

CZĘŚĆ OGÓLNA

Organizacja pracy dydaktycznej
w klasie I - szej szkoły powszechnej

ROZDZIAŁ I

ZASADY ORGANIZACJI NAUCZANIA W KLASIE I-szej.

Wskazówki programowe.

Instrukcja Ministerstwa W. R. i O. P., wprowadzająca nowy program do klasy I-szej (Dz. U. M. W. R. i O. P. Nr. 8—9 z r. 1933 poz. 138), podaje w rozdziale „Uwagi ogólne o organizacji pracy” cały szereg wskazówek, zmieniających całkowicie rozpowszechnione i stosowane dotychczas sposoby organizowania pracy dydaktycznej w tej klasie. W punkcie 3 ust. „c” tych „Uwag” czytamy: „Nie istnieje dla tego oddziału stały, sztywny rozkład tygodniowy, określający ściśle lekcje w każdym dniu — wyjątkiem mogą być jedynie lekcje, udzielane nie przez głównego nauczyciela w tej klasie, a więc w praktyce przedewszystkiem lekcje religji. Poza takimi wyjątkami nauczyciel układa sobie dowolnie plan pracy na każdy dzień i różnie w różnych tygodniach, z zachowaniem zasad a) i b) i z tem ograniczeniem, że ogólna suma godzin, przeznaczonych na każdy przedmiot w każdym tygodniu, winna być równa liczbie, wskazanej przy programie tego przedmiotu. W początkach roku szkolnego przewiduje się jeszcze większą swobodę”.

Jak z tego widzimy, nauczycielowi pozostawiono w organizowaniu pracy dydaktycznej w klasie I-ej wielką swobodę, gdyż poza zastrzeżeniami, powyżej wspomnianymi, sam nauczyciel decyduje o tem, jakie lekcje (z jakich przedmiotów) ma sobie na każdy dzień wyznaczyć, jak również, w jakiej kolejności, oraz, ile na jedną lekcję

z jakiegoś przedmiotu ma wyznaczyć czasu. W związku z tem jednak zwiększyła się poważnie odpowiedzialność nauczyciela za stan i poziom klasy, odpowiedzialność, zmuszająca nauczyciela do poważnego zastanowienia się nad tem, jak ma sobie pracę w kl. I-szej zorganizować. Że zadanie to nie jest łatwe, wystarczy przeczytać inne miejsca wspomnianych „Uwag”, a mianowicie: punkt 3 ust. „b”: „Różne zajęcia w danym dniu winny być powiązane wspólnością tematów, zmierzając do skupienia się dookoła pewnego ośrodka lub ośrodków zainteresowań, wspierać się wzajemnie, tworzyć całość jak najbardziej jednolitą i ciągłą, organiczną i naturalną, bez męczących przeskoków, ale i bez przesady i sztuczności w powiązaniach”; oraz w punkcie tym samym ust. „a”: „Praca umysłowa, ćwiczenia ruchowe i zajęcia techniczne winny być w każdym dniu ilościowo ustosunkowane i następować po sobie odpowiednio do ruchliwości, niezdolności do dłuższego wysiłku umysłowego i wogóle psychiki dziecka w tym wieku”.

Jakżeż ma organizacja pracy dydaktycznej w klasie I-szej wyglądać?

Pracę dydaktyczną w szkole można organizować według dwóch systemów: bądź według systemu przedmiotowego, bądź też według systemu bezprzedmiotowego.

System przedmiotowy.

System przedmiotowy stosowany jest obecnie niemal że we wszystkich naszych szkołach. Polega on na tem, że w codziennej pracy szkolnej lekcje z poszczególnych przedmiotów występują wyraźnie i są opracowywane niezależnie od siebie. Na początku roku szkolnego nauczyciel dzieli całość materiału naukowego z danego przedmiotu na szereg jednostek (miesięcznych, tygodniowych, dziennych), przyczem każda jednostka lekcyjna wiąże się logicznie z lekcją poprzednią i lekcją następną. Wskutek

tego na dany dzień wypadnie taki temat lekcji z danego przedmiotu, jaki wynika z kursu systematycznego, niezależnie od tego, jakie będą tematy innych lekcji, tego dnia opracowywanych. Graficznie możnaby było system ten przedstawić jak następuje:

Rok szkolny					Przedmioty nauki szkolnej.					
	I okres	II okres	III okres	IV okres						
	Język ojczysty: mówienie									
	Język ojczysty: czytanie									
	Język ojczysty: pisanie									
					Historia					
					Geografia					
					Przyrodznawstwo					
					Arytmetyka					
					Rysunek					
					i t. d.					

Jest to *układ pionowy*; linii poziomych, któreby łączyły ze sobą poszczególne przedmioty, brak; nawet poszczególne działy jednego przedmiotu (np. w języku polskim: czytanie, pisanie, mówienie) nie są ze sobą powiązane: tematy lekcji ortografii niezawsze wiążą się z tematami lekcji czytania, lekcji gramatyki i t. p.

Zalety i wady systemu przedmiotowego.

Niewątpliwie system przedmiotowy ma pewne zalety, które spowodowały, że jest on dzisiaj prawie powszechnie stosowany — nietylko w klasach starszych, lecz nawet w klasach niższych szkoły powszechnej. Pierwszą taką i zasadniczą zaletą jest to, że uczeń przyswaja sobie wiadomości z każdej dziedziny wiedzy w sposób systematyczny; że nauczyciel w każdej chwili wie, co z danego przedmiotu zostało już opracowane, co zaś jeszcze jest do opracowania. Pytanie tylko, czy system ten jest w zgodzie z postulatami psychologii dziecka? Wiemy, że psychika dziecka jest inna, aniżeli psychika człowieka dorosłego,

będącego na odpowiednim stopniu rozwoju umysłowego; jest różna zarówno pod względem ilościowym, jakoteż pod względem jakościowym. Człowiek dorosły zdolny jest do tworzenia abstrakcyj — dziecko zaś operuje konkretnymi wyobrażeniami; człowiek dorosły zdolny jest w pewnym zjawisku życiowym wyodrębnić dziedziny: historyczną, socjologiczną, geograficzną, przyrodniczą — dziecko tej zdolności nie posiada: dla dziecka pewne zjawisko życiowe jest całością, do której analizowania i wyodrębnienia występujących w niej elementów nie jest zdolne. A przecież w systemie przedmiotowym dziecko ma do czynienia nie z całościami, lecz z ich częściami, niczem ze sobą niepowiązanymi. W ciągu jednego dnia dziecko uczy się o czymś z geografji, z historii, z języka polskiego, rachunków; tematy tych lekcyj nie są ze sobą powiązane; dziecko opracowuje na każdej lekcji pewną cząstkę różnych zjawisk życiowych, lecz ani jedno z tych zjawisk nie występuje przed dziećmi w całości. Skutki tego są takie, że dziecko stara się różne szczegóły zapamiętać, lecz nie przeżywa tego; ma wiadomości z poszczególnych dziedzin wiedzy, lecz niczem ze sobą niepowiązane, wobec czego wiadomości tych wykorzystać w życiu późniejszym nie potrafi, bo przyswoiło je sobie bez związku z sytuacjami naturalnymi, z odpowiedniami przeżyciami. Ponieważ doniedawna panował pogląd, że najważniejszym zadaniem szkoły jest podać dziecku jak najwięcej wiadomości, system ten był uważany za zupełnie wystarczający, gdyż dzieci istotnie umiały dużo. Lecz jeśli dzisiaj stawiamy na pierwszy plan inne zadanie szkoły w dziedzinie nauczania: niech dziecko umie mniej, lecz to, co umie, niech umie praktycznie zastosować, niech nabywa wiadomości nie przez przyswajanie pamięciowe, lecz przez przeżywanie pewnych sytuacji, w których dane wiadomości są niezbędne — jasnym jest, że system przedmiotowy nie może nam wystarczyć.

System bezprzedmiotowy (globalny).

Z tych właśnie założeń wychodzi system bezprzedmiotowy, zwany inaczej globalnym.

Ponieważ dziecko nie jest zdolne do analizowania przeżywanych zjawisk i wyodrębniania tkwiących w nich elementów, system globalny usuwa z praktyki szkolnej przedmioty szkolne. Nauczanie oparte jest na poznawaniu, opracowywaniu i przeżywaniu zjawisk życiowych, zachodzących w tej rzeczywistości, w której dziecko żyje, i podlegających bezpośredniej obserwacji dziecka. Opracowując dane zjawisko np. „Święto wiosny w naszej szkole“, dzieci mówią o tem, jak urządzają święto wiosny, czytają o tem, piszą, rysują, śpiewają, wykonują zabawy wiosenne i t. p.; tematy więc wszystkich lekcji, jednego dnia czy nawet jednego tygodnia opracowywanych, wynikają z tematu naczelnego, jakim jest opracowywane zjawisko. Tworzy się więc naturalny ośrodek zainteresowań, wokół którego grupuje się zajęcia z różnych działów pracy. Dziecko nie odczuwa, że ma do czynienia z przedmiotami nauki szkolnej; to mu jest zresztą najzupełniej zbyteczne. Opracowując jednak jakiś ośrodek, dziecko przyswaja sobie pewne wiadomości rzeczowe (geograficzne, historyczne, przyrodnicze) o danym zjawisku życiowym; poza tem uczy się mówić, czytać, pisać, rachować, rysować i t. p. — wszystko to przygodnie, w związku z tematem naczelnym, który jest ośrodkiem zainteresowań. Niema więc tutaj mowy o systematycznym przerabianiu poszczególnych przedmiotów szkolnych, bo przedmioty te nie występują oddzielnie i przerabianie materiału naukowego w zakresie poszczególnych dziedzin wiedzy odbywa się epizodycznie (fragmentarycznie), to znaczy, że podajemy dzieciom pewne epizody (fragmenty) z poszczególnych dziedzin wiedzy, a mianowicie te (fragmenty), które w sposób naturalny wiążą się z tematem nadrzędnym. Jeżeli jakiś dział pracy, np. rachunki, nie wiąże się w sposób naturalny

z opracowywanym ośrodkiem zainteresowań, nauczyciel po-
mija ten dział, t. zn. w ciągu tego czasu, przez który jest
dany ośrodek opracowywany, rachunki nie występują wcale;
zato przy innym ośrodku będzie sposobność do większe-
go wykorzystania rachunków, przez co w rezultacie ma-
teriał naukowy z tego przedmiotu będzie przerobiony.

Poniżej zamieszczony wykres ilustruje układ poszcze-
gólnych przedmiotów nauki szkolnej w systemie global-
nym. Jest to *układ poziomy*; występujące w danej klasie
przedmioty są połączone liniami poziomymi, są powiązane
w pewną całość. Kurs systematyczny, występujący w po-
szczególnych przedmiotach w zakresie całej szkoły po-
wszechnej, jest tutaj mniej wyraźny, aniżeli w układzie
pionowym; w zakresie jednak każdej klasy poszczególne
przedmioty nie są od siebie tak mocno odgraniczone, jak
w tamtym układzie.

K L A S A I					K L A S A II			
I okres	II okres	III okres	IV okres		I okres	II okres	III okres	IV okres
Język ojczysty: mówienie.				—	Język ojczysty: mówienie.			
Język ojczysty: czytanie.				—	Język ojczysty: czytanie.			
Język ojczysty: pisanie.				—	Język ojczysty: pisanie.			
Historja.				—	Historja.			
Geografja.				—	Geografja.			
Przyrodoznawstwo.				—	Przyrodoznawstwo.			
Arytmetyka.				—	Arytmetyka.			
Rysunek.				—	Rysunek.			
i t. d.					i t. d.			

Zalety i wady systemu globalnego.

Jak widzimy z powyższego, system globalny (beprzedmiotowy) daje nauczycielowi całkowitą swobodę w planowaniu i organizowaniu pracy. Jest on jednak dla nauczyciela trudniejszy, bo wymaga od niego znajomości psychiki dziecka, znajomości środowiska, w którym dziecko żyje, a jednocześnie wielkiego wysiłku w kierunku takiego zorganizowania pracy, by dzieci zawsze były aktualnością tematu szczerze zainteresowane, a przytem by się czegoś nauczyły: by przyswoiły pewną, przez programy zakresloną, ilość wiadomości rzeczowych, oraz wyrobiły w sobie pewne sprawności w wyrażaniu się — w mowie, piśmie, czytaniu, rachunkach, rysunku i t. p. Z punktu widzenia dziecka system ten jest bezwzględnie lepszy od systemu przedmiotowego, gdyż przy systemie globalnym dziecko nie zanudza się kawałkowaniem wiedzy i przetwarzaniem jej w postaci lekcji z poszczególnych przedmiotów; dziecko tutaj przeżywa poszczególne zjawiska, a nie posługuje się jedynie pamięcią. Dla dzieci starszych, bardziej zbliżonych pod względem rozwoju psychicznego do ludzi dorosłych, system globalny mógłby być zgubny przez to, że nie miałyby wiadomości rzeczowych (z geografii, przyrody, historii) uporządkowanych, usystematyzowanych; dla dzieci natomiast młodszych (do lat 10—11), a przede wszystkim dla dzieci 7—8-letnich, system ten jest jedyną racjonalną formą organizacji pracy dydaktycznej. Wiadomości rzeczowe, podawane dzieciom w tym wieku epizodycznie, będą w klasach starszych usystematyzowane, to znaczy uporządkowane, pogłębione i poszerzone.

Wyrażanie się w systemie globalnym.

Jeżeli idzie o pracę w dziale nauczania dzieci wyrażania się (wyrobienia techniki czytania, pisania, mówienia, rachowania, rysowania i t. p.), to cała praca zasadniczo winna być wykonana w klasach młodszych tak, by dzie-

kko, przechodząc do klasy V-tej, w której zgodnie z nowymi programami rozpoczynamy systematyczną pracę w zakresie poszczególnych przedmiotów, miało opanowaną elementarną technikę czytania, pisania i t. p. Nie będzie to rzeczą niemożliwą, gdyż wiemy, że wyrobienie sprawności w jakimś dziale pracy uzależnione jest od odpowiedniej ilości ćwiczeń tego rodzaju: im więcej np. dziecko czyta, tem większej nabywa wprawy w czytaniu, tem lepiej opanowuje technikę czytania. Niemniej jednak trzeba podkreślić, że istnieje tutaj poważna trudność, na którą przy organizacji nauczania systemem globalnym natrafimy. Otóż każdy dział ćwiczeń w wyrażaniu się ma swój kurs systematyczny, według którego należy ćwiczenia przechodzić; kurs ten w niektórych działach (śpiew, rysunki) jest mniej wyraźny — zwłaszcza w klasach młodszych, w niektórych natomiast już od klasy I-szej występuje bardzo wyraźnie. Dla ilustracji weźmiemy rachunki: już w klasie I-szej widoczny jest tutaj systematyczny kurs przedmiotu, polegający na tem, że przecież najpierw muszą dzieci opanować technikę dodawania, potem mnożenia, nie zaś odwrotnie. To samo wystąpi już w kl. I-szej w dziale czytania i pisania, a nawet mówienia. Organizując nauczanie, musimy postarać się, by tematy lekcji rachunków, czytania, pisania, mówienia były bezwzględnie związane z tematami innych lekcji, to znaczy, by wynikały z tematu nadrzędnego; musimy również dbać o to, by lekcje rachunków były zgodne z kursem tego przedmiotu. Trudność tę system globalny rozwiązuje. Jak? — o tem w rozdziale następnym.

Metody globalne w nauczaniu.

System globalny występuje w postaci różnych metod t. zw. globalnych. Są to metody następujące: metoda ośrodków zainteresowań, stosowana w Belgii, metoda projektów, stosowana w Anglii i Ameryce, metoda kom-

pleksów, stosowana doniedawna w Rosji, i „nauczanie łączne”, metoda, stosowana w Austrii i Niemczech.

Każda z tych metod opiera się zasadniczo o system bezprzedmiotowy, wprowadzając pewne zmiany i odchylenia.

Stwierdzić jednak trzeba, że metody te nie zostały jeszcze do tego stopnia wypróbowane, by mogły być do wszystkich szkół wprowadzone.

Nowe nasze programy, wprowadzone przed rokiem do szkół powszechnych, również nie zalecają stosowania metod globalnych w całej rozciągłości. Instrukcja ministerjalna, na którą na wstępie powołaliśmy się, nie daje nauczycielowi całkowitej swobody w organizowaniu nauczania w kl. I-szej, gdyż wprowadza zasadnicze zastrzeżenie, że wymiar czasu, dla poszczególnych przedmiotów w programach naukowych przewidziany, musi być utrzymany, co wyklucza całkowitą dowolność w planowaniu pracy. Skutkiem tego nauczyciel musi więcej, aniżeli przy metodach globalnych, liczyć się z istnieniem przedmiotów nauki szkolnej; przedmioty nie będą więc tak się razem zlewały, jak to się dzieje przy metodach globalnych. Jednym słowem, będziemy mieli do czynienia z formą pracy, bardzo do metod globalnych (zwłaszcza do nauczania łącznego) zbliżoną, lecz w gruncie rzeczy będącą jedynie formą przejściową między systemem przedmiotowym, a systemem bezprzedmiotowym (globalnym). Forma ta nosi nazwę koncentracji. Szczegółowe przedstawienie zasady koncentracji, realizowania jej — a więc budowy planów tygodniowych, dziennych i lekcyjnych, roli poszczególnych działów pracy w związku z zasadami koncentracji — będzie treścią rozdziałów następnych.

ROZDZIAŁ II

REALIZOWANIE ZASADY KONCENTRACJI

Istota koncentracji. Przedmiot nadrzędny i ogniskowy. Korelacja. Dobór tematów ośrodkowych. Nasz układ ośrodków pracy tygodniowej. Budowa planów tygodniowych. Rozkład materiału naukowego.

Istota koncentracji.

Koncentracja jest jedną z form organizowania pracy dydaktycznej w szkole; istotę koncentracji możemy sprowadzić do następujących cech, w niej występujących:

1. koncentracja nie usuwa systemu przedmiotowego, lecz łągodzi go w stopniu bardzo poważnym, czyniąc przez to organizację nauczania bardzo zbliżoną do systemu globalnego;
2. różnego rodzaju zajęcia dzieci są powiązane wspólnością tematów, są grupowane dokoła ośrodków zainteresowań;
3. ośrodków zainteresowań dostarcza jeden z przedmiotów nauki szkolnej, który przez to nabiera znaczenia przedmiotu nadrzędnego, gdyż lekcje z innych przedmiotów są do tego przedmiotu dostosowywane.

Pierwszem więc pytaniem, które w tem miejscu postawić sobie musimy, będzie: który przedmiot w kl. I-szej może spełnić rolę przedmiotu nadrzędnego? Ażeby na pytanie to dać odpowiedź, musimy zastanowić się, jaka jest rola poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej w nauczaniu.

Rola poszczególnych przedmiotów w nauczaniu.

Gdybyśmy chociaż powierzchownie zanalizowali poszczególne przedmioty naukowe, z którymi w praktyce codziennej mamy do czynienia, stwierdzilibyśmy, że zachodzą pomiędzy nimi różnice. Jedne przedmioty zawierają w sobie materiał rzeczowy, występujący w postaci zjawisk

przyrodniczych (nauka o przyrodzie), zjawisk czasowych (historja), przestrzennych (geografja), językowych. Zjawiska językowe na niższym poziomie nie mogą być traktowane jako osobny dział pracy (językoznawstwo, zwane w szkole gramatyką). Tę grupę przedmiotów nazywać będziemy przedmiotami rzeczowymi. Inne przedmioty są pozbawione własnej treści rzeczowej; są natomiast formalnem ujęciem treści rzeczowej, w poprzednio wymienionych przedmiotach występującej. Pewną treść rzeczową (np. z przyrody: pierwsze kwiaty na wiosnę) ujmować możemy słowem, pismem, rysunkiem i t. p., będziemy więc mieli do czynienia z ujęciem językowym (słownem i piśmniem), ujęciem zapomocą barwy, kształtu, liczby i ruchu. Tę grupę przedmiotów: język, śpiew, rysunek, roboty, rachunki, ćwiczenia cielesne nazywać będziemy przedmiotami formalnemi lub technicznemi. Niewątpliwie, każdy z przedmiotów grupy technicznej nabiera czasami swej własnej treści; w rysunkach np. wystąpi czasami teoria perspektywy, w śpiewie — teoria muzyki, w rachunkach — teoria układu liczbowego; lecz ta treść jest wyłącznie abstrakcyjną i występuje na niższym szczeblu szkoły powszechnej w postaci tak prymitywnej, że doprawdy trudno byłoby dążyć do tego, by treść ta dostarczyła w klasie I-szej tematu lekcji z tych przedmiotów. Nie do pomyślenia przecież byłaby w klasie I-szej lekcja śpiewu, której tematem byłoby jakieś zagadnienie z teorii muzyki; wprowadzić dzieci, śpiewając jakieś piosenki, praktycznie przyswajają sobie pewne zasady muzyki, lecz dzieje się to tylko przy sposobności, praktycznie. Widzimy więc, że treść rzeczową, opracowywaną na wszystkich lekcjach w szkole, dostarczą nam jedynie przedmioty grupy rzeczowej; stąd też wniosek, że ośrodków zainteresowań, będących tematami naczelnemi w ciągu jakiegoś czasu, mogą dostarczyć tylko: geografja, przyroda, historja; zajęcia zaś na lekcjach z innych przedmiotów muszą być dostosowane

do tematów lekcji z geografii, przyrody, historii — jako przedmiotów nadrzędnych.

Przedmiot nadrzędny w kl. I-szej.

Lecz, jak wiemy, w klasie I-szej geografia, przyroda historia nie występują, jako osobne przedmioty nauki szkolnej; który więc z pozostałych przedmiotów spełnia tutaj rolę przedmiotu nadrzędnego? Odpowiedź na to prosta: tym przedmiotem jest w klasie I-szej język ojczysty. Powiedzieliśmy już, że język, jako przedmiot (w niższych klasach), nie zawiera w sobie osobnej treści rzeczowej; jest on jedynie językowem (słownem lub pisemnem) ujęciem treści, z innych przedmiotów zaczerpniętej; z tego wynikałoby, że język polski nie może dostarczać tematów innym przedmiotem, a więc nie może być przedmiotem nadrzędnym. Studjując jednak program języka polskiego dla kl. I-szej, znajdujemy tam rozdział: „Tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisanii”; w rozdziale tym mamy materiał rzeczowy, wzięty z geografii, przyrody i historii, a będący fragmentami otaczającej dziecko rzeczywistości. Ten materiał dostarczy więc w kl. I-szej tematów rzeczowych zarówno lekcjom języka polskiego, jakoteż lekcjom innych przedmiotów. A ponieważ materiał ten zamieszczony został w programie języka polskiego, mówimy, że tematów naczelných, t. zw. ośrodków zainteresowań, dostarczy nam język polski, który będziemy uważali za nadrzędny w stosunku do innych przedmiotów. Potwierdza to program języka polskiego, który podkreśla, że przedmiot ten jest przedmiotem centralnym.

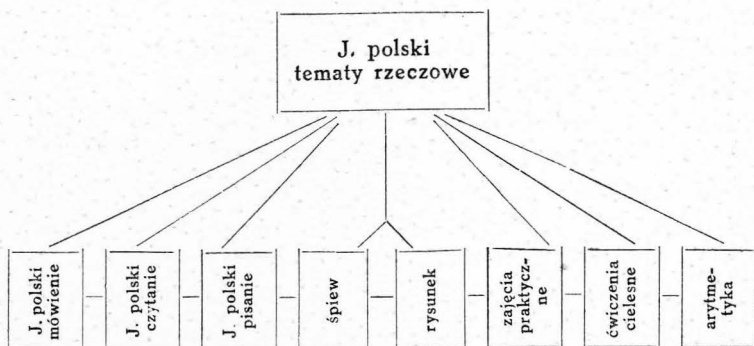
Język polski jako przedmiot nadrzędny i ogniskowy w kl. I.

Lecz nadrzędność jest zaledwie jedną cechą przedmiotu centralnego, którym w kl. I-szej jest język polski; drugą jego cechą jest ogniskowość. Obie te cechy wymagają

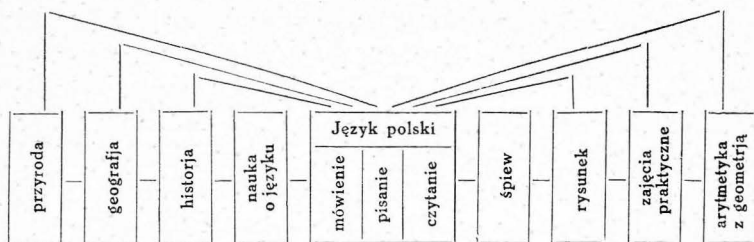
jeszcze dokładniejszego omówienia i rozgraniczenia. Język polski jest przedmiotem nadrzędnym przez to, że dostarcza tematów rzeczowych innym przedmiotom, sam zaś nie korzysta z tematów rzeczowych, dostarczanych przez inne przedmioty; skutkiem tego w praktyce zajęcia z innych przedmiotów są dostosowywane do tematów lekcji języka polskiego, podczas gdy język polski nigdy nie dostosowuje się do tematów lekcji innych przedmiotów. Lecz dzieje się to tak długo, jak długo nie wystąpią osobno przedmioty rzeczowe (geografia, przyroda, historia); wtedy bowiem język polski nadrzędność swą traci. W praktyce więc język polski jest przedmiotem nadrzędnym w kl. I i II; już w kl. III i IV nadrzędność języka polskiego będzie zmniejszona albo nawet usunięta przez wprowadzenie w tych klasach przyrody i geografii — jako osobnych przedmiotów; w klasach zaś V — VII o nadrzędności języka polskiego nie może być mowy. Zato język polski przez wszystkie klasy szkoły powszechnej jest przedmiotem ogniskowym, a jest ogniskowym przez to, że w nim zbiegają się nici, wiążące ze sobą wszystkie przedmioty szkolne. Nicią tą zasadniczą jest mowa, język ojczysty, jako wytwór zbiorowy całego narodu polskiego, a ponieważ mowa ludzka jest zawsze odbiciem stopnia rozwoju cywilizacyjnego, na jakim się dane społeczeństwo znajduje — mamy tutaj do czynienia z bardzo ważnymi związkami kulturalnymi, zachodzącymi pomiędzy poszczególnymi przedmiotami, jako dziedzinami wiedzy ludzkiej. Nic więc dziwnego, że tę drugą swą cechę, ogniskowość, zachowuje język polski przez cały kurs szkoły powszechnej, a więc i w tych klasach, w których jest przedmiotem nadrzędnym, jakoteż i w tych, gdzie nadrzędnym nie jest. Graficznie możnaby było przedstawić to sobie w nast. sposób:

(patrz str. 24).

Nadrzędność:



Ogniskowość:



Dodać tutaj trzeba, że nadrzędność języka polskiego w kl. I-szej umożliwia nam organizację nauczania na zasadach koncentracji, gdyż koncentracja bez przedmiotu nadrzędnego jest nie do pomyślenia. Dlatego też w klasach V — VII, gdzie język polski przestaje być nadrzędnym, innego zaś (jednego!) przedmiotu nadrzędnego w tych klasach brak — musimy zrezygnować z koncentracji, ograniczając się jedynie do stosowania zasad korelacji.

Stosowanie zasad korelacji.

Korelacja polega na uwzględnianiu różnego rodzaju związków, pomiędzy poszczególnymi przedmiotami zach-

dzących, a przez to do wyzyskiwania wiadomości o jakiejś rzeczy lub zjawisku, nabytych przez dzieci na lekcji jednego przedmiotu — na lekcjach innych przedmiotów. Jest jasnem, że tam, gdzie nauczanie zorganizowane jest na zasadach koncentracji, występuje również korelacja i to w najlepszej swej formie; dlatego też, mówiąc o koncentracji w kl. I — II, nie wspominamy osobno o zasadach korelacji.

Dobór ośrodków zainteresowań.

Wracając do kwestji ośrodków zainteresowań, na których budujemy całokształt nauczania, stwierdzamy raz jeszcze, że ośrodki te mają być fragmentami otaczającej dziecko rzeczywistości. Zakres tej rzeczywistości wskazuje program języka polskiego w rozdziale „Tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu”. W zamieszczonym tam materiale wyróżnić możemy:

1. *tematy geograficzne: zdarzenia z życia dziecka w domu, poza domem i w szkole... przejawy życia na drodze jego z domu do szkoły, w polu, w ogrodach, na placach i t. p.;*

2. *tematy przyrodnicze: dostępne dla dziecka przejawy życia i spostrzeżenia, dotyczące stanów pogody oraz życia kilku zwierząt i roślin z najbliższego otoczenia;*

3. *tematy historyczne: uroczystości organizowane przez szkołę, a w związku z tem godło Państwa, portrety Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Józefa Piłsudskiego.*

Ostatni dział „świat baśni i bajek” nie jest właściwie odrębnym od tamtych działem, lecz światem nierealnym, fantastycznym, w którym przecież są zjawiska, występujące w czasie i w przestrzeni, oraz zjawiska przyrodnicze.

Zasadniczem pytaniem będzie, jak wyżej zacytowany materiał naukowy przerabiać. Można bowiem byłoby prze-

rabiać go w tej kolejności, w jakiej został do programu wprowadzony, a więc osobno wszystkie tematy geograficzne, osobno historyczne, osobno przyrodnicze. Lecz takie potraktowanie tego materiału byłoby dążeniem do systematycznego opanowywania poszczególnych przedmiotów, a więc — systemem przedmiotowym, którego niewłaściwość w nauczaniu na tym poziomie stwierdziliśmy. Pozostaje natomiast inny sposób opracowywania tego materiału, a mianowicie: okolicznościowe przyswajanie pewnych wiadomości rzeczowych, w tym materiale występujących, w związku z przeżywaniem pewnych aktualnych zjawisk. Jeżeli idzie o tematy historyczne — to jasnem jest, że mogą one być opracowywane tylko w związku z aktualnymi wydarzeniami, a tem samem wystąpić w pewnym, zgóry przewidzianym czasie: około 11 listopada, 1 lutego, 19 marca, 3 maja. Tematy przyrodnicze również występują w pewnej, zgóry przewidzianej, kolejności; za podstawę weźmiemy tutaj pory roku. W tematach geograficznych podstawę do ułożenia pewnej ich kolejności będzie droga od domu do szkoły, a więc pewna, stopniowo zaznaczająca się przestrzeń. Jeżeli jednak uświadomimy sobie, że na każdej przestrzeni występują różne zjawiska przyrodnicze, oraz że każde zjawisko przyrodnicze wystąpić może w różnych miejscach danej przestrzeni, inaczej mówiąc, że płaszczyzny te — tła geograficzne i przyrodnicze, a częściowo też i historyczne — przecinają się, wytwarzając w ten sposób pewne zjawiska życiowe lub nawet kompleksy zjawisk, to jasnem dla nas będzie, że niektóre tematy będą się powtarzały, gdyż niektóre np. zjawiska przyrodnicze (życie jakiegoś zwierzęcia) obserwować będziemy w domu, w polu, w lesie; w jesieni, w zimie, na wiosnę i t. p. Zawsze jednak temat taki, nawet drugi czy trzeci raz powtórzony, będzie częścią składową innego zupełnie zjawiska życiowego, które będziemy w danym czasie z dziećmi opracowywać.

Okres czasu, potrzebny na opracowanie jednego ośrodka zainteresowań.

Dalszą kwestją, wymagającą omówienia, jest zagadnienie, jaki okres będzie nam potrzebny na opracowanie jednego zjawiska życiowego. Nie może to być okres czasu zbyt długi, gdyż wówczas dzieci mogą się znużyć opracowywanym ośrodkiem; nie może jednak być zbyt krótki, gdyż nie sposób będzie dane zjawisko gruntownie (w rozumieniu klasy pierwszej!) opracować. Ze względów praktycznych wygodnie jest planować każdy ośrodek na jeden tydzień czasu. Jest to wygodne przede wszystkim dlatego, że łatwiej będzie nam sprawdzić, czy w ciągu tego tygodnia — a więc w związku z opracowaniem jednego ośrodka — zużyliśmy na poszczególne przedmioty tyle godzin lekcyjnych, ile programy wymagają. Lecz doświadczenie mówi nam, że: 1) niekażdy tydzień pracy jest jednokowy, gdyż wypadną czasem święta lub inne dni wolne od zajęć, wobec czego pozostają ułamki tygodni; 2) niekażdy ośrodek da się w ramach tygodnia zmieścić: będą bowiem ośrodki, wymagające dłuższego lub krótszego okresu czasu. Stąd też, planując każdy ośrodek na tygodniowy okres czasu, trzeba pamiętać o tem, że „tydzień” może mieć czasem 7, 8, 9 dni, a czasem tylko 5, 4, 3; względami wyłącznie kalendarzowymi („od poniedziałku do soboty”) nie można się kierować.

Nasz układ cyklów i ośrodków pracy tygodniowej.

W pracy niniejszej oparliśmy organizację nauczania na 34-ch ośrodkach zainteresowań, odpowiadających zasadniczo 34 tygodniom czasu. Każdy więc ośrodek zasadniczo może być opracowywany w ciągu jednego tygodnia; stąd też od tej pory ośrodki te nazywać będziemy *ośrodkami pracy tygodniowej*. Ośrodki te zostały tak pomyslane i ułożone, że z jednej strony wyczerpują całkowicie zakres materiału naukowego, przez programy po-

dany, z drugiej zaś strony łączą się ze sobą, tworząc przez to większe całości, które nazywać będziemy *cyklami ośrodków*. Wprowadzamy następującą kolejność cykli ośrodków pracy tygodniowej.

Czas		Cykl ośrodków	Ośrodki pracy tygodniowej	Kolejn. tygodni od pocz. r. szkol.
Miesiąc	Tyd.			
Sierpień	IV	I. Powitanie szkoły.	1. Pierwsze dni w szkole—zapoznanie się.	1
Wrzesień	I		2. Organizujemy pracę w klasie.	2
	II	II. Rodzice nasi pracują, a my im pomagamy.	1. Mój dom.	3
	III		2. Zwierzęta domowe.	4
	IV		3. W polu.	5
Październik	I		4. Na pastwisku.	6
	II	III. Jesienne święta.	5. Las się zmienia.	7
	III		6. Dary jesieni.	8
	IV		1. Nasza rodzina (bliższa i dalsza).	9
Listopad	I		2. Dzień zaduszny.	10
	II		3. Święto Niepodległości.	11
	III	IV. Szykujemy się do zimy.	1. Nasze pożywienie.	12
	IV		2. Nasza odzież.	13
Grudzień	I		3. Ptaki i zwierzęta.	14
	II	V. Idą święta.	1. Przed świętami w domu i w szkole,	15
	III		2. „ „	16
Styczeń	I	VI. Bo to teraz straszna zima.	1. Pomóżmy ptaszkom.	17
	II		2. Imieniny Prezydenta.	18
Luty	I		3. Nasze zabawy zimowe.	19
	II		4. „ „	20
	III		5. Zdrowie i higiena,	21
	IV		6. „ „	22

Czas		Cykl ośrodków	Ośrodki pracy tygodniowej	Kalen. tygodni od pocz. r. szkol.
Miesiąc	Tyd.			
Marzec	I	VII. W marcu	1. Czy to zima, czy nie zima? 2. Imieniny Marszałka. 3. Powracają ptaszki. 4. Pierwsze kwiatki.	23
	II			24
	III			25
	IV			26
Kwie- cień	I	VIII. Hej, zakwitła nam wiosenka!	1. Przed świętami wiel- kanocnemi. 2. Praca wiosenna w do- mu i w szkole. 3. Przed świętem wiosny (3 Maja).	27
	II			28
	III			29
Maj	II	IX. W maju	1. W polu. 2. Na łące. 3. W lesie.	30
	III			31
	IV			32
Czer- wiec	I	X. Pożegnanie szkoły.	1. Nasza roczna praca. 2. Dowidzenia, szkoło!	33
				34

W powyższym układzie cykli i ośrodków pracy tygodniowej nie uwzględniliśmy takich tematów, jak: święto oszczędności (31 października), świętego Mikołaja (6 grudnia), święto lasu i t. p. Uczyniliśmy to świadomie; uważaliśmy bowiem, że niektóre z tych tematów mogą w klasie pierwszej być pominięte (święto oszczędności), niektóre zbyt ściśle wiążą się z opracowywanymi w danym czasie zjawiskami, by zachodziła potrzeba specjalnego ich wyróżniania (święto lasu). Pozatem uważaliśmy, że jest to układ ramowy, który w każdej szkole inną treścią będzie wypełniony. Z tych też względów nie przewidzielśmy tematów ściśle lokalnych, jak np. święto danej szkoły.

Oczywiście, jak cała nasza praca niniejsza jest jedynie

próbą zrealizowania nauczania w kl. I-szej na podstawie zasady koncentracji, próbą, która ma wskazać sposoby rozwiązywania sytuacji, nie zaś szablonem, od którego odstąpić nauczycielowi nie wolno — tak też i powyżej podany układ cykli i ośrodków jest jedynie próbą takiego układu.

Niewątpliwie staraliśmy się o próbę możliwie dobrą i możliwie typową: lecz właśnie dlatego pragnęlibyśmy, by próba ta zachęciła nauczycieli-praktyków do samodzielne-go układania ośrodków pracy tygodniowej, wynikających z lokalnych właściwości i możliwości — zamiast do kopjowania powyższego układu.

Zasady budowy tygodniowych planów lekcyjnych.

Kiedy już nauczyciel ustalił sobie szereg cykli i ośrodków pracy tygodniowej, musi przystąpić do bardzo poważnej i trudnej pracy, do budowy tygodniowych planów lekcyjnych. Instrukcja ministerjalna, którą na wstępie przytoczyliśmy, mówi, że nie istnieje w tej klasie sztywny tygodniowy rozkład lekcji, niemniej jednak stwierdzić trzeba, że praca bez planu nie powinna mieć miejsca. Sztywny rozkład lekcji zastąpimy tutaj tygodniowym ruchomym planem pracy; plan ten może być inny w każdym tygodniu — jeżeli idzie o rozmieszczenie poszczególnych lekcji, lecz zgodny z wymaganiami programu, jeżeli idzie o czas, jaki zamierzamy zużyć na poszczególne przedmioty w ciągu jednego tygodnia.

Wychodząc z założenia, że każdy tygodniowy plan lekcyjny będzie nieco różny, chcielibyśmy jednak podać pewne zasady, któremi, zdaniem naszym, przy układaniu tych planów kierować się należy. Zastrzegamy się, że zasady te trudno będzie nieraz w praktyce zastosować, jak wogóle tezy, przyjęte w teorii, nieraz muszą ulec zmianom w praktyce.

Uważamy jednak, że samo omówienie tych zasad pobu-

dzi czytelnika do głębszego zastanowienia się nad niemi, a przez to spowoduje dążenie do zharmonizowania założeń teoretycznych z możliwościami praktycznymi. Wyjaśniamy, że plan budujemy według rozkładu lekcyj, przewidzianego dla klasy I-szej szkoły 7-klasowej (polski — 7 godzin tygodniowo, arytmetyka 3 g., rysunek i śpiew — po 1 g., zajęcia praktyczne i ćwiczenia cielesne — po 2 g.)

Podział ośrodka pracy tygodniowej na jednostkiienne

Co to znaczy stworzyć sobie tygodniowy plan pracy? Mając określony ośrodek pracy tygodniowej, musimy zastanowić się: a) co będziemy opracowywali każdego dnia i na każdej lekcji, b) jaki materiał naukowy z poszczególnych przedmiotów przerobimy. Co do punktu a), odnoszącego się do tematów jednostek dziennych i jednostek lekcyjnych—zaznaczamy, że należy zawsze dążyć do tego, by każdy dzień i każda jednostka lekcyjna miały swój własny temat, swe własne oblicze. Ułatwi to niezmiernie pracę zarówno nauczycielowi, jakoteż i dzieciom, które powinny jeżeli nie wiedzieć, to wyczuwać, co w danym dniu robiły, o czym się uczyły. Inna rzecz, że czasem dokładne określenie tematu pracy dziennej będzie utrudnione; będzie to jednak naprawdę jedynie w wypadkach wyjątkowych. Poza temi wyjątkami nauczyciel winien zawsze uświadamiać sobie, co w danym dniu będzie robił, jaki sam dałby tytuł pracy projektowanej na ten dzień; jasne sformułowanie tematu pracy dziennej ułatwi mu jeszcze lepsze powiązanie poszczególnych lekcyj, a przez to uczyni pracę dzieci bardziej żywą i interesującą. To samo, oczywiście, odnosi się do wyraźnego sformułowania tematu każdej lekcji.

Przedmioty szkolne a działy pracy szkolnej.

Przechodząc z kolei do drugiego punktu, a mianowicie do rozważania, jaki materiał naukowy z poszczególnych przedmiotów mamy w związku z danym ośrodkiem do przerobienia, trzeba przedewszystkiem omówić pojęcie

„przedmiotu szkolnego“. Obecne programy naukowe utrzymują podział materiału naukowego na przedmioty szkolne, lecz — jak to stwierdza ministerjalna instrukcja — podział ten daleki jest od rygoryzmu. Odpowiada to w zupełności psychice dziecka 7-letniego, które nie jest jeszcze zdolne do abstrakcji i do wyodrębniania w jakimś zjawisku materiału geograficznego, przyrodniczego i t. p., a tem samem do systematycznego opanowywania materiału według tych działów. Stąd też organizujemy pracę w kl. I w ten sposób, by różne zajęcia, na poszczególnych lekcjach występujące, zlewały się ze sobą i stanowiły pewną całość. Na każdej jednak lekcji wystąpi inny rodzaj zajęć, przez które dzieci opracowują zjawisko życiowe, będące ośrodkiem pracy w dany tydzień, a jednocześnie zdobywają wiadomości rzeczowe i wyrabiają w sobie pewne sprawności. Wobec tego mówić będziemy w klasie I-szej nie o przedmiotach szkolnych, lecz o *działach pracy*, występujących w nauczaniu. W niektórych wypadkach pojęcie „działu pracy“ będzie identyczne z pojęciem „przedmiotu“, np. w śpiewie; w innych natomiast, zwłaszcza w zakresie języka polskiego, pojęcie tego przedmiotu mieścić będzie w sobie pojęcie kilku działów pracy — mówienia, czytania, pisania.

Wyszczególnienie działów pracy.

Ażeby łatwiej przeprowadzić wyeliminowanie z całości kształtu nauczania działów pracy, przypomnijmy sobie, że zasadniczym celem pracy dziecka w szkole jest: a) przyswojenie sobie pewnej sumy wiadomości z poszczególnych dziedzin wiedzy, b) opanowanie techniki wyrażania się. Wiadomości rzeczowe przyswajają sobie dzieci: a) na podstawie bezpośredniej obserwacji (na wycieczkach), lub pośredniej obserwacji (przez oglądanie ilustracji jakiejś rzeczy), b) od nauczyciela. Te więc dwa działy pracy — wycieczka i pogadanka — będą temi działami, na których

dzieci przyswajają sobie nową treść rzeczową. W starszych klasach dużo wiadomości rzeczowych czerpią dzieci z podręcznika; lecz o tej formie pracy t. j. o zdobywaniu nowych wiadomości rzeczowych z podręcznika — w klasie I-szej nie może być mowy. Na wszystkich innych lekcjach dzieci utrwalają treść rzeczową, na wycieczkach i pogadankach zdobywają, i ujmują ją w różne formy: a więc mówią o tem (mówienie), czytają (czytanie), piszą (pisanie), śpiewają (śpiew), rysują (rysunek), robią coś z papieru, patyczków, plastyliny i t. p. (zajęcia praktyczne); wkońcu liczą występujące w danej treści rzeczy (rachunki) i bawią się (ćwiczenia cielesne). Opracowując daną treść w różnych formach, dzieci opanowują jednocześnie pewną elementarną technikę wyrażania się przez: mowę—ustną i pisaną, wiązaną i niewiązaną, śpiew, kształt i barwę, liczbę i ruch. Z powyższego wynika już zasadniczy szereg różnych działów pracy, poświęconych technice wyrażania się: rozmowa, pisanie, czytanie, śpiew, rysunek, arytmetyka, zajęcia praktyczne i ćwiczenia cielesne. Porównyiwając wprowadzone w ten sposób działy pracy z uwidocznionemi w programach przedmiotami szkolnemi, ustalimy w zakresie poszczególnych przedmiotów następujące działy pracy:

w j ę z. p o l s k i m:

1. mówienie: a) pogadanki, b) rozmowy;
2. czytanie;
3. pisanie.

w r y s u n k a c h:

4. a) rysunek z pamięci, b) rysunek z wyobraźni,

w z a j ę c i a c h p r a k t y c z n y c h:

5. a) zajęcia rękodzielnicze, b) zajęcia z zakresu kultury życia codziennego;

w śpiewie:

6. śpiew.

w arytmetyce:

7. rachunki,

w ćwiczeniach cielesnych:

8. gry i zabawy ruchowe.

Nie znajdujemy tutaj wycieczek: jasnem jednak jest, że ten dział pracy należy traktować jako część składową języka polskiego, t. j. tego przedmiotu, który w klasie pierwszej dostarcza materiału rzeczowego.

Teraz przystąpimy do dokładniejszego omówienia poszczególnych działów pracy. Zastrzegamy się, że nie będziemy dążyli do gruntownego opracowania metodyki tych działów, gdyż byłoby to zadaniem, przerastającym ramy niniejszej książki. Jeżeli jednak poruszymy niektóre zagadnienia metodyczne, to przede wszystkim poto, by uświadomić sobie, jak dany dział pracy winien być potraktowany w związku z realizowaniem zasad koncentracji, ściśle biorąc — w związku z zagadnieniem budowy tygodniowych planów lekcyjnych. Jeżeli idzie o te działy pracy, na których dzieci mają opanować technikę wyrażania się (wszystkie działy pracy prócz wycieczek i pogadank), to pamiętać musimy, że wszelkie lekcje z tych działów wystąpią w ścisłym związku z danym ośrodkiem pracy tygodniowej, a więc epizodycznie, niemniej jednak obowiązywać będzie nas tutaj pewna systematyczność, polegająca na tem, że pewne ćwiczenia muszą być stale powtarzane, by przez to wytworzyć pewne przyzwyczajenie u dzieci. Stąd też te działy pracy będziemy rozpatrywali pod dwoma kątami widzenia: 1) jaką metodę pracy zastosujemy w każdym z tych działów w związku z całością kształtem pracy tygodniowej (ćwiczenia epizodyczne); 2) jaką zastosujemy metodę, by w związku z danym działem pracy wytworzyły się u dzieci pewne przyzwyczajenia (ćwiczenia systematyczne).

*Mówienie: pogadanki i rozmowy *)*

W dziale „mówienie” wyróżniamy dwie zasadnicze formy rozmowy, rozmowę planowaną i rozmowę swobodną. Różnica pomiędzy nimi polega na tem, czy opracowujemy z dziećmi treść rzeczową nową (rozmowa planowana), czy też mamy do czynienia z treścią już znaną, a zwracamy uwagę przede wszystkim na stronę językową (rozmowa swobodna). Różnica ta jednak widoczna jest i w metodzie pracy. Rozmowę, której celem jest podanie dzieciom wiadomości rzeczowych, prowadzimy planowo: nauczyciel ma obmyślony szczegółowy plan lekcji, wie od jakich momentów pracę z dziećmi rozpocznie, jakie elementy w toku lekcji musi uwzględnić i do jakiego celu wkońcu dojść musi. Ponieważ treścią tego rodzaju lekcji będzie materiał rzeczowy, nauczyciel łatwo przewidzieć może, co z danego materiału jest już dzieciom znane, a więc co może i winno być punktem wyjścia w lekcji, a potem, jakie nowe szczegóły z danego materiału musi w toku lekcji wprowadzić, by w rezultacie dzieci materiał ten opamiętały. Stąd też zasadnicza forma lekcji tego rodzaju to opowiadanie nauczyciela, przerywane pytaniami, skierowanymi do dzieci, i uzupełniane odpowiedziami dzieci na te pytania. Pytania dotyczyć będą materiału, dzieciom już znanego; jeżeli zaś idzie o materiał, którego dzieci jeszcze nie znają, to z pytań trzeba zrezygnować i zastąpić

*) W różnych miejscach naszej pracy spotka się Czytelnik z terminami: pogadanka i rozmowa; wyjaśniamy, że przez pogadankę rozumiemy taką formę rozmowy, w czasie której nastawieni jesteśmy przede wszystkim na podanie dzieciom pewnych wiadomości rzeczowych; tę formę mówienia nazywamy też rozmową planową; przez termin — rozmowę — rozumiemy taką formę mówienia, poprzez którą dążymy przede wszystkim do przyswajania dzieciom poprawnych form wyrażania się; takie rozmowy nazywamy rozmowami swobodnymi. Uzasadnienie dla tych wyrażeń znajdzie Czytelnik w poniższych rozważaniach.

je gotowem opowiadaniem, w którym przecież są też odpowiedzi, lecz już zebrane w barwną całość. Stosunek więc ilościowy pytań do opowiadania zależny będzie od ilości materiału znanego w stosunku do materiału nieznanego.

Prócz tego występuje inna forma rozmowy, mianowicie taka forma mówienia, gdzie dzieci wypowiadają się samorzutnie. Oczywiście, ażeby to nastąpiło, trzeba przede wszystkim wytworzyć w klasie odpowiedni nastrój. Lecz poza tem swobodna rozmowa może odbywać się tylko na tle materiału rzeczowego, dzieciom już znanego; w przeciwnym bowiem wypadku mielibyśmy do czynienia nie z wypowiadaniem się dzieci, lecz bądź z opowiadaniem nauczyciela, bądź z pytaniami dzieci. Przez wypowiadanie się o danej rzeczy czy zjawisku kilku nawet uczniów, wprowadza się do pojęcia o danej rzeczy czy zjawisku nowe elementy, a przez to pogłębia się (i utrwała) treść rzeczową. Widzimy więc, że tego rodzaju lekcje mówienia również przyczyniają się do lepszego opanowania przez dzieci materiału rzeczowego; lecz głównym celem tego rodzaju rozmowy jest nie opanowanie materiału rzeczowego, tylko opanowanie języka, wyrobienie techniki posługiwania się mową. W toku rozmowy o jakiejś rzeczy czy jakimś zjawisku nauczyciel jest w stanie przede wszystkim wyłowić błędy i niewłaściwości językowe, popełniane przez dzieci; te błędy i usterki językowe musi nauczyciel usunąć z mowy dziecka. Jest to zadanie bardzo poważne i trudne do zrealizowania, a trudność polega przede wszystkim na tem, że każde dziecko, prócz wspólnych wszystkim dzieciom w tym wieku i danem środowisku usterek, ma pewne indywidualne właściwości, względnie niewłaściwości, w mowie; te usterki należą do różnych kategorii zjawisk językowych (fleksja, składnia, semantyka i t. d.), skutkiem czego nauczyciel nie jest w stanie wszystkich przez dzieci popełnianych niewłaściwości językowych nietylko usunąć, lecz na-

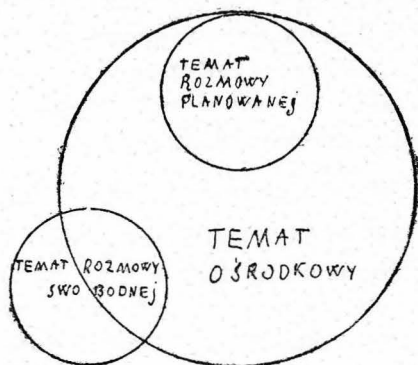
wet wyłowić. Program języka polskiego powiada w jednym miejscu (Projekt — str. 39), że błędy i usterki językowe należy usuwać przedewszystkiem okolicznościowo. Oczywiście, jest to jedyne możliwe rozwiązanie sytuacji, gdyż byłoby rzeczą bardzo trudną do przeprowadzenia usuwać te błędy i usterki systematycznie, t. zn. najpierw błędy słownikowe, potem fleksyjne lub t. p. Niemniej jednak nauczyciel musi w pewnych okresach czasu zwracać szczególną uwagę na pewną kategorię błędów językowych, by przez to pracę swą w tym kierunku uczynić do pewnego stopnia planową. Poza tem trzeba pamiętać o tem, że dzieci, a nawet i ludzie dorośli, przyswajają sobie poprawne używanie mowy pod wpływem otoczenia, czyniąc to najczęściej podświadomie; stąd też starać się trzeba, by dzieci miały pod tym względem dobry wzór do naśladowania. Im lepsza (poprawniejsza) będzie mowa nauczyciela, a jednocześnie im większy będzie autorytet nauczyciela w klasie, autorytet, oparty na serdecznem ustosunkowaniu się do dzieci — tem więcej dzieci będą przyswajały sobie prawidłowe formy językowe. Poza tem, jeżeli idzie o metodę pracy w działle rozmów, trzeba jeszcze zwrócić uwagę na postępowanie nauczyciela przy usuwaniu błędów językowych, popełnianych przez dzieci. Z jednej strony chcemy doprowadzić do tego, by dziecko mówiło często i dużo; z drugiej strony chcemy, by dziecko mówiło poprawnie. Jasnem jest, że zbyt częste poprawianie wymowy dziecka — nie zachęca do częstego zabierania głosu; zwłaszcza nie wolno nauczycielowi przerywać dziecku wtedy, gdy opowiada coś żywo, z werwą, z zaciekawieniem. Wtedy właśnie dziecko, przez przerywanie mu i zmuszanie do poprawiania swej wymowy, traci chęć do mówienia wogóle. Jest to niebezpieczne zwłaszcza przy opowiadaniu ciąglem, t. zn. przy odtwarzaniu treści przez dziecko; wprowadźcie ten rodzaj pracy nie jest dla klasy I-szej typowy, lecz jednak występuje w pewnym zakresie. Trzeba pamiętać, że pierw-

sze bezpośrednie odtworzenie treści musi być uczynione językiem dziecka i poprawiać je — to znaczy odebrać dziecku jedyny środek ustnego wyrażania się (innego bowiem jeszcze nie posiada!), a przez to odebrać mu chęć i możliwość wypowiadania się. Dopiero odtwarzając tę samą treść po raz drugi i trzeci — może i winno dziecko używać wymowy możliwie poprawnej.

Tematem rozmowy planowej będzie zawsze materiał rzeczowy, zaczerpnięty z ośrodka pracy tygodniowej. Jak zobaczymy dalej, rozmowa tego rodzaju będzie bardzo często (w wypadkach, kiedy nie było w związku z danym ośrodkiem wycieczki) punktem wyjścia do rozwinięcia ośrodka pracy tygodniowej, t. zw. lekcją, wprowadzającą dzieci w tygodniową pracę; stąd też nie można sobie wyobrazić, by lekcja rozmowy planowanej nie była tematem związana z ośrodkiem pracy tygodniowej. Tematem natomiast rozmowy swobodnej będzie opracowanie jakiegoś zjawiska językowego (usunięcie błędu językowego).

Wprawdzie operujemy przytem jakimś materiałem rzeczowym, t. zn. mówimy o jakiejś rzeczy czy zjawisku, i właściwy cel lekcji, wyrobienie poprawnej wymowy, jest przed dziećmi ukryty. Lecz rozmowa jest swobodna; stąd też niejednokrotnie zdarzy się, że w trakcie rozmowy dzieci zaczną wypowiadać się na inny temat, z tematem pierwszym wiążący się; np. rozpoczęliśmy rozmowę o maszerującym wojsku, potem rozmowa zaszła na konie wojaskowe, konie do pracy, pracę rolnika. Jest to zjawisko naturalne i wśród ludzi dorosłych, więc dziwić się nie należy, że dzieci z jednego tematu przeszły na inny, pokrewny; dla nauczyciela ważnem przecież jest na tej lekcji nie tylko to, o czym się mówi, lecz przede wszystkim, jak się mówi, a więc zjawiska językowe. Jeżeli więc idzie o materiał rzeczowy, to temat lekcji rozmowy niezawsze pokrywa się całkowicie z tematem ośrodka pracy tygodniowej; pokrywa się z nim tylko w pewnej części, tej mianowicie,

od której lekcję rozmowy rozpoczęliśmy. Graficznie można by było unaocznić to sobie w ten sposób:



Powierzchnia dużego koła — to temat rzeczowy ośrodka pracy tygodniowej; małe koło wpisane całkowicie w koło duże — to temat lekcji pogadanki; małe koło, częścią swej powierzchni znajdujące się wewnątrz, częścią zaś zewnątrz koła dużego — to temat rzeczowy lekcji rozmowy. Tak, jak lekcje rozmów, tak samo pod względem tematu rzeczowego (tego, o czym się mówi, pisze i t. p.) nie mieszczą się całą swą powierzchnią w dużym kole lekcje: czytania, pisania i rachunków; — nawet w lekcjach śpiewu, rysunków, zajęć praktycznych i ćwiczeń cielesnych, które tematyką swą bezwzględnie więcej wiążą się z tematami ośrodków pracy tygodniowej — są pewne wykroczenia poza obwód koła dużego (np. w związku z tematem tygodniowym „Pomóżmy ptakom” śpiewamy nową piosenkę „Puk, puk, ptaszek do okienka”; lecz potem powtarzamy z dziećmi dawniej wyuczone piosenki, które przecież tematyką odbiegają od tematu ośrodkowego).

Dzieje się to tak dlatego, że na lekcjach z technicznych działów pracy musimy pewne ćwiczenia prowadzić systematycznie, by wyrobić u dzieci pewne nawyki. Systematyczny kurs każdego z tych działów musimy pogodzić z ukła-

dem ośrodków; stąd pewne odchylenia na rzecz właśnie systematycznego kursu danego działu pracy. Oczywiście, systematyczność ta winna być widoczna tylko dla nauczyciela; w pojęciu dziecka każdy rodzaj pracy winien wystąpić tylko w związku z opracowywaniem tematu ośrodkowego. Szczególnie ważnem będzie to w działach: czytania, pisanie i rachunków, to jest w tych działach, w których kurs systematyczny jest najważniejszy *).

Czytanie.

Czytanie jest tym działem pracy dziecka w szkole, w którym bardzo wyraźnie występuje kurs systematyczny. Wiemy przecież, że ucząc dzieci czytania (w klasie I-szej), musimy zgóry przewidzieć, w jakim porządku będziemy przechodzić z dziećmi te najdrobniejsze elementy mowy i pisma — dźwięki i litery; nie możemy bowiem czynić tego tylko okolicznościowo, gdyż taka praca nie dałaby dobrych rezultatów. I ten właśnie układ kolejny liter, względnie wyrazów i zdań — nazywamy kursem systematycznym, występującym w nauce czytania elementarnego. Układ ten musi być wyraźny, a stąd poważna trudność pogodzenia tego układu z układem ośrodków pracy tygodniowej. Przykład: dźwięk „dź” umieścimy na końcu szeregu dźwięków, które dzieci drogą analizy zdań i wyrazów będą poznawały; dźwięk ten prawdopodobnie wypadnie wprowadzić w lutym — marcu. Lecz wiemy, że jest mało w języku polskim wyrazów, w których dźwięk ten występuje; jest np. w wyrazie „dżdżownica”; czy możemy jednak raz ten wprowadzić w lutym — marcu, kiedy o dżdżownicach dzieciom trudno myśleć? Musimy więc dobrać takie wyrazy, by z jednej strony zawierały potrzebne nam ze względu na przewidzianą kolejność układu litery (dźwięki), z drugiej zaś strony, by treścią swą były związane z te-

*) Do określenia pogadanek i rozmów wracamy jeszcze w części szczegółowej na str. 257 i 258.

matami ośrodkowemi; trzeba uzgodnić kurs systematyczny działu „czytanie” z układem ośrodków pracy tygodniowej.

Stwierdzić tutaj musimy, że do niedawna zagadnienie powyższe było w nauce czytania elementarnego lekceważone. Nauczyciel zwracał uwagę przedewszystkiem na to, by w pewnej kolejności „przerobić” techniczną stronę czytania, nie interesował się natomiast tem, na jakim materiale rzeczowym praca ta się odbywała. Nie negujemy, że i dzisiaj zagadnienia opanowania przez dziecko techniki czytania ma znaczenie pierwszorzędne. Niemniej jednak twierdzimy, że nauka czytania musi być tak zorganizowana, by dziecko było zainteresowane tem, co czyta. Nie zapominajmy, że czytanie w kl. I-szej jest tym działem, który daje dziecku najmniej przeżyć, najmniej możliwości wyładowania swej energii, a wymaga od niego bardzo poważnej pracy, przytem pracy, której realnej potrzeby dziecko w większości wypadków nie widzi i nie rozumie. Człowiek dorosły wie, że opanowanie techniki czytania jest środkiem do dalszego poznawania rzeczywistości, poznawania pośredniego; wie, że opanowanie techniki czytania jest rzeczą — zwłaszcza w czasach dzisiejszych — bardzo ważną i konieczną. Lecz dziecko 7-letnie potrzeby tej ani nie widzi, ani nie rozumie, ani nie wyczuwa, widzi natomiast, że jest to praca bardzo żmudna. Dlatego też pracą tą musimy dziecko zainteresować, by mu dać chociaż pewien surrogat przyjemnego przeżycia. Musimy do ćwiczeń w czytaniu wprowadzić taki tekst, któryby tematem rzeczowym zainteresował dziecko w danej chwili i w danym środowisku. Nie możemy więc kazać dziecku w lutym czytać o dżdżownicy, w styczniu o kwitnącym maku, lub dziecku miejskiemu, które lasu nigdy nie widziało, kazać czytać o lesie, lisie, wilku, sowie i t. p. Musimy dać do czytania tekst, w którym dziecko znajdzie napisane czy wydrukowane opowiadanie o tem, o czem mówiło już, rysowało, śpiewało i t. p. Kiedy więc temat rzeczowy, w danym

tekście występujący, będzie dziecku znany, bliski, przez dziecko przeżyty, wtedy o wiele łatwiejsza będzie (i przyjemniejsza) praca dziecka nad opanowaniem techniki czytania.

Mówiąc o czytaniu, nie można pominąć metody nauczania tego działu pracy; nie mamy zamiaru rozwodzić się nad tem szeroko, ograniczymy się natomiast do podkreślenia rzeczy — naszym zdaniem — istotnych.

Umiejętność czytania uzależniona jest od trzech momentów zasadniczych: 1. od zrozumienia, że litery są znakami, symbolami, odpowiadającymi dźwiękom; 2. od zdolności analizowania i rozkładania większych całości myślowych (np. jakiegoś opowiadania) na elementy mniejsze, w rzeczywistości osobno nie występujące, a więc zdania, wyrazy, zgłoski i głoski, a dalej zrozumienia, że elementy te można za pomocą liter przedstawić w piśmie; 3. od umiejętności składania tych elementów w większe całości myślowe. Jeżeli idzie o moment pierwszy, to będzie zadaniem metody tak pracą dziecka pokierować, by wyczuło podświadomie, że litery odpowiadają dźwiękom, grupy zaś liter wyrazom, mającym konkretną treść pozajęzykową. Będzie to zadaniem okresu t. zw. przygotowawczego, który programy określają od 6 do 8 tygodni czasu. Musimy w tym okresie jak najczęściej podsuwać dzieciom wydrukowane lub napisane wyrazy w związku z przedmiotami, będącymi odpowiednikami treści tych wyrazów: mówimy o kotku, rysujemy kotka i podpisujemy pod tem „kotek”; na szafie przyklejamy wydrukowany wyraz „szafa”; na ławce, przed każdym dzieckiem umieszczamy wypisane jego imię (i nazwisko); wszystko to czynimy w tym celu, by umożliwić dziecku odczucie i zrozumienie związku, zachodzącego pomiędzy temi znaczkami, a osobami, rzeczami i czynnościami, a przez to doprowadzić do zrozumienia, że litery — to elementy naszej mowy. Jeżeli idzie o moment drugi i trzeci, a więc o analizę mowy i syntezę,

to tutaj trzeba wyjaśnić sobie, dłaczego obecnie zarzucone zostały (a nawet zabronione) metody syntetyczne w nauce czytania elementarnego. Wiemy, że drogą analizy każda całość myślowa da się rozłożyć na szereg drobnych elementów; najmniejsze z nich — to dźwięki w mowie, litery w piśmie. Ucząc się więc czytania, musimy opanować te najdrobniejsze elementy; a opanować dźwięki, to znaczy umieć je drogą analizy wyeliminować (wyodrębnić) z większych całości (zdań, wyrazów) i umieć drogą syntezy składać zpowrotem w większe całości (wyrazy, zdania). Metody syntetyczne naukę czytania zaczynały od podawania dzieciom najdrobniejszych elementów (dźwięków, liter) i kazały dzieciom składać je w zgłoski, wyrazy, zdania. Lecz element tak drobny, jak (litera) dźwięk — jest dla dziecka czemś całkowicie martwym, czemś strasznie dalekim i niezrozumiałym; cała więc praca dziecka nad opanowaniem tych elementów i składaniem ich w wyrazy czy nawet zdania — była oparta wyłącznie na pamięciowym utrwalaniu i mechanizowaniu. Jasne jest, że droga ta z punktu widzenia psychologii dziecka nie może być uważana za dobrą. Metody natomiast analityczne postępują drogą odwrotną: wychodzą od większych całości myślowych, które dziecko rozumie, i dążą poprzez wyodrębnione zdania, wyrazy i zgłoski do wyeliminowania najdrobniejszych elementów-dźwięków; dopiero później, kiedy dziecko już dobrze wyczuło i zrozumiało, że wyrazy składają się z tych drobnych elementów, dźwięków — przychodzi kolej na tworzenie przez dzieci wyrazów i zdań za pomocą syntezy. Metoda analityczna, inaczej globalną zwana (od tego, że podaje dziecku całości, a więc ujmuje pracę globalnie), występuje obecnie w postaci dwu metod: wyrazowej i zdaniowej. Obie te metody są oparte na jednakowych założeniach: są *globalne*, gdyż podają dziecku najpierw pewną całość myślową, potem dopiero całość tę analizują, i *analityczne*, gdyż posługują się prze-

dewszystkiem analizą, to jest dzieleniem całości na mniejsze części, syntezę zaś, to jest składanie wyrazów z dźwięków i zdań z wyrazów, odsuwają na okres dalszy, na ten czas, kiedy dziecko nabierze odpowiedniej wprawy w analizowaniu całości. Analiza więc jest podstawą pracy w obu tych metodach, przyczem analizujemy z dziećmi najpierw większe całości myślowe, np. jakieś opowiadanie, i wydzielamy zeń poszczególne zdania; te z kolei rozdrabniamy na wyrazy, wyrazy na zgłoski i wkońcu zgłoski na dźwięki, odpowiadające w piśmie literom. Ten proces jest zasadniczo w obu metodach analitycznych (wyrazowej i zdaniowej) ten sam; różnica natomiast pomiędzy temi metodami polega na tem, że przy metodzie wyrazowej mniej czasu poświęcany na analizę całości i podział jej na zdania, a tem samem nieco wcześniej przystępujemy do szczegółowej analizy wyrazu, czyniąc przez to wyraz podstawą analizy szczegółowej, podczas gdy przy metodzie zdaniowej większą uwagę zwracamy na analizę zdania i podstawą analizy szczegółowej czynimy zdanie. Lecz w obu metodach muszą być uwzględnione wszystkie 4 etapy procesu analizy, które możemy graficznie tak sobie przedstawić:

- | | |
|-----------|-------------------------------|
| I etap: | całość myślowa — zdanie |
| II etap: | zdanie — wyraz |
| III etap: | wyraz — zgłoska |
| IV etap: | zgłoska —
dźwięk (litera). |

Metoda wyrazowa uwzględnia I i II etap w mniejszym zakresie, przechodząc przez to w szybszym czasie do III i IV etapu, będących tutaj właściwym początkiem pracy: metoda zdaniowa natomiast już na II-gim etapie zatrzymuje się dłużej, przechodząc potem również do etapów III i IV-go. Przez to też i synteza wystąpi przy metodzie wyrazowej

wcześniej, niż przy metodzie zdaniowej. Niema wątpliwości, że z punktu widzenia psychologii dziecka metoda zdaniowa jest racjonalniejsza, gdyż operuje ona przez dłuższy czas elementami większymi (całość, zdanie), daje przez to dziecku więcej czasu do wytworzenia się w jego umyśle wycucia i zrozumienia, że elementy większe mogą być rozkładane na drobniejsze; przez to przygotowuje dziecko do zrozumienia istoty analizy, syntezę zaś, jako etap pracy bardzo trudny, wprowadza na końcu, znacznie później, niż czyni to metoda wyrazowa. Metoda zdaniowa odsuwa na okres dalszy ten moment, na którym zasadniczo opiera się nauka czytania i pisania — moment poznawania liter, przez to dziecko ma więcej czasu na podświadome wycucie istoty analizy, co jest rzeczą niezmiernie ważną. Lecz w związku z tem obie metody, wyrazowa i zdaniowa, muszą odpowiednio wykorzystać okres przygotowawczy na zaznajomienie dzieci z potrzebnymi nam w dalszej pracy elementami: wyrazami i zdaniem. W metodzie wyrazowej musimy w okresie przygotowawczym wyprowadzić z rozmów i ze zdań pewną ilość wyrazów podstawowych, które później będziemy analizowali. Wyrazy te muszą być tak dobrane, by zawierały w sobie potrzebne nam zgłoski i dźwięki: jeżeli nie wszystkie dźwięki — to przynajmniej te, które chcemy wyprowadzić w najbliższych kilku tygodniach pracy. Wyrazy te opracowujemy w ten sposób, że dzieci odczytują je, przepisują (odwzorowują) i poprawnie wymawiają, mówiąc np. o kotku, pokazujemy dzieciom narysowanego kotka i podpis pod obrazem „kotek”; podpis ten dzieci odczytują — a więc wymawiają, poczem przepisują; właściwie nie jest to pisanie tego wyrazu, tylko rysowanie pewnych znaczków („odwzorowywanie”). Przez wprowadzenie odpowiednio dobranych wyrazów (np. kotek, lisek, piesek) dzieci wyczuwają, że pewne dźwięki i znaczki powtarzają się, to jest właśnie to pierwsze podświadome wycucie analizy, które później, przy szczegóło-

wej analizie tych samych wyrazów, pogłębijmy i zmienimy na zrozumienie, że wyraz da się rozłożyć na drobniejsze elementy. Metoda zdaniowa również wymaga odpowiedniego przygotowania się do analizy szczegółowej. Lecz tutaj przygotowywać musimy nie odpowiednio dobrane wyrazy, lecz całe zdania, takie mianowicie zdania, w których byłyby pewne wyrazy, zawierające potrzebne nam później litery. Przez odpowiednie zestawienie tych zdań (t. zn. takie zestawienie, by w kilku zdaniach pewne wyrazy powtarzały się) dzieci wyczuwają istotę analizy zdania; potem przystępujemy do szczegółowej analizy tych wyrazów, jak przy metodzie wyrazowej. Tutaj trzeba podkreślić, że odpowiedni dobór zdań i wyrazów oraz odpowiednie ich zestawienie sprawia więcej trudności nauczycielowi, aniżeli ta sama praca z wyrazami w metodzie wyrazowej. W części szczegółowej podajemy przykłady stosowania obu metod, by w ten sposób uczynić książkę naszą pomocną w pracy każdemu nauczycielowi; szczególną przytem zwracamy uwagę na zebranie odpowiedniego materiału w okresie przygotowawczym.

Z powyższych rozważań na temat istoty czytania i metody pracy w tym dziale wynika bardzo ważny postulat dydaktyczny, który ma doniosłe znaczenie dla budowy tygodniowych planów lekcyjnych. Jeżeli czytanie ma być pod względem tematu rzeczowego dostosowane do innych zajęć w związku z ośrodkiem pracy tygodniowej, to jasnem jest, że lekcje czytania nie mogą stanowić początku pracy tygodniowej czy nawet dziennej. Wychodzimy z założenia, że tylko wtedy będziemy opracowywali formę, kiedy treść jest nam dostatecznie znana; formą będzie tutaj technika czytania, treścią — treść rzeczowa, zawarta w tekście, który podajemy dzieciom do czytania. Im trudniejsza jest do opanowania forma, tem więcej musi być znana i utrwalona treść, a ponieważ technika czytania jest dla dziecka bezsprzecznie najtrudniejsza do opanowania ze wszyst-

kich innych działów technicznych, przeto lekcje czytania muszą być umieszczone po innych lekcjach. Treść rzeczową opanowują dzieci na lekcjach wycieczek i pogadek; tę treść utrwalają na wszystkich innych lekcjach prócz czytania, pisania i rachunków; wobec tego te trzy działy pracy, jako działy o przewodze techniki, muszą być umieszczone na końcu pracy tygodniowej i dziennej. Nie znaczy to bynajmniej, że tylko ostatnie lekcje w tygodniu mają być przeznaczone na czytanie, pisanie i rachunki; lecz w każdym razie lekcje te nie mogą mieć miejsca przed lekcjami rozmów, śpiewu, rysunku, zajęć praktycznych i ćwiczeń cielesnych. Wyjątek stanowić będą lekcje czytania, pisania i arytmetyki, opracowujące materiał rzeczowy już znany (z poprzedniego ośrodka pracy tygodniowej); te lekcje mogą być umieszczane w początkach tygodnia.

Pisanie.

Pisanie, w odróżnieniu od czytania, to dział pracy, dający dzieciom możność wyrażania się, i stąd pewne podobieństwo do rysunków i zajęć praktycznych. Lecz pisanie wymaga opanowania przez dziecko techniki w większym stopniu, bardziej systematycznie i w tempie szybszym, aniżeli te dwa działy; jednocześnie zaś daje — zwłaszcza w początkach — mniej zadowolenia; stąd też większe podobieństwo do czytania. Jeżeli uprzytomnimy sobie, że wszelkie ćwiczenia w pisaniu dadzą się zgrupować w 3 zasadnicze rodzaje, a mianowicie: pisanie dla wyrobienia kształtnego pisma (ćwiczenia kaligraficzne), ćwiczenia w poprawnym pisaniu (ćwiczenia ortograficzne) i ćwiczenia w prawidłowym wyrażaniu swych myśli zapomocą pisma (ćwiczenia stylistyczne pisemne)—to łatwo stwierdzimy, że w klasie pierwszej wystąpią przedewszystkiem ćwiczenia kaligraficzne, w miarę opanowania tego rodzaju pisania — wstępne ćwiczenia ortograficzne i później dopiero bardzo prymitywne ćwiczenia stylistyczne. Wystąpią więc

w kl. I-szej następujące etapy ćwiczeń w pisaniu, które dzieci przejść muszą: 1) pisanie jako odwzorowywanie — kiedy to pisanie jest właściwie rysowaniem pewnych obrazków, będących w gruncie rzeczy wyrazami czy zdaniami, o czym dziecko jeszcze nie wie; 2) pisanie wyrazów czy zdań już ze zrozumieniem, że te obrazki — to znaki lub grupy znaków, odpowiadające pewnym pojęciom i dające się rozłożyć na elementy (litery) ze szczególnem uwzględnieniem kształtu liter; 3) zapisywanie zdań i wyrazów, zaczerpniętych z lekcji mówienia i czytania, a to w celu przyswojenia i utrwalenia ich obrazu graficznego; 4) najprymitywniejsze zapisywanie swych spostrzeżeń i myśli. We wszystkich tych etapach dzieci powinny pisać o *czemś*; to znaczy wszystkie rodzaje ćwiczeń w pisaniu winny operować jakąś treścią rzeczową; nie potrzebujemy chyba dodawać, że treść rzeczowa, w tych ćwiczeniach występująca, musi być zaczerpnięta z ośrodka pracy tygodniowej.

Wiersze.

Nauczanie wierszy nie stanowi osobnego działu pracy; jest to jedna z form lekcji mówienia, wobec czego nie będziemy szczegółowo nad tym rodzajem pracy się zastanawiali. Nadmieniamy tylko, że nauczyciel nie może ograniczyć się do wprowadzenia jedynie tych wierszy, których dzieci będą uczyły się na pamięć. Prócz nich musi nauczyciel przy każdej nadarzającej się sposobności posługiwać się wierszem celem zilustrowania pogadanki, rozmowy, rysunku i t. p. Wiemy, że dzieci bardzo lubią wiersze; posługując się więc często wierszem, wywołamy u dzieci większe zainteresowanie, większą chęć do pracy, którą skrzętnie wykorzystamy. Rzecz jasna, że każdy wiersz musi być treścią dostosowany do tematu naczelnego danego ośrodka; stąd też poważną trudnością będzie wyszukanie odpowiedniej ich ilości. Dużo jednak znajdzie nauczyciel

w różnych zbiorach, czytankach, a przede wszystkim w „Płomyczkach”.

Rysunek.

W dziale rysunków program wyróżnia dwa rodzaje pracy: rysunek z wyobraźni (twórczy) i rysunek z pamięci (odtwórczy). Celem lekcji rysunków jest nauczyć dziecko wyrażać się przez kształt i barwę, przez to przyczyniać się do rozwoju umysłowego dziecka; niemniej jednak przez częste wypowiadanie się w rysunku dziecko osiąga pewną sprawność, polegającą na właściwym posługiwaniu się ołówkiem, kredką, pędzlem, oraz na odróżnianiu linii, kolorów i t. p. Zajęcia z rysunków muszą wystąpić w kl. I-szej tylko epizodycznie, t. zn. tylko w związku z opracowywaniem ośrodków pracy tygodniowej, będą więc dzieci ilustrowały pewne fragmenty powiastek, bądź też odtwarzały z pamięci pewne przedmioty lub sytuacje. Celem rysunku z wyobraźni (ilustracyjnego) będzie przede wszystkim rozbudzenie twórczości dziecka; będziemy się starali, by sytuację, którą dziecko ilustruje, możliwie najlepiej i najdokładniej sobie uświadomiło, „widziało ją przed oczyma” i — ją przedstawiało; inaczej mówiąc, główną uwagę skierujemy tutaj na treść rysunku. W rysunku z pamięci, opartym na obserwacji, mamy do czynienia z odtworzeniem jakiegoś przedmotu czy też kilku przedmiotów, przez dziecko widzianych i obserwowanych. Przed przystąpieniem do wykonania tego rodzaju rysunku ma nauczyciel możliwość omówienia przedmiotu, który ma być narysowany, podkreślenia pewnych szczegółów, w czasie zaś wykonywania rysunku — możliwość wpływania na dziecko, by szczegóły, w tym przedmiocie występujące, znalazły w rysunku swój wyraz. Widzimy więc, że ten rodzaj rysunku może i winien być wykorzystany przede wszystkim w kierunku wyrobienia u dzieci techniki rysowania, co przy rysunku z wyobraźni wystąpi w znacznie mniejszym stop-

niu. Z powyższego wynika, że oba rodzaje rysunków mogą wystąpić w związku z każdym ośrodkiem pracy tygodniowej. Lecz rysunek ilustracyjny wystąpi częściej i to bezpośrednio po lekcjach rozmów. Na jedną taką „lekcję” rysunku ilustracyjnego poświęcimy 10 — 15 minut czasu, podczas gdy rysunek z pamięci zajmie przeciętnie pół godziny i będzie traktowany w kl. I-szej jako właściwy rodzaj zajęć z tego działu pracy.

Zajęcia praktyczne.

W zajęciach praktycznych występują dwa rodzaje pracy, pokrewne sobie, gdyż oba opierają się na pracy ręcznej dziecka: zajęcia z zakresu kultury życia codziennego i wstępne zajęcia rękodzielnicze. Celem zajęć z zakresu kultury życia codziennego jest wytworzenie u dzieci pewnych nawyków; celem zajęć rękodzielniczych jest wyrobienie pewnych, wskazanych w programie sprawności. Stąd wynikałoby, że oba rodzaje ćwiczeń winny być stosowane systematycznie, gdyż tylko systematyczna praca daje pewność wytworzenia nawyków i wyrobienia sprawności. Lecz to kolidowałoby z zasadą dostosowania poszczególnych lekcji do tematu ośrodkowego, gdyż np. nie będziemy robili koszyczków w związku z tematem ośrodkowym „Święto Niepodległości”, lecz pracę tę musimy dostosować do innego ośrodka. Trzeba sobie bowiem uprzytomnić, że ćwiczenia z działu zajęć praktycznych będą dwojakiego rodzaju: a) ćwiczenia, na których pewną czynność wprowadzamy po raz pierwszy; te muszą być stosowane tylko w związku z ośrodkami, do których dane ćwiczenia można dostosować tematowo; b) ćwiczenia kontrolne, mające na celu sprawdzenie, jak dzieci daną czynność wykonują (przedewszystkiem odnosi się to do ćwiczeń z zakresu kultury życia codziennego); te ćwiczenia tematowo nie muszą być związane z ośrodkiem. Np. w związku z opracowywanym ośrodkiem „Zdrowie i higiena”, który wypada

na miesiąc luty, wprowadzamy jako nowy temat lekcyjny ćwiczenia w posypywaniu piaskiem chodników; ćwiczenia te w ciągu danego tygodnia 2 — 3 razy powtórzymy i będziemy uważali, że dzieci umiejętność stosowania tej czynności opanowały. Niemniej jednak, przy każdej nadarżającej się sposobności — a więc w ciągu następnych tygodni, kiedy opracowywać będziemy już inne ośrodki — ćwiczenie to powtórzymy, a to w tym celu, by wytworzyć wśród dzieci nawyk do posypywania piaskiem miejsc śliskich, po których się chodzi. Oczywiście, nie każda lekcja ćwiczeń z działu zajęć praktycznych zajmie nam jednakową ilość czasu; ćwiczenie, po raz pierwszy wprowadzone, zajmie pół godziny, a niekiedy nawet całą — 1 godziną lekcję, podczas gdy na ćwiczenia kontrolne wystarczy 5 — 10 minut czasu.

Śpiew.

W nauczaniu śpiewu nie napotka nauczyciel na większe trudności natury organizacyjnej. Jasnym jest, że treść piosenek, które dzieciom śpiewamy, względnie które z dziećmi opracowujemy, musi być dostosowana do tematów ośrodkowych. Jasnym jest również, że aczkolwiek głównym zadaniem nauczania śpiewu w tej klasie jest rozśpiewanie, a więc elementarne umuzykalnienie dzieci, to jednak wystąpi tutaj również strona techniczna pracy, polegająca na śpiewaniu: a) wyraźnem, b) czystem i c) rytmicznym. Będziemy więc musieli zwrócić tutaj uwagę na najelementarniejszą technikę w dziedzinie ćwiczeń słuchowych, głosowych i rytmicznych, a do tego jeszcze — oddechowych. Stąd też trzeba będzie dobierać piosenki, nadające się do śpiewania w kl. I-szej zarówno pod względem treści (o czym się śpiewa), jak również pod względem trudności muzycznych (jak się śpiewa). Wkońcu podkreślamy, że prócz piosenek, które mają dzieci sobie przyswoić, winien nauczyciel jak najczęściej posługiwać się

piosenkami w czasie pogadanki, rozmowy, ćwiczeń cielesnych — a to celem ilustrowania śpiewem pewnych momentów, a przez to zaciekawienia dzieci.

Arytmetyka.

Celem nauki rachunków w kl. I-szej (i w szkole wogóle) jest: a) umiejętność liczenia, t. j. zrozumienie układu liczbowego, b) sprawność w wykonywaniu wyznaczonych przez program działań rachunkowych. Zrozumienie układu liczbowego może i powinno nastąpić przez obserwację rzeczywistości, oraz stosunków liczbowych, zachodzących pomiędzy występującymi w tej rzeczywistości: ludźmi, zwierzętami, przedmiotami. Nie od dziś obowiązuje w nauczaniu rachunków zasada, nakazująca wprowadzanie w kl. I-szej nowych liczb na konkretach: dwie stalówki, dwa zeszyty, dwoje oczu i t. p. Lecz dotychczas, t. zn. w systemie przedmiotowym, te konkrety były dobierane tylko poto, by na nich wyprowadzić pewne pojęcie arytmetyczne, np. pojęcie dwójki, potem konkrety te usuwano jako nikomu nie potrzebny balast. Ponieważ stanęliśmy w pracy niniejszej na stanowisku, że rzeczywistość, nas otaczająca, będziemy poznawali w pewnej planowej kolejności, i poznawanie tej rzeczywistości uczyniliśmy podstawą pracy dydaktycznej — wiemy, że trzeba koniecznie uzgodnić „konkrety”, potrzebne nam przy nauczaniu rachunków, z opracowywanymi fragmentami rzeczywistości. To znaczy, że wyprowadzając np. pojęcie dwójki, będziemy też zestawiali obok siebie po dwa jakieś przedmioty, lecz tylko te przedmioty, które łączą się z tematem ośrodkowym. Z punktu widzenia dziecka właściwą treścią pracy jest opracowywanie ośrodka; my wiemy zaś o tem, że przy tej sposobności dziecko zapozna się z pojęciem dwójki. Jeżeli natomiast idzie o drugi cel nauczania arytmetyki, o wyrobienie sprawności w zakresie działań rachunkowych, to tutaj wystąpią trudności tego samego rodzaju, co

przy czytaniu. Będą to bowiem ćwiczenia w opanowaniu techniki rachunkowej, przyczem kurs systematyczny tych ćwiczeń jest tak wyraźny, że muszą być prowadzone systematycznie. Nic więc dziwnego, że treść zadań i przykładów rachunkowych, które z dziećmi będziemy rozwiązywali poto, by wyrobić technikę rachunkową — niezawsze będzie w zgodzie z treścią tematu rzeczowego. Podkreślamy tylko, że tego rodzaju ćwiczenia rachunkowe muszą być przynajmniej w początkach lekcji rachunków treścią związane z tematem ośrodkowym; przykłady późniejsze mogą od tematu ośrodkowego stopniowo odbiegać.

Ćwiczenia cielesne.

Zajęcia z działu ćwiczeń cielesnych składają się z dwóch rodzajów pracy: z wstępnych ćwiczeń cielesnych i z zabaw. Program nie przewiduje prowadzenia w kl. I-szej osobnych lekcji ćwiczeń cielesnych, tylko łącznie z zabawami. Ponieważ jednak w każdej zabawie występują pewne ćwiczenia ciała (ćwiczenia nóg, rąk, tułowia i t. p.), należy tak zabawy dobierać, by treścią swą były one dostosowane w miarę możliwości do ośrodków pracy (przynajmniej te, które na danej lekcji po raz pierwszy wprowadzamy), pod względem zaś występujących w tych zabawach ćwiczeń ciała — spełniały swe zadania dla rozwoju cielesnego dziecka. Widoczna jest tutaj analogja z zajęciami praktycznymi, zwłaszcza z zajęciami z zakresu kultury życia codziennego.

Wycieczki.

Prócz wymienionych powyżej działów pracy, występuje jeszcze jeden, dotychczas zaniedbywany; są to wycieczki. Rola tego działu pracy jest bardzo ważna, jeżeli uprzytomnimy sobie, że w kl. I-szej dziecko nabiera wiadomości o rzeczach nie z podręcznika, którym przecież jeszcze nie

umie się posługiwać, lecz bądź od nauczyciela (czy też innej osoby dorosłej), bądź na podstawie obserwacji otaczającej je rzeczywistości. Dziecko w tej rzeczywistości żyje, lecz nie znaczy to, że umie ją obserwować. Trzeba więc organizować wspólne obserwowanie zjawisk, w rzeczywistości zachodzących, a przez to dać dzieciom możliwość nabycia wiadomości, jak również wyrobić w nich zdolność obserwacji, umiejętność uczenia się z otwartej książki otaczającej nas rzeczywistości. Wycieczka winna być zasadniczo punktem wyjścia dla każdego ośrodka pracy tygodniowej, winna być lekcją, wprowadzającą dzieci w dany ośrodek. Materiał na tej lekcji zaobserwowany, będzie później na innych lekcjach opracowany przez różne rodzaje zajęć; lecz materiału tego dostarczy przede wszystkim wycieczka. Inna rzecz, że przy opracowywaniu niektórych ośrodków nie wystąpi konieczność organizowania wycieczki, np. przy opracowywaniu ośrodka „nasz dom i rodzina”. Również częstymi mogą być wypadki, kiedy jakieś okoliczności, od nas niezależne, uniemożliwią nam wycieczkę, np. niepogoda trwająca kilka dni. W wypadkach tych nauczyciel musi bądź przedstawić ośrodek pracy tygodniowej, o ile to jest możliwe, bądź z konieczności oprze się nie na wycieczce, jako lekcji dostarczającej materiału rzeczowego, lecz na pogadance, przy zastosowaniu obrazu czy modelu zastępującego rzeczywistość bezpośrednią. W zasadzie jednak dążyć należy do tego, by wycieczka stosowana była często, a koniecznie w wypadkach, kiedy materiał rzeczowy, wprost z życia zaczerpnięty, jest nam do opracowania niezbędny. Zaznaczyć jeszcze trzeba, że zasadniczą cechą wycieczki, jako lekcji, jest obserwacja bezpośrednia, dokonywana w warunkach naturalnych, w jakich obserwowany przedmiot (zjawisko) występuje: stąd też obserwacja np. tego, co się dzieje na podwórzu szkolem, zaliczamy również do działu wycieczek.

Rozmieszczenie lekcji z poszczególnych planów pracy w tygodniowym planie lekcyjnym.

Dopiero teraz możemy przystąpić do sformułowania zasad, jakimi należy kierować się przy budowie tygodniowego planu pracy. Jasnem jest, że na początek weźmiemy te lekcje, w których podajemy dzieciom nową treść rzeczową, a więc: wycieczki i pogadanki. Na drugim planie postawimy te lekcje z przedmiotów technicznych, w których potrzeba opanowania techniki występuje w stopniu bardzo nieznacznym, a na których natomiast jest możliwość przez różne rodzaje pracy treść rzeczową utrwalić i pogłębić. Będą to lekcje: rysunków (zwłaszcza rysunek z wyobraźni), śpiewu, zabaw, ćwiczeń z zajęć praktycznych, po raz pierwszy wprowadzanych, i rozmów. Tutaj też wypadnie umieścić z rachunków lekcje, wprowadzające po raz pierwszy pewne pojęcie rachunkowe, z czytania — wprowadzenie nowego zdania czy wyrazu, z pisania — pisanie zdań czy wyrazów w ścisłym związku z tematem rzeczowym. Natomiast lekcje, których celem jest przedewszystkiem utrwalenie techniki czytania, pisania, mówienia, rachunków, rysunków (z pamięci) i zajęć praktycznych postawimy na trzecim i ostatnim planie. Zasady te będą obowiązywały przedewszystkiem przy budowie planu tygodniowego, lecz tem samem będą one nas obowiązywały przy układaniu lekcji na pewien dzień pracy. Oczywiście, tak pomyślany tygodniowy czy dzienny plan pracy będzie ideałem, do którego dążyć należy; w praktyce trzeba będzie nieraz chylenia. Niemniej jednak dążenie do tego, by każdy tygodniowy plan lekcyjny był w idealnej zgodzie z przyjętymi przez nas zasadami teoretycznymi, zmusi nas do coraz to lepszego rozwiązywania zagadnień tych w praktyce. Pozatem, budując plan pracy, musimy pamiętać o tem, że na każdy „przedmiot” nauki szkolnej musimy przewidywać pewną, przez programy ustaloną, ilość lekcji. Zasa-

dy tej możemy nie przestrzegać w okresie przygotowawczym, później jednak musi być ona respektowana.

Planowanie pracy na rok szkolny.

Kończąc rozdział niniejszy, pragnęlibyśmy jeszcze rzucić kilka wskazówek, dotyczących planowania pracy na cały rok szkolny, t.j. tego, co obecnie nazywamy sporządzaniem rozkładu materiału naukowego. Sądzymy, że opracowanie szczegółowego rozkładu materiału naukowego na okres roczny jest rzeczą niemożliwą; sporządzanie natomiast tylko rozkładów tygodniowych, miesięcznych, czy nawet okresowych bez uświadomienia sobie, jak będzie zrealizowana praca całoroczna, byłoby rzeczą niewłaściwą. Planowanie więc pracy winno być w zasadzie dwustopniowe: a) stopień I-szy: wydzielenie z całości materiału naukowego, na rok szkolny przez programy wszystkich przedmiotów przepisane, pewnych większych grup materiałowych; b) stopień II-gi: rozwinięcie tych grup materiałowych na szczegółowe plany tygodniowe. W praktyce więc musi nauczyciel, przed rozpoczęciem pracy z klasą I-szą, po *dokładnem zapoznaniu się ze środowiskiem i programami naukowymi* oraz uświadomieniu sobie cech psychiki dziecka siedmioletniego, wykonać następujące czynności: a) ustalić sobie szereg ośrodków pracy tygodniowej na cały rok szkolny; ośrodki zgrupować według pewnych cykli; b) ustalić kolejność, w jakiej będzie przerabiał materiał naukowy z nauki czytania i pisania, oraz rachunków; c) pierwszy cykl ośrodków rozwinąć przez szczegółowy przydział materiału naukowego ze wszystkich działów pracy; d) pierwszy ośrodek z pierwszego cyklu rozwinąć szczegółowo—to znaczy zbudować szczegółowy plan pracy tygodniowej. Po wykonaniu pierwszego tygodnia pracy; e) rozwinąć szczegółowo drugi ośrodek z pierwszego cyklu ośrodków. Po opracowaniu całego pierwszego cyklu: f) opracować drugi cykl

— z zachowaniem kolejności, jak w punktach c, d, e. Po opracowaniu każdego następnego cyklu — w ten sam sposób rozwinąć następny cykl ośrodków.

ROZDZIAŁ III

POMOCE NAUKOWE W KLASIE I-EJ

Rola podręczników w kl. I. — Elementarz. — Zbiór zadań rachunkowych. — Materiał do rozmów. — Zeszyty. — Inne pomoce naukowe.

Nie trzeba uzasadniać, jak wielkie znaczenie w naszej pracy dydaktycznej ma odpowiedni dobór i odpowiednie wyzyskanie pomocy naukowych. Nic więc dziwnego, że organizując pracę według zasad koncentracji, nauczyciel musi się zastanowić nad pomocami naukowymi.

Wśród pomocy naukowych wyróżniamy: a) narzędzia, które dziecko pracuje, b) materiały, które w czasie wykonywania pracy zużywa, c) materiały (teksty), na których się dziecko uczy. Nie podejmujemy się tutaj szczegółowego omówienia wszystkich tych rodzajów pomocy naukowych, gdyż to przerastałoby ramy jednego rozdziału. Ograniczymy się natomiast do wypowiedzenia nowego poglądu na to, jakie winny być najważniejsze t. j. najczęściej stosowane pomoce naukowe, oraz jak używanymi obecnie pomocami naukowymi należy się posługiwać. Rozpocniemy przytem od pomocy najważniejszych, jakimi są podręczniki.

Rola podręcznika w klasie I-szej.

Podręcznik winien ułatwić pracę dziecku i nauczycielowi. Ponieważ za wyniki nauczania odpowiedzialny jest nauczyciel — uważamy, że podręcznik w klasie I-szej będzie pomocą naukową, ułatwiającą pracę przede wszystkim nauczycielowi. Nasuwa się tutaj pytanie: w jakich działach

pracy występuje konieczność posługiwania się podręcznikiem? Jeżeli idzie o te działy pracy, na których dzieci przyswajają nową treść rzeczową, to w kl. I-szej o podręczniku nie może być mowy: przecież dzieci nie umieją jeszcze czytać, a bez tego posługiwanie się podręcznikiem, zawierającym wiadomości rzeczowe, jest wykluczone. Tam, gdzie dzieci uczą się wyrażania się — a więc w nauce śpiewu, rysunków, zajęć praktycznych, ćwiczeń cielesnych, podręcznik jest również zbędny. Natomiast w tych działach pracy, w których dzieci muszą opanować technikę wyrażania się w sposób systematyczny, zajdzie potrzeba posługiwania się podręcznikiem. Mówimy tutaj o czytaniu, pisaniu, rachunkach; w praktyce więc mamy do czynienia z dwoma podręcznikami w kl. I-szej: z elementarzem, jako podręcznikiem do nauki czytania i pisania, i zbiorem zadań rachunkowych, jako podręcznikiem do nauki arytmetyki.

Elementarz.

Zadaniem elementarza jest dać nauczycielowi (a tem samemu i uczniowi) szereg tekstów do czytania i pisania, zwłaszcza do czytania. Już w rozdziale poprzednim mówiliśmy, że w nauce czytania mamy do czynienia z dwoma systematycznymi układami: z układem liter - dźwięków, a więc układem elementów językowych, formalnych, i z układem ośrodków pracy tygodniowej, a więc układem tematów rzeczowych. Pogodzenie obu tych układów jest rzeczą trudną, lecz konieczną: przecież przygotowując sobie pracę na jakąś lekcję czytania, musimy tak dobrać materiał, by: 1) zachować kolejność, w jakiej zapoznajemy dzieci z literami, wyrazami, zdaniami, 2) pod względem tematu rzeczowego być w zgodzie z ośrodkiem pracy tygodniowej. Ostatecznie, mógłby się nauczyciel obejść bez podręcznika, lecz niekażdy nauczyciel ma potrzebne do tego możliwości, czas i warunki. Stąd też — z wyjątkiem

bardzo nielicznych nauczycieli — olbrzymia większość posługuje się elementarzem, uważając, że trudności te, o których mowa, rozwiązał zamiast nauczyciela — autor elementarza.

Zanalizujemy wobec tego, jaką pracę miał do wykonania autor elementarza, ażeby wtedy uświadomić sobie, jak w używanych dzisiaj podręcznikach trudności te zostały pokonane. Zabierając się do układania elementarza, autor musiał: 1) ułożyć sobie kolejność elementów, na których zamierzał oprzeć naukę czytania, a więc zdań, wyrazów i liter, lub też tylko wyrazów i liter; w obu tych wypadkach musiał ułożyć kolejność dźwięków (liter), w jakiej mają je dzieci poznawać; 2) ułożyć sobie kolejność tematów rzeczowych, do których poszczególne lekcje czytania mają być dostosowane. Ułożenie kolejności elementów językowych (dźwięków — liter) nie sprawia większej trudności; zgadzamy się np. wszyscy z tem, że takich dźwięków (i liter), jak *ś, ć, ń, sz, cz, dź* — nie będziemy wprowadzali w pierwszym okresie pracy; że na początek pracy weźmiemy dźwięki czyste, odpowiadające prócz tego łatwym do napisania literom, oraz dźwięki, występujące w dużej ilości wyrazów. Poza tem układ elementów językowych, jako układ formalny, może być jednakowy dla wszystkich szkół w Polsce. Ułożenie natomiast kolejności ośrodków zainteresowań, tematów rzeczowych, sprawić musi autorowi większą trudność. Uprzytomnijmy sobie, że tematy rzeczowe, będące ośrodkami zainteresowań, mają być fragmentami otaczającej dziecko rzeczywistości; ta rzeczywistość jednakowoż inna będzie w mieście, inna na wsi, inna w Poznańskiem, inna na Polesiu, inna w jednym roku, kiedy śnieg spadł w końcu października, inna w drugim roku, kiedy w grudniu śniegu jeszcze niema. Niewątpliwie, we wszystkich tych wypadkach jest dużo cech wspólnych; są one przez to typowe dla każdego środowiska, każdego regionu, każdego roku pracy; są one jednak — jak wszyst-

ko, co typowe — mało barwne. Opracowując elementarz dla całej Polski, autor może posługiwać się tylko tematami rzeczowymi typowymi; przejawy zaś życia lokalnego, a więc tego rzeczywistego życia, najbardziej dziecko interesującego, nie mogą być w tym elementarzu uwzględnione. Wynika z tego jasno, że nauczyciel nie może ograniczyć się jedynie do tekstów, zawartych w elementarzu; teksty te musi uzupełnić własnymi t. j. przez siebie samego ułożonymi, uwzględniającymi właśnie te aktualne tematy miejscowe.

Poza tem trzeba stwierdzić, że bardzo często w elementarzach tematy rzeczowe występują po sobie w kolejności niczem nie umotywowanej. Dla przykładu rozpatrzmy kilka po sobie następujących stronic elementarza E. Chodaka: „Moja pierwsza książeczka” — metoda wyrazowa. Są tam następujące tematy rzeczowe: na str. 25 — ulica, leca listki, lis; na str. 26: kurnik, kury; na str. 27: kotek, mleko; na str. 28: wrona, łąka, staw; na str. 29: kreda, kredki; na str. 30: sklep, korale, pasek; na str. 31: piłka; na str. 31: Polska, Polacy; na str. 32: igła, palto, waga, garnki; na str. 34: gęsi, pędzone na targ — i t. d. Niewątpliwie, w tematach, tutaj zastosowanych, występuje otaczająca dziecko rzeczywistość; lecz następstwo tematów nie jest niczem umotywowane, chyba tylko tem, że autorowi potrzebne były na danych stronicach pewne wyrazy, z których chciał wyprowadzić takie litery (dźwięki), jakich wymagał jego układ językowy, formalny. Znaczy to, że w elementarzu tym na pierwszym planie postawiono układ liter (układ formalny), do niego zaś dostosowano układ tematów rzeczowych (układ rzeczowy). Jak wobec tego elementarz może być wykorzystany? Niewątpliwie, nauczyciel może przerabiać go stronica za stronicą; opracuje w ten sposób wszystkie litery, a przy tej sposobności poruszone będą wszystkie tematy rzeczowe, dla klasy I-ej przewidziane. Lecz będzie to w sprzeczności z ustalonymi

przez nas w rozdziałach poprzednich zasadami organizowania pracy dydaktycznej w klasie I-szej, a będzie to raczej nawróceniem do systemu przedmiotowego. Ustaliliśmy bowiem, że opracowujemy z dziećmi fragmenty rzeczywistości (tematy rzeczowe), a przy tej sposobności zapoznajemy dzieci z elementami mowy; posługując się natomiast omawianym elementarzem, postępować musimy wprost przeciwnie; opracowywać litery, a przy sposobności omawiać tematy rzeczowe. Nie może być wtedy mowy o układaniu pewnych ośrodków zainteresowań; jeżeli natomiast chcemy opracowywać tematy rzeczowe według ułożonych przez siebie ośrodków, będziemy mieli do pokonania tę trudność, że niektórych stronic elementarza ze względu na występujące na tych stronicach tematy rzeczowe nie będziemy mogli wcale wykorzystać. Przytoczmy tutaj przykład, wzięty znowuż z tego samego elementarza. Przypuśćmy, że w ostatnim tygodniu przed Świętami Bożego Narodzenia, w związku z opracowywanym ośrodkiem „Przygotowujemy się do Świąt”, wykorzystaliśmy str. 30 i 31 tego elementarza (sklep, piłka). Następnym ośrodkiem, pierwszym po Świętach, będzie według nas „Pomóżmy ptaszkom”; tematy zaś wprowadzone na str. 32 i 33 elementarza (Polska, igła, waga), nie nadają się w związku z tym ośrodkiem do wykorzystania, jak zresztą nie nadaje się również cały szereg tematów, na dalszych stronicach wprowadzonych. Uważamy, że nauczyciel będzie zmuszony w praktyce do zastąpienia tekstu, na str. 32 i 33 podanego, przez własny tekst, który uczyni podstawą do analizy wyrazów; tekst natomiast, użyty w elementarzu, może być wykorzystany wyłącznie do utrwalenia poznanych liter. Oczywiście, nie zmienimy przez to układu liter. O cóż bowiem idzie? Autor podał na str. 32 tekst, na którym dzieci mają zapoznać się z dźwiękami i literami „P” i „g”; do tego użył wyrazów podstawowych: „Polska” i „waga”. Zadaniem nauczyciela, który chce być w zgodzie z tematem

ośrodkowym „Pomóżmy ptaszkom“, będzie wprowadzić dwa inne wyrazy, treścią swą z ośrodkiem pracy związane, na których mógłby dzieci z temi samemi dźwiękami — literami (P, g) zapoznać. Jeśli idzie o „P“ — to sprawa jest prosta; mówimy np. o dziewczynce imieniem Pola, która daje ptaszkom ziarno, przyczem wyraz „Pola“ analizujemy i wyodrębniamy dźwięk „p“, który w imionach własnych piszemy dużą literą „P“. Drugim wyrazem, potrzebnym nam do wyprowadzenia zeń dźwięku „g“, może być np. „gil“, jako nazwa ptaka, o którym w związku z ośrodkiem pracy tygodniowej dzieci będą się uczyły. Z tych dwóch i kilku innych wyrazów możemy zbudować kilka zdań, które napiszemy na tablicy (lub — o ile to jest możliwe — wydrukujemy na kartkach i każdemu dziecku damy jedną kartkę) i podamy dzieciom jako tekst do czytania. Rzecz jasna, wyrazy, w tych zdaniach zastosowane, muszą składać się z liter, już dzieciom znanych. Jako materiał do utrwalenia nowopoznanych liter wykorzystamy na dalszych lekcjach teksty, wprowadzone na cytowanych stronicach elementarza; lecz materiałem podstawowym będzie tutaj ułożony przez nas tekst, dostosowany do tematu ośrodkowego.

Niewątpliwie, sprawi poważną trudność nauczycielowi to dobieranie odpowiednich wyrazów i układanie tekstów. Dlatego też w części szczegółowej podajemy prawie zawsze pewną ilość odpowiednich wyrazów i zdań, ażeby nauczycielowi pracę ułatwić. Ponieważ jednak nie chcielibyśmy, by przykłady, przez nas w części szczegółowej podane, były niewolniczo wykorzystane, przeciwie, pragnęlibyśmy, by w tej dziedzinie nauczyciel wykazał jak najwięcej twórczej pomysłowości — powiemy słów kilka o technice układania tekstów. Że temat rzeczowy, w danym tekście występujący, musi wynikać z ośrodka pracy tygodniowej, to jest jasne. Kolejność elementów językowych — liter — a poza tem elementów podstawowych, zdań i wyrazów, czy

też tylko wyrazów, musi być utrzymana taka, jaka jest w elementarzu, który dzieci posiadają; *nie mówimy bowiem o całkowitem usunięciu ze szkoły, lecz o uzupełnieniu elementarza*. Teksty należy podawać takie, w których występują pewne całości myślowe, i to zasadniczo lepiej jakieś małe opowiadanie, aniżeli opis. Wyrazy podstawowe, które będą przedmiotem analizy, będziemy tak dobierali, by w wyrazach tych — dźwięk, który chcemy wyodrębnić, wystąpił w brzmieniu najbardziej naturalnem; a więc dźwięk „w” nie na końcu wyrazu, gdyż tam słyszymy zamiast dźwięku „w”—dźwięk „f”, lecz i nie na początku, bo tam również niezawsze brzmienie jego jest naturalne; najlepiej pomiędzy dwoma samogłoskami, np. „kawa”. (W tym celu musi nauczyciel gruntownie przestudjować ortofonję polską i zapoznać się z miejscową gwarą). Więcej wskazówek, dotyczących układania tekstów do czytania, nie podajemy; będą one natomiast podane w związku z niektórymi przykładami we wskazówkach metodycznych. Sądzymy jednak, że uważane studjowanie tekstów, podanych przez autora elementarza, oraz naszych przykładów, zorientuje nauczyciela w tych zagadnieniach.

Nadmieniamy wkońcu, że zasadniczo oparliśmy się w części praktycznej naszej pracy na dwóch obecnie używanych elementarzach: Kubskiego, Kotarbińskiego i Zarembiny „Elementarz”, metoda zdaniowa, oraz Kubskiego, Dobranieckiego, Kotarbińskiego i Zarembiny „Elementarz”, metoda wyrazowa. („Elementarz tematowy dla szkół miejskich” M. Falskiego nie był przez nas wzięty pod uwagę tylko dlatego, że nadaje się on wyłącznie dla szkół wielkomiejskich).

Zbiór zadań rachunkowych.

Podręcznik do nauki arytmetyki zawiera materiał do ćwiczeń. Ćwiczenia te winny być tak dobrane, by dziecko, przerabiając je:

a) zrozumiało istotę układu liczbowego i działań arytmetycznych;

b) utrwalalo umiejętność posługiwania się działaniami arytmetycznymi.

Ćwiczenia te wystąpią jako zadania z treścią, oraz jako przykłady bez treści. Do ćwiczeń w zrozumieniu jakiegoś działania używać będziemy wyłącznie zadań z treścią, do ćwiczeń zaś w utrwalaniu techniki rachunkowej, obok zadań z treścią, mogą być używane również przykłady bez treści. Rzecz jasna, że treść zadań winna być zasadniczo dostosowana do tematów ośrodkowych; o tem już mówiliśmy w rozdziale poprzednim. Zachodzi tutaj pytanie: czy podręcznik, zawierający zadania z treścią, może podać nam takie zadania, któreby swoją treścią rzeczową dostosowane były do tematów ośrodkowych? Jesteśmy przekonani, że nie, a to dlatego, że przecież autor zbioru zadań nie mógł przewidzieć, w jakiej kolejności tematy rzeczowe będą przez nauczyciela opracowywane. Dlatego też zdaniem naszym lepszym typem podręczników do rachunków w kl. I-ej będzie zbiór samych tylko przykładów bez treści rzeczowej. Nie znaczy to, że tylko te przykłady będą przez nauczyciela wykorzystane; sądzimy, że dużo z nich nauczyciel wykorzysta w ten sposób, że pod suche liczby podstawi treść rzeczową.

Mając np. przykłady:

$$1) \quad 3 + 1 = 4$$

$$2) \quad 2 + 2 = 4$$

$$3) \quad 1 + 3 = 4$$

nauczyciel może ułożyć w związku z opracowywanym ośrodkiem „Na pastwisku” następujące zadania: 1) pały się 3 krowy, poczem przyszła jeszcze jedna krowa: ile było krów razem? 2) ojciec przywiózł z łąki jednego dnia 2 fury siana i drugiego dnia 2 fury siana: ile fur siana, przywiózł razem? 3) na pastwisku była 1 dziewczynka

i 3 chłopców: ile dzieci było razem? — i t. d. Rzeczą ta nie wymaga wysiłku, gdyż zadania rachunkowe w kl. I-szej są tak nieskomplikowane, że te same przykłady dadzą się łatwo wypełnić treścią rzeczową z każdego ośrodka pracy tygodniowej. W naszej książce podajemy materiał rachunkowy według podręcznika A. M. Rusieckiego i L. Zarzeckiego: Arytmetyka cz. I.

Zeszyt.

Zeszyty należą do materiałów, które dziecko w ciągu swej pracy zużywa w szkole. Potrzeba zeszytów wystąpi w nauce pisania, rachunków i rysunków. Lecz zachodzą tutaj dwa zasadnicze pytania, na które postaramy się dać odpowiedź. Pierwsze: czy dziecko ma pisać (rysować) w zeszycie, czy też na oddzielnych kartkach? Jesteśmy zdania, że przynajmniej w początkach pracy stanowczo na oddzielnych kartkach; kartki te będą przez nauczyciela zbierane i przechowywane, a to w celu zorientowania się, jakie w ciągu danego okresu czasu poczyniło dziecko postępy. Z końcem okresu nauczyciel nie tylko sam te kartki przejrzy i wykorzysta; z ciekawością przejrzy je również dziecko, a nawet rodzice. Używanie zeszytu jest niewygodne z tego względu, że dziecko nie umie się z zeszytem obchodzić, niszczy go i plami, a do pobrudzonego zniechęca się i traci chęć do czystej i estetycznej pracy; kartka natomiast zawsze jest nowa, czysta, bo dał ją dziecku na danej lekcji nauczyciel. Dopiero z czasem, mniej-więcej od półrocza, można wprowadzić zeszyty do pisania i do rachunków, wyłączenie do ćwiczeń w utrwalaniu techniki odpowiedniego działu pracy. W tych zeszytach dzieci pisałyby od czasu do czasu pewne ćwiczenia niejako „na czysto”; natomiast na lekcjach, na których wprowadza się jakiś nowy element pisma czy nowe pojęcie rachunkowe — posługiwałyby się w dalszym ciągu kartkami. Wiąże się to zresztą ściśle z drugim pytaniem: czy różnego rodzaju ćwiczenia

(w pisaniu, w rysunkach, w rachunkach) ma dziecko wykonywać na jednej kartce, czy też na trzech oddzielnych? Jesteśmy zdania, że tak, jak między poszczególnymi rodzajami ćwiczeń niema w kl. I-szej, zwłaszcza w pierwszych początkach, wyraźnej granicy, gdyż zajęcia różnego rodzaju winny zlewać się w pewną całość, taksamo i tutaj nie powinno być granic. Dziecko może całkiem dobrze na tej samej kartce pisać wyrazy, rysować obrazki, pisać cyfry; tem bardziej, że przecież w pojęciu dziecka wogóle to wszystko (obrazek, wyraz napisany, cyfry) są obrazki i dziecko nawet litery i cyfry rysuje, nie pisze. Stąd też należy traktować całą tego rodzaju pracę dziecka tak, jak traktujemy pracę z rysunków. Dopiero zczasem dziecko wyczuje i zrozumie, że co innego obrazek, co innego cyfra, co innego litera; dopiero wtedy można będzie wprowadzić osobne kartki — lub, jak to powyżej ustaliliśmy, nawet zeszyty—do pisania i rachunków. Lecz prócz tych zeszytów pozostaną w dalszym ciągu kartki, jako pomoc używana każdego dnia na wszystkich lekcjach. Dodajmy tutaj, że kartki te będą z szarego papieru, jednakowego formatu, nielinjowane; nawet później wprowadzone do pisania zeszyty winny być bez linii, by nie krępować z jednej strony swobody dziecka, z drugiej zaś — by wyrobić umiejętność pisania na papierze nielinjowanym, umiejętność w życiu potrzebną, a dziś zarzuconą.

Inne pomoce naukowe.

O innych pomocach naukowych, któremi dziecko w kl. I-szej będzie się posługiwało, niewiele będziemy mówili, gdyż sądzimy, że na niektóre, w związku z tem występujące, pytania — nauczyciel łatwo sam sobie da odpowiedź, na inne zaś damy odpowiedź w części praktycznej. Będą więc pytania: 1. Czem dziecko ma pisać, rysować? Oczywiście, takim narzędziem, przy którym zużywa najmniej wysiłku, energii. Trzeba jednak przytem pamiętać również

o stronie estetycznej, wobec czego nieraz przyjdzie jakieś narzędzie (np. drewnienko do pisania) po pewnym czasie usunąć i zastąpić innem narzędziem, którem można pisać kształtniej i estetyczniej. 2. Jak zorganizować zakup pomocy naukowych (kartki, pióra, atrament, kreda i t. p.) i jak z nich korzystać? — Zdaniem naszym, nauczyciel musi tak pracę zorganizować, by mieć pewność, że przygotowana i obmyślona lekcja nie rozbije się o brak pomocy naukowych. Lepiej więc jest, kiedy pomoce naukowe są w szkole i nauczyciel niemi dysponuje. Pamiętać musimy, iż im mniej będzie miał nauczyciel na swych barkach spraw gospodarczych i administracyjnych, tem lepiej wywiąże się ze swych obowiązków pedagogicznych, tem więcej na tem skorzystają dzieci, szkoła i społeczeństwo.