tekstów połączone z inscenizacją udają się najlepiej w zespołach. Członkowie zespołów obdarzeni różnymi zdolnościami rzucają rozmaite projekty wzajemnie się uzupełniające.

Dla ujęcia zespołowego nadaje się na stopniu średnim i wyższym syntetyczne opracowanie lektury utworów literackich. Poszczególne grupy uczniowskie opracowują lekturę książeczki z różnych punktów widzenia, zajmują się np. krajobrazem, tłem historycznym, rozwojem akcji, charakterystyką postaci; śledzą różne elementy formy i języka, zależności historyczno-literackie itd. Również swoiste tematy syntetyczne wyrastające organicznie z treści lektury albo stanowiące uzupełnienie utworów udają się dobrze i dają w rezultacie oryginalne, zespołowe elaboraty uczniowskie. W ten sam sposób można opracować lekturę gazet i czasopism dzieląc między zespoły poszczególne działy, wyodrębnione pod względem tre-

ściowym i językowym. Krótkie referaty jako rezultat pracy zespołów stają się podstawą dyskusji i uzupełnień, rezultat zaś omówienia zostaje utrwalony w formie krótkich notatek.

Na stopniu wyższym powierza się zespołom przygotowanie referatów uzupełniających i pogłębiających materiał kulturo-krajoznawczy podręcznika. Grupy uczniowskie czerpią do pracy swej materiał z innych podręczników, dzieł geograficznych, przewodników turystycznych, opracowań statystycznych, encyklopedyj itd., układają tekst referatu, wygłaszają go po dokonaniu odpowiedniego podziału ról, wyświetlają zebrany przez siebie materiał krajobrazowy lub ujmują go w formie albumu.

Nauczyciel pamiętać będzie oczywiście o konieczności wdrożenia uczniów do tego sposobu pracy. Ale też i samą pracą zespołową posiłkuje się w celu wdrażania uczniów do wykonywania pewnego rodzaju prac indywidualnych. W tym celu stosować można system trójfazowy:

W pierwszej fazie układa cała klasa wspólnym wysiłkiem pewien typ pracy pisemnej (opis, sprawozdanie, charakterystykę postaci itd.) budując pod kierownictwem nauczyciela jeden wspólny tekst ze zdań proponowanych, a następnie modyfikowanych i uzupełnianych w trakcie dyskusji klasowej. Nauczyciel wprowadza w ten sposób klasę przez analizę i wskazówki w technikę tego rodzaju pracy. Powstaje ćwiczenie redakcyjne.

W drugiej fazie odbywa się już praca w zespołach nad podanym tematem. Uczniowie każdego zespołu wykonują pracę wspólnym wysiłkiem, siedząc przy jednym stole lub kilku sąsiadujących ze sobą ławkach. Uczestnicy grup naradzają się podczas pracy następczając sobie samym sposobność do konwersacji. Nauczyciel chodzi od grupy do grupy, bacznie śledzi pracę uczniów, służy im radą, wskazówkami i spostrzegłszy, że jakaś grupa błąka się i schodzi z właściwej drogi na manowce, skierowuje pracę danego zespołu na właściwe tory.

W trzeciej fazie dopiero zostaje wykonana tego rodzaju praca, jako praca jednostkowa i zupełnie samodzielna.

W ten sposób odbywa się stopniowa zaprawa do samodzielnego wykonania odpowiedniego zadania, praca zespołowa staje się przygotowaniem do pracy jednostkowej.

Praca w grupach uczniowskich wymaga oczywiście dobrze skompletowanej biblioteki, nieodzownych pomocy szkolnych. Udaje się ona lepiej w specjalnie urządzonej pracowni językowej, w której zespoły siedzą przy osobnych, ruchomych stolikach. Dla klas pełnych lub bardzo licznych konieczne jest rozmieszczenie uczniów w dwóch sąsiadujących ze sobą salach szkolnych.

W okresie pracy zespołowej, szczególnie w klasach wyższych, musi często jeden cykl tematowy stanowić kilka lekcji, gdyż wykonanie podjętych prac wymaga często od dwóch do trzech lekcji. Wówczas, rozumie się, rozciągnięty być musi układ lekcji laborальной na cały cykl stanowiący łącznie jednostkę metodyczną.

4. Utrwalenie materiału nauczania

Trzecia część lekcji ma na celu sprawdzenie, uporządkowanie oraz utrwalenie przerobionego materiału nauczania.

Ostatni odcinek lekcji, lub też ostatnia lekcja cyklu pracy zespołowej, stanowiącego jednostkę metodyczną, poświęcone są w zasadzie korekcie wykonanych przez uczniów zadań. I ta część lekcji musiała — w duchu półinternatowego dążenia do usamodzielnienia ucznia — ulec pewnemu przeobrażeniu i zróżniczkowaniu. Rozróżniam na ogół trzy rodzaje korekty stosowane według potrzeby: a) autokorektę, b) korektę wzajemną lub zespołową i c) korektę ogólnoklasową.

a) Autokrytycyzm utrudniony jest przez autosugestię, która decyduje na ogół o ustosunkowaniu się jednostki do własnych słów i poczynań. Nie jest bowiem rzeczą łatwą „wyjść z własnej skóry”, utrzymać dystans względem własnych myśli, uczuć, dążeń, względem własnych tworów.

Trudności te występują szczególnie na jaw w autokorekcie językowej dokonywanej na terenie szkoły. Jakżeż często słyszymy żałosne stwierdzenie ucznia: „Nie umiem znaleźć błędów”. I naprawdę uczeń wykrywa często błąd w pracy kolegi, a przeocza go u siebie.

Nowym, słabym jeszcze umiejętnościom myślenia i wypowiedzania się w j. o. n. przeciwstawiają się ponadto prawem inercji głęboko zakorzenione nawyki wypowiedzania swych myśli w języku ojczystym. Podsuwają one próbom wyrażania się

w języku obcym formy fałszywe, językowi temu obce. Te błędne formy narzucają się oku szukającemu błędów jako zrozumiałe same przez się w swej prawidłowości.

Autokorekta językowa jest trudniejsza niż autokorekta dokonywana w zakresie jakiegokolwiek innego przedmiotu szkolnego. Język bowiem jako duchowe odbicie wartkiego, zawiłego prądu życia jest również — jak samo życie — pulsujący nieskończoną ilością form, odcieni i różnorodnych odmian. Człowiek, który się językiem posługuje, musi mieć możliwość wyrażania w nim trudnych niejednokrotnie określeń i sformułowań, jakie mu się nastręczać muszą w makrokosmie potrzeb i sytuacji życiowych. Dokonanie autokorekty językowej jest z powyższego powodu również nader utrudnione.

Podobnie jednak jak autokrytycyzm rozwijać się może w ogólności na skutek doświadczeń życiowych i celowej pracy nad sobą poszukującej jednostki, tak też można ćwiczyć zdolności do autokorekty językowej i wyrabiać spostrzegawczość w stosunku do własnych błędów językowych.

Uczeń nabierze pewności siebie i wiary w swą zdolność wypowiadania się w j. o. n., gdy zdobędzie poczucie, że sam będzie mógł poprawić cięższe przynajmniej, bardziej jaskrawe swe błędy. Wówczas też dopiero zacznie interesować się i operować językiem, przed którym dotychczas odczuwał jedynie lęk i obawę. Wówczas nabierze odwagi wypowiadania się.

Tę cenną zdolność dokonywania autokorekty trudno jest wprowadzić w warunkach szkolnych wyrobić w uczniu w całej pełni, ale trzeba i warto dla wyćwiczenia jej poświęcić wiele czasu i wysiłków.

Dlatego też po zakończeniu pracy pisemnej uczniów zaczynam trzeci odcinek lekcji od wezwania: „Kończymy ćwiczenie. Dokończcie tylko ostatnie zdanie. Teraz poprawi każdy sam swe zadanie. Powoli i uważnie szukajcie błędów”. Nie należy jednak pozwolić uczniowi z początku przedzierać się chaotycznie przez tekst ćwiczenia, najeżony częstokroć różnorodnymi błędami; należy pracę jego odkrywczą zacieśnić oraz uporządkować, radząc mu np.: „Szukaj naprzód tylko błędów deklinacyjnych” — może jeszcze ciaśniej — „tylko u rzeczowników”. W ten sposób mając za zadanie wykrycie we własnym cwi-

czeniu błędów tej samej kategorii uczeń na nie tylko się nastawia. Spostrzegawczość jego rośnie i pociąga za sobą radosne powodzenie, które wyraża się często w okrzyku: „Już znalazłem kilka błędów“.

Później poleci nauczyciel uczniowi przejrzeć swą pracę jeszcze raz pod kątem widzenia innego zjawiska językowego, np. koniugacji itp. Można jednak jeszcze bardziej różnicować. A więc deklinacja: rodzaj rzeczownika, rodzajnik określony czy nieokreślony, przypadek, końcówka itp. Im bardziej na początku zacieśniamy, tym łatwiej udaje się uczniowi autokorekta. Trwa to dłużej, ale nie należy żałować czasu na stopniowe zaprawienie oka uczniowskiego do wyszukiwania własnych błędów. Niezwykle cenne jest bowiem poczucie, którego uczeń nabiera, że jest jednak w stanie sam przeprowadzić korektę swego wypracowania.

Z czasem zaostrza się i usprawnia wzrok ucznia. Można go wówczas puścić na głębokie wody i pozwolić mu krok za krokiem szukać błędów w kolejności, w jakiej występują w ćwiczeniu.

b) W najlepszym jednak razie pomija uczeń w trakcie dokonywania autokorekty zawsze pewną ilość błędów i to nie dlatego, że nie posiada dostatecznych wiadomości z zakresu gramatyki lub pisowni, ale jedynie i wyłącznie dlatego, że to są jego własne błędy.

Dalszym etapem w oczyszczaniu pracy z błędów może być wzajemna korekta prac uczniów sąsiadujących ze sobą. Uczniowie ci zamieniają zeszyty, równocześnie je poprawiają, po zakończeniu zaś korekty omawiają swe błędy. Dla urozmaicenia składu par polecam na czas trwania poprawy przesiąść się całym rzędem uczniów. Korekta wzajemna może też od czasu do czasu przyjąć formę korekty zespołowej. Zespoły uczniowskie pod kierownictwem wybitniejszych uczniów grup A lub B korygują prace swych członków. Kierownik dba o to, by poprawiali błędy przede wszystkim uczniowie słabsi. Zaczyna również od pracy najsłabszego ucznia i stopniowo kroczy aż do najlepszej pracy, zwykle jego własnej.

Ileż to radości i wiary w swe siły daje słabszym uczniom fakt, że odnajdują błędy w pracach uczniów bardziej od nich

zaawansowanych. Dokonywany przez nich wysiłek usprawnia ich zdolności spostrzegawcze, a chęć choćby chwilowego podniesienia się na wyższy poziom budzi z odrętwienia czy oціężałości uczniów zwykle zupełnie biernych.

W ten sposób stają się korekta wzajemna i zespołowa nie tylko uzupełnieniem autokorekty, ale są też w pewnej mierze przygotowaniem do niej.

c) Gdy w końcu następuje korekta zadania jednego z uczniów przez całą klasę, można z całą słuszością powiedzieć, że poszczególni uczniowie uczynili na ogół wszystko, co mogli, by pracę swą poprawić.

Oдноśny uczeń czyta powoli, dobitnie zdaniami swe zadanie. Każdy z kolegów może poprosić o głos w sprawie korekty dostrzeżonych błędów. Uczniowi wolno jedynie błąd scharakteryzować w sposób ogólnikowy. Uczeń stwierdza w j. o. n.: „Przypadek. Czas. Końcówka. Szyk wyrazów”. itd., autor zaś pracy musi sam podać formę prawidłową.

Korektę ogólnoklasową kończy usegregowanie częstszych błędów według pewnych typów oraz krótkie omówienie reguł i zasad prawidłowego kształtowania odnośnych zjawisk językowych.

Prócz korekty formalnej, gramatycznej przeprowadza również nauczyciel krótkie omówienie zagadnień układu i treści zadania.

Na ogół stosujemy autokorektę i korektę ogólnoklasową na każdej lekcji, uzupełniamy ją jednak od czasu do czasu korektą wzajemną lub zespołową, a w wyjątkowych wypadkach jedną i drugą łącznie.

Gdy treścią zadania laboralnego były ćwiczenia gramatyczne lub leksykalne jako podstawa dla obserwacji i uogólnień językowych, zawierać będzie korekta, nie tylko poprawę odnośnych ćwiczeń, ale będzie miała na celu pogłębienie i uzupełnienie obserwacji uczniowskich. Nauczyciel poprowadzi uczniów drogą rozumowania indukcyjnego do ujęcia obserwacji w ogólną formułę prawidła gramatycznego. Wówczas będzie korekta głównie zebraniem osiągniętych wyników. Wnioski te wpisują uczniowie w formie notatek do zeszytów, a na-

stopnie utrwalają je pamięciowo drogą kilkakrotnego chóralnego powtarzania.

Lekcje, których część druga wypełniona była nie pisanem wypracowania, lecz uczeniem się tekstu, kończą się opowiadaniem treści czytanki. Z opowiadaniem tym łączy się zwykle rozmowa ogólna na temat związku z poprzednimi czytankami, szerszą lekturą, aktualnymi sprawami lub przeżyciami uczniów, rozmowa syntetyczno-aktualizująca. Nauczyciel kieruje wówczas odpowiednią korektą ogólnoklasową ustalającą osnovę opowiadania czy też brzmienie tez dyskusyjnych.

* * *

W końcu kilka słów o poprawianiu zeszytów uczniowskich. Nauczyciel uzupełnia korektę klasową zeszytów przedmiotowych laboralnych przez poprawianie ich w domu. W półinternacie czyni to jednak częściej niż to przewiduje program nauczania, zabiera bowiem po każdej lekcji dwa do trzech zeszytów do gruntownego przejrzenia. W ten sposób przy pełnych klasach poprawia zeszyty przeciętnie cztery do pięciu razy, zeszyty zaś uczniów słabszych siedem do ośmiu razy w ciągu roku szkolnego. Niezależnie od tego przeprowadza nauczyciel przepisaną ilość zadań klasowych, tzw. „klasówek”.

5. Trudności systemu oraz próby ich przezwyciężenia

Rozważmy obecnie trudności, na jakie napotyka powyższy system nauczania pod kierunkiem j. o. n. oraz zastanówmy się nad próbami ich przezwyciężenia.

Główne trudności systemu wynikają z faktu, że uczeń nie ma dostatecznej możności uczenia się, a) głośnego oraz b) długotrwałego.

a) Zajmiemy się najpierw problemem uczenia się głośnego.

Uczeń musi uczyć się j. o. n. na głos. Wynika to zarówno z natury materiału, jak i z celu nauczania tego przedmiotu. Konieczny jest taki wysiłek ucznia, w którym uczestniczą narządy mowy i słuchu, a więc wysiłek fonetyczny. Wysiłek wzrokowy odgrywa tu rolę raczej drugorzędną i pomocniczą. W nauce j. o. n. chodzi bowiem przede wszystkim o nabycie pewnej wprawy we władaniu żywym językiem obcym, idzie

więc w pierwszym rzędzie o usprawnienie narządów mowy, wspomaganych i kontrolowanych przez narządy słuchu. Nawet bowiem uczniowie posiadający pamięć bardziej wzrokową muszą pracę swą głównie opierać na wrażeniach słuchowych powstających wtedy, gdy uczeń słyszy wypowiedziane przez siebie słowa.

Przez głośne uczenie się ćwiczy uczeń stale bazę artykulacyjną, nadając jej należyłą elastyczność w tworzeniu i łączeniu pierwiastków dźwiękowych j. o. n. Ze swoich zaś głośno wypowiedzianych słów stwarza sobie sztucznie jakby surogat obcego środowiska, w którym rozlega się żywa mowa cudzoziemska.

Z tych wszystkich względów powinien uczeń zawsze dążyć do głośnego ćwiczenia i przerabiania materiału podawanego w nauce j. o. n.

Głośne uczenie się możliwe jest jednak w całej pełni jedynie w domu ucznia w osobnym pokoju lub cichym kącie.

W półinternacie mogą być utrwalane w pamięci głośno i to tylko w sposób chóralny jedynie wiersze lub wybrane teksty.

W klasach półinternatowych możliwe jest w drugiej, laboralnej części lekcji jedynie ciche uczenie się szeptem, które jednak głośnego w zupełności zastąpić nie może. Podczas drugiej części lekcji odpowiadającej pracy domowej ucznia wczytuje się uczeń zazwyczaj w tekst lub dokonuje w milczeniu obserwacji leksykalno-gramatycznych, najczęściej jednak wykonuje pracę pisemną.

Z ogólnego dążenia do aktywizowania ucznia wynika taka konstrukcja lekcji, która polega na sprowadzeniu do minimum jednostajnego na ogół i mało produktywnego przepytывania uczniów. W szkole prowadzonej zwykłym systemem ma ono na celu zazwyczaj sprawdzenie, w jakim stopniu uczeń odrobił zadanie domowe. Nie można jednakże w nauce j. o. n. całkowicie wyeliminować lub w silnym stopniu zredukować przepytывania w toku lekcji bez szkody dla wyników pracy. Stanowi ono tu bowiem zarazem pewną formę zespołowego głośnego uczenia się całej klasy przez to, że pomnaża sposobności wsłuchiwania się w obcą mowę oraz operowania nią stano-

więc pewien ekwiwalent naturalnego środowiska fonetycznego danego języka.

Przepytywanie daje również nauczycielowi sposobność do korekty fonetycznej, leksykalnej i gramatycznej. Lekcja ograniczająca przepytywanie uczniów ogranicza tedy zarazem możliwości rozszerzenia głośnych ćwiczeń zespołowych całej klasy.

b) Omówimy obecnie problem uczenia się długotrwałego.

Język obcy nie jest zbiorem wiadomości, które uczeń może — jak to się dzieje w nauczaniu innych przedmiotów intelektualnych — opanować i przyswoić sobie przez samo ich poznanie. Opanowanie fonetyczne i pamięciowe, nabycie wprawy językowej może zaistnieć dopiero po dłuższym, systematycznym, mozolnym często ćwiczeniu się. Należy długo utrzymywać zdobycze językowe, nim wrosną w świadomość, nim zapuszczają korzenie w głębi umysłu. Tylko cierpliwe tworzenie nawyków prowadzi do celu.

Istotną cechą systemu laboralnego jest to, że całkowicie organizuje i racjonalizuje, a więc i ogranicza czas pracy ucznia. Czyni to przy tym w sposób jednolity we wszystkich przedmiotach objętych tym systemem, przedłużając 45-minutową godzinę lekcyjną o 25 minut — do 70 minut. Te 25 minut przeznaczają się przeciętnie na opracowanie tematu przez ucznia. Odpowiadają one na ogół czasowi przeznaczonemu na poobiednie odrabianie zadań przez niego. Istotnie, przeciętne przygotowanie lekcji z jednego przedmiotu nie powinno trwać dłużej jak 25—30 minut, razem dwie do dwóch i pół godzin, jak to przewidują instrukcje Władz Szkolnych.

Ale czy słuszne jest przydzielenie każdemu z tych przedmiotów, jak to się dzieje w półinternacie, tego samego kontyngentu czasowego na uczenie się młodzieży? Czy nie wychodzą na tym lepiej tzw. „przedmioty łatwe”, np. język polski, historia, przyroda, które nawet w szkole zwykłej są w stanie większą część pracy wykonać i utrwalić na lekcji, z których zazwyczaj „mało lub nic nie jest zadane”? Czy nie są upośledzone tzw. „przedmioty trudne”, np. język łaciński, matematyka, fizyka, a przede wszystkim nauczanie j.o.n., które przecież nie tylko musi doprowadzić do filologicznego opanowania tekstu, ale również do operowania żywym, w obcym środowisku nabywanym językiem?

W rzeczywistości nie przedstawia się podział czasu — przeznaczanego w szkole zwykłej na pracę domową ucznia — w ten sposób, że na każdy przedmiot uczeń przeznaczą tę samą ilość czasu 25—30 minut dziennie, przenosi on bowiem część czasu z przedmiotów „łatwiejszych” na „trudniejsze”. Tak więc nad zadaniem ustnym czy pisemnym z j.o.n. pracuje przeciętnie obowiązkowy uczeń w domu zwykle dłużej niż 25—30 minut. Utrwalenie bowiem pamięciowe nawet niewielkiej czytanki czy też napisanie nawet krótkiego wypracowania w j.o.n. trwa z konieczności dłużej niż pół godziny.

Jak wynika z powyższych mych wywodów nie daje półinternat laboralny uczniowi pełnej możności głośnej i długotrwałej pracy nad zdobyciem wiadomości i wprawy w zakresie j. o. n.

Trzeba było więc obmyśleć oraz rozbudować nowe środki metodyczne i szukać form zastępczych.

Zajmę się najpierw sprawą głośnego uczenia się młodzieży.

Potrzeba umożliwienia uczniom częstego mówienia poprowadziła do rozbudowy chóralnego z całą klasą, grupowego czy antyfonowego z grupami uczniowskimi—recytowania tekstów. Nauczyciel stara się podczas pierwszej, trzeciej, nie rzadko i drugiej części lekcji dać uczniom jak najwięcej sposobności do indywidualnego odezwania się, rzucenia pytania, poruszenia problemu, poczynienia uwagi itd.; stara się w ten sposób ukształtować uczenie się tekstu podczas drugiej części lekcji, by w ogólnym poszumie uczeń mógł sam siebie słyszeć i był w stanie swobodnie porozumieć się z kolegą.

Ponadto zezwolono uczniom, którzy w rozszepowanej klasie nie są w stanie skupić się i owocnie pracować, uczyć się półgłosem na korytarzu szkolnym lub też w osobnej sali. Liczba takich uczniów nie przekracza jednak nigdy 20% stanu liczebnego klasy.

Następnie przystąpiłem do zorganizowania tzw. konwersatoriów językowych:

Każda klasa ma trzy razy na miesiąc w godzinach poobiednich obowiązkowe 50-minutowe konwersatorium językowe. Zajęcia te muszą się odbywać. Jeżeli wypadną czasem w święto lub w czasie nieobecności nauczyciela, zostają przesunięte na inny dzień danego tygodnia.

Konwersatoria obowiązują tylko uczniów słabszych oraz niektórych średnich wyznaczonych przez nauczyciela. Liczba uczestników ich obniża się wskutek tego do 30—40% stanu liczebnego klasy. Konwersatorium służy jedynie i wyłącznie — jak sama nazwa wskazuje — konwersacji uczniów, a więc swobodnej rozmowie; nie może być tedy użyte na przerobienie nowego lub powtórzenie przerobionego materiału nauczania, na uczenie się lub przepłytywanie uczniów itd.

Temat wysuwa zwykle nauczyciel, który jednak stara się zaczerpnąć go z życia uczniów lub ich otoczenia.

A więc w klasach młodszych inscenizuje niektóre zdarzenia szkolne lub domowe dotyczące uczniów, ich krewnych, sąsiadów, znajomych, z dziedziny różnych gałęzi ludzkiej pracy i ludzkiego odpoczynku itp. Na ogół posiłkuje się nauczyciel słownictwem przerobionym w ciągu ubiegłego tygodnia w danej klasie. A więc np. przerobiono na lekcjach przedobiednich czytankę na temat: przeprowadzka do innego mieszkania.

Godzina konwersacji zamienia się w godzinę zabawienia się w przeprowadzkę. Uczniowie grają rolę rodziców i dzieci przeprowadzających się, gospodarza nowego domu, lokatora, który oddaje mieszkanie, jego służącej oraz dozorczy budynku, a następnie woźnicy wozu transportowego, tragarzy itd. Zaczyna się więc od poobiedniej rozmowy na temat konieczności zmiany mieszkania z powodu jego niewygód itd. Jedno z dzieci czyta właśnie gazetę i spostrzega ogłoszenie mieszkaniowe. Zwraca na to uwagę rodziców, zaczyna się więc wspólne przeglądanie ogłoszeń. Jest mieszkanie, które odpowiadałoby wymaganiom. Trzeba je więc obejrzeć. Po drodze padają spostrzeżenia na temat wielkomiejskiego ruchu ulicznego. Toczą się odpowiednie rozmowy z dozorcą nowego domu, ze służącą zatrudnioną w mieszkaniu, które jest do oddania, z jego lokatorami. Następuje zawarcie umowy z właścicielem domu oraz zadatkowanie mieszkania. Sprawa samej przeprowadzki daje wiele sposobności dla odbycia różnych rozmów, a to członków rodziny między sobą, rodziców z woźnicą, tragarzami itd.

Cykl podobnych rozmów nie da się oczywiście wyczerpać na jednej godzinie, ale też uczniowie chętnie kontynuują tego rodzaju ciąg inscenizacyjny, wymyślają nowe kombinacje, przychodzą z nowymi projektami.

W klasach starszych oraz w klasie drugiej przy końcu roku szkolnego można sobie pozwolić na przedstawienie sytuacji bardziej oderwanych od życia opisanego w podręczniku. Charakterystyczne dla konwersatorium klas trzecich i czwartych są ogólne rozmowy na temat zjawisk cywilizacji, a więc rozwoju i znaczenia najnowszych zdobyczy technicznych i kulturalnych, np. sportu, turystyki, motoryzacji, lotnictwa, poczty, telegrafu, telefonu, radia itd. oraz na aktualne tematy państwowe, społeczne i gospodarcze.

W rozmowach tych chodzi przede wszystkim o „rozgadanie się” uczniów, o to, by nabrali odwagi wypowiadania się w obcej mowie. Dlatego też nie odstręcza nauczyciel uczniów zbyt częstą lub zbyt drobiazgową korektą. Z tego też powodu chętnie podejmuje tematy przez nich wysunięte i niekiedy organizuje godzinę rozmowy w następujący sposób:

Pary uczniowskie dobierają się dowolnie i po krótkim przygotowaniu przychodzą z własnymi oryginalnymi inscenizacjami. Uczniowie reprodukuja wiernie jakiś epizod niedawno wspólnie przeżyty zachowując przy tym sztubacki sposób mówienia, junacki ton i mimikę. Od czasu do czasu dzielą się uczniowie na małe grupy liczące od trzech do pięciu uczestników utrzymujących zazwyczaj ze sobą stosunki koleżeńskie. Zespoły te zajmują różne kąty klasy i prowadzą rozmowy na wybrane tematy. Są to też najczęściej sprawy naprawdę interesujące uczniów. Rozmowy te prowadzą bez ścisłej na ogół opieki nauczyciela wzajemnie poprawiając swe błędy. Nauczyciel kroczy od grupy do grupy i podaje brakujące słowa lub rozstrzyga spory gramatyczne.

Pogadanki powyższego rodzaju wyzwalają chęć i odwagę mówienia u najśłabszych nawet, zwykle wylektych uczniów. Korzyści stąd płyną tak wielkie, że pozwalają zamknąć oczy na popełnione podczas konwersacji błędy językowe.

Wreszcie bywa to godzina grupowych rozmów zorganizowana w ten sposób, aby z jednej strony związać zespoły ze sobą, z drugiej zaś zbliżyć rozmowy uczniów do życia praktycznego. A mianowicie: uczestnicy konwersatorium tworzą urojoną społeczność rozpadającą się na grupy, które wykonują jednocześnie pewne związane ze sobą funkcje życiowe, np.

klasa zamienia się w jarmark małomiasteczkowy odbywający się na rynku. Poszczególne zespoły lub jednostki grają role sprzedawców produktów rolnych i przemysłowych, inne nabywają towary wieśniaków i mieszczan. Na jarmarku widać i słyszeć policjantów, turystów, grajków, kuglarzy, fotografów itp. Odbywa się jednocześnie zachwalanie towarów, wywoływanie cen, targowanie się i ubijanie targu. Na znak nauczyciela wybija się niekiedy głośniejsze i wyraźniejsze jeden zespół na tle innych, cichszych. A jeśli w tej mieszaninie głosów ginie wiele z wyrazności wypowiedzi i nie ma prawie możliwości korekty, to jednak korzyść jest duża — wszyscy bowiem uczestnicy konwersatorium biorą udział w rozmowie i w klasie panuje ogólne ożywienie.

W ten sposób dają się zaimprovizować różnorodne sceny z życia wiejskiego i miejskiego, wzięte z dziedziny spraw państwowych, społecznych, gospodarczych oraz kulturalnych, obrazujące różne sprawy i problemy pracy i zabawy ludzkiej. Najchętniej starają się jednak uczniowie odtworzyć życie szkolne improwizując lekcje z poszczególnych przedmiotów i starając się przy tym naśladować nauczycieli i kolegów.

Od czasu do czasu rozpoczynamy pracę od wysłuchania płyty lingwafonu. Audycję lingwafonową bierzemy wówczas za podstawę do ogólnej rozmowy i inscenizacji. Pod wrażeniem audycji starają się uczniowie mimo woli naśladować naturalną i czystą wymowę uwiecznioną na płycie.

Zajmę się następnie sprawą długotrwałego uczenia się młodzieży.

Należało pomyśleć o możliwościach powiększenia czasu przeznaczonego na uczenie się młodzieży. Sięgnięto do trzech sposobów:

- 1) Powiększono przejściowo czas uczenia się klas jako całości. Dwanaście lekcji tygodniowo j. o. n. — po dwie do trzech każdej z klas — umieszczono w planie przedobiednim jako lekcje pierwsze względnie ostatnie. W dniu przewidziane w rozkładzie zajęć rozpoczynały się lekcje o pięć minut wcześniej, względnie kończyły się o dziesięć minut później. Młodzież uzyskiwała tym samym dodatkowych pięć do dziesięciu minut na uczenie się. Reforma powyższa nie wytrzymała próby życia,

zaniechano jej wkrótce, nie ziściła bowiem nadziei w niej pokładanych.

2) Przydziela się klasom dodatkowe lekcje j. o. n. W półinternacie zastępuje się wszelkie lekcje nieobecnych lub chorych nauczycieli. Liczba zastępstw, szczególnie w okresie jesiennym, jest dość znaczna. Zastępcze lekcje otrzymuje w pierwszym rzędzie neofilolog, gdy tylko rozkład lekcyj na to pozwala.

3) Pozwala się uczniom pewnych kategorii zabierać podręczniki do domu w celu douczenia się. Są to uczniowie, którzy nie są w stanie normalnie pracować z powodu chorobliwego roztargnienia, wybitnej nerwowości albo innych zaburzeń psychicznych — nieudolności lub tępoty językowej — wreszcie nieuzupełnienia braków spowodowanych chorobą. Uczniowie ci otrzymują legitymacje uprawniające ich do zabierania podręczników i zeszytów do domu (do czego nie są uprawnieni inni uczniowie). Legitymacje te są okresowe, mogą być przedłużone w wyjątkowych wypadkach do końca bieżącego roku szkolnego. O ile okazuje się, że z tych czy innych powodów uczeń musiałby stale uczyć się po południu, uznaje się go za niezdolnego do pracy zespołowej i nie przyjmuje w następnym roku szkolnym w poczet uczniów półinternatu.

6. Wnioski

Wymienione powyżej środki zaradcze nie zdołały wprowadzić usunąć wszystkich trudności w nauczaniu języka obcego nowożytnego, przyczyniły się jednak waleśnie do znacznego ich zmniejszenia. Dalsza rozbudowa i pomnożenie tych środków oraz ich racjonalizacja pozwoli może w przyszłości zwalczyć wszelkie trudności w całej ich rozciągłości. Musimy ciągle kontrolować wyniki osiągnięte przez uczniów, zastanawiać się nad metodami pracy, stale je ulepszać, prostować, odświeżać — zawsze czujni i krytyczni wobec własnych poczynań, lecz również pełni nadziei na ostateczne rozwiązanie nasuwających się kwestyj i problemów.

Położmy na wagę zalety i wady obu systemów nauczania: zwykłego i półinternatowo-laboralnego.

W szkole zwykłej ma uczeń przygotowujący w domu po południu zadane lekcje stanowczo więcej czasu i możliwości pracy nad sobą, a więc może, o co nam głównie idzie, długo i wy-

trwale uczyć się na głos języka obcego nowożytnego. Praktyka szkolna wskazuje, że rezultaty osiągnięte nie zawsze są dobre. Przyczyną są niekiedy złe warunki mieszkaniowe lub rodzinne, przeważnie jednak niechęć ucznia do pracy trudnej, wymagającej przewyciężenia się. Przeciętny uczeń nie zainteresowany przedmiotem — a zainteresowania językowe są nader rzadkie — nie odrabia lub odrabia źle, powierzchownie zadane lekcje, przychodzi do szkoły nieprzygotowany lub słabo przygotowany i puszcza się następnie na różne wybiegi i wykręty szkolne. Korzystają jedynie w całej pełni obowiązkowi uczniowie, których odsetek nie przekracza zazwyczaj 50% stanu liczebnego klasy. Stąd znaczna rozpiętość obu jej skrzydeł. Grupę dobrze zaawansowanych i źle przygotowanych uczniów przegradza często jakby przepaść, tak że trudno wypośrodkować właściwy bieg kursu, co wpłynąć może na obniżenie poziomu nauczania oraz wyników pracy szkolnej.

W półinternacie pracuje uczeń jedynie i wyłącznie w szkole, ma tedy mniej czasu i mniej sposobności uczenia się w ogólności a uczenia się głośniego w szczególności. Wszelkie próby usunięcia trudności, jakie z powyższego powodu wynikają dla pracy szkolnej, zdołały jedynie częściowo zaradzić złemu. Brak dostatecznego czasu na głośnie szczególnie, niczym nie skrepowane uczenie się młodzieży, daje się w pewnej mierze mimo wszystko odczuwać. Czas jednak przeznaczony na uczenie się zostaje całkowicie i gruntownie wykorzystany przez wszystkich bez wyjątku uczniów. Praca bowiem zawsze odbywa się pod kierunkiem nauczyciela, który baczy, by nikt nie ociągał się, by każdy wziął w niej pełny, niefałszowany udział. Ogólna atmosfera pracy musi ogarnąć nawet najbardziej niechętnych i opieszających.

Nie da tedy wprowadzić praca przedobiednia tak dobrych rezultatów, jakie w pracy domowej mogą osiągnąć uczniowie obowiązkowi i uzdolnieni, nie dopuści jednak do wykoślenia uczniów mniej obowiązkowych lub słabo uzdolnionych, którzy stanowią przecież znaczny odsetek klasy. Solidna, systematyczna praca prowadzona w atmosferze jednostkowego i społecznego wysiłku młodzieży z wszystkimi bez wyjątku uczniami prowadzi do zmniejszenia rozpiętości obu

skrajnych skrzydeł klasy, do wyrównania jej poziomu, a tym samym do podniesienia poziomu kursu i osiągnięcia dobrych na ogół wyników pracy szkolnej.

Porównując tedy oba systemy zwykły i półinternatowy, można powiedzieć, że oba posiadają znaczne zalety i wady. Przy najbardziej surowej ocenie wyników osiągniętych w szkole półinternatowej w nauczaniu języka obcego nowożytnego, można z czystym sumieniem stwierdzić, że nie są one gorsze od wyników osiągniętych przy stosowaniu zwykłej metody nauczania. Choćby były jednak tylko równe — przeważała próby półinternatowej. Praca bowiem laboralna pod kierunkiem ujawnia znaczne zalety wychowawcze: usamodzielnia i uspołecznia młodzież i stwarza w szkole atmosferę pracy niezamąconą kłamstwem, atmosferę rzetelnej, na zaufaniu opartej współpracy nauczyciela-wychowawcy z uczniami-wychowankami.

SZYMON LUBELSKI

LEKCJA RUCHOWA JĘZYKA OBCEGO NOWOŻYTNEGO

Uczelnia półinternatowa zwalnia ucznia od poobiedniego przygotowywania lekcji szkolnych również i w tym celu, by dać mu możliwość m. i. spokojnego oddawania się rozwijającym i usprawniającym cieleśnie oraz duchowo grom i zabawom. Występujący bowiem w fazie dziecięctwa żywiołowy pęd do gier i zabaw musi i w okresie dojrzewania znaleźć pewien upust. Nagłe jego zahamowanie odbiłoby się niewątpliwie ujemnie na ogólnym rozwoju dziecka. Charakterystyczny dla okresu dziecięcego dzień wypełniony zabawą stopniowo tylko powinien się przekształcać w dzień pracy dorosłego człowieka.

Z powyższych założeń wychodząc, organizuje półinternat racjonalnie i celowo nie tylko popołudnie zabawowe ucznia, ale też wprowadza elementy gry i zabawy — jeśli to tylko może być dokonane w sposób naturalny i samorzutny — do samego procesu nauczania, do samej lekcji.

Czyni to zaś szczególnie w nauczaniu języka obcego nowożytnego.

Nauczanie języka obcego nowożytnego napotyka w wszelkich szkołach na trudności, których przezwyciężenie wymaga przede wszystkim spotęgowania zainteresowania ucznia oraz pomnożenia potrzeby i sposobności operowania przez niego obcym językiem.

Wprowadzenie elementu gier i zabaw powoduje pewne wyładowanie uczuć; przez to zaś budzi, bez specjalnego wysiłku nauczyciela, żywsze i bardziej bezpośrednie zainteresowanie ucznia — wywołuje, cenną w procesie uczenia się, uwagę jego mimowolną. Ogólne ożywienie zabawowe wyzwala natu-

ralną potrzebę wypowiedziania się u najbardziej opornych, biernych uczniów.

Nie jest jednak łatwe ukształtowanie jednostki lekcyjnej jako gry lub zabawy w okresie dojrzewania dziecka.

W okresie przełomu psychicznego, wywołanego dojrzewaniem, manifestuje się pęd zabawowy młodzieży w odmienny niż w dziecięctwie sposób. Traci wówczas na sile tak charakterystyczna dla dziecka potrzeba dramatyzowania zaobserwowanych przez niego spraw i zdarzeń życiowych — słabnie gra fantazji, której pęd umiał wyczarować typowe dla tego okresu zabawy dziecięce.

Zabawa okresu dojrzewania — to przede wszystkim zabawa sportowa. Najbardziej więc odpowiadałoby tendencjom rozwojowym tego wieku ukształtowanie lekcji w postaci gry ruchowej, pełnej dynamiki życiowej. Napotyka to jednak na duże trudności dydaktyczno-organizacyjne.

* * *

Pozwolę sobie podać przebieg jednej z lekcji ruchowych języka obcego nowożytnego, przeprowadzonej w klasie pierwszej pólinternatowej.

Postawiłem sobie za zadanie wprowadzenie:

1) w zakresie słownictwa — nazw pewnych zwierząt oraz niektórych zwrotów językowych np. startu, biegu, wyścigów, mety itd.,

2) w zakresie gramatyki — liczebnika porządkowego oraz stopniowania przymiotników.

Trzonem zabawowym tej lekcji były wyścigi grup uczniowskich, występujących w roli jakoby grup zwierzęcych — i to jeleni, saren, psów, wilków, kotów i lwów.

Wyścig odbył się w dwóch fazach. W pierwszej biegły kolejno poszczególne grupy „zwierząt”, by wydzielić z pośród siebie „królów gatunków”. W drugiej fazie biegli sami „królowie”, ubiegając się o tytuł „króla zwierząt”.

Przebieg lekcji był na ogół następujący:

a) Część pierwsza lekcji.

Przed wszystkim wyjaśniłem uczniom w klasie, że lekcja będzie poświęcona zabawie. Odbędzie się wyścig o mistrzostwo w biegu.

Następnie wprowadziłem pojęcie „rzędu”, posiłkując się pytaniami na temat: jak rozmieszczone są ławki oraz, gdzie siedzą uczniowie w rzędach podłużnych i poprzecznych. W dalszym ciągu lekcji wprowadziłem liczebnik porządkowy (rząd pierwszy, drugi itd.) oraz poleciłem uczniom, siedzącym w określonym rzędzie, odpowiadać na pytanie „Który jesteś w swoim rzędzie?”. Następnie wprowadziłem, posiłkując się odpowiednimi obrazami, nazwy zwierząt, nadając każdemu rzędowni nazwę jednego gatunku.

Po wyćwiczeniu powyższego słownictwa wyszli uczniowie z klasy na boisko szkolne, gdzie ustawili się w ten sposób, jak rozsadowieni byli w ławkach — a więc rzędy „zwierząt” jedno za drugim.

Wówczas wprowadziłem metodą poglądową słowa i zwroty: dobiegam do mety jako pierwszy, drugi oraz komendę: gotowi! do biegu! start!

Następnie odbyły się kolejno biegi poszczególnych grup „zwierząt”, prowadzące do zdobycia mistrzowskich tytułów „królów gatunków”. Zawodnicy określali, za sędzią, swą kolejność: „Ja pierwszy dobiegłem do mety, ja drugi itd.”. Sędzia stwierdzał zwycięstwo najszybszego; zwycięzca słowa jego powtarzał; grupa, której był członkiem, obwoływała go chóralnie królem: „Jesteś naszym królem, królem jeleni. Niech żyje król jeleni!” itd.

Po biegach poszczególnych grup odbył się bieg „królów gatunków”, prowadzący do zdobycia „zaszczytnego” tytułu „króla zwierząt”.

Podczas wyścigów wykorzystałem żywą chęć uczniów stwierdzania od czasu do czasu wyniku zawodów i przez swe pytania oraz przez pytania uczniów podsycam konwersację na powyższy temat.

b) Część druga lekcji.

Po powrocie do klasy omówiliśmy powtórnie przebieg i wyniki zawodów.

Stwierdziliśmy, że wyścigi odbyły się. Pierwsze biegły „jelenie”. Do mety dobiegł pierwszy uczeń A, drugi B, trzeci C. Bieg ucznia C był szybki, ucznia B szybszy, bieg zaś ucznia A, był najszybszy. (Prawidłowe stopniowanie przymiotnika).

Uczeń C jest dobrym biegaczem, B lepszym, A zaś najlepszym. (Nieprawidłowe stopniowanie przymiotnika). — Uczeń A jest „królem jeleni” itd.

Podobnie o każdej grupie. W końcu rezultat ostateczny.

Następnie pisali uczniowie krótkie i łatwe sprawozdanie z zawodów.

c) Część trzecia lekcji.

W finale 70-minutowej lekcji ruchowej odbyły się: poprawienie i uzupełnienie wypracowań uczniowskich, powtórzenie nowego słownictwa w podstawowych formach, przeciwieństwo nowo poznanych wiadomości gramatycznych oraz krótka rozmowa okolicznościowa.

Na wspomnienie o lekcji powyższej wyraził się niedawno jeden z uczniów, uczęszczający obecnie do liceum. „Lekcje te były dla nas wielką atrakcją. Zajęci grą, czy zabawą mimo woli przyswajaliśmy sobie zasłyszane i powtarzane słowa.” Uczeń ów sformułował w ten sposób główną zaletę tego rodzaju ruchowych, dynamicznych lekcji zabawowych.

Lekcje takie posiadają jednak i wady:

1) Rezultaty językowe osiągnięte na nich są w pewnym stopniu przypadkowe. Nie można bowiem lekcję ruchową kierować tak dokładnie, jak innymi lekcjami, uplanowanymi ściśle według podręcznika.

2) Przeprowadzenie planu lekcji ruchowej następcza przy pełnych klasach trudności organizacyjne. Utrzymanie bowiem dyscypliny podczas zabawy lub gry uczniowskiej nie należy do zadań łatwych.

Mimo powyższych wad warto przeprowadzić od czasu do czasu lekcję ruchową z powodu bezsprzecznych zalet omówionych w powyższych wywodach.

WITOLD ŁUKASZEWICZ

NAUCZANIE POD KIERUNKIEM HISTORII

1. Uwagi wstępne

Metodę półinternatowo-laboralną, stosowaną w nauczaniu przedmiotów intelektualnych — a zatem i historii — w klasach półinternatowych możemy scharakteryzować w następujący sposób:

a) Materiał naukowy historyczny przerabia i utrwała młodzież wyłącznie w szkole na lekcjach 70-minutowych. Po południu są wolne od przygotowania lekcyj.

b) Tok lekcji stanowi zwartą jednostkę metodyczną, której część pierwsza, przeciętnie 15-minutowa ma na celu wprowadzenie — część druga, przeciętnie 30-minutowa przerobienie materiału historycznego — część trzecia zaś, przeciętnie 25-minutowa sprawdzenie, uporządkowanie i utrwalenie zdobytych w samodzielnej pracy przez uczniów wyników.

c) W organizacji toku lekcji stosuje się jednocześnie trzy podstawowe formy nauczania: w części pierwszej lekcji metodę podającą, w części drugiej lekcji poszukującą, w trzeciej zaś części lekcji metodę naprowadzającą.

d) Uczniowie każdej klasy dzielą się na trzy grupy: uczniów lepszych (grupa A), średnich (grupa B) i słabszych (grupa C). Wszystkie trzy grupy — a zatem cała klasa — pracują nad zadaniami, zawierającymi rdzenny, przepisany programem szkolnym materiał nauczania; uczniowie zaś grup lepszych A i B otrzymują dodatkowe przydziały pracy, mające na celu rozszerzenie, lub pogłębienie nabytych wiadomości.

e) Metoda półinternatowo-laboralna stanowi trafne połączenie masowego i indywidualizującego nauczania pod kierunkiem w myśl hasła „wszyscy społecznie, choć każdy po swojemu”.

2. Tok lekcji

a) Część pierwsza lekcji.

Na pierwszej części lekcji nawiązuje nauczyciel pokrótce do notatki, planu, tabeli itp. skupiającej wyniki osiągnięte na ubiegłej lekcji, lub też na ubiegłych lekcjach historii i wprowadza nowy, całokształtowy materiał historyczny w takim zakresie, aby stanowił nieodzowne tło dla wyłonienia podstawowych zadań dla grup A, B i C oraz zadań dodatkowych, rozszerzających i pogłębiających ten materiał dla grup A i B.

Podawanie uczniom wiadomości nieodzownych w formie wykładu uczy ich formułować swe myśli w sposób poprawny, ścisły i naukowy — umożliwia rzucenie żywego, barwnego, pełnego plastyki obrazu dziejowego, a tym samym rozbudzenie zainteresowania uczniów daną epoką, czy postacią historyczną — wprowadza ich we właściwy nastrój, nieodzowny do przeżycia zjawiska dziejowego w formie albo utożsamienia się z jego pozytywną treścią, albo też ukontrastowania się do jego negatywnej osnowy; a zatem umożliwia oddziaływanie wychowawcze na młodzież szkolną.

Wykład nauczyciela jest tedy w pierwszej części lekcji najczęstszą formą wprowadzenia nowego materiału historycznego jako tła zadań dla grup A, B i C.

Po zarysowaniu tła dziejowego polecam uczniom zapisać numer, datę i tytuł ¹⁾ lekcji, po czym dyktuję tekst zadań przeznaczonych dla grup A, B i C oraz zadań dodatkowych dla grup A i B.

b) Część druga lekcji.

Na drugiej części lekcji pracują wszyscy uczniowie w skupieniu pod kierunkiem nauczyciela, gromadząc samodzielnie w formie pisemnej wybrany z podręczników i innych pomocy naukowych materiał historyczny, potrzebny do wykonania zadań. Rola nauczyciela ogranicza się do ogólnego nadzoru i samorządnej, lub też uproszczonej interwencji w wypadkach ko-

¹⁾ Niekiedy zostawiają uczniowie wolne miejsce na tytuł lekcji — w tym wypadku następuje ustalenie tytułu pod koniec lekcji na podstawie propozycji uczniowskich.

niecznych, w których należy wyprowadzić ucznia z błędu przekreślającego wartość jego pracy.

Samodzielna praca uczniów pod kierunkiem nauczyciela, wypełniająca drugą część lekcji:

1) zwiększa stopień aktywizacji uczniów, dając młodzieży podstawę do pracy samokształceniowej na wyższej uczelni oraz w późniejszym życiu,

2) pozwala indywidualizować wymagania i tempo pracy oraz uwzględnia różnorodność zainteresowań uczniów,

3) umożliwia zwolnienie uczniów od poobiedniej pracy przygotowawczej, a tym samym pozwala im godziny poobiednie zużytkować na dobrowolnie wybraną pracę lub zabawę.

Prowadzenie zajęć szkolnych tą metodą wymaga wszakże pewnego nakładu czasu ze strony nauczyciela na przygotowanie zadań i materiału historycznego do pracy uczniów, oraz zaopatrzenia szkoły w pewną ilość pomocy naukowych i co najważniejsze określenia form samodzielności uczniowskiej na różnych stopniach nauczania.

W klasach niższych wskazuje nauczyciel uczniom materiał historyczny i formę jego ujęcia. W klasach wyższych pozostawia uczniom wolną drogę w poszukiwaniu tego materiału i sposobów jego ujęcia, realizując w ten sposób nie tylko poznawczy lecz i formalny cel nauczania historii w szkole średniej.

Uczniowie posługują się w swej pracy następującymi pomocami naukowymi: podręcznikami, z których uczeń musi przede wszystkim czerpać swe wiadomości (w klasach półinternatowych korzysta uczeń z dwóch uzupełniających się podręczników Moszczeńskiej i Bornholtza, które znajdują się na każdej ławce); monografiami historycznymi lub też ich fragmentami oraz tekstami źródłowymi, odpowiednio dobranymi i objaśnionymi, które uzupełniają podręczniki szkolne; mapami fizycznymi, historycznymi, indukcyjnymi oraz atlasami, które znajdują się na każdej ławce; obrazami wyświetlanymi często w klasach (każdą z klas półinternatowych można w każdej chwili zamienić na ciemnię).

Uczenie się pod kierunkiem stosowane w drugiej części lekcji realizuje drugą zasadniczą formę zdobywania nowego materiału historycznego — formę poszukującą.

c) Część trzecia lekcji.

Na trzeciej części lekcji występuje sprawdzenie, uporządkowanie oraz utrwalenie nabytych przez uczniów w trakcie pierwszej i drugiej części lekcji wiadomości historycznych.

Nauczyciel sprawdza wyniki pracy uczniów w sposób następujący: jeden ze słabszych uczniów, zazwyczaj grupy C, odczytuje swą pracę, po czym wzywa nauczyciel zespół uczniowski do sprostowania błędów. Uczniowie zabierają po kolei głos, nauczyciel zaś sam, lub za pośrednictwem wybitniejszych uczniów ustosunkowuje się rzeczowo do wypowiedzanych opinii uczniowskich, do każdej z nich z osobna i to niezwłocznie po jej wypowiedzeniu. Po sprostowaniu błędów następuje uzupełnienie wyników pracy danego ucznia przez zespół uczniowski.

Następnie dokonywują uczniowie przy pomocy nauczyciela uporządkowania wyników lekcji w formie notatki, planu, tabeli, wykresu, lub też mapki itd.

Wreszcie utrwała nauczyciel uporządkowane wyniki lekcji: fakty, nazwy, daty, wyrazy, stosując kombinowaną metodę wzrokowo-słuchowego wdrażania ich w pamięć uczniów.

Po przepracowaniu w ten sposób zadań podstawowych dla grup A, B i C, przechodzi z kolei nauczyciel do omówienia, najczęściej ustnego, zadań dodatkowych dla grup A i B.

Omówienie wyników pracy uczniowskiej na tej samej lekcji, na której zostały zdobyte, wywołuje żywe zainteresowanie uczniów pragnących zazwyczaj niecierpliwie ocenić wyniki swych prac — ułatwia poprowadzenie rozmowy posiadającej wszelkie walory formalnej i merytorycznie poprawnej dyskusji — oraz umożliwia przyswojenie sobie zdobytych w pracy wyników w sposób bezpośredni i żywy.

Naprowadzająca forma nauczania, występująca pod postacią rozmowy dyskusyjnej nauczającej, dominuje wyraźnie w trzeciej części 70-minutowej lekcji historii.

3. Przykłady lekcji historii w półinternacie laboralnym

W klasach półinternatowych stosuje się zasadniczo dwa typy lekcji historii uzależnione całkowicie od rodzaju i zakresu

materiału podręcznikowego. W typie pierwszym zawiera się jednostka metodyczna w jednej godzinie lekcyjnej — w typie drugim w dwóch następujących po sobie lekcjach szkolnych.

Typ pierwszy jednolekcyjny

Np. Wielka Karta Wolności w Anglii

a) Część pierwsza lekcji 15-minutowa.

Wykład nauczyciela, przygotowujący tło dla następujących prac uczniowskich — dla uczniów grup:

A, B i C — Jakie korzyści zapewniała Wielka Karta Wolności w Anglii duchowieństwu, rycerstwu i mieszczaństwu?

A i B — Które postanowienia Wielkiej Karty Wolności nie straciły do dnia dzisiejszego swej wartości?

A — Wyjaśnij znaczenie wyrazu konstytucja.

Odpowiedzi należy podać w formie pisemnej dyspozycji.

b) Część druga lekcji 30-minutowa

Samodzielna praca uczniów oparta na następujących pomocach naukowych:

- 1) podręcznikach Moszczeńskiej i Bornholtza,
- 2) wyjątkach z tekstu źródłowego W.K.W. w Anglii,
- 3) monografii W. Konopczyńskiego pt. Dzieje parlamentaryzmu angielskiego.

c) Część trzecia lekcji 25-minutowa

Sprawdzenie, uporządkowanie i utrwalenie podanych w następującej notatce wyników lekcji:

Ad A, B i C: Korzyści duchowieństwa:

Uszanowanie przez króla dotychczasowych przywilejów, a w szczególności niezależnego od władzy świeckiej wyboru dostojników kościelnych.

Korzyści rycerstwa:

Obrona przed uciskiem podatkowym.
Zabezpieczenie mienia.

Korzyści mieszczan:

Samorząd miast.
Wolność handlu.

Korzyści ogólne trzech stanów:

Prawo wypowiedzenia królowi posłuszeństwa przez Ogólną Radę Królestwa, złożoną z arcybiskupów, biskupów, baronów itd. w wypadku świadomego naruszenia przez króla postanowień W.K.W.

Zagwarantowanie prawa wolności osobistej.

Ad A i B: Kontrola władzy wykonawczej przez przedstawicielstwo społeczeństwa.

Samorząd miast.

Zagwarantowanie wolności osobistej obywateli.

Ad A: Konstytucja jest to ustawa zasadnicza, ogólna, określająca ustrój państwa.

Typ drugi dwulekcyjny

Np. Reforma szkolna Stanisława Konarskiego

Lekcja pierwsza

a) Część pierwsza lekcji 20-minutowa

Wykład nauczyciela, przygotowujący tło dla następujących prac uczniowskich — dla uczniów grup:

A, B i C — Scharakteryzuj system wychowania i nauczania Stanisława Konarskiego w Collegium Nobilium.

A i B — Określ i wytłumacz stanowisko, jakie zajął St. August Poniatowski wobec reformy szkolnej St. Konarskiego.

A — Porównaj Collegium Nobilium z dzisiejszym gimnazjum.

Odpowiedzi należy podać w formie pisemnej dyspozycji.

b) Część druga lekcji 50-minutowa

Samodzielna praca uczniów oparta na następujących pomocach naukowych:

1) podręcznikach Moszczeńskiej i Bornholtza,

2) wyjątkach z tekstu źródłowego Ustawy dla Coll. Nobilium,

- 3) monografii I. Chrzanowskiego pt. Wielka reforma szkolna Konarskiego.

Reforma szkolna Stanisława Konarskiego

Lekcja druga

- c) Część trzecia poprzedniej lekcji 70 minutowa

Sprawdzenie, uporządkowanie i utrwalenie podanych w następującej notatce wyników lekcji:

1) Reforma wychowania.

Ad A, B i C: Założenie Collegium Nobilium.

Człowiek prawy i dobry obywatel jako ideał wychowawczy.

Uchronienie wychowanków od złych wpływów otoczenia.

Wpajanie w wychowanków zasad miłości ojczyzny, poszanowania praw, obowiązkowości i sumienności.

Zaprawianie wychowanków do przyszłej służby dla ogółu i państwa drogą dyskusji na tematy polityczne.

2) Reforma nauczania.

Rozszerzenie programu nauczania przez wprowadzenie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, języków obcych nowożytnych i historii Polski.

Ograniczenie języka łacińskiego na korzyść języka polskiego. Ulepszenie metody nauczania przez zastąpienie nauki pamięciowej — rozumową.

Ad A i B: Podkreślenie pełnego zrozumienia przez S. A. Poniatowskiego ideałów wychowawczych Konarskiego z powodu ich wartości dla rozwoju Rzeczypospolitej — przez publiczną pochwałę w postaci ci medalu „Sapere auso”.

Ad A: Ideały wychowawcze podobne (bonus civis, vir

honestus) — metody nauczania podobne (nauczanie rozumowe, praca samodzielna uczniów).

4. Poradnia historyczna

W półinternacie laboralnym istnieje specjalna poradnia historyczna, mająca za zadanie:

a) udzielanie porad i wskazówek uczniom wybitnie uzdolnionym w ich pracy samokształceniowej w zakresie historii,

b) wyjaśnienie bardziej zawiłych problemów historycznych, występujących na jaw przy dobrowolnie podjętej lekturze dzieł historycznych, lub historyczno-literackich,

c) organizowanie na terenie szkoły odczytów, referatów, dyskusyj oraz wycieczek i wędrowek historycznych.

Branie udziału w pracach poradni historycznej zależy od dobrej, nieprzymuszonej woli zainteresowanych uczniów.

WITOLD ŁUKASZEWICZ

PROGRAM HISTORII SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

1. Zasadnicze pojęcie historii

„Historia na podstawie źródeł bada występujące w ramach czasu i przestrzeni fakty z życia człowieka, żyjącego i działającego w społeczności, by je przedstawić w ujęciu genetycznym. Jest więc nauką i wymaga metod naukowych”. Tak sformułował zasadnicze pojęcie historii jej najwybitniejszy teoretyk prof. Marcelli Handelsman (Historyka II wyd. 1928 r.).

Punktem początkowym badań historycznych jest moment pierwocin organizacji społecznej, dający się stwierdzić źródłowo; końcowym — doba dzisiejsza. Tak szeroko pojęty zakres badań historycznych sprawił, iż stało się rzeczą niemożliwą w praktyce opanowanie i przyswojenie a zwłaszcza przekazanie w całości nagromadzonego materiału historycznego. Potrzeba jego selekcji pojawiła się najwcześniej na uniwersytecie. Względy pedagogiczne nakazały również zacieśnienie ram historii do wybranych „obrazów” i „zagadnień” w programach szkoły średniej ogólnokształcącej.

2. Cele nauczania historii w dawnych i współczesnych szkołach średnich ogólnokształcących

Cele nauczania historii w szkole średniej ogólnokształcącej można sprowadzić do dwu zasadniczych: poznawczych i utilitytnych.

Cele poznawcze nauczania historii prowadzą do zaznajomienia młodzieży z prawdą naukową, z opinią obiektywną o pewnych zjawiskach historycznych, wybranych stosownie do wieku i uzdolnień młodzieży. Ważną jest przy tym rzeczą na-

uczenie młodzieży form pracy samodzielnej i wyrobienie u niej pewnego stopnia sprawności umysłowej przez kształcenie na lekcjach historii takich dyspozycji jak spostrzegawczość, pamięć, wyobraźnia oraz umiejętność logicznego myślenia, niezbędnych do poznania i zrozumienia przeszłości historycznej.

Cele utylitarne nauczania historii związane są ściśle z wychowaniem młodzieży. Zrealizować je można w nauczaniu historii na drodze racjonalistycznej: przez doprowadzenie młodzieży do pewnych sądów o przeszłości, kształtujących wolę; oraz na drodze emocjonalnej: przez obudzenie i podtrzymanie w uczniach nastawionego w pewnym kierunku życia uczuciowego. Obie powyższe drogi prowadzą do wyrobienia w młodzieży pozytywnej postawy wobec własnej, narodowej przeszłości i teraźniejszości, słowem — wypełniają postulat wychowania obywatelskiego. Należy przy tym uczynić jedno poważne zastrzeżenie: sąd o przeszłości wpływający na urobienie postawy uczuciowej młodzieży wobec państwa, społeczeństwa i narodu winien pochodzić od niej samej a nie od nauczyciela, albowiem wówczas tylko będzie trwały i budujący. Do celów utylitarnych należy również budzenie w młodzieży uczuć estetycznych przez nauczanie historii przy odpowiednim doborze materiału z dziedziny sztuki wieków minionych i ułatwienie uczniom przez to oceny oblicza estetycznego czasów dzisiejszych.

Ważność celów poznawczych i utylitarnych w nauczaniu historii wymaga takiego doboru materiału nauczania, któryby umożliwiał pełne ich osiągnięcie w pracy szkolnej i był jednocześnie zgodny z prawdą historyczną.

a) Nauczanie historii w państwach zaborczych.

Niestety, nie pamiętali o tym kardynalnym postulacie nasi zaborcy czyniąc z historii narzędzie polityki wynaradawiającej. Żle pojęte cele utylitarne zabić miały tę najczystsza prawdę historyczną, że naród polski ma prawo do własnego państwa.

Nauczanie historii w tym okresie (1887 — 1914), uzależnione od trzech kierunków politycznych: rosyjskiego, pruskiego i austriackiego, płynęło dwoma torami: legalnym — rządowym i nielegalnym — polskim.

W zaborze rosyjskim panował w nauczaniu historii duch Iłowajskiego, wypływający z „istinnno ruskoj” racji stanu i zmierzający do wypaczenia prawdy historycznej o Polsce. Społeczeństwo polskie broniło się budząc przez tajne nauczanie historii polskiej ideę walki zbrojnej o wolność narodu. Nieliczne prywatne szkoły polskie w Królestwie starały się urzeczywistnić cel powyższy. Uzupełnieniem tych wartościowych poczynąń była literatura popularno-historyczna o zabarwieniu patriotycznym. Zasłużyli się na tym polu B. Limanowski, A. Śliwiński, W. Smoleński i inni.

W zaborze pruskim królował duch Bismarcka w nauczaniu historii w szkole średniej. Historia służyła za narzędzie germanizacji, szerzyła przywiązanie do dynastii Hohenzollernów i militarystyki, na którym się opierali.

W zaborze austriackim istniało autonomiczne szkolnictwo polskie, miało swój własny organ zarządzający: Radę Szkolną Krajową. Nic dziwnego, że nauczanie historii rozwinęło się tam najlepiej. Podręczniki Bobrzyńskiego, Zakrzewskiego, Lewickiego wykształciły w nauce historii wiele pokoleń i stały się głośne w pozostałych zaborach. Ruch wydawniczo-popularyzatorski rozwijał się wspaniale dzięki Tow. Szkoły Ludowej i Uniwersytetom Ludowym. Zasłużyli się tu H. Orsza-Radlińska i inni.

b) Nauczanie historii w państwach totalnych.

Wielka wojna wprowadziła zasadniczą zmianę w nauczaniu historii zmieniając jego cele w związku z nowymi warunkami politycznymi, społeczno-gospodarczymi i kulturalnymi, jakie pojawiły się na świecie.

Kryzys demokracji i jej form: parlamentaryzmu i liberalizmu politycznego oraz gospodarczego, znamionujący ostatnie lata, odbił się bardzo silnie na programach historii z lat powojennych. Cele nauczania, tak jak zwykle, sprzęgły się nierozzerwalnie ze zmianą systemów politycznych; zmieniła się również rola historii w szkole średniej wobec innych dyscyplin wiedzy.

Rosja Sowiecka.

Nauka historii jako odrębnego przedmiotu została wprowadzona obok „nauki o społeczeństwie” załędwie siedem lat

temu. Rozporządzenia z r. 1934 wprowadziły postulat usystematyzowania historii odrzucając podejście socjologiczne. Nie oznacza to wcale oparcia się na zasadzie obiektywno-poznawczej w nauczaniu historii, która w dalszym ciągu jest wykładnikiem partyjnej ideologii komunistycznej i zaznaczającego się coraz silniej imperializmu rosyjskiego. Nauczyciel i podręcznik są jedynie urzędowymi repetytoriami stalinizmu w szkole. Wszelka dowolność i samodzielność tak ze strony nauczyciela jak i ucznia są niedopuszczalne.

Nauczanie historii w Z. S. S. R. oparte jest tedy na realizowaniu celów utylitarnych.

Niemcy hitlerowskie.

W Niemczech hitlerowskich obowiązują w dalszym ciągu „Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule” z r. 1925, jeśli chodzi o wymiar godzin i rozgrupowanie materiału nauczania na poszczególne lata dziewięcioklasowej szkoły średniej.

Duch nauczania historii jest przystosowany do regime'u. Historia stała się przedmiotem naczelnym w szkole średniej i ma za zadanie ugruntowanie w umysłach młodzieży teorii rasizmu i wiary w wyższość narodu niemieckiego nad innymi grupami narodowymi w świecie. Na początku każdej klasy bez względu na jej program wyklada się w ciągu sześciu tygodni w specyficznym oświeceniu dzieje Niemiec od 1918 do 1933 roku. W dalszej nauce szkolnej kładzie się nacisk szczególny na prehistorię i na te fragmenty dziejów oraz te postacie historyczne Niemiec, które można zużytkować dla ugruntowania nacjonalizmu i imperializmu niemieckiego (Germanowie, Luther, Fryderyk Wielki, Bismarck).

Jak z powyższego wynika, cele poznawcze nauczania historii ustąpiły celom utylitarnym.

Italia faszystowska.

Nauczanie historii w Italii faszystowskiej znajduje się po reformie Gentilego z r. 1923 pod ścisłym nadzorem państwa, które przez zastosowanie cyklu egzaminów państwowych przy przejściu ze szkoły powszechnej do gimnazjum oraz z gimna-

zjum do liceum kontroluje, czy młodzież zna w dostatecznej mierze życie swego narodu i państwa i czy należycie przejęła się ideologią faszystowską.

W Italii tedy służy również nauczanie historii celom użytecznym.

c) Nauczanie historii w państwach demokratycznych

Francja.

Obok historii politycznej i społecznej naucza się jako odrębnego przedmiotu historii sztuki i cywilizacji od czasów najdawniejszych do współczesnych.

Pierwszeństwo mają wprowadzić cele poznawcze w nauczaniu, niemniej podkreśla się silnie przeważającą rolę, jaką odegrała i odgrywa Francja w życiu politycznym i kulturalnym świata a Europy w szczególności. W ten sposób daje się ujście dumie narodowej francuskiej.

Anglia.

Brak jednolitego programu nauczania w szkolnictwie średnim angielskim uzależnia całkowicie dobór materiału nauczania od wymagań stawianych młodzieży przy egzaminach wstępnych do szkół wyższych przez władze uniwersyteckie. Nauczanie odbywa się w duchu tradycyjnego liberalizmu i konserwatyzmu angielskiego.

Jeśli zaś chodzi o cele nauczania historii, przeważają poznawcze nad użytecznymi.

U. S. A.

Szkoła średnia w U. S. A. ma za zadanie przygotowanie wychowanka do życia przez rozbudzenie w nim inicjatywy twórczej. Cechuje ją, podobnie jak angielską, brak jednolitego programu nauczania. Historia odgrywa rolę drugorzędną w cyklu przedmiotów szkolnych i nigdzie nie jest ujęta w kurs systematyczny. Przerabia się w zależności od typu szkoły jedynie fragmenty, przeważnie związane z dziejami U. S. A. przy zastosowaniu kryteriów obiektywno-poznawczych.

d) Nauczanie historii w Polsce Odrodzonej

Etap I

Po odrodzeniu się Państwa Polskiego nastąpiło stopniowe ujednolicenie szkolnictwa na ziemiach polskich. Pojawiły się w latach 1919, 20, 22 i 31 programy nauczania, wprowadzające naukę historii do szkół powszechnych i średnich i podkreślające silnie jej cele poznawcze i utylitarne.

Historia miała służyć wychowaniu człowieka i obywatela przywiązanego do własnego państwa i narodu. Jak więc z tego wynika, cele poznawcze nauczania historii miały tylko ułatwić pełniejsze osiągnięcie celów utylitarnych.

Etap II

Reforma szkolna z r. 1932, zmieniająca od podstaw organizację naszego szkolnictwa wszystkich typów, wyznaczyła historii ze względu na jej znaczenie wychowawcze jedno z naczelných miejsc w programie szkoły średniej ogólnokształcącej tj. gimnazjum i liceum. Cele nauczania historii w gimnazjum zostały ujęte w programie tymczasowym z r. 1934 w sposób następujący:

„Nauka historii w gimnazjum winna w systematycznym kursie, którego podstawą jest historia Polski, dać młodzieży znajomość dziejów Polski oraz ważniejszych wydarzeń z dziejów powszechnych w takim doborze, by poznany materiał historyczny dał realną podstawę dla zrozumienia dzisiejszego życia polskiego. Przy szerszym i głębszym potraktowaniu nowoczesności, przy wysuwaniu na plan pierwszy tych zagadnień przeszłości, które wiążą się z teraźniejszością, winno poznanie przejawów życia dawnych pokoleń we wszystkich jego dziedzinach dać młodzieży zrozumienie obowiązków względem Państwa Polskiego i ludzkości. Przez wydobycie z dziejów momentów pozytywnych, podkreślających rozkwit państwowości polskiej, kształtować się winno u młodzieży uczucie miłości ojczyzny i przywiązanie do państwa, silne poczucie dumy z przynależności do niego oraz szacunek dla jego tradycji. Nauka historii winna umocnić u młodzieży wiarę w ideały i nauczyć żyć dla nich i walczyć o nie. Nauczanie historii w gimnazjum win-

no zmierzać stopniowo do wytworzenia pojęć podstawowych dla zrozumienia zjawisk życia w rozwoju dziejowym oraz zaznaczyć młodzież z najważniejszymi formami, w których kształtowało się życie ludzkie indywidualne i zbiorowe. Na tej podstawie winna młodzież uzyskać stopniowe przygotowanie do historycznego ujmowania faktów".

Program nauki w liceum ogólnokształcącym typu humanistycznego i klasycznego z r. 1937 w ten sposób formułuje cele nauczania historii:

„1) Zdobycie określonego ramami zagadnień zasobu wiedzy z historii Polski i historii powszechnej ze szczególnym uwzględnieniem udziału Polski w tworzeniu dziejów i kultury europejskiej.

2) Uświadomienie i zrozumienie ciągłości zjawisk historycznych oraz współzależności różnych dziedzin kultury.

3) Zrozumienie historycznych podstaw współczesnego życia ludzkiego.

4) Zrozumienie czynników, wpływających na rozwój narodów i państw, zwłaszcza Polski oraz uświadomienie roli jednostki w procesie dziejowym i w związku z tym przygotowanie do odpowiedzialnego i twórczego udziału w życiu własnego państwa i narodu".

Wymienione powyżej cele nauczania historii pozostają w ścisłej od siebie zależności ulegając stopniowemu pogłębieniu przy przejściu z gimnazjum do liceum. Przenika je głęboki nurt społeczny i narodowy: nauczanie historii ma przyczynić się do wychowania młodzieży na dobrych obywateli Państwa Polskiego w oparciu o dzieje narodu polskiego. Właśnie dlatego historia Polski została wzięta za podstawę kursu szkoły średniej, a szczególnie nacisk położono na momenty pozytywne, występujące w naszej przeszłości historycznej.

Ujęcie celów nauczania historii w programach polskich, w których wartości własnego państwa i narodu są cenione przy jednoczesnym poszanowaniu wartości obcych — spełnia:

1) zasadniczy postulat historyczny, postulat obiektywnej prawdy w podawaniu materiału dziejowego zespołowi uczniowskiemu,

2) zasadniczy nakaz wychowawczy wszelkiego nauczania: urabianie uczniów na dzielnych, ofiarnych, miłujących Ojczyznę obywateli.

Oba zasadnicze cele: poznawczy i utylitarny zharmonizowane z sobą uzupełniają się wzajemnie. Nauczanie historii w polskiej współczesnej szkole średniej ogólnokształcącej służy zarówno prawdzie jak i dobru -- obu najwyższym ideałom ludzkości.

3. Konstrukcja materiału historycznego w obecnie obowiązujących programach polskich

W ścisłej zależności od celów poznawczych i utylitarnych pozostają poruszone poniżej problemy programu nauczania historii.

a) Problem skali.

Dużej ewolucji uległa skala historii. Historia powszechna została potraktowana w nowych programach pod kątem wymagań historii narodowej. Historia Polski jest osią całego programu szkoły powszechnej, gimnazjum i liceum; nawet kurs klasy pierwszej gimnazjalnej, obejmujący „obrazy” z dziejów Starożytnego Wschodu, Grecji, Rzymu i wczesnego średniowiecza do X w., jest ujęty pod kątem widzenia współczesności polskiej i służyć ma do jej zrozumienia przez wyjaśnienie młodzieży zasadniczych pojęć i terminów historycznych.

Oczywiście, że stosunek wybranych zagadnień z historii powszechnej do zagadnień z historii Polski jest w każdej klasie inny i staje się coraz bardziej korzystny dla tej pierwszej. I tak — w programie klasy drugiej gimnazjum znajduje się niewielka ilość zagadnień z historii powszechnej na ogólną liczbę zagadnień z dziejów Polski; w klasie trzeciej są dzieje powszechne traktowane bardziej równorzędnie z dziejami Polski, co zostało uzasadnione treścią epoki obejmującej okres upadku Polski, przypadającej na tę klasę; w klasie czwartej występują dzieje Polski w powiązaniu z dziejami świata na szerokim tle współczesnych zagadnień politycznych, społeczno-gospodarczych i kulturalnych.

Podobnie przedstawia się sprawa w programie liceów ogólnokształcących: w klasie pierwszej mamy przewagę za-

gadnień zaczerpniętych z dziejów Polski, w klasie drugiej natomiast przeważają zagadnienia wzięte z dziejów powszechnych.

b) Problem treści.

W programach szkolnych z lat 1919-1931 dominowała historia polityczna, natomiast inne działy historii: społeczny, gospodarczy i kulturalny zostały potraktowane fragmentarycznie, co nadało całemu programowi charakter wybitnie jednostronny, sprzeczny z wymaganiami życia.

Stan ten ułgł zmianie w programach z r. 1934 i 1937 dla gimnazjum i liceum ogólnokształcącego, w których potraktowano równomiernie wszystkie działy historii, czyniąc zadość potrzebom współczesnego życia kształtującego się przede wszystkim na podłożu społeczno-gospodarczym i kulturalnym. Nie znaczy to bynajmniej, aby nie doceniono w doborze materiału historycznego czynników politycznych, które stanowią w dalszym ciągu niezbędne tło do gruntownego zrozumienia innych działów historii.

W związku z powyższym należałoby wyrazić postulat zalecenia programowego pozostającego w ścisłym związku z celami poznawczymi nauczania historii. Zalecenie miałoby na celu przeprowadzenie w podręcznikach szkolnych odpowiedniego wyodrębnienia w traktowaniu zagadnień politycznych, społeczno-gospodarczych oraz kulturalnych.

Zjawiska dziejowe tworzą wprawdzie sploty spraw i działań o różnorodnej treści — młodocianym jednak umysłom mającym nauczyć się ich rozpoznawania, ujmowania oraz rozróżniania należałoby podawać wiadomości historyczne uporządkowane według powyższych kryteriów — o ile oczywiście materiał naukowy na to pozwala i stać się to może w sposób naturalny, nie wymuszony, nie zniekształcający rzeczywistości dziejowej.

Możnaby przez to uniknąć bezładnych naracyj, pełnych przygodnie poplątanej treści, której elementy w żaden sposób nie trzymają się pamięci, nie kształcą zdolności jasnego, uporządkowanego myślenia kategoriami historycznymi.

c) Problem czasu.

Duże znaczenie w nauczaniu historii przedstawia zagadnienie czasu tj. ram chronologicznych materiału historycznego z zakresu dziejów starożytnych, średniowiecznych i nowożytnych. Już w programach 8-klasowego gimnazjum ujawniło się dążenie do stopniowego rozszerzania materiału historycznego z dziejów nowożytnych jako bardziej bliskich i zrozumiałych dla młodzieży. Nowe programy poświęcają jeszcze więcej uwagi głębszemu potraktowaniu nowoczesności. Materiał historyczny klasy pierwszej gimnazjum obejmuje tysiące lat, drugiej 700 lat, trzeciej 200 lat, czwartej 24 lat.

W liceum jest podobnie: w klasie pierwszej wszystkich typów młodzież zaznajamia się z wybranymi zagadnieniami z dziejów powszechnych i polskich od „stworzenia świata” do XVII w., w klasie drugiej od XVIII do XX w. ze szczególnym zaakcentowaniem wieków XIX i XX.

d) Problem przestrzeni.

Ważną rolę wyznaczają nowe programy w nauczaniu historii czynnikowi lokalnemu i regionalnemu jako związanemu zasadniczo z zagadnieniem wzajemnego stosunku historii powszechnej do historii polskiej. Uwzględnienie czynnika lokalnego i regionalnego w nauczaniu historii winno stanowić nie tylko rozszerzenie i uzupełnienie programu zasadniczego, lecz przede wszystkim ma charakteryzować metodę nauczania zmierzając do uplastycznienia nauki przez bezpośrednie zetknięcie młodzieży z różnymi rodzajami źródła historycznego: pisanego, ustnego, materialnego.

Czynnik lokalny i regionalny winien według programu ułatwić młodzieży, należącej do różnych narodowości i pochodzącej z różnych dzielnic Polski, pełne zrozumienie tej prawdy, że dorobek polityczny, gospodarczy i kulturalny Polski jest wspólnym dziełem wszystkich obywateli Rzeczypospolitej.

Uwzględnienie czynnika lokalnego i regionalnego w nauczaniu historii ma nadto ułatwić wyprowadzenie młodzieży poprzez najbliższą okolicę, dzielnicę, kraj na szeroki świat, by wykazać związek wzajemny państw i narodów w tworzeniu dziejów i kultury ogólnoludzkiej. Niestety, obowiązujące obec-

nie podręczniki dla gimnazjum nie są przystosowane do wymagań programu, jeśli chodzi o szerokie uwzględnienie czynnika lokalnego i regionalnego w nauczaniu historii.

e) Problem całokształtu.

Przejdźmy obecnie do ujmowania przez program materiału historycznego w ramach nauki w gimnazjum i liceum.

Pozytywne rozwiązanie tego zagadnienia zależy od wielu czynników. Ujmowanie materiału historycznego na poziomie gimnazjum i liceum musi być uzależnione od rozwoju umysłowości młodzieży w miarę wzrostu jej wieku i winno czynić zadość jej potrzebom życiowym w związku z wyborem przez nią przyszłego zawodu i nieuniknioną selekcją przy przechodzeniu z typów szkół niższych do wyższych.

Pewien odsetek młodzieży idzie po ukończeniu szkoły powszechnej do gimnazjum, pewien odsetek również po ukończeniu gimnazjum do liceów. Wyłoniła się stąd konieczność zamknięcia w programach pewnego całokształtu wiedzy w każdym przedmiocie dla szkoły powszechnej, dla gimnazjum i liceów. Całokształt ten nie jest i nie może być dla wymienionych stopni szkół jednakowy, musi ulegać nie tylko rozszerzeniu, ale i pogłębieniu w miarę przechodzenia młodzieży na coraz wyższy szczebel nauczania.

Słowem powstało zagadnienie wielostopniowości w odniesieniu do nauczania historii.

W programach szkolnych z r. 1931 kurs historii Polski był czterostopniowy, a historii powszechnej dwustopniowy. W programach obecnie obowiązujących kurs historii Polski jest tylko trzystopniowy: w kl. V—VI szkoły powszechnej, kl. II—IV gimnazjum i kl. I—II liceów. Kurs historii powszechnej jest dwustopniowy: w gimnazjum i liceum.

Wielostopniowość w nauczaniu historii w obecnym ujęciu programowym przedstawia duże trudności w organizowaniu toku lekcji. Nauczyciel musi dbać i czuwać, aby tzw. pogłębianie poznanych uprzednio przez młodzież wiadomości historycznych w szkole powszechnej i gimnazjum nie zamieniło się w liceum w nudne i nużące powtarzanie znanego materiału i nie zniechęciło młodzieży do przedmiotu.

1) Problem ciągłości.

Postulat pewnego całokształtu wiedzy historycznej dla szkoły powszechnej, gimnazjum i liceum wysunął z kolei dylemat zasadniczy, streszczający się w pytaniu: kurs systematyczny czy epizodyczny? W gimnazjum 8-klasowym przeważał kurs systematyczny. Cechowało go utrzymanie pewnej ciągłości w przedstawianiu faktów historycznych przy jednoczesnym dążeniu do ich genetycznego i w miarę możliwości synchronistycznego ujmowania. Nowe programy wprowadziły w miejsce systematycznego układu materiału historycznego kombinację epizodyczno-systematyczną pod nazwą „obrazów” i „zagadnień”.

Istotę tej kombinacji tak ujmuje program gimnazjum z r. 1934: „Układ materiału nauczania zapewnia zwiększanie się z roku na rok możliwości dokładnego zapoznania się z pragmatycznym ujęciem dziejów i przygotowuje wdrożenie do genetycznego pojmowania ich na wyższym stopniu nauczania. Stopniowanie trudności umożliwia zacieśnienie się ram chronologicznych, które obejmują w następujących po sobie klasach coraz krótsze okresy czasu. Kurs każdej klasy stanowi pewną odrębną metodyczną całość, gdyż w związku z podwyższaniem się poziomu zmienia się sposób ujmowania materiału. W kursie klasy I są to jeszcze obrazy barwne i plastyczne. W kursie kl. II stopniowo przechodzi się od obrazów do zagadnień. Potrzebę takiego przejścia dyktuje konieczność opracowania kursu dziejów ojczystych, trudniejszego i bardziej pogłębionego niż w szkole powszechnej.”

Jak wobec tego programowego ujęcia należy rozumieć słowo „obraz”?

Rozmaicie. Raz jako przekrój poprzeczny wybranej epoki bez uwzględnienia rozwoju zjawisk historycznych do niej przynależnych; innym znowu razem jako wycinek fragmentaryczny przekroju poprzecznego tejże epoki, obejmujący jedynie kilka bądź nawet jedną dziedzinę życia politycznego, społeczno-gospodarczego lub kulturalnego.

Czym jest „zagadnienie” w ujęciu programowym i praktyczno-szkolnym?

Jest przede wszystkim formą selekcji materiału historycznego podobnie jak „obraz”. Istotę „zagadnienia” stanowi temat-oś, wokół której grupują się i wiążą fakty historyczne wybrane na szerokiej przestrzeni czasu i miejsca. W pojęciu „zagadnienia” tkwi w przeciwieństwie do opisowego charakteru „obrazu” — czynnik rozumowania.

Zagadnieniowe ujęcie materiału historycznego dla gimnazjum (kl. II—IV) i liceum w programowym wyborze i w podręcznikach nie odpowiada poznawczym i utylitarnym celom nauczania wytyczonym przez tenże sam program. Układ „zagadnień wybranych” w żadnej klasie gimnazjalnej, a tym bardziej licealnej, nie „zbliża się” w rzeczywistości do systematycznego, a przekreślając podstawową zasadę nauki historycznej, zasadę następstwa chronologicznego tak w odniesieniu do historii powszechnej jak i polskiej, uniemożliwia w praktyce nie tylko genetyczne, ale i pragmatyczne traktowanie dziejów w szkole średniej ogólnokształcącej.

Obowiązek zapełnienia luk w programie każdej klasy spada na nauczyciela, który wskutek małego wymiaru godzin i braku odpowiednich uzupełnień, nawet bardzo ogólnych w podręcznikach, przystosowanych „ściśle” do programu nauczania, nie jest często w stanie odpowiednio przygotować młodzieży do należytego zrozumienia przez nią następujących po sobie partyj materiału podręcznikowego.

MICHAŁ WIECKOWSKI

ZESPOŁOWE PRACE REFERATOWE Z GEOGRAFII W GIMNAZJUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

Nauczanie geografii systemem laboralno-półinternatowym odbywa się w sposób ustalony dla wszystkich lekcji 70-minutowych.

System laboralny nadaje się w znacznym stopniu do nauczania geografii w szkole średniej, przeprowadzenie bowiem samodzielnej pracy uczniów pod kierunkiem nauczyciela nie nastręcza żadnych trudności.

Po otrzymaniu w czasie pierwszej części lekcji wskazówek od nauczyciela uczniowie zaopatrzeni w atlasy szkolne, roczniki statystyczne, mapki konturowe, kolorowe kredki i inne pomoce naukowe z zapalą zabierają się do pracy. Chętnie korzystają też z obszerniejszych atlasów, również obcojęzycznych i słowników geograficznych, które znajdują się na każdej lekcji do ich dyspozycji.

Uczniowie pracują jak zazwyczaj w półinternacie laboralnym podzieleni na trzy grupy: A — najlepszych, B — średnich i C — słabszych.

Chłopcy są w laboralnej części lekcji bardzo aktywni, a praca ich wykonywana z zainteresowaniem jest owocna.

Omówienie wyników pracy uczniów, ich sprawdzenie i utrwalenie odbywa się w trzeciej części lekcji w sposób różnorodny, podyktowany rodzajem materiału naukowego, poziomem zespołu uczniowskiego oraz innymi okolicznościami pracy szkolnej na terenie danej klasy. Czasem nawet okazuje się

zbędne specjalne utrwalenie wyników pracy laboralnej, uczniowie bowiem pamiętają na ogół wyniki, do których doszli drogą działania, a nie biernego przyjmowania wiadomości.

W wyższych klasach gimnazjalnych odczuwa się potrzebę urozmaicenia przyjętej w geografii metody dydaktycznej. Potrzebę tę starałem się zaspokoić wprowadzając pewną modyfikację nauczania, utrzymaną w stylu ogólnych poczynąń systemu laboralnego, a dającą uczniom pożyteczne urozmaicenie w okresie kilku tygodni pracy szkolnej.

Ten nowy wariant nauczania, polegający na przerobieniu części kursu klasy trzeciej za pomocą zespołowej pracy referatowej młodzieży, pragnę omówić w niniejszej rozprawce.

* * *

Realizacja programu geografii w klasie trzeciej napotyka na duże trudności ze względu na znaczny zakres materiału naukowego, który należy przerobić przy nikłym stosunkowo wymiarze godzin lekcyjnych. Fakt ten wywołuje konieczność ujmowania kursu w sposób niezwykle treściwy, bez możliwości pogłębiania niektórych zagadnień naukowych.

Wprawdzie w „Uwagach do programu” powiedziane jest, że „ze względu na niezwykle obfity materiał, którym dysponuje geografia nie można potraktować go równomiernie w każdej krainie”. Wprawdzie jest tam mowa również o elastyczności programu, mimo to jednak nie możemy podawać uczniom wiadomości zawierających większe luki w zakresie zasadniczego materiału potrzebnego do rozumowego ujmowania kursu geografii, gdyż wówczas musielibyśmy potraktować materiał nauczania w sposób fragmentaryczny, co prowadziłoby często do zatarcia poglądu ucznia na ogólny charakter omawianego kontynentu.

Przy dużym nagromadzeniu materiału i znacznym tempie pracy powstaje pewien schematyzm w opracowaniu poszczególnych kontynentów. Wprawdzie przy omawianiu Afryki na plan pierwszy wysuwają się zagadnienia geografii fizycznej, zaś w omawianiu Azji bardzo wiele miejsca zajmuje antropogeografia — jednak przerabianie trzeciego kontynentu, Ameryki

według tych samych wytycznych staje się nużące na skutek jednostajności i powtarzania się ujęcia dydaktycznego, zwłaszcza że szereg zagadnień dotyczących Ameryki został już poruszony czy to w elementach geografii ogólnej, czy przy przerabianiu Afryki lub Azji. Nasuwa się tedy konieczność pewnej odmiany.

Postanowiłem więc poprowadzić pracę kładąc specjalny nacisk na to, aby uczniowie zdobyli pewną „wiedzę” o Ameryce, a nie „pamiętali” jedynie pewne wiadomości do zapamiętania im narzucone.

Przyjąłem następujące wytyczne metodyki uczniowskich prac zespołowych:

- 1) Metoda pracy musi być zgodna z założeniami dydaktycznymi programu.

- 2) Zasadniczy tok prac obliczonych na większą ilość lekcji musi zawierać odpowiednio uszeregowane elementy normalnej lekcji laboratorialnej, 70-minutowej.

- 3) Praca musi być tak rozłożona, aby uczniowie mogli ją całkowicie wykonać w szkole na lekcjach.

- 4) Tematy prac uczniowskich muszą być w ten sposób sformułowane, by każdy z nich zarysował uczniowi wyraźny cel badawczy, zgodny z jego zainteresowaniem naukowym.

- 5) Uczniowie mają pracować indywidualnie — tematy prac jednak będą przydzielone grupom uczniowskim, których członkowie ujawniają podobne zainteresowania naukowe.

- 6) Uczniowie muszą otrzymać wszelkie pomoce oraz instrukcje potrzebne do wykonania pracy.

- 7) Uczniowie muszą nie tylko opracować kwestie wybrane, lecz również poznać całokształt zagadnień dotyczących Ameryki.

Próbe przeprowadziłem dwukrotnie w latach szkolnych 1935/6 i 1936/7 traktując ją jako kilkutygodniowy eksperyment dydaktyczny.

Praca rozpoczynała się od przydziału, a raczej wyboru tematów. Starałem się przy tym o to, aby grupy były mniej wię-

cej jednakowo liczne i aby nie było grup składających się wyłącznie z dobrych lub wyłącznie ze słabych uczniów.

Na pierwszej lekcji zapoznali się chłopcy z położeniem Ameryki na kuli ziemskiej i jej rolą w świecie współczesnym. Od drugiej lekcji rozpoczynała się praca indywidualna w grupach uczniowskich. Przed jej rozpoczęciem otrzymał każdy z uczniów kartkę zawierającą: 1) wykaz tematów, 2) instrukcję pracy oraz 3) spis pomocy oddanych do dyspozycji.

1) Wykaz tematów:

Grupa 1 — Budowa geologiczna i ukształtowanie powierzchni Ameryki Pn. i Pd.

Grupa 2 — Stosunki klimatyczne i hydrografia Ameryki Pn. i Pd.

Grupa 3 — Pierwotna ludność Ameryki Pn. i Pd.

Grupa 4 — Historia odkryć i kolonizacji Ameryki Pn. i Pd.

Grupa 5 — Świat roślinny i zwierzęcy Ameryki Pn. i Pd.

Grupa 6 — Bogactwa naturalne Ameryki Pn. i Pd. (bogactwa mineralne i główne surowce roślinne i zwierzęce).

Grupa 7 — Państwa Ameryki Pn. i Pd. i ich rozwój polityczny.

Grupa 8 — Polacy w Ameryce Pn. i Pd.

2) Instrukcja pracy:

1) Przed przystąpieniem do szczegółowego opracowania wybranego tematu przeczytaj uważnie z podręcznika rozdział o Ameryce Pn. i Pd.

2) Zastanów się nad ujęciem swego tematu.

3) Ułóż piśmienny plan referatu.

4) Wynotuj z podręcznika materiał do referatu.

5) Szukaj materiału do swej pracy w podanych dodatkowo książkach i atlasach.

6) Notuj w zeszyte zebrane wiadomości, przy czym czyn to ołówkiem, nie piórem, gdyż łatwo możesz splamić książkę, która jest cudzą własnością.

7) Pisz referat według opracowanego planu.

8) Postaraj się naszkicować mapkę ilustrującą zjawiska, które omawiasz w swym temacie.

9) Nie rozmawiaj, nie przeszkadzaj sobie i innym, gdyż masz ściśle oznaczony czas, w którym musisz swój temat samodzielnie opracować.

10) Po opracowaniu swego tematu, zapoznaj się z innymi, abyś zdobył materiał do dyskusji.

3) Spis pomocy:

a) Podręczniki geografii:

K. Bzowski — Geografia na klasę trzecią gimnazjalną.

S. Pawłowski — Kraje i morza pozaeuropejskie. Geografia na klasę trzecią gimnazjalną — nadto inne jak:

T. Radliński — Pięć części świata.

S. Pawłowski — Geografia lądów i mórz pozaeuropejskich.

b) Atlasy i statystyki:

E. Romer — Powszechny atlas geograficzny. Księżnica Atlas. Lwów — Warszawa. 1934.

Sydow - Wagners Methodischer Schul - Atlas bearbeitet von H. Haack und H. Lautensach. Justus Perthes in Gotha. 1932.

S. Korbel i L. Sawicki — Atlas geograficzny. Orbis. Kraków. 1922 — 1925.

Gł. Urz. Stat. — Mały Rocznik Statystyczny. 1935 i 1936.

J. Wąsowicz i A. Zierhoffer — Świat w cyfrach. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa. 1929.

Hickmanns Geographisch - Statistischer Universal - Atlas. Wien. 1929.

c) Słowniki geograficzne:

E. Maliszewski i B. Olszewicz — Podręczny słownik geograficzny ze szczególnym uwzględnieniem Polski, jej spraw i interesów. Trzaska, Evert i Michalski. Warszawa. 1925.

J. Haliczzer — Słownik geograficzny. Pochodzenie i znaczenie nazw geograficznych. Pol. Tow. Turystyczno-krajoznawcze. Tarnopol. 1933.

S. Zieliński — Mały słownik polskich pionierów kolonialnych i morskich. Warszawa. 1932.

d) Prace dotyczące poszczególnych działów geografii:

J. Lewiński — Podstawy mineralogi i geologii. Gebethner i Wolf. Warszawa. 1925.

E. de Martonne — Zarys geografii fizycznej. Lwów. 1927.

J. Czekanowski — Człowiek w czasie i przestrzeni. Trzaska, Evert i Michalski. 1934.

S. Nowakowski — Geografia jako nauka i dzieje odkryć geograficznych. Wielka Geografia Powszechna. Trzaska, Evert i Michalski. Warszawa. 1935.

J. Domaniewski — Zarys geografii zwierząt. Gebethner i Wolff. Warszawa. 1921.

J. Loth — Geografia polityczna. Orbis. Kraków. 1925.

P. Wiśniewski — O Polakach za granicą. (Zbiór wiadomości do użytku młodzieży). Rada organizacyjna Polaków za granicą. Warszawa. 1934.

e) Prace o Ameryce i dotyczące Ameryki Pn. lub Pd.:

T. Chrostowski — Parana. Księg. Św. Wojciecha. Poznań. 1922.

R. Dybowski — Stany Zjednoczone Ameryki Pn. Książnica Atlas. Lwów — Warszawa. 1930.

W. Gąsiorowski — Nowa Kolchida. Warszawa. 1932.

K. Głuchowski — Wśród pionierów polskich na Antypodach. Materiały do problemu osadnictwa polskiego w Brazylii. Warszawa. 1927.

E. Hawks — Dziwy przyrody. Trzaska, Evert i Michalski. Warszawa. 1937.

B. Lepecki — Opis stanu Espirito Santo. Warszawa. 1931.

„ — Polskie tereny kolonizacyjne w Ameryce Południowej. Bibl. Służby Geograficznej. Warszawa. 1931.

S. Kłobukowski — Wycieczka do Parany. Dziennik podróży. Lwów. 1909.

H. W. van Loon — Geografia w kalejdoskopie. Trzaska, Evert i Michalski. Warszawa. 1936.

S. Miecz — Grenlandia. Rys geograficzny. Warszawa. 1907.

J. Ostrowski — Brazylia. Gebethner i Wolff. Warszawa. 1929.

W. Szafer — Yellowstone kraj gorących źródeł i niedźwiedzi. Książnica Atlas. Lwów — Warszawa. 1929.

J. Sztolcman — Peru. Wspomnienia z podróży. Warszawa. 1913.

J. Włodek — Argentyna i emigracja ze szczególnym uwzględnieniem emigracji polskiej. Warszawa. 1923.

* * *

Praca nad referatami trwała cztery lekcje, przy czym lekcja pierwsza była poświęcona lekturze podręczników i opracowaniu planów referatowych. Lekcja druga obejmowała gromadzenie materiałów i pisanie, lekcja trzecia była całkowicie poświęcona redagowaniu referatów.

Do napisania referatu wystarczało zapoznanie się z treścią podręcznika. Uczniowie zdolniejsi z grup A i B nie poprzestali jednak na tym i w dużej mierze korzystali z dodatkowych pomocy, umieszczonych na katedrze, — najzdolniejsi zaś z grupy A korzystali nawet z prac w języku obcym, o które sami się wystarali.

Uczniowie wzięli się odrazu do pracy intensywnie. Jednostki biernie lub leniwe usiłowały zrazu nawiązać rozmowy z kolegami, lecz spotkały się z silną reakcją pracujących, którzy nie pozwalali sobie przeszkadzać. I już w czasie pierwszej lekcji atmosfera poważnej, skupionej pracy zwyciężyła powszechnie. Wszyscy zrozumieli, że mają do wykonania w swym zespole realne zadania.

O skupieniu uczniów podczas przygotowywania prac referatowych świadczy fakt, że nie zwrócili uwagi na odbywającą się podczas trzeciej lekcji wizytację.

Na czwartej lekcji kończyły poszczególne grupy prace, oraz wyznaczały z pomiędzy członków referentów i referaty

na plenum klasy, przy czym wybierano referaty najlepsze lub z braku odpowiednich prac tworzone referaty zbiorowe.

Członkowie grup uczniowskich rozdzielali między siebie specjalne zadania, pozostające w związku z ostatecznym przygotowaniem referatów do wygłoszenia w klasie. Poszczególni uczniowie — w zależności od powierzonych im w zespole zadań — wyszukiwali ilustracje i przezrocza, studiowali mapy ściennie, wykonywali rysunki, mapki i tabele.

Po pięciu opisanych powyżej lekcjach następowały dalsze cztery, na których uczniowie wygłaszali kolejno referaty, przy czym wszyscy członkowie każdej grupy zatrudnieni byli przy przygotowaniu i wygłaszaniu referatów.

Czynni byli:

- 1) referent,
- 2) uczeń, który wspólnie z referentem pracował i przepisywał referat na czysto,
- 3) uczeń, który wskazywał na mapie omawiane miejscowości i obszary,
- 4) uczeń, który przygotowywał mapki i ilustracje załączone do referatu,
- 5) uczniowie, którzy wyszukiwali i wyświetlali ilustracje do wygłaszanego referatu.

Wygłaszano po dwa referaty w ciągu czterech lekcji według następującej kolejności:

- 1) Budowa geologiczna i ukształtowanie powierzchni Ameryki Pn. i Pd. Stosunki klimatyczne i hydrografia Ameryki Pn. i Pd.
- 2) Pierwotna ludność Ameryki Pn. i Pd. Historia odkryć i kolonizacji Ameryki Pn. i Pd.
- 3) Świat roślinny i zwierzęcy Ameryki Pn. i Pd. Bogactwa naturalne Ameryki Pn. i Pd.
- 4) Państwa Ameryki Pn. i Pd. i ich ustrój polityczny. Polacy w Ameryce Pn. i Pd.

Wygłaszanie referatów zorganizowałem bardzo dokładnie, gdyż na każdy z nich przypadało tylko 35 minut, to znaczy połowa lekcji 70-minutowej. Czas ten był podzielony w następu-

jący sposób: wygłaszanie 15 minut, wyświetlanie obrazów 5 minut, pozostałe 15 minut było przeznaczone na zapytania i wyjaśnienia, oraz na zwięzłą notatkę, dyktowaną klasie przez referenta przy mej pomocy.

Ścisłe ograniczenie czasu zmuszało chłopców do starannego przygotowania referatów, do uprzednich prób wygłaszania ich, do celowego studium map w pracowni itd., co dawało grupie przygotowującej referat duże korzyści — ponadto krótki 15-minutowy referat nie nużył słuchaczy. Niektóre grupy ujmowały w referatach sprawy zasadnicze, a potem pogłębiały lub rozszerzały pewne problemy dopiero w czasie 15-minutowej dyskusji.

Ponieważ każdy z uczniów opracowywał tylko jeden temat, a poza tym grał rolę bierną, słuchając siedmiu innych referatów i dokonując z nich jedynie krótkich notatek — wynika stąd konieczność obmyślenia pracy, która zmuszałaby wszystkich uczniów do zainteresowania się wszystkimi tematami.

Przeznaczyłem na ten cel dwie lekcje. Na pierwszej z nich, dziesiątej z rzędu, dałem do opracowania dwa tematy wiążące zagadnienia poruszane w referatach: pierwszym, drugim, piątym i szóstym. Temat pierwszy: Wykaż związek między rozmieszczeniem bogactw mineralnych, a budową geologiczną Ameryki Pn. i Pd. — Temat drugi: W jaki sposób południkowy przebieg wyniosłości i obniżeń wpływa na zmianę normalnego, równoleżnikowego układu stref klimatycznych? Wykaż związek między tymi zjawiskami, a rozmieszczeniem zespołów roślinnych i zwierzęcych.

Na następnej lekcji, jedenastej z rzędu, dałem temat dotyczący zagadnień antropogeograficznych, wiążących kwestie poruszane w referatach: drugim, trzecim, siódmym i ósmym — a mianowicie: Jak zmieniały się ludność i stosunki polityczne Ameryki Pn. i Pd. od czasów poprzedzających przybycie Kolumba do chwili obecnej?

Ostatnim etapem pracy było sprawdzenie na lekcji dwunastej, ostatniej z cyklu, w jakiej mierze uczniowie przyswoili sobie podstawowe wiadomości dotyczące Ameryki. Dokonałem tego przy pomocy następującego testu wiadomości:

Test wiadomości o Ameryce Pn. i Pd.

Nazwisko i imię klasa . . . grupa . . .

Mapka Nr. 1 (zmniejszona).



Napisz według mapki Nr. 1 nazwy oznaczonych odpowiednimi liczbami:

1, 2, 3	gór:	1	2	3
4, 5	za tok:	4	5	
6, 7, 8	wysp:	6	7	8
9, 10, 11	półwyspów:	9	10	11
12, 13, 14	rzek:	12	13	14
15, 16, 17	jezior:	15	16	17
18, 19, 20	miast	18	19	20
21, 22, 23		21	22	23

Wpisz w miejsca kropkowane wyrazy uzupełniające następujące zdania:

- 24 Najwyższym szczytem Ameryki Północnej jest . . .
- 25 o wysokości około metrów
- 26, 27 zaś Ameryki Południowej . . o wysokości około . . metrów nad poziom morza.
- 28 Najstarszymi górami Ameryki Północnej są
- 29 zaś najmłodsze góry znajdują się w Ameryce

Połącz liniami nazwy krain z nazwami klimatów, jakie w nich panują:

- | | | |
|----|-------------------|-------------------------|
| 30 | Wielka kotlina | umiarkowany, stepowy |
| 31 | Floryda | gorący, bardzo wilgotny |
| 32 | Kanada środkowa | pustynny |
| 33 | Alaska | chłodny, kontynentalny |
| 34 | Nizina Amazonki | śródziemnomorski |
| 35 | Wyżyna Patagońska | arktyczny |

Mapka Nr. 2 (zmniejszona).



Wpisz cyfry wskazujące rodzaj roślinności lub gospodarki na obszarach zakreskowanych na mapce Nr.2

- | | |
|----|---|
| 36 | 1. roślinność śródziemnomorska |
| 37 | 2. obszary pustynne, porośnięte kaktusami |
| 38 | 3. plantacje kawy |
| 39 | 4. produkcja kauczuku |
| 40 | 5. tundra |
| 41 | 6. uprawa pszenicy |
| 42 | 7. obszar przemysłowy |
| 43 | 8. plantacje bawełny |
| 44 | 9. prerie, hodowla bydła |
| 45 | 10. lasy iglaste |

Wpisz w miejscach kropkowanych odpowiednie nazwy miast:

46, 47 Ośrodkiem przemysłu samochodowego w U. S. A. jest
miasto W są wielkie rzeźnie
48 i fabryki konserw mięsnych. Głównym ośrodkiem han-
49 dlu pszenicą jest w Kanadzie miasto
50 Stolicą U. S. A. jest. W
nad jeziorem Erie są wielkie rafinerie nafty.

Uzupełnij brakujące słowa tekstu:

Pierwotną ludność Ameryki stanowili Indianie i eski-
mosi. Wśród Indian najwyższy stopień kultury osiągnął
51 w Ameryce Środk. lud , zaś w Ameryce
52 Połudn. istniało potężne państwo Odkry-
53, 54 cie Ameryki przez w roku zapo-
czątkowało okres niszczenia kultur pierwotnych jak
55 również tępienie Indian zwłaszcza w Ameryce
Pierwszymi kolonistami europejskimi w Ameryce byli
56, 57 i osiedlający się przede-
58 wszystkim w Ameryce , której nadali
piętno swej kultury. Francuzi osiedlali się nad rzeką
59, 60 w Ameryce W początku
XVII wieku rozpoczęła się systematyczna kolonizacja
61 wschodnich wybrzeży Ameryki Pn. przez
62 którzy emigrowali z ojczyzny pod wpływem
63 Obecnie pokaźną liczbę stanowią w U.S.A. także
64 których sprowadzono do pracy na plantacjach w Sta-
nach

Niezależnie od testu dokonałem uprzednio kontroli zeszy-
tów: pierwszej w trakcie pracy referatowej i drugiej sprawdzają-
jącej ćwiczenia z dwóch lekcji wiążących wszystkie zagad-
nienia prac zespołowych uczniowskich.

Praca nad Ameryką zajęła w sumie 12 lekcji 70-minu-
towych w sposób następujący:

Lekcja 1 — wprowadzenie uczniów, praca na mapce kon-
turowej.

Lekcja 2 - 4 — prace indywidualne uczniów nad referatami.

Lekcja 5 — praca zespołowa, przygotowanie do wygłasza-
nia referatów.

Lekcje 6 - 9 — wygłaszanie referatów.

Lekcje 10 - 11 — całolekcyjne prace mające na celu po-
wiązanie zagadnień występujących w poszczególnych referatach.

Lekcja 12 — test wiadomości.

Zastanówmy się obecnie nad pytaniem: W jakiej mierze

przebieg 12-lekcyjnego cyklu o Ameryce Pn. i Pd. zgodny jest z założeniami, jakie sobie postawiłem na początku pracy.

Ad 1) Metoda pracy zgodna jest z założeniami programu, który mówi na str. 269: „Ucząc geografii szczegółowej (regionalnej) nie należy gromadzić zbyt dużo wszelakiego rodzaju wiadomości, dążyć do encyklopedycznego ujęcia, trzeba raczej dokonać wyboru pewnych tylko momentów zasadniczo rozstrzygających o obliczu rozpatrywanego kraju. Należy przeto stosować daleko idącą selekcję wiadomości, kładąc nacisk na umiejętne ich powiązanie. Ze względu na niezwykle obszerny materiał, którym dysponuje geografia nie można potraktować go równomiernie w każdej krainie. Pewne braki, jakie przy tym powstaną, uczeń może z łatwością uzupełnić przy pomocy odpowiedniej lektury”. Uczniowskie prace zespołowe czynią zadość przytoczonej powyżej wytycznej programu.

Ad 2) Elementy normalnej lekcji 70-minutowej łatwo prześledzić, gdyż pierwsza lekcja cyklu jest wprowadzeniem, druga, trzecia, czwarta i piąta — to rozszerzona laboralna praca uczniowska, lekcje od szóstej do dwunastej przynoszą omówienie, utrwalenie oraz sprawdzenie osiągniętych przez uczniów wyników.

Ad 3) Prace zespołowe zostały w ten sposób skonstruowane, że wytknęły wszystkim uczniom wszelkich grup wyraźny cel pracy — zgodny z zainteresowaniem każdego z uczniów z osobna.

Ad 4) Uczniowie wykonali pracę całkowicie w szkole na lekcjach w przeznaczonym na to czasie. Niektórzy wybitniejsi chłopcy, całkowicie z własnej inicjatywy, w chęci pogłębienia wiadomości, wykonywali pewne prace nadobowiązkowe w domu, mimo że tego wcale od nich nie żądałem.

Ad 5) Prace opisane są w równej mierze zespołowymi, gdyż temat otrzymują grupy — jak indywidualnymi, gdyż w ramach grupy występuje indywidualny podział pracy według zainteresowań.

Ad 6) Jedni z uczniów podeszli do geografii Ameryki od strony zagadnień klimatycznych, inni kolonizacyjnych lub biologicznych, ale wszyscy uzyskali pogląd ogólny, ponieważ w czasie trwania pracy i omawiania wyników stale podkreślałem naturalną spójność elementów geograficznych, broniąc w ten

sposób uczniów przed zbytnią specjalizacją i traktowaniem poszczególnych zagadnień w oderwaniu od całokształtu zjawisk geograficznych.

Wszyscy uczniowie poznali dzięki temu całokształt zagadnień dotyczących Ameryki Pn. i Pd., gdyż wszyscy:

- 1) przestudiowali z podręcznika cały rozdział o Ameryce,
- 2) poczynili notatki z wszystkich referatów,
- 3) pisali na lekcjach: dziesiątej i jedenastej prace wiążące zagadnienia poszczególnych referatów.

Test wiadomości, na ogół niełatwy, przeprowadzony na zakończenie, dał przy ogólnej liczbie 127 uczniów następujące wyniki:

bardzo dobre	uczniów	16 (12,6%)
dobre	"	22 (17,3%)
dostateczne	"	60 (47,2%)
niedostateczne	"	29 (22,9%)

Ten sam test przeprowadzony w klasach, w których Amerykę przerabiali uczniowie na zwykłych lekcjach 70-minutowych, przy ogólnej liczbie 79 uczniów, dał następujące wyniki:

bardzo dobre	uczniów	4 (5,1%)
dobre	"	24 (30,3%)
dostateczne	"	39 (49,4%)
niedostateczne	"	12 (15,2%)

Z powyższego zestawienia widać, że wyniki testów wypadły na korzyść zwykłej metody półinternatowo-laboralnej, podkreślić jednak trzeba, że przy metodzie referatowej grupa bardzo dobrych jest procentowo dwa i pół raza większa niż przy zwykłej oraz, że przy metodzie prac referatowych rozsiew błędów jest na ogół równomierny, niezależny od tematów opracowywanych przez poszczególnych uczniów, podczas gdy przy zwykłej metodzie laboralnej błędy często skupiały się w punktach 1 do 23 i 36 do 45, co dowodzi słabszego opanowania mapy.

Na podstawie obserwacji ogólnych mogę stwierdzić, że wiadomości uczniów poznających Amerykę na zwykłych lekcjach 70-minutowych miały charakter bardziej encyklopedyczny, natomiast uczniowie piszący referaty zespołowe mieli wiadomości bardziej pogłębione i szerszy pogląd na sprawy dotyczące opracowanego kontynentu, a więc należy przypuszczać, że wiadomości przez nich nabyte okażą się dużo trwalsze.

WŁODZIMIERZ MICHAJŁOW

NAUCZANIE POD KIERUNKIEM BIOLOGII

Lekcja 70-minutowa biologii w półinternacie laboralnym rozpada się, jak lekcje wszystkich intelektualnych przedmiotów nauczania, z wyjątkiem religii, na trzy części, z których pierwsza wprowadza, druga przerabia, trzecia zaś sprawdza, porządkuje i utrwala przerobiony podczas drugiej części lekcyjnej przez uczniów materiał nauczania.

W ramach jednak trzech powyższych części występuje znaczna ilość wariantów lekcyjnych, których nie podobna szczegółowo omówić.

Ograniczę się zatem do ramowego omówienia najważniejszych typów lekcji, zaznaczając w jakiej klasie podobne lekcje się odbywały i podając przykładowo tematy niektórych z nich.

Naczelną zasadą przy układaniu tych planów i prowadzeniu według nich lekcji było ściśle uzależnienie metody od przerabianego każdorazowo materiału.

Typ pierwszy — lekcja obserwacyjna.

Część 1. — Obserwacja kierowana w pracowni lub w klasie.

Część 2. — Zadania dla wszystkich uczniów grup A, B i C:
Wykonanie rysunku, zwięzłego opisu lub planu.

Zadania dla uczniów grup lepszych A i B:

Porównanie okazów poznawanych z poprzednio poznanymi.

Zadania dla uczniów grupy najlepszej A:

Zagadnienia specjalne, np. obserwacja i opis szczegółowy, zależnie od materiału.

Część 3. — Korekta rysunków i tekstu objaśnień do nich.
Omówienie odczytanych opisów drogą sprostowania błędów i

uzupełnienia braków. — Wykonanie tabelki mnemoniczno-porównawczej. — Omówienie zadań specjalnych. — Ustalenie notatki.

Tematy np. Klasa pierwsza: mucha domowa, bielinek, pszczoła, pająk krzyżak.

Klasa druga: skrzętnica, pieczarka, płożnik, paproć.

Typ drugi — lekcja obserwacyjno-dyskusyjna.

Część 1. — Obserwacja kierowana części materiału przygotowanego na lekcję, przeplatana dyskusją.

Część 2. — Zadania dla grup A, B i C:

Obserwacja obiektów dalszych. Zwięzły opis w zeszycie. Porównanie ze znanymi obiektami. Rysunek całości lub części.

Zadania dla grup A i B:

Ustalenie związku między obserwowanymi obiektami.

Część 3. — Omówienie wyników samodzielnej obserwacji i pracy. Korekta rysunków i objaśnień do nich. — Dyskusja określająca związek tematyczny. — Ustalenie notatki.

Tematy np. Klasa pierwsza: żaba i kijanka (obserwacja kierowana dotyczy żaby).

Klasa druga: cebula, zboża.

Typ trzeci — lekcja obserwacyjno-demonstracyjna.

Część 1. — Pokaz okazów żywych lub martwych. Oglądanie tablic i rysunków. Pokaz epidiaskopowy. Obserwacja uczniowska obiektów. Informacje nauczyciela. Lektura.

Część 2. — Zadania dla grup A, B i C:

Odpowiedzi na pytania o charakterze syntetyzującym. Wykonanie zwięzłych opisów lub charakterystyk.

Zadania dla grup A i B:

Odpowiedzi na pytania o charakterze porównawczym.

Zadania dla grupy A:

Trudniejsze zadania okolicznościowe.

Część 3. — Dyskusja po odczytaniu notatek i odpowiedzi. — Wykonanie tabelki mnemoniczno-porównawczej. — Ustalenie notatki.

Tematy np. Klasa pierwsza: komary, owady — szkodniki lasów, bóbr, ssaki australijskie, gady wymarłe.

Klasa druga: grzyby jadalne i trujące, paprotniki kopalne, step, łąka, las.

Klasa czwarta: pasożyty przewodu pokarmowego, drogi oddechowe i płuca.

Typ czwarty — lekcja obserwacyjna w ogrodzie zoologicznym.

Część 1. — Instrukcje obserwacyjne.

Część 2. — Zadania dla grup A, B i C:

Obserwacje kierowane i samodzielne. Notowanie spostrzeżeń i szkicowanie.

Część 3. — Odpada. (Omówienie obserwacji oraz uzupełnienie wiadomości na lekcji następnej w szkole).

Tematy np. Klasa pierwsza: wilk, koty, ptaki drapieżne.

Typ piąty — lekcja doświadczalna samodzielna.

Część 1. — Podanie przez nauczyciela zwięzłej instrukcji dla samodzielnych doświadczeń.

Część 2. — Zadania dla grup A, B i C:

Wykonanie doświadczeń. Wynotowanie i opracowanie wyników. Wyciągnięcie wniosków.

Zadania dla grup A i B:

Powiązanie wniosków.

Część 3. — Dyskusja nad wynikami doświadczeń. Omówienie wyników. — Powiązanie wniosków. — Ustalenie notatki.

Tematy np. Klasa druga: pobieranie soli mineralnych.

Klasa czwarta: trawienie pokarmów, praca mięśni.

Typ szósty — lekcja doświadczalna kierowana.

Część 1. — Wykonanie doświadczeń pod kierunkiem lub oglądanie wyników doświadczeń uprzednio przeprowadzonych.

Część 2. — Zadania dla grup A, B i C:

Opracowanie wyników doświadczeń, wyciągnięcie wniosków.

Zadania dla grup A i B:

Powiązanie nowych wiadomości z poprzednio nabytymi.

Zadania dla grupy A:

Wyłonienie nowych zagadnień.

Część 3. — Omówienie wyników pracy. — Powiązanie wiadomości. — Wyłonienie zagadnień. — Ustalenie notatki.

Tematy np. Klasa druga: fermentacja drożdżowa, skład chemiczny roślin, pobieranie wody przez korzeń, osmoza, asymilacja węgla.

Klasa czwarta: ruchy kończyny górnej, trawienie w jamie ustnej, mechanizm oddychania.

Typ siódmy — lekcja ćwiczeń.

Część 1. — Rozdanie materiału do ćwiczeń. Związała instrukcja nauczyciela.

Część 2. — Zadania dla grup A, B i C:

Samodzielna praca nad materiałem.

Zadania dla grup A i B:

Wykonanie rysunków, narysów i opisów.

Część 3. — Uzgodnienie wyników. — Korekta rysunków i objaśnień do nich. — Ustalenie notatki.

Tematy np. Klasa druga: oznaczanie roślin z przewodnika.

Typ ósmy — lekcja wykładowa.

Część 1. — Wykład nauczyciela. Dyktowanie zwiezłych notatek.

Część 2. — Zadanie dla grup A, B i C:

Sporządzenie krótkiego planu lekcji.

Część 3. — Korekta planu.

Tematy np. Klasa pierwsza: rozmnażanie się ssaków.

Klasa czwarta: rozmnażanie się człowieka.

Typ dziewiąty — lekcja wykładowo-dyskusyjna.

Część 1. — Wykład nauczyciela lub lektura. Dyskusja.

Część 2. — Zadania dla grup A, B i C:

Praca nad podręcznikiem lub inną książką. Wnioski ogólne i szczegółowe.

Zadania dla grup A i B:

Odpowiedzi na pytania pogłębiające wiadomości.

Część 3. — Dyskusyjne omówienie wniosków. — Odpowiedzi na pytania. — Ustalenie notatki.

Tematy np. Klasa druga: gospodarcze znaczenie pleśni.

Klasa czwarta: gruczoły dokrewne, praca układu nerwowego, choroby zakaźne, gruźlica.

Typ dziesiąty — lekcja dyskusyjna.

Część 1. — Zorganizowana rozmowa na wspólnie wyłoni-ny, ściśle określony temat.

Część 2. — Zadania dla grup A, B i C:

Odpowiedzi na pytania syntetyczne. Porównanie z poprzednio poznanymi faktami.

Zadania dla grup A i B:

Wyciągnięcie ogólnych wniosków. Wykonanie projektów, wykresów lub planów.

Zadania dla grupy A:

Wyłonienie nowych zagadnień.

Część 3. — Odczytanie odpowiedzi, ich krytyka i uzupełnienie projektów, wykresów lub planów. — Wyłonienie zagadnień. — Ustalenie notatki.

Tematy np. Klasa pierwsza: gospodarcze znaczenie pszczoły, życie małp.

Klasa druga: życie pieczarki, gospodarcze znaczenie grzybów kapeluszkowych, gospodarcze znaczenie drożdży.

Klasa czwarta: czynności oka, higiena układu nerwowego, jedność świata organicznego.

Typ jedenasty — lekcja pytań.

Część 1. — Ustalenie tematu lekcji. Stawianie pytań przez uczniów. Odpowiedzi uczniów lub nauczyciela.

Część 2. — Zadania dla grup A, B i C:

Odpowiedzi na pytania zmierzające do usystematyzowania wiadomości.

Zadania dla grup A i B:

Odpowiedzi na pytania o charakterze porównawczym.

Zadania dla grupy A:

Odpowiedzi na trudniejsze pytania okolicznościowe.

Część 3. — Dyskusyjne, kolejne omawianie odpowiedzi.
Ustalenie notatki.

Tematy np. Klasa pierwsza: przeloty ptaków, życie pszczoł.

Typ dwunasty — lekcja pracy z książką.

Część 1. — Instrukcje nauczyciela. Wiadomości uzupełniające. Informacje.

Część 2. — Zadania dla grup A, B i C:

Opracowanie lektury. Wykonanie wykresów, schematów itd.

Zadania dla grup A i B:

Przeprowadzenie porównań i zestawień.

Zadania dla grupy A:

Trudniejsze zadania okolicznościowe.

Część 3. — Korekta prac, względnie wykresów itd. — Omówienie porównań i zestawień. — Rozwiązanie zadań. — Ustalenie notatki.

Tematy np. Klasa druga: produkty asymilacji jako pożywienie człowieka, buraki cukrowe, stan rolnictwa w Polsce.

Klasa czwarta: higiena ruchu i pracy, pokarmy, higiena otoczenia.

Typ trzynasty — lekcja systematyzująca.

Część 1. — Uskutecznienie podziału przerabianej grupy na grupy pomniejsze.

Uzupełniający przegląd okazów lub pokaz epidiaskopowy.

Część 2. — Zadania dla grup A, B i C:

Scharakteryzowanie poznanych grup. Wykonanie tabelki systematycznej.

Zadania dla grup A i B:

Dokonanie charakterystyki grup pomniejszych.

Część 3. — Korekta prac. — Omówienie charakterystyk. — Ustalenie notatki.

Tematy np. Klasa pierwsza: systematyka owadów, systematyka ssaków.

Klasa druga: systematyka plechowców, systematyka rodniovców, systematyka roślin kwiatowych.

Typ czternasty — lekcja powtórzeniowa.

Część 1. — Zwięzła instrukcja nauczyciela.

Część 2. — Zadania dla grup A, B i C:

Powtórzenie określonego materiału na podstawie zeszytu, podręcznika, okazów i tablic drogą odpowiedzi na pytania ogarniające większą całość, skonstruowane w ten sposób, że uczniowie, zaciekawieni nowym ujęciem materiału, powtórnie go opracowują, tak jakby lekcja nie miała na celu dokonania powtórki.

Część 3. — Sprawdzenie wiadomości uczniów drogą odpowiedzi na pytania.

Tematy np. Klasa pierwsza: powtórzenie wiadomości o owadach.

Klasa druga: powtórzenie wiadomości o glonach.

Klasa czwarta: powtórzenie wiadomości o pracy i ruchu organizmu ludzkiego.

Typ piętnasty — lekcja sprawdzająca.

Część 1. — Zwięzła instrukcja nauczyciela.

Część 2. — Wypełnienie testu wiadomości.

Część 3. — Odpada (korektum na następnej lekcji).

* * *

Na ogół tedy mogą poszczególne części 70-minutowej lekcji nauczania półinternatowego pod kierunkiem — ujawnić następujące warianty:

Część 1. — Obserwacja samodzielna. Obserwacja kierowana. Instrukcje nauczyciela prowadzące do samodzielnych prac i doświadczeń. Wykonanie doświadczeń pod kierunkiem. Pokaz okazów, tablic lub obrazów epidiaskopowych. Ustalenie planu lub schematu do wypełnienia podczas drugiej części lekcji. Podanie przez nauczyciela niezbędnych informacji lub wskazówek do lektury. Lektura. Odpowiedzi nauczyciela na pytania uczniów.

Zorganizowana rozmowa. Dyskusja. Pogadanka. Wykład. Instrukcja do powtórzenia materiału.

Część 2. — Obserwacja samodzielna. Wykonanie doświadczenia. Opracowanie wyników doświadczenia. Wykonanie rysunku. Wykonanie planu, schematu, wykresu, tabelki. Wykonanie zadania (opisu, porównania, charakterystyki itd.) Lektura. Praca z podręcznikiem lub inną książką. Przygotowanie do dyskusji. Ułożenie planu dalszej pracy. Wyłonienie nowych zagadnień. Przygotowanie projektu notatki.

Część 3. — Odczytanie czy zreferowanie różnych prac uczniowskich. Sprawdzenie wyników. Uporządkowanie ich w sposób różnorodny: przez sporządzenie notatki, planu, wykresu, tabeli itd. Utrwalenie nazw przez wdrożenie ich w pamięć wzrokowo-ruchową lub słuchową.

Omówiłem różnorodne typy lekcji przyrody prowadzonej pod kierunkiem systemem półinternatowo-laboralnym. Pragnę obecnie rozpatrzyć niektóre ważniejsze problemy dydaktyczne, pozostające w związku z nauczaniem przyrody w klasach półinternatowych.

1) Praca szkolna.

a) Podział uczniów według uzdolnień przyrodniczych na grupy: A — wybitnych, B — zdolnych i C — przeciętnych, daje nauczycielowi możliwość skierowania uczniów wykazujących specjalne uzdolnienie lub zamiłowanie przyrodnicze do wykonania prac trudniejszych mieszczących się, oczywiście, w granicach programu szkolnego.

Uczniowie ci opracowują nieraz specjalnie wybrane zagadnienia. Omówienie na lekcji wyników ich prac rozszerza i pogłębia wiadomości całej klasy.

Pod koniec niektórych lekcji (np. z zakresu fizjologii roślin w drugiej klasie) wyłaniają uczniowie grup A i B pytania, nad którymi należałoby się zastanowić w przyszłości, wytyczając w ten sposób plan dalszej pracy szkolnej, nadając jej ciągłość wiążącą szereg jednostek lekcyjnych w całość logiczną.

b) Oceny pracy ucznia może nauczyciel dokonać bez specjalnego przepytывania i egzaminowania, a to na podstawie ciąg-

łego obserwowania jego pracy odbywającej się wyłącznie na terenie szkoły, na podstawie tedy nieustannego kontaktu z uczniem.

Od czasu do czasu można posiłkować się w swych spostrzeżeniach okresowymi testami wiadomości w postaci testów luk.

c) Podział uczniów na grupy A, B i C umożliwia indywidualizację nauczania ożywiając tym samym cały tok pracy szkolnej. Atmosfera uczelni jest szczególnie miła i szczerą, gdyż wolna od kłamstw wynikających z potrzeby usprawiedliwiania nieodrobionych lekcji i niewykonanych prac domowych oraz wolna od represyj w stosunku do nieobowiązkowych uczniów.

2) Prace przydziałowe lekcyjne.

W klasach pierwszych i drugich toczą się równolegle do pewnych działów przerabianego kursu tak zwane prace przydziałowe.

Prace przydziałowe mają na celu rozszerzenie i pogłębienie wiadomości przyrodniczych — głównie z punktu widzenia oświeślenia ich gospodarczego, ponadto pragną wpłynąć dodatnio na rozwój samodzielności uczniów, wdrożyć ich do korzystania z literatury naukowej itd.

Przed rozpoczęciem prac przydziałowych, przypadających na okres od jednego do trzech miesięcy nauki szkolnej, ogłaszam ich temat np. „poznajmy owady” (temat dla klasy pierwszej), lub „poznajmy grzyby” (temat dla klasy drugiej).

Temat ogólny dzieli się na szereg podtematów. I tak np. wyżej przytoczony temat o owadach można podzielić na pomniejsze, jak np. „szkodniki lasów”, „wrogowie zdrowia”, „owady przyjaciele” itp.

Każdy z uczniów obiera sobie jeden z podtematów jako dodatkowy problem zainteresowania przyrodniczego. Uczniowie pracują normalnie na lekcji w zakresie ujęcia jej całokształtu. Niezależnie od tego ma każdy wyostrzoną uwagę na wszelkie sprawy i kwestie związane z treścią podtematowej pracy przyrodniczej. Gdy więc w trakcie ogólnej pracy laboralnej natknie się na interesujące z punktu widzenia pracy swej dodatkowej wiadomości, niezwłocznie notuje je na odpowiednich kartkach

zeszytu przedmiotowego. Na kartkach tych będzie notował również zapisy zaczerpnięte z odpowiedniej lektury przyrodniczej, ze zwiedzania muzeów, wystaw — zdobyte na wycieczkach przyrodniczych, w szkolnej poradni przyrodniczej.

Przedostatnia lekcja cyklu przeznaczona jest na pisanie referatów indywidualnych lub zespołowych, ostatnia zaś lekcja — na czytanie i omawianie krytyczne prac przez całą klasę.

Tak ujęte prace przydziałowe, toczące się równolegle do kursu i nie zakłócające normalnego biegu pracy, wzbudziły znaczne zainteresowanie młodzieży, o czym świadczą wypowiedzenia uczniów oraz wyniki przeprowadzonej wśród nich na ten temat ankiety.

W czwartych klasach przybrały prace przydziałowe charakter referatów zespołowych. Tematy dotyczące anatomii człowieka wyłonione na początku roku szkolnego opracowują uczniowie w pewnej kolejności. Referaty te, wygłaszane w miarę przerabiania kursu, mają służyć pogłębieniu i scaleniu wiadomości o budowie ciała ludzkiego.

3. Lekcja w ogrodzie zoologicznym.

W drugim półroczu klasy pierwszej, gdy przerabia się ssaki i ptaki, mogą odbywać się lekcje szkolne w warszawskim ogrodzie zoologicznym.

W okresie tym tworzą dwie lekcje: pierwsza w zoo, następna w klasie — jednostkę lekcyjną dydaktyczną. Pierwsza z tych lekcji, to lekcja obserwacyjna w zoo. Uczniowie obserwują samodzielnie lub pod kierunkiem nauczyciela budowę, zachowanie się i ruchy głównego przedstawiciela danej grupy zwierząt lub szeregu zwierząt należących do wspólnej grupy systematycznej lub biologicznej notując spostrzeżenia i wykonując szkice rysunkowe w specjalnych szkicownikach.

Notatki te wykorzystuje się w trakcie drugiej lekcji, która odbywa się w klasie. Na lekcji tej uzupełnia się materiał dotyczący obserwowanych w zoo zwierząt. Uczniowie dowiadują się o ich trybie życia, znaczeniu gospodarczym, rozmnażaniu itd. Następnie wiąże się w odpowiednio uporządkowany i sprzęgnięty całokształt wszelkie wiadomości nabyte podczas obu lekcji: w zoo i w szkole.

Uczniowie zdobywają wiedzę żywą w sposób plastyczny, uczą się dokonywać obserwacji w terenie itd.

4) Poradnia przyrodnicza.

Zwolnienie uczniów od zajęć popołudniowych stanowiące jedną z głównych zdobyczy systemu półinternatowego pozwoliło na zorganizowanie poradni przyrodniczej.

Poradnia przyrodnicza czynna jest w godzinach popołudniowych. Biorą w niej udział nie tylko uczniowie wykazujący stałe zainteresowania przyrodnicze, lecz także i ci wychowankowie, którzy ujawniają przejściowe zainteresowania naukowe lub pragną znaleźć dorywczą odpowiedź na interesujące ich pytania.

Na poradnię, odbywającą się raz na tydzień może przyjść każdy uczeń nie skrzepowany żadnymi formami natury organizacyjnej. Frekwencja jest zazwyczaj duża. Obok grupki stałych uczestników przewijają się kilkakrotnie na niej w ciągu roku prawie wszyscy uczniowie klas pierwszych i drugich.

Na poradni udzielam wskazówek co do lektury przyrodniczej, wykonania prac przydziałowych, prowadzenia hodowli szkolnych i domowych — ponadto urządzam od czasu do czasu pogadanki na tematy nie objęte kursem, a interesujące młodzież. Uczniowie zgłaszają również często i wygłaszają referaty.

Bywalcy poradni zapoznają się także ze zbiorami muzeum przyrodniczego, po wycieczkach zaś odbywają się w pracowni pokazy zdobytych okazów fauny i flory.

Pozostawienie uczniom wolnego popołudnia ułatwia im nadto założenie i prowadzenie hodowli domowych, umożliwia czytelnictwo przyrodnicze oraz pozwala jednostkom interesującym się przedmiotem na prace dodatkowe np. w redagowaniu i wydawaniu pisemka przyrodniczego itd.

5) Kilka uwag o nauczaniu biologii w półinternacie laboralnym.

Wymagania stawiane przez program nauczania dają się zdanem moim realizować w ramach systemu półinternatowo-laboralnego lepiej i skuteczniej niż w szkole zwykłego typu.

Program podkreśla wyraźnie, że główna część pracy ucznia w zakresie biologii odbywać się winna na lekcjach w szkole, przeznacza tedy na pracę domową niewielką ilość czasu.

Rzecz jasna, że przedłużenie lekcji do 70 minut umożliwia całkowite wykonanie tego postulatu — i to tym bardziej, że nauczyciel przyrody w praktyce kładzie mały nacisk na pracę porządkującą ucznia zajętego zazwyczaj opracowaniem domowych zadań z „trudniejszych” przedmiotów, za jakie uważa się języki obce, matematykę lub fizykę.

W systemie laboralnym dysponuje nauczyciel przyrody łącznie tym samym czasem przeznaczonym na nauczanie i uczenie się ucznia, jakim każdy nauczyciel rozporządza — zostaje tedy w tym względzie równouprawniony z nauczycielami innych przedmiotów szkolnych.

Dzięki powyższej okoliczności może nauczyciel przyrody skuteczniej przerobić kurs, trudny do ogarnięcia — zwłaszcza w klasie pierwszej — w szczupłych ramach trzech godzin tygodniowych, przeznaczonych na jego wykonanie.

Nauczyciel osiąga przy tym wyniki nauczania metodą całkowicie zgodną z duchem programu, opartą na czynnej postawie i samodzielnej pracy ucznia.

Metoda ta prowadzi nie tylko do zdobycia wiadomości i umiejętności, lecz także do wyrobienia spostrzegawczości, dokładności i systematyczności w pracy szkolnej uczniów.

WŁODZIMIERZ MICHAJŁOW

O NOWY TYP PODRĘCZNIKA BIOLOGII W GIMNAZJUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

I. Uwagi ogólne o obowiązujących podręcznikach biologii

Sprawa ustalenia roli podręcznika biologii, określenia miejsca, jakie powinien zajmować w toku pracy szkolnej i pozaszkolnej ucznia, wydaje mi się godna szczególnej uwagi przyrodników-pedagogów.

Obecnie, gdy mamy poza sobą pięcioletnie doświadczenie nauczania według nowego programu w klasach pierwszych oraz czteroletnie w klasach drugich gimnazjum ogólnokształcącego, możemy zdać sobie sprawę z tego, czy i o ile istniejące podręczniki ułatwiły nam pracę, czy typ obowiązującego podręcznika nadaje się do realizacji programu i zgodny jest z jego duchem.

Każdy nauczyciel przyrody może i musi stosować w tej samej klasie różne sposoby nauczania, uzależniając wybór odpowiedniej metody w pierwszym rzędzie od rodzaju opracowywanego w danej chwili odcinka materiału nauczania. Niewątpliwie jednak metoda poszukująca, przybierająca w zakresie biologii najczęściej postać metody laboratoryjnej powinna w gimnazjum dominować, jak to zresztą wyraźnie podkreśla program nauczania.

Należy się wprawdzie liczyć z tym, że młodzież obok niewątpliwego zamiłowania do pracy samodzielnej zdradza pęd do lektury podręcznika i słuchania wykładu nauczyciela, pęd ten należy jednak wyzyskać jedynie przy przerabianiu tych odcinków przepisanego programu, których nie można inaczej

opracować — przeważającą jednakowoż część materiału możemy przerobić metodą poszukującą, aktywizującą ucznia, rozwijającą zarówno jego umysł jak wolę i charakter, urabiającą pewne cenne sprawności życiowe.

Fakt ten powinien decydować o ogólnym kierunku pracy nauczyciela w klasie, o wyborze materiału i stosowaniu odpowiednich pomocy szkolnych. Z tego też punktu widzenia należy podejść do zagadnienia: Jak powinien być skonstruowany podręcznik biologii, aby nauczyciel posługujący się głównie metodą poszukującą w nauczaniu przyrody mógł go stosować z korzyścią dla uczniów w pracy szkolnej?

Omówię obecnie w ogólnym zarysie — a w następnym rozdziale wyczerpująco obowiązujące podręczniki biologii.

Pozwolę sobie przede wszystkim zaznaczyć, że uważam podręcznik w jego dzisiejszej postaci raczej za przeszkodę niż pomoc w realizacji zamierzeń dydaktycznych nauczyciela pragnącego stosować metodę poszukującą w całej rozciągłości. Wydaje się rzeczą pewną, iż lepiej jest pracować, szczególnie w młodszych klasach, bez podręcznika niż z podręcznikiem w jego obecnej postaci.

Przeglądając plany lekcyj w klasach pierwszych i drugich z lat ubiegłych i analizując typy lekcyjne, jakie się w trakcie pracy ustaliły, nie znalazłem lekcyj takich, na których nie można by było obejść bez podręcznika w jego dzisiejszej postaci, natomiast znalazłem wiele lekcyj, na których stosowanie lub sama obecność podręcznika mogła zakłócić przewidziany tok pracy.

Praca laboratoryjna uczniów polega przede wszystkim na planowej, samodzielnej albo kierowanej obserwacji, lub na wykonywaniu doświadczeń.

W podręczniku obecnego typu znajduje uczeń instrukcje nieraz bardzo szczegółowe, dotyczące przeprowadzania obserwacji i wykonywania doświadczeń.

Pominę obecnie tę okoliczność, że instrukcje podręcznikowe są często niewykonalne — warunki bowiem prowadzenia pracy szkolnej, wyposażenie pracowni, możliwości otrzymania materiału potrzebnego do obserwacji i eksperymentów uniemożliwiają ich zastosowanie.

Zajmę się jedynie wartością dydaktyczną wskazań zawartych w podręczniku. Wartość ich jest niestety znikoma. Nauczyciel nie może bowiem poprzestać na podaniu uczniom strony podręcznika zawierającej instrukcje, gdyż rola pedagoga polega właśnie na organizowaniu pracy szkolnej — musi on nauczyć ucznia obserwować i podglądać życie przyrody oraz przeprowadzać badania i doświadczenia. W sprawach tych nie zastąpi podręcznik nauczyciela.

Pocóż tedy dawać uczniowi niewykonalne przeważnie instrukcje, które mogą mu się wprawdzie przydać do samodzielnej pracy pozaszkolnej, lecz nie nadają się do pracy w szkole i domowej pracy dla szkoły?

Jakże często znajduje uczeń w podręczniku o kilka lub kilkanaście wierszy poniżej tekstu instrukcyj — opis wyników tych obserwacyj lub doświadczeń, jakie ma według nich wykonać. Czyż nie traci wskutek tego wiary w konieczność ich podjęcia? Czyż praca ucznia nie sprowadza się wówczas w najlepszym przypadku do sprawdzenia wyników zawartych w podręczniku zamiast do samodzielnej pracy, mającej na celu wykrycie pewnych faktów lub zależności przyrodniczych?

Można dyskutować na temat tego, jaka jest wartość podobnych uczniowskich „rzekomych odkryć”, jest jednak rzeczą pewną, że wiedza w ten sposób zdobyta jest wiedzą osobistą, rzetelną, utrwaloną w sposób należyty.

Mając w podręczniku rozwiązania wszystkich prawie zawartych w nim zadań czyta gorliwy uczeń odnośny rozdział w domu, by popisać się na lekcji wiedzą wobec mniej sprytnych kolegów lub co gorsza pozoruje samodzielną pracę, oszukując w ten sposób nauczyciela, a nawet samego siebie. Znam takie wypadki pozornej pracy samodzielnej i wiem, jak przykry zgrzyt powodują w czasie lekcji. Pamiętam również ucznia, który zaskuszony przez rysunek znajdujący się w podręczniku, twierdził, iż widzi tyle akurat czułek obserwowanej stułbi, ile ich było na rysunku, chociaż miał przed sobą okaz zupełnie niepodobny do obrazkowego.

Nie należy oczywiście przesadzać w ocenie „badawczości” pracy ucznia i utwierdzać go w mniemaniu, że naprawdę czyni odkrycia, chociaż materiał przyrodniczy jest tak zmienny i

płynny, że nawet uczeń może natrafić na ciekawe odchylenia i istotnie zobaczy coś nowego — jednak trudno nie przypuścić, że podręcznik wszystko wiedzący i zawczasu opisujący nie zniechęci ucznia wogóle do samodzielnej pracy poszukującej i przyczyni się do wyrobienia zainteresowań przyrodniczych.

Zapewne — podręcznik taki nie zniechęci ucznia, który się szczególnie interesuje przyrodą, w większości jednak wypadków wpłynie na obniżenie zainteresowań nauką przyrody, której główną siłą atrakcyjną jest bezpośrednie zetknięcie się z ciekawymi dla wszystkich przejawami życia.

W podręczniku znajdujemy również liczne ilustracje.

Sądzę, że dokładne odrysowanie na lekcji zwierzęcia lub rośliny jest jednym z dobrych sposobów poznania ich budowy, zwrócenia uwagi na szczegóły, ustalenia właściwych proporcji — pod tym jednak warunkiem, iż uczeń rysuje tylko to, co widzi wspomagany przez umiejętne wskazówki nauczyciela.

Uczeń jednak zapatrzony w rysunek znajdujący się w podręczniku napewno będzie się starał przerysować go mechanicznie, licząc na pochwałę nauczyciela lub po prostu dlatego, że tak jest łatwiej i że to „ładniej wypada“.

Sądzę więc, iż na lekcjach opartych na metodzie poszukującej, w trakcie obserwacji, doświadczeń, wykonywania rysunków lub nawet w czasie zorganizowanej rozmowy z uczniami, w szkole posiadającej pracownię zaopatrzoną w niezbędne pomoce — jest podręcznik w dzisiejszej postaci raczej dla nauczyciela przeszkodą niż pomocą.

Nauczyciel chętnie korzysta z jednego lub kilku podręczników w pracy przygotowawczej do lekcji, gdyż każdy z nich zawiera nieco odmienne wiadomości i wskazówki, każdy wykazuje pewne, czasem znaczne zalety treści i ujęcia tematu; na lekcji jednak musi nauczyciel unikać materiału opisanego w podręczniku (a jest to właśnie najczęściej materiał najbardziej dostępny dla uczniów) lub też musi wyszukiwać zagadnienia i zadania nie rozwiązane w podręczniku pogłębiając niektóre wiadomości bez istotnych ku temu powodów lub nawet zbaczając w pewnej mierze z linii wytkniętej programem — jeżeli nie chce się narażać na obłudne ustosunkowanie się uczniów do niby badawczej metody pracy szkolnej.

Przyznać trzeba, iż podręczniki na klasę pierwszą, zwłaszcza Gemborka i Dziurzyńskiego, wystrzegają się na ogół podawania gotowego materiału w zakresie tych działów programu, które można opracować metodą laboratoryjną, lecz i w tych podręcznikach znajdujemy zbyt dużo wiadomości czy też wskázówek.

Podręczniki biologii są wyrazem kompromisu dydaktycznego, który w praktyce szkolnej niestety okazuje się mało wartościowy. Autorowie ich mieli do wyboru dwie skrajne, wykluczające się wzajemnie koncepcje: albo typ podręcznika dawnej epoki zawierający w formie podającej wszelkie potrzebne uczniowi wiadomości naukowe — albo typ podręcznika odpowiadającego postulatom nowej dydaktyki ograniczający się do podania wychowankom minimalnego zakresu gotowych wiadomości, wzywający natomiast ucznia do celowych, leżących w jego możliwości poszukiwań w drodze dokonywania pod nieustanną kontrolą nauczyciela odpowiednich spostrzeżeń, doświadczeń i badań. Autorowie podręczników nie wybrali żadnego z powyższych typów, lecz stworzyli typ nowy, pośredni, zawierający wskutek tego sprzeczne, wykluczające się niekiedy elementy treściowe. Nic więc dziwnego, że podręczniki obecnie używane nie wytrzymały próby życia, że uwikłały nauczycieli i uczniów w niepokonalne trudności, z których wielu pedagogów wychodzi obronną ręką — rezygnując poprostu z korzystania z nich.

Ankieta przeprowadzona na temat przydatności podręczników wśród nauczycieli przyniosłaby niewątpliwie ciekawy materiał. Przytoczone powyżej trudności znalazłyby w niej wyraz w całej pełni.

Przejdę obecnie do szczegółowego zbadania struktury obowiązujących podręczników biologii.

II. Analiza struktury obowiązujących podręczników biologii

Przed przystąpieniem do wyczerpującego omówienia obowiązujących podręczników biologii pragnę zaznaczyć, że nie idzie mi o określony podręcznik — lecz o wszystkie podręczniki, że nie będę rozpatrywał treści lub zakresu objętych nimi wiadomości — lecz zastanowię się nad układem, budową i roz-

planowaniem zawartego we wszystkich podręcznikach biologii materiału nauczania.

Nad samym programem biologii, jego celowością, zasięgiem, doбором zawartego w nim materiału nauczania nie będę się obecnie zastanawiał.

Podręczniki na klasę pierwszą i drugą.

W podręcznikach na klasę pierwszą i drugą wykryć można dwie główne części składowe:

1) Instrukcje — tj. wskazówki, zlecenia, rady, pytania, które służyć mają uczniowi podczas pracy obserwacyjnej oraz eksperymentalnej — rozrzucone w tekście podręcznika.

2) Informacje — tj. czytanki zawierające niezbędne dla ucznia wiadomości kursowe.

Ilustracje (za wyjątkiem mapek i tablic w podręczniku Mula i Radomskiego) — umieszczone są również w tekście.

Ze względu na wielkie podobieństwo struktury będę omawiał łącznie podręczniki na pierwszą i drugą klasę. Postaram się ponadto ocenić poszczególne odcinki materiału zawartego w podręcznikach według stopnia ich przydatności w pracy szkolnej.

1) Instrukcje.

A) Rozdziały przydatne w pracy szkolnej, nie wymagające lub wymagające tylko drobnych zmian w układzie.

a) Tabelki wypełniane przez ucznia.

Bardzo pożyteczne tabelki porównawcze i systematyczne, które uczeń ma samodzielnie wypełniać, znajdujemy u Gemborka (np. na str. 83).

b) Tabelki do oznaczania zwierząt.

U Dziurzyńskiego podany jest na str. 216 „kluczyk do odróżniania pospolitych węzów krajowych”.

Tabelki podobnego rodzaju mogą przyczynić się do tego, że uczeń zajrzy być może do podręcznika i w czasie ferii letnich.

B) Rozdziały przydatne w pracy szkolnej, wymagające większych zmian w układzie.

a) Wskazówki dotyczące obserwacyjnej pozaszkolnych.

U Gemborka w dziale: „Obserwacje w naturze” czytamy: „Obserwujcie w lecie zachowanie się os na swobodzie i w mieszkaniach. Zauważcie jak zdobywają one pożywienie i jak jedzą kawałki dojrzałej gruszki, mięsa itp.”

U Dziurzyńskiego spotykamy podobne „Obserwacje w terenie”.

U Jaczewskich czytamy na str. 18: „Na wiosnę lub latem zauważ, do jakich pokarmów zlatują się osy. Obserwuj ostrożnie osy siadające na drewnianych parkanach, słupach lub ścianach, może uda ci się zobaczyć, jak zeskrobuja szczękami drewno na budowę gniazda”.

Nie wyobrażam sobie ucznia idącego niewolniczo za tymi wskazówkami. Łatwo natomiast mogę sobie wyobrazić tegoż ucznia czyniącego spostrzeżenia pod kierunkiem nauczyciela lub obserwującego samodzielnie, jeżeli natrafi przypadkowo na materiał, bądź też sam będzie go poszukiwał zachęcony lekturą (nie pytaniami) o życiu os.

Przy obecnej strukturze podręcznika trudno liczyć na to, że stanie się on podręczną książką w lecie lub, że uczeń będzie pamiętał o wskazówkach rozsianych wśród tekstu aż do czasu wakacyj.

b) Wskazówki, dotyczące hodowli domowych.

U Dziurzyńskiego spotykamy obok rozdziałów pt. „Obserwacje w pracowni szkolnej” także „Obserwacje w domu jako temat zadania domowego”, np. na str. 9 wskazówki do hodowli gąsienic. Wskazówki te należy podać uczniowi w innym układzie, którym zajmę się w dalszych wywodach.

c) Wskazówki odnoszące się do lektury pozaszkolnej.

Wskazówki dotyczące lektury znajdują się w każdym rozdziale, niektóre tytuły zaopatrzone są w krótkie recenzje. Wskazówki te należy podać uczniowi w innym układzie, którym zajmę się w dalszych wywodach.

C. Rozdziały nieprzydatne w pracy szkolnej.

a) Wskazówki dotyczące obserwacji, dokonywanych na lekcji.

U Gemborka czytamy na str. 35: „Ćwiczenia. 1. Obejrzyjcie martwe osy, zauważcie uzbrojenie ich pyszczka. Przypatrzcie się gniazdom os i porównajcie z gniazdami pszczoł i trzmieli.

2. Nauczcie się z okazów lub z obrazka odróżniać trzmiele, osy i szerszenie”.

U Jaczewskich znajdujemy na str. 39 podobną wskazówkę dotyczącą obserwacji preparatów wszy, pcheł i pluskiew domowych.

Dziurzyński udziela jeszcze bardziej drobiazgowych wskazówek np. na str. 98 instrukcje do obserwacji mały.

Kołodziejczykowie oraz Szafer i Dyakowski zaopatrują nie raz instrukcje literami W. L. J. (wiosna, lato, jesień), ponadto dają szczegółowe wskazówki do ćwiczeń mikroskopowych itd.

Mamy tu chyba tendencję do zastąpienia nauczyciela przez podręcznik. Po cóż jednak ma uczeń czytać te instrukcje? Po co rozbijać ciągłość tekstu wskazówkami, których wartość jest wątpliwa? Tok obserwacji na lekcji zależy przecież od nauczyciela, który musi również wystarać się o materiał. Wszak nie pomoże wskazówka umieszczona w podręczniku, jeżeli nauczyciel owych os, mały itd. nie dostarczy na lekcję.

Podręczniki zawierające podobne wskazówki czynią wrażenie podręczników dla samouków.

b) Wskazówki dotyczące obserwacji, ułożone przeważnie w formie pytań.

U Jaczewskich czytamy na str. 7: „Z jakich części składa się ciało motyla? Czym jest pokryte? Czym jest pyłek, który zostaje nam na palcach, jeśli się schwyta nieostroźnie ręką motyla?”.

Uważam, że szczegółowe pytania są szkodliwe, o ile nie mają na celu pobudzenia ucznia do pracy badawczej, naprowadzenia go na tory właściwych poszukiwań. Pytania sformułowane w sposób powyższy są nie na miejscu, gdyż nie wdrażają ucznia do samodzielnej, szczegółowej obserwacji zawierając często w sobie gotową odpowiedź.

c) Wskazówki dotyczące przeprowadzenia doświadczeń.

U Jaczewskich znajdujemy na str. 56 dokładną instrukcję dotyczącą prymitywnego zbadania składu chemicznego szkieletu raka. Wskazówki do doświadczeń tego rodzaju mogą się przydać głównie nauczycielowi.

W podręcznikach botaniki występują szczegółowe wskazówki dotyczące doświadczeń fizjologicznych. Na wskazówkach tych nie potrafi nauczyciel oprzeć lekcji tym bardziej, że o kilka wierszy dalej może uczeń przeczytać, jaki będzie wynik tych doświadczeń. Czytamy np. na str. 79 u Mula i Radomskiego: „Powyższe doświadczenia dowodzą wyraźnie, że rośliny czerpią istotnie węgiel z dwutlenku węgla zawartego w powietrzu lub w wodzie“. W innym miejscu na str. 73: „Wynik jest widoczny już po kilku godzinach. Korzenie wyrastają w części podwierzchołkowej i zaginają się haczykowato w dół“.

Wszelką lekcję opartą na doświadczeniu charakteryzującym pracę badawczą, na dyskusji lub zorganizowanej rozmowie z uczniami rozbija takie ujęcie sprawy w podręczniku. Uczeń będzie się śmiał z wysiłków nauczyciela dążącego do „wyprowadzenia“ tego co „stoi“ w podręczniku lub będzie bez większego zapału wykonywał doświadczenia, zmierzające do osiągnięcia wyniku dokładnie podanego w książce, którą ma przed sobą. Według poglądów bowiem autorów podręczników musi uczeń przecież korzystać stale na lekcji z podręcznika.

d) Wskazówki dotyczące rozwiązywania zagadnień.

Czytamy u Jaczewskich na str. 16 np.: „Porównaj głowę, skrzydła i nogi pszczoły z odpowiednimi częściami ciała motyla. Wskaż różnicę“. Jest to temat, jaki nauczyciel wśród mnóstwa innych może dać uczniom. Czy muszą tematy takie jednak znajdować się w podręczniku? Czy może autorzy poprzez podręcznik zwracają się do nauczyciela?

U Dziurzyńskiego spotykamy p. t. „Zagadnienia“ np. taką wzmiankę: „Jaki związek z życiem much mają używane w mowie potocznej wyrażenia: „Natrętny jak mucha“, „Padają jak muchy“? Czyż są to naprawdę zagadnienia i to przyrodnicze?

e) Wskazówki dotyczące hodowli szkolnych.

U Gemborka czytamy na str. 86: „Hodowla. Hodujcie raki (najlepiej młode) w płytkim naczyniu. Przyjrzyjcie się im, jak one jedzą, kiedy i jakie pożywienie najchętniej pobierają? Czy wychodzą z wody? Czy lubią światło? Gdzie przebywają w dzień, w nocy? Czy rak zachowuje się spokojnie w stosunku do innych raków?“.

U Jaczewskich na str. 5 mamy podobne wskazówki odnoszące się do hodowli gąsienic — u Szafera i Dyakowskiego na str. 47 szczegółowe wskazówki pozostające w związku z założeniem hodowli fasoli.

Nie sądzę, by nauczyciel mógł poprzestać na zwróceniu uwagi uczniów na te wskazówki. Nasuwa się pytanie czy podręcznik ma zastąpić nauczyciela, którego głównym zadaniem jest właśnie udzielanie wskazówek?

f) Wskazówki dotyczące oglądania rysunków.

U Jaczewskich na str. 106: „Obejrzyj fotografie lub ilustracje wyobrażające różne gatunki fok. Zwróć uwagę na kształt ciała, ustawienie nóg itd.". Znów mamy tu podszept podręcznika, który całkowicie przejął na siebie misję myślenia za ucznia i za nauczyciela.

g) Rady.

Inaczej jak radami trudno nazwać tekst, który czytamy np. u Gemborka na str. 7: „Posługując się książkami i atlasami, rozpoznajcie w zbiorach szkolnych nasze pospolite motyle. Nauczcie się ich nazw. Uwaga: 1) Podobnie starajcie się rozpoznać żywe motyle, gdy je spotkacie na swobodzie. 2) Nie zakładajcie sami zbioru owadów bez porady nauczyciela".

U Dziurzyńskiego czytamy podobnie: „Przyczynicie się do założenie wspólnymi siłami akwarium" itd.

U Szafera i Dyakowskiego czytamy na str. 144 pt. „Zadanie" — wskazówki: „Czy znasz w pobliżu jakiś rezerwat? Jeżeli go znasz lub poznasz na wycieczce, opisz, co w nim widziałeś osobliwego i niezwykłego". Na czym polega wartość podobnej wskazówki?

Czy nie lepiej zamiast pouczać ucznia jak ma radzić się nauczyciela (np. u Gemborka na str. 6 „W prowadzeniu hodowli zastosujcie się do rad i wskazówek nauczyciela"), dać mu podręcznik tak ułożony, aby nauczyciel mógł pouczać uczniów, jak należy z niego korzystać.

2) Informacje.

A) Rozdziały przydatne w pracy szkolnej, nie wymagające lub wymagające tylko drobnych zmian w układzie.

a) Opisy budowy zewnętrznej i trybu życia organizmów egzotycznych lub krajowych niedostępnych dla obserwacji.

Opisy organizmów niedostępnych dla obserwacji spotykamy we wszystkich podręcznikach, np. u Jaczewskich na str. 153 kapucynków, u Gemborka na str. 167 wielorybów, u Dziurzyńskiego na str. 147 dziobaków. Opisy te są niezbędne, gdyż streszczenie w zeszycie zorganizowanej rozmowy lub opowiadania nauczyciela zajęłoby uczniowi zbyt wiele czasu.

b) Opisy budowy anatomicznej i czynności fizjologicznych zwierząt.

U Dziurzyńskiego spotykamy na str. 124 opis budowy anatomicznej ssaka, w innych podręcznikach znajdujemy również opisy anatomiczne oraz wiadomości o niektórych czynnościach fizjologicznych. Opisy te — obok wykładu nauczyciela i demonstracji tablic — zapoznają głównie uczniów z tymi działami zoologii. Program bowiem pozwala jedynie na opisowe ich opracowanie.

c) Opisy trybu życia organizmów, których budowę uczeń poznaje na lekcji.

Opisy trybu życia zwierząt i roślin zajmują sporo miejsca w podręcznikach zoologii i botaniki. Na lekcji można je wprowadzić zastąpić przez barwne opowiadanie nauczyciela, w domu jednak muszą one przyczynić się do utrwalenia wiadomości.

d) Opisy życia w zespołach.

Czytanki o życiu w zespołach np. u Gemborka na str. 295 o planktonie, u Dziurzyńskiego na str. 255 o życiu w głębinach morskich, w podręcznikach botaniki o zbiorowiskach (o stepie, łące itd.) — stanowić mogą lekturę klasową i domową popartą obserwacjami.

e) Rozdziały poświęcone szkodnikom.

Czytanki o szkodnikach zwierzęcych i roślinnych i walce z nimi znajdujące się we wszystkich podręcznikach mogą stanowić lekturę będącą podstawą dla wyciągania praktycznych wniosków.

f) Informacje dotyczące oznaczania roślin.

Wskazówki do oznaczania roślin (u Mula i Radomskiego w dodatku) stanowić mogą niezłe przygotowanie do korzystania z przewodnika.

g) Kluczyki do oznaczania roślin.

U Kołodziejczyków znajdujemy na str. 137 kluczyk do oznaczania drzew owocowych. Na podobnych niewielkich tabliczkach oprzeć można ćwiczenia klasowe.

B) Rozdziały przydatne w pracy szkolnej, wymagające większych zmian w układzie.

a) Rozdziały poświęcone gospodarczemu znaczeniu organizmów.

Czytanki o gospodarczym znaczeniu roślin i zwierząt (np. u Gemborka na str. 192 o bydle rogatym, u Dziurzyńskiego na str. 153 o wielorybach i na str. 171 o świniaach, u Kołodziejczyków o zbożach) zaopatrzone są niekiedy w tabelki, mapy i zestawienia graficzne.

Dane liczbowe zamieszczone w tych rozdziałach są często przestarzałe, wykresy zaś i mapki mogą stanowić temat samodzielnych prac uczniowskich.

b) Rozdziały poświęcone ochronie przyrody.

Ochronie przyrody lub poszczególnych jej tworów poświęcone są specjalne rozdziały we wszystkich podręcznikach.

Zawierają one za mało materiału faktycznego i zbyt wiele wskazań natury ogólnej.

C) Rozdziały nieprzydatne w pracy szkolnej.

a) Opisy budowy i zachowania się organizmów obserwowanych zazwyczaj na lekcjach.

Do opisu budowy i zachowania się organizmów obserwowanych na lekcjach (np. u Jaczewskich na str. 74 opisu stułbi, na str. 84 pantofelka, u Kołodziejczyków na str. 134 opisu drzew owocowych) ilustrowanych często rysunkami — stosują się w znacznej mierze zarzuty, które wysunąłem w pierwszym rozdziale mej pracy. Opisy takie są zupełnie zbędne.

b) Opisy budowy anatomicznej roślin.

Budowa anatomiczna roślin jest w podręcznikach botaniki (np. u Kołodziejczyków na str. 84 tkanek) opisana i ilustrowana w sposób skąpy, zgodnie zresztą z programem. Wiadomości te może jednak uczeń zdobyć drogą obserwacji i ćwiczeń.

c) Opisy czynności fizjologicznych roślin.

Opisy czynności fizjologicznych roślin znajdujące się w podręcznikach botaniki zawierają — uzupełnione pewnymi wiadomościami — zestawienia wyników doświadczeń. Wnio-

ski z doświadczeń może jednak z łatwością wyciągnąć sam uczeń w trakcie pracy szkolnej.

d) Charakterystyki grup systematycznych.

U Gemborka znajdujemy na str. 133 charakterystykę typu pierwotniaków, u Dziurzyńskiego na str. 89 stawonogów. Charakterystyk takich nie należało zamieszczać w podręcznikach — sporządzenie ich należy do ucznia, który zyskuje możliwość dokonania samodzielnej pracy a zarazem powtórzenia i utrwalenia swych wiadomości.

Omówiwszy instrukcje oraz informacje zawarte w obowiązujących podręcznikach zoologii i botaniki zajmę się z kolei znajdującym się w nich ilustracjami. Ilustracje te dadzą się podzielić w sposób następujący:

A) Ilustracje przydatne w pracy szkolnej.

a) Rysunki lub fotografie organizmów.

Rysunki zwierząt i roślin, szczególnie fotografie stanowią dobrą pomoc szkolną, zwłaszcza jeżeli chodzi o organizmy niedostępne obserwacji.

b) Rysunki z dziedziny anatomii zwierząt.

Obok opisów i tablic ściennych są ilustracje głównym sposobem poznania budowy anatomicznej zwierząt w pierwszej klasie.

c) Tabelki rysunkowo - porównawcze.

U Gemborka znajdujemy na str. 61 rysunkowe porównanie widliszka i komara. Podobne tabelki mogą ułatwić uczniom orientację w trudnych do zaobserwowania szczegółach.

d) Obrazki z życia zwierząt oraz zespołów i zbiorowisk zwierzęcych.

Rysunki, a zwłaszcza fotografie przedstawiające scenki z życia zwierząt lub też zespoły zwierzęce i roślinne mogą stanowić materiał do pokazów epidiaskopowych. Łatwiej jest skupić uwagę całej klasy na takich wyświetlanych obrazach niż na tablicach ściennych.

e) Rysunki uszkodzeń dokonanych przez szkodniki.

Niektóre ilustracje przedstawiające uszkodzenia dokonane przez szkodniki są bardzo pouczające.

f) Ślepe tabliczki z dziedziny anatomii roślin.

W podręczniku Mula i Radomskiego znajdujemy tabliczki anatomiczne pozbawione nazw np. na str. 61 rys. skórki roślin.

Porównanie tych rysunków z obrazami mikroskopowymi może stanowić dobre ćwiczenie w zakresie rozpoznawania tkanek.

B) Ilustracje wymagające zmian.

a) Rysunki szczegółów budowy morfologicznej.

Rysunki szczegółów budowy zwierząt i roślin nie powinny, zdaniem moim, zawierać napisów i objaśnień, o ile odnoszą się do materiału ćwiczeń.

b) Mapki i wykresy dotyczące spraw gospodarczych.

Rozdziały o treści gospodarczej nie powinny być ilustrowane mapkami i wykresami, o ile wykonanie ich może stać się przedmiotem samodzielnych ćwiczeń uczniowskich.

C) Ilustracje nieprzydatne w pracy szkolnej.

a) Ilustracje dotyczące hodowli.

U Gemborka znajdujemy obrazek: „Dzieci opiekują się gąsiennicami jedwabników”. Podobne obrazki nie zawierają nic pouczającego.

b) Rysunki przyrządów do hodowli lub doświadczeń.

Plany przyrządów do hodowli zwierząt np. u Gemborka na str. 79 lub doświadczeń z roślinami znajdujące się w podręcznikach botaniki mogą się przydać głównie nauczycielowi.

c) Kalendarzyki rysunkowe.

Kalendarzyki i zestawienia rysunkowe, o ile nie zawierają materiału zaczerpniętego z wydawnictw specjalnych (np. dotyczącego pór ochronnych zwierząt) powinny stanowić temat samodzielnej pracy uczniów.

Do wszystkich ilustracji, a zwłaszcza rysunków zwierząt zaopatrzonych w szczegółowe objaśnienia (np. u Gemborka — pająka, raka, planu budowy szkieletu psa i t. p.), które można obserwować na lekcjach — odnoszą się zastrzeżenia omówione w mych wstępnych wywodach.

Podręcznik na klasę czwartą.

Podręcznik „Nauki o człowieku” lub „Biologii” powinien odbiegać w treści i układzie od podręczników zoologii i botaniki.

Po pierwsze: zawiera podręcznik na czwartą klasę materiał bardzo różnorodny, naświetlony wprawdzie głównie z punktu widzenia fizjologii, obejmujący jednak wiadomości z anatomii, fizjologii, higieny, ratownictwa oraz związane wiadomości z dziedziny fizjologii zwierząt i roślin.

Po drugie: zakres materiału obserwacyjnego objętego podręcznikiem „Nauki o człowieku” jest zacieśniony głównie do materiału podlegającego samoobserwacji. Cały szereg wiadomości może tedy uczeń czerpać jedynie z tekstu lub z rysunków i tablic podręcznika (np. wiadomości o chorobach zakaźnych, niektóre dane z dziedziny anatomii itd.).

Stosowanie metody laboratoryjnej w klasie czwartej jest silnie ograniczone, nie da się w niej bowiem uniknąć opisów, opowiadań itd.

W podręczniku biologii na klasę czwartą można również wykryć, jak w podręcznikach zoologii i botaniki, dwie splecione ze sobą części. Każdy niemal rozdział informujący poprzedzony jest instrukcjami i zaopatrzony w ilustracje.

1) Instrukcje.

A) Rozdziały przydatne w pracy szkolnej, nie wymagające lub wymagające tylko drobnych zmian w układzie.

a) Wskazówki dotyczące samoobserwacji.

U Radomskiego i Tołpy czytamy na str. 49 np.: „Obejrzyj w lusterku własną jamę ustną i rozpoznaj, posługując się ryc. 3 znajdujące się w niej narządy”. W podręczniku zaś Forellego i Raabego na str. 20: „Zamknij dłoń, a następnie rozprostuj palce, obserwując zachowanie się mięśni na przedramieniu”.

Wskazówki odnoszące się do samoobserwacji mogą się przydać w pracy szkolnej i ułatwić zadanie nauczyciela. Instrukcje podręcznikowe są bowiem jednoznaczne, poza tym mamy tu do czynienia z materiałem ściśle określonym (z ciałem ludzkim).

b) Wskazówki dotyczące prostych doświadczeń.

Na str. 103 Radomskiego i Tołpy znajdujemy ćwiczenie 7. „Stwierdź, ile razy oddychasz na minutę 1) w czasie spokojnego siedzenia, 2) po wykonaniu dziesięciu przysiadów. Wyłutnierz różnicę”. Podobne instrukcje służące do wykonania prostych doświadczeń na sobie są całkowicie celowe. Mogą one zastąpić wskazania nauczyciela.

c) Wskazówki dotyczące lektury.

W podręcznikach powyższych znajdują się bezsprzecznie nieodzowne wykazy lektury obejmujące przeważnie artykuły zawarte w encyklopediach.

B) Rozdziały przydatne w pracy szkolnej, wymagające większych zmian w układzie.

Zadania.

Pożyteczne i ciekawe zadania — np. u Radomskiego i Tołpy na str. 92 „Oblicz, ile godzin przypada w ciągu doby na wszystkie skurcze serca łącznie, a ile na przerwy wypoczynkowe” — mogą się przydać nauczycielowi i ułatwić pracę na lekcjach, o ile w tekście nie znajdzie się o kilka wierszy poniżej gotowa odpowiedź (jak np. w zadaniu umieszczonym na tej samej stronie polegającym na obliczeniu wielkości pracy serca).

C. Rozdziały nieprzydatne w pracy szkolnej.

a) Wskazówki dotyczące obserwacji ogólnych.

Wskazówki odnoszące się do ogólnych obserwacji — jak np. podana na str. 7 u Radomskiego i Tołpy: „Przyjrzyj się na preparacie spirytusowym, jak wyglądają i jak są przymocowane mięśnie na kończynie jakiegoś zwierzęcia (żaby, szczura)”, lub na str. 34 u Forellego i Raabego: „Rozpatrz pod mikroskopem gotowe preparaty z chrząstki i wiązadła” — są niepotrzebne, gdyż wkraczają w zakres organizacji lekcji lub mogą się przydać jedynie nauczycielowi.

b) Wskazówki dotyczące doświadczeń z przyrządami.

U Radomskiego i Tołpy znajdujemy na str. 102 opis doświadczenia na temat oddychania, oraz na str. 57 opis doświadczenia z żółcią wieprzową — u Forellego i Raabego na str. 54, ćwic. 2 na osmozę. Szczegółowe te wskazówki są zbędne z powodów wyżej wymienionych.

c) Wskazówki dotyczące przyrządów, przedstawionych na ilustracjach.

Wskazówki podobne do tej, jaką znajdujemy na str. 16 u Radomskiego i Tołpy (dotyczące instalacji ergometru) są zbędne z powodów powyżej wymienionych.

d) Wskazówki dotyczące korzystania z tablic.

U Radomskiego i Tołpy czytamy na str. 81: „Przestudiuj tablicę II. Prześledź drogi krążenia krwi, poczynając od lewej komory” itd. Wskazówki tego rodzaju są zbędne. Tablica jest materiałem, który nauczyciel może w rozmaity sposób wykorzystać.

2) Informacje.

A) Rozdziały przydatne w pracy szkolnej, nie wymagające lub wymagające tylko drobnych zmian w układzie.

a) Opisy anatomiczne i histologiczne poparte ilustracjami.

Praca laboratoryjna obejmuje w klasie czwartej głównie tematy z zakresu fizjologii; z anatomią i histologią zapoznaje się uczeń przeważnie drogą lektury, pokazów itd. Opisy budowy anatomicznej i histologicznej są wskutek tego niezbędne w podręczniku. Dział ten został znacznie rozszerzony w podręczniku Forellego i Raabego.

b) Rozdziały poświęcone higienie poszczególnych układów.

Nie wnikając w szczegółową analizę treści stwierdzić należy, że rozdziały poświęcone higienie są w podręczniku nieodzwonne, o ile nie zawierają szczegółowych nakazów i zakazów, których ustalenie powinno stanowić treść pracy samodzielnej uczniów.

c) Rozdziały poświęcone ratownictwu.

Artykuły o ratownictwie skonstruowane podobnie jak rozdziały o higienie są niezbędne.

d) Rozdziały poświęcone pasożytom, bakteriom oraz chorobom zakaźnym.

Uczniowie nie mogą poznać pasożytów, bakterii oraz chorób zakaźnych wyłącznie drogą pracy laboratoryjnej. Umieszczenie zatem wiadomości o nich w podręczniku jest nieodzwonne.

e) Tabelki.

U Radomskiego i Tołpy znajdujemy na str. 49 tabelkę zawierającą przykład dziennej racji żywnościowej, a na str. 44 skład produktów spożywczych. Tabelki podobnego rodzaju mogą stanowić doskonały materiał do samodzielnych ćwiczeń.

B Rozdziały przydatne w pracy szkolnej, wymagające większych zmian w układzie.

a) Rozdziały poświęcone czynnościom organizmu ludzkiego.

Czynności fizjologiczne organizmu ludzkiego winien uczeń opracować metodą laboratoryjną, opisy odnośne są w znacznej mierze zbędne.

b) Rozdziały zawierające streszczenie wiadomości o czynnościach zwierząt i roślin.

Rozdziały zawierające powtórzenie skąpych wiadomości z zakresu fizjologii zwierząt i roślin są zbyt szczupłe i nie mogą prowadzić do ostatecznych wniosków o jedności świata organicznego, jak tego wymaga program.

W podręczniku mamy ponadto ilustracje tekstowe, a więc odnoszące się do makro i mikroskopowej budowy narządów, plany poszczególnych organów i układów, obrazki z zakresu higieny i ratownictwa, rysunki pasożytów i bakterii, rysunki przyrządów, a także oddzielne tablice anatomiczne.

Nie oceniając wartości tych ilustracji pragnę stwierdzić, iż podawanie rysunków przyrządów do doświadczeń i ćwiczeń jest zbyt cenne, wykresy zaś statystyczne może wykonać uczeń, co przyczynia się do utrwalenia materiału statystycznego podanego w tekście.

III. Projekty podręczników biologii nowego typu

Czy wobec faktu, iż podręczniki biologii — jak to starałem się wykazać — nie odpowiadają wymaganiom stawianym przez nauczyciela w pracy lekcyjnej, że podręczniki te mijają się z duchem programu zalecającego czynną i samodzielną postawę ucznia w pracy szkolnej, czy wobec powyższych okoliczności może nauczyciel biologii zrzec się podręcznika, czy potrafi całkowicie obejść się bez niego?

Wyrugowanie podręcznika z pracy szkolnej nie jest mimo wszystko wskazane, utrudniłoby ono przede wszystkim pracę domową ucznia w szkole zwykłego typu.

Na lekcji odbywa się bowiem zazwyczaj praca zmierzająca do zdobycia i poniekąd utrwalenia przez ucznia nowych wiadomości lub umiejętności, w domu zaś pracuje uczeń nad uporządkowaniem oraz ostatecznym utrwaleniem nabytych w szkole wiadomości.

Czy może uczeń w pracy domowej oprzeć się jedynie i wyłącznie na zeszyście przedmiotowym?

W zeszyście przedmiotowym znajdzie uczeń jedynie notatki zawierające wyniki obserwacji i doświadczeń, znajdzie nadto porównania, wnioski, charakterystyki i tabelki. Wszystkie te zapisy stanowią wartościowy materiał służący do utrwalania wiadomości — lecz materiał ten jest zbyt szczupły.

Poza tym znajdują się w zeszycie rysunki często nieściśle i nieudolne, których utrwalenie pamięciowe może przynieść więcej szkody niż pożytku.

Nie ma natomiast w zeszycie obszernego materiału dotyczącego obserwacji i szczegółowych opisów, pogadanek, lektury itd., które często stanowią znaczną część materiału lekcyjnego — nie ma również licznych ilustracji oglądanych na lekcjach.

Zdany więc na łaskę swej pamięci będzie uczeń niejednokrotnie zniekształcał wiadomości oraz wysnuwał z nich błędne wnioski.

Na samym zeszycie przedmiotowym nie można więc oprzeć nauczania w uczelni zwykłego typu nie będącej półinternatem laboralnym lub szkołą stosującą inny system nauczania pod kierunkiem.

Uczeń musi tedy celem uporządkowania i ostatecznego utrwalenia wiadomości szkolnych oprzeć się ponadto na podręczniku szkolnym.

Dzisiejsze jednak podręczniki nie stanowią wartościowej pomocy szkolnej, mają bowiem — jak to podkreśliłem w pierwszym rozdziale mej pracy — charakter wyraźnie kompromisowy. Nie są one już podręcznikami monograficznymi jak dawniejsze podręczniki, które zawierały całokształt wiadomości wymaganych od ucznia — a jednak zawierają tych wiadomości o tyle za dużo, że uniemożliwiają często organizację samodzielnej pracy ucznia.

Idąc z prądem czasu nastawione są wprowadzić obecne podręczniki na samodzielną pracę ucznia, wskazówki jednak o charakterze instrukcyjnym w nich zawarte, zbyt drobiazgową, często nierealną, prawie zawsze wkraczają w zakres działania nauczyciela.

Podręczniki dzisiejsze usiłują — bezskutecznie zresztą — rozwinąć w uczniu pewne umiejętności i sprawności, chcą np. nauczyć go konstruowania przyrządów, zakładania i prowadzenia hodowli, pragną ćwiczyć jego spostrzegawczość itd. — a przecież jedyną umiejętnością, którą podręcznik winien w pełni dać uczniowi, to umiejętność korzystania z tekstu, z książki naukowej.

Należałoby stworzyć podręcznik nowego typu.

Podręcznik taki winien odpowiadać następującym wymaganiom:

1) Powinien wpływać dodatnio na pobudzenie samodzielności ucznia zachowującego postawę aktywną i badawczą w trakcie pracy lekcyjnej.

2) Powinien zawierać taki materiał, z którego mógłby uczeń korzystać zarówno na lekcjach jak i w domu.

3) Powinien, wiążąc się ściśle z zeszytem przedmiotowym tak, by się wzajemnie uzupełniały, zawierać łącznie wszelkie potrzebne uczniowi wiadomości, pozwalające na rekonstrukcję treści i przebiegu każdej lekcji szkolnej.

4) Powinien zawierać wskazówki dla pracy uczniów bardziej zaawansowanych pragnących swe wiadomości rozszerzyć i pogłębić, bądź też wykonać dodatkową pracę z zakresu obserwacji, hodowli itp.

Idealnym podręcznikiem powyższego rodzaju byłby, moim zdaniem, taki podręcznik, którego współtwórcą stałby się w pewnej mierze uczeń, a to przez dokonywanie wpisów, uzupełnianie objaśnień przy rysunkach, wypełnianie luk w tekście itd.

Podręcznik taki powinien zawierać nieodzowne wiadomości naukowe, na podstawie których mógłby uczeń wysnuwać wnioski lub dokonywać porównań w swym zeszycie przedmiotowym. Uczeń powinien brać taki podręcznik do ręki nie w celu „wyuczenia się” czegoś, lecz by znaleźć surowy materiał informacyjny, z którym musi się zapoznać, gdyż inaczej wykonanie pewnych zadań stałoby się trudne lub zgoła niemożliwe.

Może się wydać twierdzenie me paradoksalne, lecz, zdaniem moim, należy uczniowi do pewnego stopnia utrudnić korzystanie z podręcznika. Uczeń powinien szukać w podręczniku potrzebnych mu wiadomości, nie zaś korzystać z gotowego od strony do strony dokładnie przez nauczyciela zaznaczonego rozdziału. Przyzwyczaj to ucznia do samodzielnej pracy przy pomocy książki i do korzystania w przyszłości z literatury naukowej.

Możnaby obawiać się, że tego rodzaju podręcznik, który dopiero łącznie z zeszytem przedmiotowym stanowić będzie

całość, utrudni pracę uczniów, którzy opuszczają lekcje z powodu choroby.

Lecz i dzisiejsze podręczniki nie dają również całokształtu wiadomości. Uczeń nie może obecnie oprzeć się jedynie na podręczniku, lecz chcąc uzupełnić braki lekcyjne, musi skorzystać z zeszytu i objaśnień kolegi.

Niechże więc okoliczność tę wyraźnie nauczyciel stwierdzi, niech położy silny nacisk na konieczność współpracy uczniów, niech im wyjaśni, że w zakresie uczenia się przyrody uzupełnienie braków polega nie tylko na wertowaniu podręcznika, lecz również na przyswojeniu sobie notatek z zeszytu przedmiotowego kolegi.

Podręcznik nowego typu oraz odpowiednio prowadzony zeszyt przedmiotowy mają tworzyć nierozłączną całość. Podręcznik — jako szczególnej wagi zbiór nieodzownych wiadomości dla ucznia nabiera nowego i niezaprzeczonego znaczenia, zeszyt przedmiotowy — jako szczególnej wagi pamiętnik pracy uczniowskiej uzyskuje również nową, wyjątkową wagę. — Podręcznik i zeszyt przedmiotowy stają się równorzędnymi i równoważnymi, aczkolwiek pod względem treści różnorodnymi, pomocami naukowymi ucznia, który nie może i nie powinien bez nich się obywać.

Ułożenie podręcznika nowego typu jest rzeczą trudną. W dalszych wywodach postaram się naszkicować plan struktury podręcznika, któryby odpowiadał powyższym wymaganiom.

W podręcznikach na pierwszą i drugą klasę należy wyodrębnić trzy następujące po sobie części: 1) część informacyjną, 2) część ilustracyjną i 3) część instrukcyjną.

Podręcznik powinien zawierać surowy materiał służący do pracy szkolnej, toteż w pierwszej jego części znajdują się niezbędne wiadomości, ujęte w formę czytanek w miarę potrzeby ilustrowanych, stanowiących przedmiot lektury klasowej lub domowej — w części drugiej odnajdzie uczeń w razie potrzeby, po wykonaniu samodzielnych szkiców rysunkowych, rysunki tekstowe, które mu posłużą do skorygowania własnych błędów rysunkowych oraz do wypełnienia luk przeznaczonych na wpis nazw, oznaczeń itd. objaśniających rysunek — w trzeciej zaś części pojawią się wskazówki i instrukcje

nie związane ściśle z tokiem lekcji, lecz mogące przydać się w ciągu całego roku, a nawet w czasie feryj.

Za wyodrębnieniem takim przemawiają następujące argumenty.

1) Każda z trzech części podręcznika będzie miała określony i jednolity charakter, będzie służyła wyraźnym celom, zniknie więc potrzeba wstawek i odsyłaczy drukowanych nieraz innymi czcionkami w obecnie używanych podręcznikach.

2) Podział podręcznika na trzy odrębne części ułatwi taką organizację lekcji, na których w całej pełni będzie można stosować zasadę aktywnej i samodzielnej pracy ucznia.

3) Uczeń wertujący w trzech wyodrębnionych częściach podręcznika nauczy się korzystania z niego jak z książki naukowej, w której należy umieć odnaleźć to, co jest w danej chwili do pracy potrzebne.

W podręczniku na klasę czwartą można instrukcje umieścić — podobnie jak w obecnym podręczniku — na wstępie każdego informacyjnego rozdziału. Wobec zaś mniejszego zastosowania samodzielnego rysunku nie jest konieczne wyodrębnienie w tym podręczniku materiału ilustracyjnego.

1) Projekt podręcznika zoologii na klasę pierwszą.

A) Część informacyjna.

a) Wiadomości o trybie życia zwierząt.

Rozdziały te powinny omawiać tryb życia zwierząt, których budowę i zachowanie można obserwować na lekcjach. Nauczyciel może je wykorzystać jako lekturę klasową lub domową.

b) Wiadomości o głównych cechach budowy i trybie życia zwierząt egzotycznych lub krajowych niedostępnych dla obserwacji.

Czytanki te ilustrowane rysunkami lub fotografiami, które mogą przydać się do pokazu epidiaskopowego, winny stanowić barwne opowiadanie o budowie i życiu zwierząt, które nie mogą stać się przedmiotem obserwacji uczniowskiej.

c) Wiadomości o gospodarczym znaczeniu zwierząt.

Artykuły o treści gospodarczej powinny dotyczyć zwierząt pożytecznych i szkodliwych oraz sposobów walki ze szko-

dnikami. Można je zaopatrzyć w ilustracje oraz niekiedy w mapki. Natomiast pogładowe zestawienia powinny się znaleźć w zeszytzie ucznia jako wynik pracy samodzielnej, utrwalającej dane liczbowe.

Dane statystyczne należy zamieścić tylko w tym wypadku, gdy nie są uwzględnione w małym roczniku statystycznym — w przeciwnym razie powinien tekst zawierać luki, które wypełnić ma uczeń danymi zdobytymi w sposób samodzielny. Dzięki temu znikną z podręczników dane przestarzałe.

d) Wiadomości o życiu zespołów zwierzęcych.

Lekturę o zespołach zwierzęcych (np. o życiu na rafie koralowej, w głębinach morskich itp.) należy ująć w formę barwnego, ilustrowanego fotografiami opowiadania, stanowiącego materiał do lektury domowej lub klasowej.

e) Wiadomości o ochronie przyrody.

Sprawę ochrony przyrody lub poszczególnych jej tworów (pory ochronne, ssaki ginące, dożywianie ptaków itp.) należy przedstawić w ogólnikowym zarysie. Szczegółowe wiadomości dotyczące postępowania przyjaciela zwierząt winien uczeń sam wysnuć i dostosować je do swych możliwości.

f) Tabelki do wypełnienia przez ucznia.

Tabelki mające na celu skupienie wyników pracy oraz dokonanie porównań powinny dotyczyć zestawień z zakresu systematyki i charakterystyki jednostek systematycznych. Luki w tych tabelkach winien wypełniać uczeń samodzielnie.

Kolejność rozdziałów części informacyjnej podręcznika należy jednak dostosować do układu programu.

Mimo tej ciągłości nie będzie mógł nauczyciel oprzeć swych wymagań, ani uczeń swych wiadomości, tylko na podręczniku, lecz na podręczniku łącznie z zeszytem przedmiotowym, jako na wzajemnie uzupełniających się częściach jednej i tej samej całości.

Ilość i treść czytanek zoologicznych powinna być raczej za obszerna niż zbyt szczupła. Pamiętajmy bowiem, że jest to tylko materiał, z którego uczeń wybierze to, co mu będzie potrzebne, aby zadość uczynić wymaganiom nauczyciela realizującego program nauczania.

B) Część ilustracyjna.

a) Rysunki zwierząt lub ich części dotyczące materiału, który będzie oglądany i rysowany na lekcji.

Rysunków tych — a musi ich być znaczna ilość „na zapas” — nie należy zaopatrywać w tytuły, napisy i objaśnienia. Należy je jedynie — umieszczone w dowolnej kolejności — ponumerować.

Rysunki te mogą być wykorzystane w następujący sposób. Uczniowie oglądają pod lupą np. część pióra ptasiego badając przyczynę sztywności chorągiewki pióra i rysują zaobserwowane szczegóły. Po omówieniu budowy pióra poleca nauczyciel znaleźć odnośny rysunek w atlasie podając jego numer. Uczniowie porównują i korygują swój rysunek na podstawie rysunku podręcznikowego. Następnie wpisują do książki tytuł karty rysunkowej: „część pióra ptasiego” oraz wypełniają wszelkie luki obrazkową napisami i objaśnieniami, jak stosina, chorągiewka, promienie, promyki, haczyki itd. W końcu wpisują odnośne nazwy w odpowiednie miejsca rysunku zeszytowego.

Rysunki te nauczyciel może wykorzystać nawet wtedy, gdy nie będzie mógł dostarczyć na lekcję odpowiedniego materiału obserwacyjnego.

b) Rysunki lub fotografie zwierząt lub ich części dotyczące materiału, który będzie jedynie oglądany na lekcji.

Rysunki ilustrujące materiał, który będzie na lekcjach opracowany jedynie drogą obserwacji okazów, oglądania tablic lub obrazów epidiaskopowych, którego uczniowie nie będą rysowali — winny być w podręczniku zaopatrzone w drukowane tytuły. Na rysunku muszą być oznaczone liczbami szczegóły budowy zwierzęcia. Każdy z fragmentów winien zawierać wolne miejsce, które mógłby uczeń wypełnić przez dokonanie odpowiedniego wpisu.

Rysunki te można wykorzystać na lekcji w następujący sposób. Uczniowie oglądają na lekcji np. wypchanego bobra lub też odpowiednią tablicę albo też obrazy epidiaskopowe. Następnie wyszukują odpowiedni rysunek w podręczniku i wypełniają wolne jego miejsca nazwami zaobserwowanych

szczegółów, jak siekacze, uszy, błony pławne, ogon itd. Wypełnienie powyższych luk może stanowić treść zadania domowego.

C) Część instrukcyjna.

a) Wskazówki dotyczące hodowli związanych z kursem.

Tu powinny znaleźć się ogólne wskazówki odnoszące się do założenia hodowli np. akwarium, terrarium, insektarium itp.

Przed przystąpieniem do założenia hodowli szkolnej zaleci nauczyciel uczniom przeczytanie rozdziału zawierającego odnośne wskazówki. Trzeba będzie oczywiście przystosować w trakcie pracy urządzenia hodowlane do okoliczności, możliwości pomieszczenia, posiadanych materiałów itp. Uczeń przyzwyczai się tedy naginać teorię do konkretnych warunków rzeczywistości.

Artykuły o hodowlach szkolnych mogą być ułożone w dowolnej kolejności, mogą się one również przydać uczniom pragnącym założyć hodowlę domową.

b) Wskazówki dotyczące obserwacji w przyrodzie.

Pod tytułem: „co można zaobserwować w przyrodzie” znajdą się ogólne wskazówki, ułożone według pór roku, pouczające uczniów o tym, jakie zwierzęta można znaleźć w różnych środowiskach i jakie zjawiska ich życia należy zaobserwować.

Wskazówki te należy poprzedzić ogólnymi uwagami o celowości i sposobach gromadzenia zbiorów zoologicznych.

c) Tabelki do oznaczania niektórych grup zwierzęcych.

Proste tabelki do oznaczenia zwierząt np. krajowych płazów, gadów lub szkodników niszczących lasy z uwzględnieniem dokonywanych przez nich uszkodzeń, mogą się przydać do ćwiczeń lekcyjnych, jak również do pracy samodzielnej ucznia w terenie.

d) Wykaz lektury.

Wykaz lektury uzupełniającej lub rozszerzającej wiadomości szkolne należy ułożyć w porządku alfabetycznym nazwisk autorów, by przyzwyczaić ucznia do korzystania z podobnych katalogów. Poszczególne pozycje można zaopatrzyć we wskazówki dotyczące treści oraz w krótkie recenzje.

2) Projekt podręcznika botaniki na klasę drugą.

A) Część informacyjna.

a) Wiadomości o trybie życia roślin poznawanych na lekcjach.

Opis czynności życiowych roślin, nie poznawanych na lekcjach sposobem laboratoryjnym, drogą obserwacji lub doświadczeń wypełnić powinien treść szeregu rozdziałów.

b) Wiadomości o budowie i czynnościach roślin, z którymi uczeń na lekcji prawdopodobnie nie zetknie się.

W rozdziałach tych ilustrowanych rysunkami i fotografiami uczeń powinien znaleźć opis roślin niedostępnych bezpośrednio obserwacji.

c) Wiadomości o gospodarczym znaczeniu roślin.

Rozdziały omawiające gospodarcze problemy botaniki muszą być skonstruowane podobnie jak odpowiednie rozdziały w podręczniku zoologii (dane ogólne, luki do wypełnienia na podstawie małego rocznika statystycznego, brak łatwiejszych zestawień graficznych).

d) Wiadomości o fizjologii roślin kwiatowych.

Wiadomości z fizjologii roślin kwiatowych można w znacznej mierze uzyskać w szkole drogą wykonywania i omawiania doświadczeń.

Wnioski ogólne, wpływające z nich, są naogół krótkie i można je notować w zeszytach przedmiotowych. Należałoby zatem w tej części podręcznika ograniczyć się jedynie do podania opisów doświadczeń trudnych i przewlekłych (np. hodowli wodnej), danych liczbowych oraz tabelki do wypełnienia przez ucznia lub testu luk.

Wiążące się z tym działem wiadomości o budowie anatomicznej roślin kwiatowych w podręczniku powinny znaleźć się tylko w części ilustracyjnej.

e) Wiadomości o zbiorowiskach roślinnych.

Czytanki o życiu zbiorowisk roślinnych (np. łąki, lasu, stepu itp.) powinny być ilustrowane fotografiami.

f) Wiadomości o ochronie przyrody.

Czytanki o ochronie przyrody powinny wyjaśniać uczniom w sposób ogólny szkody moralne i materialne, jakie po-

woduje niszczenie roślin, nadto powinny dokładnie informować o dotychczasowym stanie ochrony przyrody.

Samodzielna praca uczniów polegałaby na porządkowaniu tego materiału i wysnuwaniu postulatów na przyszłość.

g) Tabelki porównawcze i systematyczne.

Tabelki porównawcze i systematyczne rozsiane w tekście mają być wypełniane przez uczniów.

B) Część ilustracyjna (atlas).

a) Rysunki roślin lub ich części dotyczące materiału, który będzie oglądany i rysowany na lekcjach.

Rysunki przedstawiające rośliny oglądane i rysowane w całości lub części na lekcji należy skonstruować w podobny sposób jak odnośne rysunki zwierząt w podręczniku zoologii.

W dziale tym znajdują się „ślepe” tablice anatomiczne. W szkole, w której nie ma dostatecznej ilości mikroskopów będzie wpisywanie nazw tkanek — po zademonstrowaniu i rozpoznaniu ich — częściowo naśladowało pracę laboratoryjną.

b) Rysunki roślin lub ich części dotyczące materiału, który będzie jedynie oglądany na lekcji.

Rysunki roślin, które nie będą stanowiły materiału do ćwiczeń połączonych z rysunkiem będą skonstruowane w podobny sposób jak odnośne rysunki w podręczniku na pierwszą klasę.

C) Część instrukcyjna.

a) Wskazówki dotyczące hodowli związanych z kursem.

Wskazówki do hodowli należy ułożyć podobnie jak analogiczne wskazówki dla klasy pierwszej.

W dziale tym należałoby również podać uczniowi zasadnicze instrukcje dotyczące hodowli niektórych roślin doniczkowych, wskazówki odnoszące się do pracy w ogródku szkolnym i uprawy w nim najważniejszych roślin użytkowych oraz do szczepienia i oczkowania drzew owocowych.

b) Wskazówki dotyczące obserwacji w przyrodzie.

Wskazówki odnoszące się do obserwacji na wycieczkach i samodzielnych obserwacji w terenie należy ułożyć w podobny sposób jak analogiczne instrukcje na klasę pierwszą.

c) Tabelki ilustrowane służące do oznaczania niektórych roślin zarodnikowych.

Tabelki do oznaczania niektórych grup roślin zarodnikowych (np. niektórych grzybów, mchów i porostów) stanowić mogą zarówno materiał do ćwiczeń, jak i do samodzielnej pozaszkolnej pracy ucznia.

d) Wykaz lektury.

Wykaz lektury botanicznej uzupełniającej lub pogłębiającej wiadomości uczniów ułożyć należy podobnie jak odpowiednie wykazy dla klasy pierwszej.

3) Projekt podręcznika na klasę czwartą.

Zanim przejdę do skreślenia projektu podręcznika na czwartą klasę, muszę rozważyć w jakim stosunku winien się znaleźć w tej klasie podręcznik do zeszytu przedmiotowego, gdyż, jak widzieliśmy, wzgląd ten wpłynął na układ podręczników dla klas młodszych.

W przeciwieństwie do klas pierwszej i drugiej, w których należy głównie posługiwać się na lekcjach a nawet w domu zeszytem przedmiotowym, uwzględnić należy w czwartej klasie przede wszystkim podręcznik szkolny.

Zeszyt przedmiotowy w klasie czwartej powinien zawierać jedynie: a) opisy obserwowanych obiektów ilustrowane niekiedy rysunkiem, b) opisy przebiegu obserwacji i doświadczeń oraz krótkie wnioski z nich wypływające, c) rozwiązanie zadań, podanych przez nauczyciela lub wziętych z podręcznika, d) prawa i reguły higieniczne, samodzielnie przez ucznia opracowane i niekiedy zaopatrzone w krótkie uzasadnienia, e) schematy i plany narządów lub procesów fizjologicznych, f) wykresy i tabele statystyczne, g) zestawienia i tabelki, dotyczące różnych działów (np. tabelkę gruczołów dokrewnych z podaniem ich nazwy, położenia, wydzieliny i znaczenia).

W zeszycie należy unikać zbytecznej pisaniny, powinien on zawierać protokoły samodzielnej pracy laboratoryjnej lub pracy nad podręcznikiem. Protokoły te dałyby poza tym jak by przegląd całokształtu pracy uczniów oraz katalog lekcji.

W podręczniku więc musi uczeń znaleźć przede wszystkim wiadomości, które będą pobrane dowolną, przez nauczyciela wytkniętą metodą, a których zanotowanie w zeszycie jest

utrudnione — poza tym musi znaleźć lekturę, na podstawie której mógłby opracować samodzielnie omówione w niej sprawy i problemy, wreszcie — i to jest szczególnej wagi ze względu na opisowe opracowanie znacznej partii materiału w tej klasie — liczne i dobre tablice oraz ilustracje.

Powyższe względy decydują o odmiennym układzie podręcznika na klasę czwartą. Instrukcje, zresztą bardzo szczupłe, mogą poprzedzać każdy rozdział treści informacyjnej, ilustracje mogą wystąpić w tekście podręcznika.

Omówię jednak oddzielnie poszczególne, z sobą splecione części podręcznika, a to ze względu na odmienne cele dydaktyczne, którym służą w pracy szkolnej.

A) Instrukcje

a) Wskazówki do ćwiczeń.

Wskazówki do wykonania nieskomplikowanych ćwiczeń, nie wymagających specjalnych przyrządów (np. pomiarów własnego ciała, obliczenia tętna, ilości oddechów itp.) należy umieścić na wstępie poszczególnych rozdziałów. Ćwiczenia te może nauczyciel zarządzić bez poprzedzania ich dłuższymi objaśnieniami, natomiast ćwiczenia wymagające pewnej aparatury musi nauczyciel zorganizować w całości, umieszczenie ich w podręczniku jest tedy zbędne.

b) Zadania.

Na wstępie rozdziałów winny się znaleźć również łatwe zadania, jak np. obliczenie pracy serca itp.

c) Wykaz lektury.

Wykaz lektury zawierający krótkie recenzje musi odsyłać ucznia do popularnych dzieł z zakresu biologii lub do artykułów w encyklopediach.

B) Informacje.

Z natury rzeczy powinna ta część być o wiele obszerniejsza niż analogiczna w klasach niższych.

a) Wiadomości z dziedziny anatomii i histologii.

Poparte licznymi ilustracjami wiadomości z dziedziny anatomii i histologii należy podać w postaci zwięzłych opisów.

b) Wiadomości z dziedziny fizjologii.

Wiadomości z fizjologii należy podać w formie zwięzłych opisów procesów życiowych. Pewne jednak fragmenty procesów tych, które uczeń może poznać na lekcji drogą doświadczenia — np. proces trawienia w jamie ustnej jako część ogólnego procesu trawienia — należy podać w postaci testu luk, który uczeń miałby wypełnić po dokonaniu odnośnych doświadczeń np: „W jamie ustnej zostaje pokarm zwilżony śliną zawierającą ferment zwany Ferment ten zamienia na” itd. W ten sposób zostałyby utrzymana ciągłość opisu całokształtu odnośnych procesów życiowych, poszczególne tylko jego części związane z eksperymentami lekcyjnymi stanowiłyby opisy *sui generis*, ułożone w formie testu luk.

c) Wiadomości z dziedziny higieny.

Rozdziały te powinny być tak skonstruowane, by podawały jedynie wiadomości ogólne, opisywały stany faktyczne, pozostawiając uczniom wyciągnięcie wniosków oraz zaleceń higieny osobistej i społecznej.

Lekcje poświęcone higienie można oprzeć na pogadankach, dyskusjach lub nawet na lekturze podręcznika na temat higieny osobistej i zbiorowej oraz instytucji higienicznych.

Ustalenie wniosków i prawideł postępowania stanowić winno temat samodzielnej pracy młodzieży korygowanej przez nauczyciela.

Przekonałem się, iż w ten sposób skonstruowane lekcje budzą u młodzieży znaczne zainteresowanie, o wiele większe niż wszelkie „kazania” na temat higieny — wszystko jedno, czy od nauczyciela czy z podręcznika pochodzące.

d) Wiadomości z dziedziny ratownictwa, norm odżywiania, pasożytów oraz chorób zakaźnych.

Rozdziały te należy skonstruować podobnie jak wyżej omówione rozdziały poświęcone higienie.

e) Rozdziały zawierające powtórzenie i powiązanie wiadomości z fizjologii zwierząt i roślin.

Rozdziały te, jak i wszystkie poprzednie rozmieszczone w tekście w kolejności wymaganej przez program, należy znacznie rozszerzyć i tak ująć, by istotnie umożliwiły uczniowi wy-

prowadzenia wniosku o jedności świata organicznego, jak tego wymaga program szkolny.

f) Tabelki zawierające dane liczbowe.

Tabelki liczbowe (np. tabelki wartości kalorycznej, składu różnych pokarmów itp.) stanowić mogą materiał dla samodzielnych ćwiczeń.

Ilustracje.

a) Ryciny tekstowe.

Liczne ryciny tekstowe powinny przede wszystkim dotyczyć budowy anatomicznej i histologicznej człowieka.

Poza tym należy w podręczniku umieścić rysunki niektórych prostych przyrządów (np. karbacydometru) oraz pasożytów, bakterii itp.

Wszystkie rysunki winny być zatytułowane i zaopatrzone w objaśnienia.

b) Tabelki anatomiczne.

Tabelki anatomiczne zawierające szczegółowe objaśnienia mogą służyć nie tylko jako ilustracja tekstu, mogą one także stanowić podstawę do niektórych ćwiczeń (polegających np. na odszukaniu dróg krążenia przez różne narządy na tablicy przedstawiającej układ krwionośny).

Cytowane podręczniki biologii:

1. A. Dziurzyński — O życiu i hodowli zwierząt. Wyd. Zakł. Nar. Ossolińskich. Lwów. 1937.

2. E. Gemborek — Zoologia. Podręcznik dla kl. I gimnazjalnej. Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”. Warszawa. 1935.

3. H. i T. Jaczewscy — Podręcznik zoologii na pierwszą klasę gimnazjalną. Wydanie trzecie. Wyd. Arcta. Warszawa. 1937.

4. J. i T. Kołodziejczycowie — Botanika dla klasy drugiej gimnazjalnej. Wyd. Arcta. Warszawa. 1935.

5. T. Muł i J. Radomski — Botanika. Podręcznik do nauki biologii dla II klasy gimnazjalnej. Wyd. Zakł. Nar. Ossolińskich. Lwów. 1934.

6. W. Szafer i B. Dyakowski — Botanika dla II klasy gimnazjalnej. K. S. Jakubowski, Lwów. 1934.

7. E. Forelle i H. Raabe — Biologia dla IV klasy gimnazjalnej. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa. 1938.

8. J. Radomski i St. Tołpa. Nauka o człowieku. Podręcznik biologii dla IV klasy gimnazjalnej. Wyd. Zakł. Nar. Ossolińskich. Lwów. 1936.

WANDA MANCZARSKA

ZNACZENIE WYCHOWAWCZE NAUCZANIA POD KIERUNKIEM FIZYKI

Cele nauczania fizyki są różne i wielostronne. Dałyby się one podzielić na trzy grupy: 1) cele związane z kształceniem zdolności umysłowych ucznia 2) cele zmierzające do opanowania i poznania przedmiotu w ramach określonych programem i wreszcie 3) cele wychowawcze, związane z urabianiem charakteru ucznia. Pierwsza grupa związana z kształceniem umysłu dąży:

- a) do rozwoju zainteresowania zjawiskami fizycznymi,
- b) do rozwoju umiejętności celowego eksperymentowania,
- c) do rozwoju zdolności abstrakcyjnego myślenia,
- d) do rozwoju umiejętności uogólniania,
- e) do rozwoju zdolności dedukcyjnego myślenia,
- f) do wdrożenia ucznia w metody ilościowego traktowania zjawisk i matematycznego ujmowania dostrzeżonych prawidłowości.

Druga grupa zmierzająca do opanowania materiału programowego ma na celu:

- a) zapoznanie uczniów z zasadniczymi zjawiskami i prawami ujmującymi te zjawiska,
- b) zapoznanie uczniów z ważnymi pojęciami fizycznymi,
- c) doprowadzenie do zrozumienia związków między zjawiskami fizycznymi i dróg, jakimi dochodzimy do ich poznania,
- d) zapoznanie uczniów z zastosowaniem praw fizyki w technice i w innych naukach.

Poza celami fizyki wymienionymi wyżej w pierwszych dwu grupach, fizyka ma niemniej ważne cele wychowawcze.

Bo przecież nie ulega żadnej wątpliwości, że szkoła powinna nie tylko rozwijać umysł i przysparzać uczniowi pewien zasób wiedzy, ale również kształtować jego charakter — powinna ona rozwijać:

- a) inicjatywę,
- b) samodzielność,
- c) cierpliwość,
- d) wytrwałość,
- e) zamiłowanie do dokładności i porządku,
- g) zamiłowanie do samodzielnych badań.

W tej notatce chcę naszkicować, jak realizujemy te cele wychowawcze przy nauczaniu fizyki według nowego programu, w ramach metody laborальной stosowanej w klasach półinternatowych naszej uczelni.

Punkt ciężkości obecnego programu został przeniesiony, jak już wzmiankowałam na stronę eksperymentalną. Jest to niewątpliwie jednostronność, lecz jeżeli chodzi o fizykę — najlepsza z jednostronności. Bardzo zasobne wyposażenie naszych szkolnych pracowni pozwala na przerobienie wszelkich ćwiczeń jakościowych i ilościowych objętych programem.

Lekcje laborальной fizyki, jak i wszystkich przedmiotów intelektualnych, rozpadają się na trzy części obejmujące wprowadzenie, pracę laborальną uczniów oraz sprawdzenie, uporządkowanie i utrwalenie jej wyników. Trzy lekcje tygodniowo fizycznej, na których uczniowie podzieleni są na dwie grupy, laborальной — uczniowie pracują wówczas nad wykonaniem zleconych doświadczeń; jedna lekcja tygodniowo odbywa się w audytorium, bez dzielenia klasy na grupy laborальной — lekcja ta przeznaczona jest na doświadczenia pokazowe, prace sprawdzające, powtórzenie materiału itp.

Najważniejsze są oczywiście lekcje odbywane w pracowni fizycznej, na których uczniowie podzieleni są na dwie grupy, którą rozpadają się na podgrupy zawierające po czterech uczniów. Po wspólnym postawieniu zagadnienia i omówieniu sposobów opracowania tematu uczniowie pracują w dalszym ciągu samodzielnie. Każda czwórka przeprowadza samorzutnie podział czynności wśród swoich członków. Uczniowie pracują z reguły bardzo ambitnie, każdej czwórce zależy bowiem na uzyskaniu możliwie dobrych wyników, zwłaszcza przy wyko-

nywaniu pomiarów ilościowych. Wartości liczbowe znalezione przez uczniów są zestawiane z wartościami dokładnymi, podanymi przez nauczyciela. Zwykle oblicza się średnią arytmetyczną wyników otrzymanych przez wszystkie podgrupy oraz względny błąd procentowy.

Aktywność ucznia, jego samodzielność, umiejętność pokonywania napotkanych trudności rozwijają się niewątpliwie podczas lekcji laboralnych. Nieliczni uczniowie zachowują postawę bierną podczas wykonywania doświadczeń. Są to jednostki słabowite, o małych zdolnościach, nie wystarczającym przygotowaniu matematycznym, bądź nie interesujące się zupełnie przedmiotem. Przeciętny, normalny uczeń łatwo daje się wciągnąć do pracy aktywnej podczas doświadczalnej części lekcji laboralnej, przy czym chłopcy danej podgrupy nieraz wzajemnie zachęcają się do większych wysiłków.

Ogromne znaczenie wychowawcze posiada wyrobienie wśród uczniów poczucia dokładności i porządku. Te cele osiągamy w systemie laboralnym przez zwrócenie specjalnej uwagi na sposób prowadzenia zeszytu przedmiotowego. W zeszycie tym uczniowie notują wyniki wykonanych eksperymentów, zestawiają tabele danych, robią krótkie szkicowe rysunki, wykresy, opisy, obliczenia. Praca ta jest robiona planowo i na jej formę, nie tylko na treść jest skierowana baczna uwaga. Podczas notowania danych i wyników przez pracujących uczniów, nauczyciel ma możliwość zauważenia i korygowania braków i niedokładności wykonywanej pracy (np. wadliwego pisania mian, opuszczania mian, niestarannego wykonania obliczeń itp.).

Zeszyt każdego ucznia jest sprawdzany dwa lub trzy razy na okres. Zeszyty uczniów, w których stwierdzono większe braki, po uzupełnieniu przez ucznia, są sprawdzane dodatkowo. Wyraźną różnicę w sposobie prowadzenia zeszytu przedmiotowego można stwierdzić, porównując przeciętny zeszyt ucznia klasy trzeciej i czwartej. Uczniowie klasy czwartej wybitnie dystansują swoich młodszych kolegów.

System laboralny pozwala przy nauczaniu fizyki na rozległe posługiwanie się jako środkiem pomocniczym, rozwiązywaniem zadań fizycznych. Wychowawczo ma ten moment również duże znaczenie. Uczeń przy rozwiązywaniu zadań pracuje sa-

modzielnie, musi liczyć na własne siły, nabiera pewności siebie i wiary w swoje możliwości po opanowaniu techniki pracy. Zadania sprawdzające, zwłaszcza w klasie czwartej, są niewątpliwie próbą samodzielności i opanowania ucznia. Dwa podręczniki fizyki: Malca i Wernera oraz Gaweckiego podają pewną ilość zadań fizycznych po przerobieniu każdego działu; wybór zadań jest jednak niewystarczający.

Wielką zaletą nowego programu jest związanie wiadomości z fizyki z życiem codziennym i techniką. Zwłaszcza zastosowanie techniczne zdobytych wiadomości specjalnie interesuje uczniów na tym poziomie. Te zainteresowania znajdują pewne ujście podczas pracy warsztatowej uczniów. W szkole naszej plan wykonanych przyrządów bywa opracowany wspólnie przez nauczycieli fizyki i zajęć praktycznych. Nauczyciel fizyki pozostaje w ścisłym kontakcie z warsztatem zajęć praktycznych, asystując na lekcjach robót. Zmysł konstruktorski, dokładność, cierpliwość ucznia decydują o jego powodzeniu przy wykonaniu modeli fizycznych i w pewnej mierze są brane pod uwagę przy ocenianiu jego postępów z fizyki.

Nauczanie fizyki nastrocza tedy rozliczne możliwości wychowawcze oddziaływania na młodzież szkolną. Cele wychowawcze nauczania fizyki dadzą się jednak osiągnąć w całej pełni tylko wtedy, gdy uczniowie pracują w tempie normalnym nad opanowaniem materiału naukowego, przystosowanego pod względem ilościowym i jakościowym do ich możliwości umysłowych, gdy materiał ten może być racjonalnie rozłożony na równomierne odcinki okresowe.

Istnieje jednak, niestety, pewna dysproporcja pomiędzy programem, a czasem przeznaczonym na jego wykonanie. Dlatego tempo pracy jest nieco za szybkie i wyraźnie odczuwa się brak czasu na dokładniejsze powtórzenie i utrwalenie przerobianego materiału.

Podręczniki fizyki zawierają niemal całą encyklopedię współczesnej fizyki. Na przykład fizyka na klasę czwartą Bąkowskiego i Lorenza zawiera 376 stron, a na klasę trzecią na pierwsze półrocze 224 stron druku. Nauczyciel fizyki walczy wskutek obszerności programu z dużymi trudnościami. Nawet jeżeli pamięta wciąż o tym, że realizuje program nie podręcznik, jest mu trudno powziąć decyzję, które wiadomości uznać

za ważniejsze i pożyteczniejsze, a które pominąć. Przerobić program maksymalny dokładnie i sumiennie opierając się przy tym w nauczaniu fizyki jako nauki eksperymentalnej na doświadczeniu i to doświadczeniu wykonanym przez ucznia jest sprawą jeszcze trudniejszą. — Stąd trudności nauczania fizyki z uwzględnieniem momentów wychowawczych.

Niewątpliwie kilkuletnie doświadczenie nad realizacją obecnego programu fizyki rzuci cenne światło, w jakim kierunku winny pójść ewentualne zmiany programowe. Istnieje tu szereg możliwości. Między innymi możliwe jest szersze niż obecnie uwzględnienie zagadnień fizyki w programie matematyki, co ułatwiłoby pracę nauczycielowi fizyki, a zarazem wpłynęłoby na ożywienie przedmiotów matematycznych i wzbudzenie większego zainteresowania nimi wśród młodzieży. Ponadto możnaby liczyć się z pewnymi skrótami i przesunięciami programowymi. Biorąc jednak pod uwagę rosnące stale znaczenie techniki w życiu współczesnym, narzucające wciąż nowe zagadnienia, należy przewidywać raczej konieczność zwiększenia ilości godzin przeznaczonych na naukę fizyki.

W jakim stopniu zwiększenie to byłoby celowe, mogą zdecydować tylko ci, którzy zestawiają ogólny bilans potrzeb i możliwości programów szkolnych umieszczając je w ramach naszych potrzeb państwowych.

RYSZARD SZCZEPAŃSKI

UWAGI O ROZWIĄZYWANIU ZADAŃ LICZBOWYCH Z FIZYKI W GIMNAZJUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

Charakterystycznym rysem obecnego programu nauczania fizyki w gimnazjum ogólnokształcącym jest ściśle związanie nauki tego przedmiotu ze światem otaczającym, życiem codziennym i gospodarczym: „Uczeń winien zapoznać się z zasadniczymi zjawiskami fizycznymi i chemicznymi, przede wszystkim takimi, które są ważne dla życia codziennego i gospodarczego jednostki i społeczeństwa“.

Na określenie tej ewolucji programu znalazł się nawet niefortunny językowo neologizm: „upraktycznienie“ fizyki. Dlatego też przy omawianiu każdego zagadnienia bierze się za punkt wyjścia ową „upraktycznioną“ stronę zjawiska, aby następnie po opracowaniu tematu przez ujęcie go w ramy reguł, praw przeważnie jakościowych, czy nielicznych zresztą wzorów matematycznych wrócić znowu przy sumowaniu wyników do praktycznego zastosowania.

To skierowanie na praktyczne tory fizyki gimnazjalnej pociągnęło za sobą jako logiczną konsekwencję przerzucenie środka ciężkości w nauczaniu tego przedmiotu na pracownię szkolną. Obecny program — przez przeznaczenie $\frac{1}{4}$ godzin lekcyjnych tygodniowo na pracę laboratoryjną — uczynił za-
dość licznym głosom, które można znaleźć w naszym piśmiennictwie dydaktycznym z przed kilku czy kilkunastu laty.

Obawiać się można, iż nie tylko zadowolili rozmiarami reformy, ale że sprawił też trochę kłopotu. Pracownia w zasadzie pożyteczna, ma jednak dwa zasadnicze braki.

1) Praca laboratoryjna wyrabia doskonale sprawność techniczną, lecz daje urywkowe opanowanie przedmiotu ze szko-

dą dla poznania ogólnych jego zasad. Praca laboratoryjna pozwala bowiem jedynie na praktyczne opanowanie wąskich fragmentów poznawanego świata.

W tych warunkach zmienionych nowym programem nauczania wielka rola przypada nauczycielowi fizyki w syntetyzowaniu wiadomości przedmiotowych. Wprawdzie syntetyzowanie nie należy do kursu gimnazjalnego fizyki, ma ono nastąpić dopiero w liceum, jednakże już w gimnazjum nie można ograniczać się przy nauczaniu fizyki wyłącznie do oderwanych, luźnych faktów, bo takie bezwzględne pomijanie całokształtu nie sprzyja poznaniu, zrozumieniu, czy utrwaleniu podawanego uczniowi materiału. Choć z pewnych względów celowe — a z racji szczupłego wymiaru godzin fizyki w gimnazjum konieczne — jest syntetyzowanie wiadomości dopiero w liceum, to jednak wiązanie zagadnień, a niekiedy i grup zagadnień winno nastąpić w gimnazjum dla lepszego ich zrozumienia i utrwalenia, a to dlatego, by fizyka gimnazjalna wytworzyła w umyśle ucznia pojęcie zwartej, ściślej nauki, a nie zlepka przygodnie zestawionych fragmentów zjawisk nas otaczających.

2) Praca laboratoryjna aktywizuje bezsprzecznie ucznia, nie może być jednak podniesiona do godności jedynej lub głównie wartościowej metody nauczania szkolnego.

Aby nauczyciel mógł należycie wypełnić swe zadanie, musi mieć do dyspozycji szereg innych pomocy rozszerzających horyzont myślowy uczniów poza ramy czterech ścian pracowni i jej przyrządów. Uwzględnił to w pewnej mierze program dając do dyspozycji nauczyciela podręcznik oraz zalecając wycieczki czy lekturę popularno-naukową.

Zwłaszcza lektura popularno-naukowa może oddać wielkie usługi w nauczaniu fizyki. Niestety ten środek pomocniczy można wykorzystać tylko w skromnych rozmiarach, a to z powodu braku odpowiednich książek. Książka popularno-naukowa musi być ściśle przystosowana do poziomu umysłowego oraz zasobu wiadomości ucznia. Natomiast, ubogie zresztą, nasze piśmiennictwo popularno-naukowe cechuje w znakomitej większości chęć przystosowania książki do każdego poziomu umysłowego, co przynosi w praktyce nieprzystosowanie jej do jakiegokolwiek poziomu czytelnika. Oparcie się o lekturę popularno-naukową w nauczaniu fizyki w gim-

nazjum, to problem przyszłości, w której pojawiają się niechybnie książki popularne [pisane dla młodzieży szkolnej z uwzględnieniem programu nauczania.

Tak więc obok pracowni, jako podstawowego środka zdobywania wiadomości przez ucznia, pozostaje do codziennego użytku dla uzupełnienia i pogłębiania jego wiadomości podręcznik i wykład nauczyciela. W porównaniu z metodą laboratoryjną wymagającą wybitnie aktywnej postawy młodzieży wiąże się korzystanie z podręcznika czy wykładu nauczyciela ze względną biernością uczniów. Ta wielka różnica sposobów podawania wiadomości młodzieży szkolnej zachęca nauczyciela do stosowania oprócz powyższych metod, jakiejś pośredniej, wyrównaczej metody przy realizowaniu programu gimnazjalnego fizyki.

Wydaje mi się możliwe twierdzić, że ogniwem pośrednim pomiędzy faktem doświadczalnym pracowni, a słowem drukowanym czy mówionym mogą stać się zadania liczbowe.

Wprawdzie program nauczania fizyki nie wspomina o zadaniach, ale że tego pominięcia nie można uważać za zakaz świadczyć może fakt, iż dwa z pośród trzech istniejących podręczników fizyki posiadają zadania liczbowe.

Fakt, że przy układaniu programu nie zwrócono baczniejszej uwagi na zadania liczbowe, tłumaczyć można tym, iż w dawnym gimnazjum panował niezdrowy przerost zadań. Wielka ilość przerabianych dawniej zadań miała na celu wyrobienie sprawności technicznej ucznia, a przyczyną i celem rozwiązywania zadań zarówno dla nauczyciela jak i uczniów było poprawne rozwiązanie zadania maturalnego. Skutkiem tego było wytworzenie się pewnego szablonu zadań liczbowych, dla którego wzorem były zadania maturalne. Ponadto wybitne faworyzowanie zadań odbywało się także ze szkodą dla całości kształtu nauczania przedmiotu. Ta sytuacja utrzymywała pogląd, że zadania liczbowe wyrabiają tylko sprawność techniczną w operowaniu poznanym przez ucznia materiałem, przyczyniają się li tylko do utrwalenia zdobytych już wiadomości, oraz że rozwiązywanie zadań prócz formalnego kształcenia nie przynosi wzrostu wiedzy. Pobieżne nawet przejrzenie zbioru tematów maturalnych z fizyki dawało pogląd na kierunek i nastawienie tych zadań, oraz wyrabiało przekonanie, że do róż-

wiązania zadania finałowego uczeń musi posiadać wysoko rozwiniętą sprawność techniczną oraz łatwość operowania dobrze pamiętanymi wzorami. Niektóre z tych zadań wymagały od ucznia już nie umiejętności, ale swoistej ekwilibrystyki umysłowej pojęciami i zagadnieniami fizycznymi. Przyznać trzeba, że tego rodzaju zadania nie przynosiły wzrostu wiedzy.

Zmienione warunki organizacji szkoły średniej ogólnokształcącej, jak też i praktyczne nastawienie programu fizyki gimnazjalnej — dają nowe możliwości wykorzystania zadań liczbowych jako środka pomocniczego w nauczaniu fizyki.

Charakterystycznym jest fakt, że jakościowe ujmowanie zagadnień, zwłaszcza w klasie czwartej, wywołuje u młodzieży swoiste reakcje zniechęcenia, czy rozczarowania, oraz że często uczniowie proszą o podanie im, niekiedy wyczuwalnego już ilościowego sformułowania zagadnienia.

Przeszkodą jest fakt, że program obejmuje w bardzo szczupłym zakresie ilościowe traktowanie zagadnień. Zasób wzorów jest niewielki, a program wyraźnie zabrania rozszerzania tego zakresu. Lecz nawet ten szczupły zakres wzorów może oddać nauczycielowi duże usługi. Przez zadania liczbowe bowiem można, zdaje się, w ramach obecnego programu nie tylko utrwalić i usprawnić zdobyty przez ucznia materiał (jak to czyniło się i dotychczas), ale i związać poznane fakty z życiem, otworzyć horyzonty nowych, realnych zagadnień oraz na tle zadaniowym uczyć praktycznego ich zastosowania. Ucząc w ten sposób, dajemy uczniowi podstawę do praktycznego wykonania urządzenia, czy przyrządu. A tą podstawą jest przecież bezsprzecznie rachunek.

W tym celu należy zwrócić baczną uwagę na dobór zadań. Każde zadanie winno być pomocą dla nauczyciela i jednocześnie jedną z dróg poznawania i utrwalenia materiału dla ucznia. Dlatego też nauczyciel przed daniem uczniowi do rozwiązania zadania musi sobie najpierw uprzytomnić, co chce przez to zadanie osiągnąć. Treść zadania nie może być słowną dekoracją liczbowych wartości wzoru, a tym bardziej miarą fantazji nauczyciela, lecz winna być związana z pracą laboratoryjną ucznia, konkretnymi zagadnieniami życia praktycznego lub wreszcie urządzeń technicznych czy przemysłowych.

Można zadania te podzielić na trzy grupy:

1) Zadania prowadzące do utrwalenia wzoru fizycznego.

Gdy uczniowie poznali wzór fizyczny — a prawie zawsze zdobywają go w pracowni — pierwszym typem zadań, jaki należałoby dać im do rozwiązania, byłyby zadania utrwalające poznaną zależność ilościową. Tematy można zaczerpnąć z wykonanej przez uczniów pracy laboratoryjnej, która ich doprowadziła do wzoru, będą one wariantami tej pracy.

2) Zadania prowadzące do łatwiejszych zastosowań wzoru fizycznego.

Gdy uczniowie daną zależność utrwalili w pamięci, zapoznają się na tle zadania z praktycznym, stosunkowo łatwym zastosowaniem poznanej zależności. Należy przerobić wówczas kilka zadań omawiających treściowo najbardziej znane uczniom przyrządy czy urządzenia. Zadania te ułatwią uczniom samodzielne wykonanie przyrządu, oraz pozwolą przewidzieć i omówić istotne trudności takiego wykonania.

3) Zadania prowadzące do trudniejszych zastosowań wzoru fizycznego.

Gdy uczniowie poznali łatwiejsze zastosowania wzoru fizycznego, powinni przerobić trudniejsze zadania z dziedziny techniki celem poznania urządzeń cywilizacyjnych, zastosowań przemysłowych itp., z którymi bezpośrednio się nie zetknęli, których bliższe zbadanie jest dla nich niedostępne, lub o których istnieniu zaledwie słyszeli.

Tematy zadań muszą być zaczerpnięte z życia, dane zadaniowe winny być prawdziwe i omawiać określone urządzenia. Odpowiedzią zadania winna być liczba najbardziej charakteryzująca dane urządzenie, grająca w nim decydującą rolę, lub też np. istotna przy jego instalacji.

Tak więc zadania rozpadłyby się na trzy powyższe grupy, które wymienilem w kolejności, w jakiej wydaje mi się należałoby je podawać uczniom. Wprawdzie granice między tymi grupami nie zawsze zarysowują się wyraźnie, zwłaszcza między grupą drugą i trzecią, jednak wiele zadań można ująć według tego schematu.

Jako przykład może posłużyć wzór: $r = \rho \frac{l}{s}$ otrzymany przez uczniów w pracowni. Najpierw uczniowie przerabiają zadanie utrwalające poznany wzór obliczając r , l , s , (grupa pierwsza).

Nabiorą także w ten sposób sprawności w operowaniu tym wzorem oraz jednostkami w nim występującymi. Zwłaszcza przyswojenie jednostek takich, jak np. $\Omega \frac{m m^2}{m}$ sprawia zwyk-

le pewne trudności. — Następnie przyjdą zadania na łatwiejsze zastosowanie poznanego wzoru omawiające np. długość, grubość i materiał drutów używanych w grzejnikach (grzałce, żelazku do prasowania, grzejniku lustrzanym), stopkach czyli bezpiecznikach (grupa druga). Można przy tym nauczyć posługiwania się katalogiem — cennikiem elektrotechnicznym (np. f-my „Bracia Borkowscy”) dając jako zadanie konkretny kosztorys. — Na koniec trudniejsze zastosowanie tego wzoru traktujące np. o linii telegraficznej (grubości przewodników, materiały, obołowień, ocynkowaniu oporze linii) lub mające na celu obliczanie grubości przewodów elektrycznych dla danych stref energii na konkretnych przykładach sieci wysokiego napięcia, jak np. w Warszawie, Gródku, Porąbce. (grupa trzecia).

Streszczając, wydaje mi się możliwe twierdzić, że przerabianie zadań w ramach obecnego programu gimnazjalnego może mieć na celu: a) utrwalenie, b) praktyczne zastosowanie i wreszcie c) dostarczenie nowych wiadomości.

Trudności, jakie się nasuwają przy stosowaniu zadań liczbowych w nauczaniu fizyki są dwojakiego rodzaju.

Pierwsza — to trudność matematyczna.

Często fizyka ze swymi wymaganiami matematycznymi wyprzedza matematykę i trzeba z tego powodu z całego szeregu zadań zrezygnować. Przy stosowaniu zadań opartych na przerobionym materiale matematycznym należy nadto zwracać uwagę na tę okoliczność czy uczniowie zachowali wprawę w odpowiednich działaniach matematycznych. W razie stwierdzenia poważnych braków w tym względzie lepiej jest chyba z szerszego stosowania zadań zrezygnować. Należy nadto baczyć pilnie, aby zadania fizyczne nie przerodziły się w dodatkowe ćwiczenia algebraiczne, tj. by matematyczna osnowa zadania była możliwie prosta.

Druga trudność — to brak odpowiedniego materiału zadaniowego. Ilość zadań umieszczonych w podręcznikach (Malca i Wernera, Gaweckiego) jest niewielka, nie ma też zbioru zadań przystosowanego do kursu gimnazjalnego.

Wogóle istnieją trzy zbiory zadań przystosowane do kursu dawnego gimnazjum (Zillingera, Guthkego oraz Krajewskiego i Rybczyńskiego), przy czym dwa pierwsze są już wyczerpane. Ukazało się wprawdzie w roku ubiegłym nowe wydanie zbioru zadań Rybczyńskiego z podtytułem „dla gimnazjów i liceów”, nie różni się ono jednak niczym poza tym dopiskiem od wydań poprzednich.

Ze zbiorów tych można wybrać wystarczająco obszerny materiał zadaniowy dla grupy pierwszej. Jednak dla dalszych grup owych praktycznych zadań ze zbiorów tych daje się wybrać bardzo niewiele materiału. W tej sytuacji nauczyciel — chcąc stosować obszerniej materiał zadaniowy — musi układać sam zadania, co jest połączone z uciążliwym wyszukiwaniem w czasopiśmie i monografiach technicznych danych liczbowych odnoszących się do urządzeń i obiektów omawianych na lekcjach fizyki. Nie każdy nauczyciel ma czas na wertowanie tego rodzaju literatury, a co najważniejsze, rzadko kiedy posiada dostęp do tych źródeł. W tych warunkach jest sprawą dość ważną wydanie zbioru zadań przystosowanych do kursu gimnazjalnego z obszernym uwzględnieniem zagadnień praktycznych i technicznych.

Wielką pomocą byłyby ponadto tablice zawierające najświeższe dane z tych właśnie dziedzin życia praktycznego. Trzeba się bowiem liczyć z tym, że dane zawarte w ewentualnie wydanym zbiorze zadań stałyby się przestarzałe już po kilku latach, a względy finansowe zarówno wydawcy jak i uczniów nie pozwoliłyby na stałe ich odnawianie. Natomiast tablice techniczne, jako wydawnictwo przeznaczone dla większej liczby może nawet nie tylko szkolnych odbiorców, łatwiej mogłyby ukazywać się periodycznie, np. co 2—3 lata. Wtedy dopiero możnaby bez zbyteńnego trudu postawić zadania liczbowe na właściwym poziomie.

Zadania liczbowe z fizyki stosuje się w szerokim zakresie w klasach trzecich i czwartych półinternatu laboralnego. Stały kontakt uczniów z nauczycielem zarówno podczas zdobywania wiadomości, jak też i w czasie ich utrwalania pozwalają na rozwinięcie systemu zadaniowego.

W klasie trzeciej wszyscy uczniowie tj. grupy uczniów A lepszych, B średnich i C słabszych, przerabiają rocznie około

60 zadań z fizyki i 25 z chemii, a ponadto grupy A i B około 40 zadań z fizyki i 12 z chemii. Razem w trzeciej klasie wypada dla ucznia przeciętnego grupy C około 85 zadań. Uczniowie zdolni z grupy B i wybitni z grupy A rozwiązują około 130 zadań. Na podstawie obserwacji można stwierdzić, że mniej więcej $\frac{1}{2}$ uczniów grupy C rozwiązuje także zadania dla grup wyższych A i B. Tak więc można stwierdzić, że w klasie trzeciej półinternatowej uczeń rozwiązuje przeciętnie 110 zadań w ciągu roku.

W klasie czwartej jest liczba zadań znacznie większa. Tłumaczyć to można okolicznością, że kurs fizyki w tej klasie jest bardziej „zadaniowy”, w przeciwieństwie np. do kursu chemii trzeciej klasy, oraz faktem, że uczniowie w poprzednim roku opanowali technikę rozwiązywania zadań. Wszyscy uczniowie grup A, B i C rozwiązują rocznie około 150 zadań, zaś uczniowie grup A i B około 210 zadań. Uwzględniając, że mniej więcej $\frac{1}{3}$ uczniów grupy C rozwiązuje zadania grup wyższych A i B, otrzymamy, że w klasie czwartej każdy uczeń średnio rozwiązuje 180 zadań w ciągu roku szkolnego.

Należy podnieść przy tym, że z reguły wszystkie zadania uczniów grupy C oraz niektóre ważniejsze i ciekawsze grup A i B są korygowane przez rozwiązywanie ich na tablicy. Przyjmąc więc można ilości przeciętne rozwiązywanych zadań, jako ilości zadań poprawionych całkowicie z uczniami przy tablicy.

Jeśli chodzi o rezultaty tak rozwiniętego systemu zadaniowego, to spełnia on w całości cel zadaniom postawiony. Ponadto jako skutek rozwiązywania zadań daje się zauważyć pewien stopień samodzielnego stosunku ucznia do urządzeń otaczających go w życiu codziennym. Obserwacje te udało się zebrać dzięki temu, że w półinternacie na lekcjach zajęć praktycznych w klasie czwartej asystuje nauczyciel fizyki. Uczniowie wykonują przyrządy fizyczne, instalacje etc. pod kierunkiem nauczyciela zajęć praktycznych, zaś nauczyciel fizyki baczy na stronę fizyczno - praktyczną wykonywanego przedmiotu. Otóż fakt, że większość uczniów przystępuje do pracy z nastawieniem rachunkowym, często zaczynając wykonanie przedmiotu od obliczeń, pozwala twierdzić, że z rozwiązywania zadań uczniowie wynieśli znacznie większe korzyści aniżeli techniczne opanowanie strony rachunkowej.

Wolno też twierdzić, iż zadania fizyczne nie stały się fizyką kredy i tablicy, ale że wyrobiły w uczniach realny stosunek do otaczającego ich świata fizycznego.

EDWARD SZPILRAJN

NAUCZANIE POD KIERUNKIEM MATEMATYKI

Artykuł niniejszy opisuje zwykłą lekcję matematyki w klasach półinternatowych gimnazjum ogólnokształcącego. Zgodnie z ogólnymi zasadami systemu półinternatowego, lekcja taka rozpada się na trzy części, z których pierwsza przeznaczona jest na wprowadzenie nowych tematów, druga na pracę pod kierunkiem, trzecia zaś na sprawdzenie, uporządkowanie i utrwalenie osiągniętych wyników.

Oczywiście, niektóre lekcje nie podpadają pod opisany tu schemat: do takich należą przede wszystkim godziny przeznaczone na „klasówki”. Nawet jednak lekcje, poświęcone wyłącznie skupieniu lub powtórzeniu wiadomości, zachowują zwykle ową zasadniczą trójdzielność. Odstępstwa od niej — przynajmniej w praktyce autora — nie okazały się wskazane. W szczególności nie daje dobrych rezultatów rozciągnięcie na całe 70 minut części pierwszej lub trzeciej, tj. utrzymanie pracy w typie lekcji gimnazjum zwykłego.

* * *

Pierwsza część lekcji trwa zwykle 25—45 minut i poświęcona jest wspólnej pracy uczniów nad nabyciem wiadomości nowych lub utrwaleniem nabytych dawniej.

Lekcja rozpoczyna się zazwyczaj od wysunięcia nowych zagadnień z wcześniej przerobionego materiału. Uczniowie winni w tym celu przypomnieć sobie jakieś dawniej udowodnione twierdzenie, dawniej poznaną metodę konstrukcji itp. Jeśli chodzi o materiał dobrze już utrwalony, to cała sprawa sprowadza się do zapytania się któregoś z uczniów o tę kwestię. Ale co należy

uczynić, jeśli w grę wchodzi materiał względnie nowy, jeszcze nie utrwalony?

Ucząc w klasie zwykłej gimnazjum ogólnokształcącego żądałem, aby uczniowie przygotowując się w domu nie tylko wykonywali podane im zadania, ale również powtarzali przerobiony na poprzedniej lekcji materiał teoretyczny. Spotykało się to zresztą z pewnym oporem ze strony uczniów, którzy tradycyjnie chcieli uważać, że „odrobili” już matematykę, jeśli tylko z otrzymanych do domu zadań „wypadła” im taka lub inna „odpowiedź”.

W klasie półinternatowej zdarzają się często przypadki, w których nie mogę oczywiście wymagać od uczniów, by mieli już utrwalony ten materiał teoretyczny, z którym zapoznali się np. dopiero na lekcji poprzedniej. Z drugiej strony pragnąc, by uczniowie od pierwszej chwili zajęli postawę aktywną w pracy szkolnej, nie chcę im materiału tej lekcji sam przypomnieć. Ostatecznie więc stosuję zależnie od trudności materiału parę sposobów „zagajenia” lekcji w omawianym przypadku. Bądź to 1) dozwalam uczniom, by z zeszytami i książkami w ręku wyszukali potrzebne nam wiadomości, bądź też 2) polecam im, by w ciągu kilku minut przypomnieli sobie pewne kwestie, które następnie omawiamy wspólnie po chwili, po zamknięciu książek i zeszytów, bądź wreszcie 3) polecam im, by nie otwierając wcale książek i zeszytów, spróbowali sobie pewne kwestie przypomnieć. W tym ostatnim przypadku formułuję pytanie w taki sposób, by uczniowie zdawali sobie sprawę, że nie uważam braku dobrej odpowiedzi za dyskwalifikację. Drugi z wymienionych sposobów ma — przynajmniej z punktu widzenia piszącego te słowa — pewną wadę natury czysto psychologicznej. Ważną jest niewątpliwie rzeczą, by lekcja posiadała od pierwszej chwili właściwe tempo; otóż owa chwila ciszy właśnie w pierwszych minutach lekcji, poświęcona wertowaniu książki i zeszytu, tempo to niewątpliwie hamuje.

Dalszy ciąg pierwszej części lekcji przypomina całkowicie lekcję w klasie zwykłej, toteż nie ma powodu, by obszerniej się nad nią rozwodzić. Charakter tej części bywa oczywiście bardzo rozmaity, już choćby tylko ze względu na różny rodzaj przerabianego materiału: nowe twierdzenia, wzorowe przerabianie nowych

typów zadań, wspólne ugruntowanie i powtarzanie wiadomości i umiejętności nabytych wcześniej itd.

Charakter jej zmienia się również zależnie od metody. Zgodnie z explicite sformułowanymi żadaniami programu i własnymi w tym względzie poglądami, staram się przyzwyczajać uczniów do posługiwania się książką. Toteż od czasu do czasu klasa posługuje się podręcznikiem dla wspólnego nabywania nowych wiadomości lub zestawienia dawniej przyswojonych. Czasem jest to głośna lektura podręcznika przez jednego z uczniów, komentowana następnie przez nauczyciela i innych uczniów i ilustrowana rysunkiem na tablicy. Kiedy indziej — już jako szczyt umiejętności posługiwania się podręcznikiem — jest to indywidualna lektura cicha, omawiana następnie zbiorowo. Oczywiście nie jest możliwe stałe stosowanie lektury podręcznika. Żywe słowo nauczyciela poparte jego mimiką i gestem, zawiera tyle elementów ułatwiających uczniowi zrozumienie przedmiotu lekcji, że usunięcie go lub choćby tylko odsunięcie na plan dalszy, powoduje konieczność zużycia większej ilości czasu na te same tematy.

*

Druga część lekcji (tzw. laboralna) trwa 20—40 minut i poświęcona jest indywidualnej pracy ucznia pod kierunkiem nauczyciela. Na początku tej części lekcji podaję uczniom tematy pracy, z uwzględnieniem podziału na grupy: A lepszą, B średnią i C słabą. Najczęściej są to oczywiście zadania z podręczników używanych przez uczniów; stwierdzić przy tym można, że zasób zadań w podręcznikach istniejących jest — z pewnymi wyjątkami ¹⁾ — wystarczający. Niekiedy jednak sięgnąć trzeba i do innych źródeł i dyktować uczniom zadania ad hoc obmyślane lub wzięte z innych podręczników.

Dobór zadań przeznaczonych dla uczniów nie jest łatwy. W klasie zwykłej jest rzeczą mniej więcej obojętną czy praca ucznia nad zadaniem trwać będzie np. minut 10, czy 20. W klasie pół-internatowej taka różnica powoduje pewną dezorganizację. Nie jest oczywiście wielkim nieszczęściem, jeśli większość uczniów nie zdąży na jakieś lekcji wykonać wszystkich zadań przezna-

¹⁾ Np. w „Algebrze” Banacha na klasę czwartą wskazane byłoby powiększenie ilości zadań związanych z równaniami kwadratowymi.

czonych dla ich grupy; zresztą nie podjąłbym się nigdy przewidywania potrzebnego na zadanie czasu z dokładnością wzorową. Z drugiej jednak strony stan systematycznej rozbieżności czasu przewidywanego z czasem rzeczywiście potrzebnym na wykonanie zadań, miałyby skutki nader niepożądane.

Dość często, oprócz ćwiczeń, uczniowie w części laboralnej mają też jako zadanie powtórzenie pewnych określonych części materiału (np. twierdzeń przerobionych podczas dwóch ostatnich lekcji). Niekiedy takie powtórzenie zajmuje całą część laboralną.

Sposób wykonania zadania wymaga niekiedy objaśnień, zwłaszcza wtedy, gdy zadania sformułowane są w sposób zbyt zwięzły¹⁾. Objaśnienia te udzielane są uczniom zasadniczo jedynie przed rozpoczęciem ich pracy, a nie w czasie jej trwania. Zdarza się niekiedy, że przyglądając się pracy uczniów, widzę, że napotykają pewne poważniejsze trudności, których nie dało się wcześniej przewidzieć. Wtedy bądź to udzielam poszczególnym uczniom pewnych wskazówek indywidualnych, bądź też przerywam ich pracę i wskazówki te otrzymuje cała klasa łącznie. Tę drugą możliwość stosuję tylko w wypadkach wyjątkowych, nie chcąc przerywać toku pracy uczniów. Zauważyłem przy tym, że wskazówki takie nie dochodzą wcale do świadomości niektórych uczniów, tych mianowicie, którzy są głębiej zaabsorbowani innym momentem swej roboty.

Zasadniczo wolno uczniom porozumiewać się ze sobą szepem w tej części lekcji. Niektórzy z nich nadużywają tej możliwości i starają się korzystać z pracy kolegów. Ci są oczywiście przywoływani do porządku. Inni zwracają się do nauczyciela lub sąsiadów w razie jakichś istotnych wątpliwości — i tak właśnie być powinno.

Okazało się wszakże, że owe pozwolenie nie może być stosowane bez ograniczeń. Przyzwyczajenie uczniów do tego, że w każdej chwili mogą otrzymać pewną pomoc z zewnątrz, musi — rzecz prosta — wpływać w pewnej mierze demoralizująco. Objawiło się to np. w panicznej obawie przed „klasówkami” (większej jeszcze niż w zwykłej klasie gimnazjalnej), a w kon-

¹⁾ Np. w „Geometrii” Straszewicza i Kulczyckiego na klasę drugą.

sekwencji w słabych rezultatach tych klasówek nawet u uczniów, którzy kiedy indziej osiągalni (ponad wszelką wątpliwość samodzielnie) zupełnie dobre rezultaty.

Aby usunąć te niedomagania, aby przyzwyczaić uczniów do pracy całkowicie samodzielnej, ograniczam na niektórych lekcjach owo zasięganie informacji z zewnątrz. Niekiedy dozwalam kierować zapytania tylko do mnie, a kiedy indziej nakazuję pracę całkowicie samodzielną bez żadnych zastrzeżeń. Naturalnie czynię to wtedy np., gdy klasa przerabia zadania typu, dobrze już znanego.

*

Trzecia część lekcji ma na celu sprawdzenie, uporządkowanie i utrwalenie materiału z dwóch części poprzednich. Choć najkrótsza, bo trwająca zwykle 5—15 minut, nie jest bynajmniej łatwa do właściwego zorganizowania.

Pierwszą i główną trudnością jest tu sprawa rozpoczęcia tej części lekcji. Znaczna część uczniów jest w trakcie pracy: jedni nie zdążyli ukończyć zadań dla swojej grupy, inni pracują już nad dalszymi. Wszyscy prawie, z wyjątkiem kilku najbardziej patentowanych leniuchów, chcą pracować dalej: niektórzy dla własnego zadowolenia lub z ciekawości, inni dlatego, że spodziewają się, iż nauczyciel weźmie ich zeszyty do przejrzenia. Gdy rozpoczynamy już omawianie wspólne np. pierwszego zadania, wolą oni właśnie dalej pracować nad drugim, dowiadywać się od innych kolegów o wyniki, etc.

Dla właściwego rozpoczęcia correctum stosuję sposób następujący: w tym właśnie momencie 1) ustalamy wspólnie „temat lekcji”, tj. nadajemy jej pewien tytuł, który uczniowie wpisują do zeszytu, 2) wymieniam nazwiska tych uczniów, których zeszyty będą przejrzane i od razu te zeszyty zabieram. Dzięki temu mam możliwość poprawienia zeszytów w takim stanie, w jakim znajdowały się przed correctum. Jednocześnie uwaga uczniów została oderwana nieco od zadania, nad którym pracowali w ostatniej chwili części laboralnej.

Poprawa zadań polega na przerobieniu zadań trudniejszych, sprawdzeniu samych tylko „odpowiedzi” zadań łatwiejszych, omówieniu przez nauczyciela różnych sposobów rozwiązań, róż-

nych typowych błędów, etc. Materiał do tego omówienia pochodzi głównie z obserwacyj, poczynionych w czasie przechadzki, którą nauczyciel odbywał po klasie podczas części laboralnej.

Końcowa część lekcji zawiera też czasem odczytanie lub przypomnienie w inny sposób twierdzeń zapisanych w pierwszej jej części.

MIECZYŚLAW OLESZKIEWICZ

ZAPRAWIANIE MŁODZIEŻY DO SAMODZIELNEGO ROZWIĄZYWANIA ZADAŃ MATEMATYCZNYCH

Jednym z największych błędów dawnej szkoły było położenie punktu ciężkości na wykład nauczyciela, a nie na pracę uczniów. W szkolnictwie współczesnym nabiera sprawa pracy uczniowskiej — jej rodzaju, sposobu, zasięgu i wydajności — podstawowego znaczenia.

Wiemy dziś, że od należytego rozwiązania powyższych problemów zależy zaprawienie ucznia do samodzielnych poczynąń, prowadzących do rzetelnych osiągnięć. Nie jest tedy dla nas rzeczą decydującej wagi, czy uczeń się uczy — choć sprawa to oczywiście nader ważna — lecz jak się uczy, jak zdobywa, porządkuje i utrwala wiedzę nabytą w szkole.

Położymy więc nacisk na racjonalizację sposobów uczenia się wychowanka szkolnego, nauczymy go przede wszystkim uczyć się należycie. Niech umie dobrze sobie radzić w szkole zwykłego typu podczas poobiedniej pracy przygotowawczej, tzw. odrabiania lekcji szkolnych, a w szkole półinternatowo-laboralnej podczas pracy dokonywanej w trakcie drugiej części lekcji pod kierunkiem nauczyciela.

* * *

Nauczyciel matematyki musi systematycznie, stopniowo wdrażać uczniów do samodzielnej pracy, do samodzielnego rozwiązywania zadań matematycznych, udzielając im m.i. następujących wskazówek metodycznych:

1) Przed zabraniem się do nowej pracy winien uczeń odwrócić uwagę od treści, która ostatnio była przedmiotem jego rozważania oraz skupić się na nowym temacie, którym pragnie się zająć.

(Do wewnętrznego opanowania się i odpowiedniego nastawienia umysłu pomoże mu czasami kilka głębokich wdechów lub naprężenie mięśni).

2) Uczeń winien przede wszystkim kilkakrotnie przeczytać tekst zadania, by go zrozumieć gruntownie. Niekiedy należy wprost dokonać gramatycznego jego rozbioru, przecinek bowiem postawiony w niewłaściwym miejscu może już zmienić jego sens i znaczenie. Następnie musi uczeń uświadomić sobie i zapamiętać dokładnie wszystkie bez wyjątku warunki zadania.

Jest to szczególnie ważne przy układaniu równań, podczas którego uczeń musi stale mieć na uwadze wszystkie elementy treściowe zadania. Znaczny odsetek nierozwiązanych lub źle rozwiązanych zadań tłumaczy się powierzchownym, niedokładnym, a przez to błędnym zrozumieniem przez ucznia warunków zadania. Dobrze uświadomienie sobie i zapamiętanie tych warunków — to na wpół rozwiązane zadanie.

3) Po zapamiętaniu warunków zadania winien uczeń ułożyć sobie plan jego rozwiązywania.

Może to uczynić w dwojaki sposób: albo sprowadzając dane zadanie do postaci łatwiejszej, albo też do postaci zadania znanego mu już typu — tak by rozwiązanie jego nie nastroczało zbytnich trudności. Zadanie samo należy przy tym według możliwości rozbić na poszczególne fragmenty i każdy z nich wykonać systematycznie i sumiennie.

Jeżeli np. uczeń ma rozwiązać układ dwóch równań wyższych stopni z dwoma niewiadomymi, powinien zadanie trudniejsze sprowadzić do łatwiejszego, np. do układu dwóch równań łatwiejszych lub też dwóch równań, z których pierwsze jest stopnia drugiego, a drugie pierwszego, gdyż taki układ można łatwo rozwiązać.

4) Każdy z uczniów powinien obmyśleć sobie własny system, porządek i formę wykonywania pracy i stale się już tego układu trzymać (jeżeli oczywiście w danym wypadku forma zadania nie jest ustalona przez nauczyciela).

Przyzwyczajanie się do jednego, uporządkowanego sposobu wykonywania pracy umożliwia skupienie uwagi i ułatwia sprawdzenie i wyszukanie ewentualnych błędów w rozwiązywaniu zadania.

5) Uczeń winien w pamięci wykonywać tylko te obliczenia, o których wie, lub co do których z wielkim prawdopodobieństwem przypuszczać może, że wypadną bez błędu.

Trzeba pamiętać, że w życiu zwycięża nie koniecznie ten, kto więcej umie, a ten, kto wie, co umie, a czego nie umie i kto potrafi lepiej operować nabytymi wiadomościami, chociażby nawet zakres tych wiadomości był szczupły i niezupełny. Bardzo błahy błąd w rachunku wykonanym pamięciowo uniemożliwia w konsekwencji rozwiązanie zadania.

6) Uczeń powinien każde działanie, szczególnie trudniejsze, sprawdzić dwukrotnie.

Np. przy wyłączaniu za nawias należy odnośne liczby pomnożyć i sprawdzić, czy rezultat jest zgodny i czy otrzymujemy poprzednie wyrażenie. Taki system pracy zaostrza uwagę i krytycyzm, rozwija spostrzegawczość, zdolność do analizy i autokorekty.

7) W wypadku, kiedy uczeń ma do rozwiązania dwa lub więcej zadań, nie wolno mu w żadnym razie przerzucać się, gdy napotka trudności, co pewien czas od jednego zadania do drugiego — jak to się często zdarza w praktyce uczniowskiej.

Taka bezplanowość i chaotyczność zdezorientuje w krótkim czasie ucznia, rozproszy jego uwagę nie pozwalając mu skupić się należycie na kolejnym rozwiązywaniu poszczególnych fragmentów, na stopniowym i systematycznym pokonywaniu napotkanych trudności prowadzącym jedynie do celu.

8) Uczeń, który otrzymał tekst algebraiczny, musi przypomnieć sobie twierdzenia i sposoby rozwiązywania, odnosząc się do danego cyklu zadań lub też do tego działu algebry, z którego temat został zaczerpnięty (np. z logarytmów, potęgów itd.), albo też, gdy otrzymał temat geometryczny musi unaocznic sobie wszystkie twierdzenia i wzory, odnoszące się do danej figury czy bryły i uświadomić sobie jej własności.

Twierdzenia i wzory matematyczne musi uczeń znać na pamięć. Nie wystarczy zapisać sobie formuł ich w kajecie czy podręczniku, by w razie potrzeby po nie sięgnąć. Zastosowanie potrzebnego wzoru będzie wówczas utrudnione, część energii myślowej obrócona na wertowanie zeszytu czy książki pójdzie na marne i zabraknie niekiedy czasu na samo opanowanie tre-

ści zadania. Tylko trzymanie w pamięci twierdzeń i wzorów pozwoli uczniowi swobodnie, bez wysiłku je stosować, wtenczas tylko uczeń potrafi patrząc na liczby czy rysunek uchwycić związek między odpowiednimi elementami, którego zrozumienie doprowadzi do rozwiązania zadania.

9) Przy rozwiązywaniu zadań geometrycznych, jak również zadań algebraicznych dyskusyjnych z tematem geometrycznym, należy linie pomocnicze prowadzić celowo.

Łatwo to powiedzieć — trudniej wykonać. Dobrze i celowo poprowadzone linie pomocnicze ułatwiają w wysokim stopniu rozwiązanie zadania. Ale jak możemy stwierdzić, że dana linia pomocnicza jest poprowadzona celowo, a inna znów niecelowo?

Każdy uczeń powinien posiadać w tym względzie swe własne kryterium nabyte przez doświadczenie. Łatwiej jest raczej zobaczyć, że tak się wyrażę, „niecelowość“ poprowadzonej linii pomocniczej niż jej „celowość“.

Powiem ogólnie, że konstrukcje pomocnicze trzeba wykonywać w ten sposób, by z jednej strony zahaczały o elementy wiadome, podane w warunkach zadania i wiązały się z nimi, a z drugiej strony tworzyły figury, z których najczęściej korzystamy, a więc trójkąty, o ile się uda prostokątne, łatwiejsze do rozwiązania — czy zresztą jakieś inne. Takie linie pomocnicze lub też płaszczyzny bywają najczęściej prostopadłe, albo też równoległe do innych odcinków czy też płaszczyzn.

Jeżeli mamy styczną do koła lub kuli, to promień prowadzony do punktu styczności w 95% będzie linią pomocniczą, poprowadzoną celowo. Przy podanej cięciwie będzie promień poprowadzony do niej prostopadłe, w wielu wypadkach, również linią pomocniczą poprowadzoną celowo. Jeżeli jest podany np. równoległobok pochyły, to poprowadzenie wysokości i następnie płaszczyzny przez wysokość, prostopadłe do boku podstawy, dla zaznaczenia kąta nachylenia ściany bocznej do płaszczyzny podstawy — będzie w bardzo wielu wypadkach konstrukcją wykonaną celowo. Nie podobna tu oczywiście wyliczyć wszystkich konstrukcyj i linii lub płaszczyzn pomocniczych, gdyż w zadaniu mogą być one różne.

Warto jeszcze zaznaczyć, że uczeń, który nie ma intuicji i wprawy oraz odpowiedniego przygotowania w tym kierunku,

powinien raczej pamiętać, jak były wykonane konstrukcje pomocnicze w zadaniach poprzednich tego samego typu i na nich się powoli wzorować i wdrażać.

10) Uczeń nie powinien rysować i rozpatrywać przypadków specjalnych.

Jeżeli np. w warunkach zadania jest mowa o jakimś trójkącie, to nie należy rysować i rozpatrywać koniecznie trójkąta prostokątnego lub też równobocznego. Jeżeli przypuścimy, że będzie podany okrąg o średnicy AOB i będzie powiedziane, że na łuku AB znajduje się punkt M itd., to nie należy punktu M umieszczać np. pośrodku łuku AB tak, by prostopadła wyprowadzona z punktu M na AB padła akurat na środek koła O, gdyż będzie to właśnie specjalny przypadek. Tak samo byłoby np. błędem przypuszczać, że w ostrosłupie wysokość padnie na środek koła opisanego na podstawie, gdyby w warunkach zadania nie było zaznaczone, że wszystkie krawędzie boczne są jednakowo nachylone do płaszczyzny podstawy, lub też gdyby z innych warunków i własności nie można było domyśleć się tego. Słowem, warunki zadania muszą być pod względem zakresu logicznego potraktowane jak najszerzej.

11) Uczeń musi sporządzić rysunek duży i wyraźny, obok niego zaś umieścić rysunki pomocnicze i oznaczyć na nich odpowiednie punkty tymi samymi literami, co i na głównym rysunku.

Jest to szczególnie ważne dla ucznia, który ma słabą wyobraźnię przestrzenną. Uczeń taki musi dokonać dość dużego wysiłku myślowego dla uświadomienia sobie, gdzie i jakie kąty w narysowanej bryle są proste, rozwarte lub ostre. Bez pomocniczych trójkątów może uczeń ten przy rozwiązywaniu zadania łatwo zapomnieć, jak wyglądają w rzeczywistości te trójkąty i przyjąć np., że pewien kąt prosty znajduje się przy innym niż w rzeczywistości wierzchołku. Rysunek pomocniczy uchroni ucznia bez wątpienia od takiego błędu.

12) Wierzchołki jednakowych brył czy figur winien uczeń oznaczać zawsze tymi samymi literami.

Ułatwia to uczniowi wyobrażenie sobie jakiegoś odcinka bez spojrzenia na rysunek, który może znajdować się już na innej stronie i jednocześnie przypomina mu odcinki i obliczenia

z nimi związane w poprzednich zadaniach podobnego typu. Sposoby rozwiązywania utrwalają się wtedy lepiej w pamięci. Jeżeli np. wierzchołek ostrosłupa będziemy oznaczali stale przez S, a punkt, na który padnie wysokość, przez O — to w odcinku SO bez trudności będziemy widzieli zawsze wysokość ostrosłupa.

* *

Oprócz zestawionych powyżej, przydatnych dla pracy uczniów, ogólnych wskazówek, mogących służyć przy rozwiązywaniu zadań matematycznych — może każdy cykl zadań, odnoszących się do pewnego działu, nastroczyć nowe, odpowiednie instrukcje metodyczne pracy uczniowskiej.

Nie jest zadaniem moim wyczerpujące omówienie wszelkich zaleceń, jakie możnaby skierować pod adresem uczącej się młodzieży. Pragnę jedynie zwrócić uwagę na konieczność opracowania metody uczenia się uczniów, na konieczność systematycznego wdrażania młodzieży do racjonalnych sposobów samodzielnej pracy szkolnej.

Tylko takie nauczanie prowadzi do celu: rozwija ucznia i daje wyniki. Tylko taka organizacja pracy uczniowskiej może uchodzić za nauczanie, przepełnione pierwiastkami oddziaływania wychowawczego na młodzież szkolną.



Spis rzeczy

strona

Wskazówka dla czytelnika	5
------------------------------------	---

Część I. Sprawy ogólne

Paweł Ordyński – Nauczanie pod kierunkiem—dawniej i dziś w szkole Zgromadzenia Kupców	9
Rudolf Taubenszlag – Nauczanie pod kierunkiem w pół- internacie laboralnym	19
Edward Szymański – Poczynania wychowawcze Uczelni	29
Jerzy Pys – Młodzież szkolna w służbie Ojczyzny	39

Część II. Przedmioty szkolne prowadzone zwykłą metodą nauczania

Ks. Stefan Jaskłowski – Religia, jako naczelny przedmiot szkolny	61
Falik Hafner – Nauczanie religii w szkole średniej	65
Stanisław Górny – Ćwiczenia cielesne oparte na szkol- nych badaniach biometrycznych	69
Antoni Tomczak – Zajęcia praktyczne w programie gimnazjum ogólnokształcącego	73

Część III. Przedmioty szkolne prowadzone metodą nauczania pod kierunkiem

Wanda Żółkiewska – Nauczanie pod kierunkiem języka polskiego	81
Jerzy Kreczmar – Uwagi o programie języka polskie- go w gimnazjum ogólnokształcącym	93
Stefan Żółkiewski – Pracownia polonistyczna w gim- nazjum ogólnokształcącym	101
Stefan Zakrzewski – Nauczanie pod kierunkiem języka łacińskiego	117
Szymon Lubelski – Nauczanie pod kierunkiem języka obcego nowożytnego	133
Szymon Lubelski – Lekcja ruchowa języka obcego no- wożytnego	161

	strona
Witold Łukaszewicz – Nauczanie pod kierunkiem historii	165
Witold Łukaszewicz – Program historii szkoły średniej ogólnokształcącej	173
Michał Więckowski – Zespolowe prace referatowe z geografii w gimnazjum ogólnokształcącym	187
Włodzimierz Michajłow – Nauczanie pod kierunkiem biologii	201
Włodzimierz Michajłow – O nowy typ podręcznika biolo- gii w gimnazjum ogólnokształcącym	213
Wanda Manczarska – Znaczenie wychowawcze nau- czania pod kierunkiem fizyki	245
Ryszard Szczepański – Uwagi o rozwiązywaniu zadań liczbowych z fizyki w gimnazjum ogólnok- ształcącym	251
Edward Szpilrajn – Nauczanie pod kierunkiem matematyki	261
Mieczysław Oleszkiewicz – Zaprawianie młodzieży do samodzielnego rozwiązywania zadań mate- matycznych	267

UP - Kraków BG



1050158185

