

WITOLD GAWDZIK, ANTONINA JASIŃSKA
*Przewodnik metodyczny do nauczania
języka polskiego w klasie II.*
Warszawa 1980, Wydawnictwa Szkolne
i Pedagogiczne, ss. 220

Na rynku księgarskim ukazała się niedawno kolejna pozycja dotycząca nauczania w klasach młodszych. Jest nią *Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasie II* Witolda Gawdzika i Antoniny Jasińskiej. Książki tego typu są ciągle jeszcze pilnie poszukiwane przez nauczycieli praktyków. Szukają oni w nich pomocy w pracy z uczniami, ciekawych pomysłów, propozycji. *Przewodnik metodyczny...* jest jedną z pozycji, która ma wyjść naprzeciw tego typu potrzebom. Czy jest tak w istocie?

Przeznaczony on jest dla nauczycieli, którzy do pracy z uczniami klasy II wybrali rozłączny podręcznik, składający się z trzech pozycji:

1. W. Badalska: *Rośniemy razem. Wypisy dla klasy II.*
2. W. Gawdzik: *Piszę i opowiadam. Klasa II.*
3. W. Gawdzik: *Piszę i opowiadam. Ćwiczenia uzupełniające i sprawdziany.*

Na wstępie autorzy omawiają treści kształcenia i wychowania w klasie II. Praktycznie jest to powtórzenie celów nauczania i wychowania za programem, bez jakiegokolwiek próby ich sprecyzowania, bez wyjaśnienia nauczycielowi, że cele te nie mogą być celami lekcji, są na to zbyt ogólne. Bez podania przykładów jak można je modyfikować, układać drzewa celów, tak, aby każde działanie nauczyciela było szczegółowo przemyślane, by służyło realizacji jakiegoś celu szczegółowego. Suma natomiast tych celów szczegółowych spowoduje osiągnięcie metacelu zawar-

tego w programie nauczania. Autorzy twierdzą tylko, że „cele nauczania języka polskiego w klasie II są rozległe. Dotyczą bowiem nie tylko kształcenia językowego, literackiego, kulturalnego, samokształcenia i specyficznych dla nauczania początkowego umiejętności instrumentalnych: czytania i pisania, ale obejmują także kształtowanie wartościowych postaw umożliwiających aktywne uczestnictwo w życiu rodziny, szkoły, środowiska i narodu”.

W następnych rozdziałach autorzy dokonują charakterystyki wszystkich trzech wspomnianych podręczników. Najwięcej miejsca poświęcają pierwszemu z nich pt. *Rosniemy razem*. Charakterystyka owa to komentarz metodyczny do czytańek zamieszczonych w wypisach. Problemy tu poruszane związane są głównie z czytaniem. Autorzy przekonują o dużej roli m.in. motywacyjnej czytania tekstu przez nauczyciela. Następnie wyjaśniają zamieszczone w programie sformułowania: czytanie biegłe, poprawne, płynne, wyraziste. Trudno zaprzeczyć, że zagadnienie czytania będzie w klasie II jednym z podstawowych, niemniej jednak zwraca uwagę brak jakichkolwiek przykładów realizacji celów poznawczych. Co prawda autorzy wyjaśniają, że cele poznawcze przejął nowy przedmiot: środowisko społeczno-przyrodnicze, ale to nie znaczy, iż je całkowicie wyeliminował. Autorzy podkreślają również wychowawcze znaczenie procesu dydaktyczno-wychowawczego w nauczaniu początkowym. Tu znowu ograniczają się do stwierdzenia faktu. Brak natomiast przykładów, jak sformułować cele wychowawcze jednostki lekcyjnej oraz jak doprowadzić do ich osiągnięcia.

Po dokonaniu charakterystyki wszystkich części podręcznika do nauczania języka polskiego w kl. II autorzy omawiają sposób planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej z języka polskiego w klasie II. „Dobry rozkład — stwierdzają autorzy — chroni przed przypadkowością i improwizacją, jednak należy pamiętać, że jest on realizowany w toku konkretnych jednostek lekcyjnych. Dokładne przemyślenie każdej lekcji pod względem merytorycznym i metodycznym zapewnia rytmiczną i harmonijną realizację celów kształcenia i wychowania uczniów klasy II”².

¹ W. Gawdzik, J. Jasińska, *Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w kl. II*. Warszawa 1980, s. 6.

² Tamże, s. 193.

Reasumując stwierdzić należy, że nauczyciele klas początkowych otrzymali kolejną pozycję metodyczną, która jednak nie rozwiązuje najbardziej istotnych problemów tego szczebla nauczania. Napisana jest ogólnikowo. I chociaż dużo uwag w niej zawartych jest cennych, to jednak brakuje im praktycznych przykładów w postaci pewnych modeli lekcji.

Te krytyczne uwagi skłoniły mnie do dokonania przeglądu literatury metodycznej nauczania początkowego właśnie pod kątem jej użyteczności dla nauczyciela praktyka.

I. NAUCZANIE POCZĄTKOWE JAKO DYDAKTYKA SZCZEGÓŁOWA

W dotychczasowej literaturze nauczanie początkowe rozpatrywane jest bardzo konsekwentnie jako jedna z dydaktyk szczegółowych, posiadająca jednak pewne cechy, które różnią ją od innych tego typu dydaktyk. Miejsce dydaktyki nauczania początkowego w ogólnej strukturze nauki można więc przedstawić następująco:

nauki praktyczne
nauki pedagogiczne
dydaktyka ogólna
dydaktyka szczegółowa (tu też dydaktyka nauczania początkowego).

Biorąc jednak pod uwagę definicję dydaktyk szczegółowych zauważymy, że dydaktyka nauczania początkowego jest specyficznego rodzaju dydaktyką szczegółową, gdyż nie zajmuje się ona nauczaniem i uczeniem się jednego przedmiotu, lecz kilku. Dotyczy ona określonego cyklu kształcenia. Wynikałoby z tego, że stopień ogólności metodyki nauczania początkowego jest mniejszy, niż dydaktyki ogólnej, ale większy niż dydaktyk szczegółowych. Stąd też niektórzy pedagodzy, np. R. Więckowski, wprowadzają dodatkowy podział dydaktyki nauczania początkowego na³:

- a) dydaktykę ogólną — dotyczącą praw, zasad, reguł ogólnych, stosowanych przy nauczaniu wszystkich przedmiotów na szczeblu kształcenia początkowego,
- b) dydaktykę szczegółową — obejmującą problemy naucza-

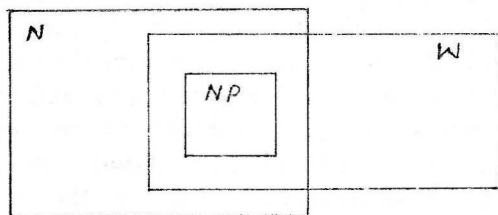
³ R. Więckowski, *Elementy systemu nauczania początkowego*, Warszawa 1976, s. 30.

nia i uczenia się poszczególnych przedmiotów (również na szczeblu nauczania początkowego).

O innej cesze nauczania początkowego, świadczącej o swoistości tej dyscypliny, wspomina S. Wołoszyn, pisząc: „[...] jest to nauczanie propedeutyczne, a więc nie ma charakteru samowystarczalnego, lecz pełni głównie funkcje kształcenia wprowadzającego i usprawniającego do dalszej nauki. Jest podbudową, czy fundamentem, na którym dopiero można budować gmach wykształcenia przygotowującego do bezpośredniego, użytecznego udziału w życiu”⁴.

Ł. Muszyńska w pracy *Integralne wychowanie i nauczanie w kl. I—III* stwierdza, iż cechą charakterystyczną dydaktyki nauczania początkowego jest organiczne powiązanie nauczania i wychowania. Podobnie mówią autorzy przedstawionego *Przewodnika metodycznego...* Wydaje mi się, że trudno tę cechę nazwać swoistą, specyficzną, bowiem to powiązanie, przynajmniej w procesie nauczania i uczenia się j. polskiego, występuje zawsze, na wszystkich szczeblach nauczania.

Dydaktycy nauczania początkowego bardzo często podkreślają nierozzerwalność procesów nauczania i wychowania na tym szczeblu kształcenia (tym m.in. motywuje się nauczanie kilku przedmiotów przez jednego nauczyciela). Jednak z wykresu przedstawionego przez R. Więckowskiego w pracy pt. *Elementy systemu nauczania początkowego*⁵ wynika, że istnieje na szczeblu kształcenia początkowego klasa zjawisk, będących tylko nauczaniem (powierzchnie zakreślone liniami) i będących tylko wychowaniem (powierzchnie kratkowane). Przy założeniu o nierozzerwalności procesów nauczania i wychowania wykres ten winien przyjąć postać:



⁴ S. Wołoszyn, *Nauczanie początkowe oraz metodyka w rozwoju historycznym dawniej i dzisiaj*. [W:] *Metodyka pierwszych lat nauczania*, pod red. A. Maćkowiaka, S. Wołoszyna. Warszawa 1959, s. 5—6.

⁵ R. Więckowski, op. cit., s. 30.

II. INTERDYSCYPLINARNE UJĘCIE DYDAKTYKI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Posiadając swój przedmiot badań i własne metody dydaktyka nauczania początkowego w sposób nierozzerwalny związana jest z innymi dziedzinami wiedzy, a w tym m.in.: z dydaktyką ogólną, pedagogiką, psychologią (głównie rozwojową i psychologią myślenia), prakseologią.

Dydaktycy nauczania początkowego korzystając z powyższych dyscyplin nie podają jednak żadnych dyrektyw wyznaczających zakres i technikę przejmowania twierdzeń z powyższych nauk. Stąd wyrywkowość i niesystematyczność w korzystaniu z wiedzy pokrewnych dyscyplin. Jak bowiem inaczej nazwać fakt np. braku ujęcia układu motywacyjnego ucznia i jego wpływu na efektywność procesu nauczania i uczenia się (choć mówi się np. o wpływie form organizacyjnych pracy uczniów na efektywność kształcenia).

A oto inna kwestia związana również z tym zagadnieniem: wiele pisze się o nauczaniu problemowym, wylicza jego zalety, podkreśla przydatność na szczeblu nauczania początkowego. Podając natomiast przykłady lekcji uczy się dziecko formułować problemy na zasadzie: na jakie pytania nie możecie znaleźć odpowiedzi? (po przeczytaniu tekstu), czego nie zrozumieliście? Bez klasyfikacji, bez zastanowienia się, czy to w ogóle jest problem.

III. JĘZYK DYDAKTYKI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Uznając dydaktykę nauczania początkowego za dyscyplinę autonomiczną (podobnie jak inne dydaktyki szczegółowe), musimy odnieść do niej wymóg intersubiektywnej komunikowalności — konieczny ze względu na inny: intersubiektywnej sprawdzalności (np. twierdzeń naukowych). W uproszczeniu chodzi tu o dokładne wyznaczenie zakresów znaczeniowych pojęć używanych w danej nauce w celu jednoznaczności jej sformułowań. Jak kwestia ta przedstawia się w literaturze dotyczącej nauczania początkowego?

Wydaje mi się, że niezgodne z tym wymogiem jest zamienne stosowanie pojęć: cel — zadanie. Szczególnie dzisiaj, gdy wokół każdego z tych pojęć narasta oddzielna lite-

ratura, każde z nich jest coraz dokładniej definiowane. Zagadnienie to należałoby potraktować szczególnie konsekwentnie ze względu na istotę np. stanowienia celów dla procesu dydaktycznego.

IV. CELE PROCESU DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEGO W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM

O jednym aspekcie tego zagadnienia już wspominałam. Chodziło o zamienne stosowanie pojęć: cel — zadanie. Teraz chciałabym zająć się kwestiami bardziej szczegółowymi. W dotychczasowej literaturze na temat celów procesu nauczania i uczenia się na szczeblu kształcenia początkowego spotykamy się z ich podziałem na cele poznawcze, sprawnościowe i wychowawcze.

W sprawie łączenia tych celów w strukturę występują dwa stanowiska:

- a) cele te są zintegrowane — nie stanowią układu hierarchicznego,
- b) cele stanowią układ zhierarchizowany.

Pośrednie stanowisko zajmuje np. R. Więckowski uznając, że cele są zintegrowane, ale na poszczególnych przedmiotach jeden powinien być preferowany.

Znaczna większość pedagogów opowiada się za stanowiskiem drugim, przyjmując za najważniejsze cele sprawnościowe, potem poznawcze oraz wychowawcze (uznaje się, że cele poznawcze mają głównie charakter funkcjonalny w stosunku do zadań sprawnościowych — w przyszłości, dzięki opanowanym sprawnościom można koncentrować się na zdobywaniu usystematyzowanej wiedzy). Z drugiej strony podkreśla się, iż cele sprawnościowe nie powinny być autonomiczne, muszą wiązać się z wiedzą rzeczową.

Godzenie zadań poznawczych i sprawnościowych przy jednoczesnym preferowaniu tych drugich nie jest, moim zdaniem, sprawą prostą, stąd wielki niedostatek w opracowaniach z metodyki nauczania początkowego stanowi brak jakichkolwiek przykładów konkretnych rozwiązań w tym zakresie, a przecież prace owe adresowane są głównie do nauczycieli.

Lansowany jest też powszechnie pogląd, że cele mają

bezpośredni wpływ na dobór i układ treści kształcenia, ten z kolei określa tok pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Ale żaden z podręczników nie rozwija szerzej tego tematu. Ograniczają się one do stwierdzenia faktu. Nie wspominają, że konsekwencją tego jest uświadomienie sobie przez nauczyciela przed zaplanowaniem lekcji celów, które zamierza na niej osiągnąć. Wszystkich kategorii celów. Więcej, w wielu opracowaniach znajdują się konkretne przykłady lekcji, ale w prawie żadnej nie podaje się przykładowych sformułowań celów lekcji. A przecież sformułowanie celu wcale nie jest rzeczą prostą, wymaga pewnych umiejętności, które należy w nauczycielu wykształcić. Nie może on bowiem ograniczyć się do przepisywania celów programowych, bądź próby ich systematyzacji, hierarchizacji.

Żaden z autorów nie uświadamia odbiorcom, że są to cele o bardzo dużym stopniu ogólności, których nie osiąga się na konkretnej lekcji, są to bowiem cele procesu dydaktyczno-wychowawczego, ewentualnie konkretnego przedmiotu. Nauczyciel natomiast musi planować swą pracę nie tylko jako cały proces. Trzeba rozważyć każdy element, każdą jednostkę tego procesu, a więc m.in. lekcję i swe czynności w czasie jej trwania. Musi więc znać cele lekcji. Nie będzie nim na pewno np. kształcenie języka dziecka — celu tego nie można przecież osiągnąć na konkretnej lekcji. Trzeba więc posiadać umiejętność tworzenia drzewa celów, odróżniania celów głównych i szczegółowych.

Nie kwestionuję tu konieczności zaznajomienia się nauczyciela z celami programowymi, ale należy pamiętać, że są to metacele i dla potrzeb praktycznych nauczyciel musi przyjąć je jako podstawę — uświadomić sobie jakie cele szczegółowe z nich wynikają, cele, które może osiągnąć na jednostce lekcyjnej.

Pominięcie wyżej wymienionych kwestii, ze względu na ich priorytetowe znaczenie dla efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego wydaje mi się dużym brakiem literatury dydaktycznej pierwszych lat nauczania.

V. METODY

Metody nauczania to kolejny element dydaktyki nauczania początkowego jako metodyki szczegółowej. Metodę okre-

śła się jako stosowany systematycznie sposób. Dzieli się je na podające, gdzie szczególną rolę odgrywa wykład i opowiadanie nauczyciela oraz poszukujące — dyskusja, pogadanka heurystyczna, metody problemowe.

Przyjrzyjmy się bliżej niektórym z metod zalecanych dla nauczania początkowego. Chodzi głównie o metody poszukujące, ze względu na ich aktywizującą rolę.

1. Pogadanka — metoda dość powszechnie w nauczaniu początkowym wykorzystywana. Jej funkcje zdaniem pedagogów to: przygotowanie uczniów do pracy na lekcji, zapoznanie z nowym materiałem, utrwalanie i porządkowanie opracowanych treści kształcenia, służy też kontroli stopnia przyswojenia wiedzy.

Wynikałoby z tego, że jest to bardzo dobra metoda kształcenia, jednak w wielu opracowaniach zaprzecza się temu (również w tych, które podają powyższe jej zalety). Główne zarzuty to: sprzyjanie zdobywaniu nieusystematyzowanej, wrywkowej wiedzy. Prowadzi to do częstego zbaczenia z tematu, nie spełnia celu: kształcenia języka dziecka.

Wydaje mi się, że zarzuty te nie są w pełni uzasadnione. O d p o w i e d n i o prowadzona pogadanka sprzyja systematyzowaniu wiedzy. Zależy to od prowadzącego, od niego zależy też spójność tejże pogadanki, pogłębianie wiedzy tą metodą. A odpowiednio formułowane pytania mogą z powodzeniem kształcić język wypowiedzi ucznia. Przyjmując bowiem, że na cel: kształcenie języka ucznia składa się kształcenie języka pisanego i mówionego oraz że najpierw trzeba osiągnąć odpowiedni rozwój języka mówionego, nie możemy wykluczyć użyteczności pogadanki w zdobywaniu wiedzy przez uczniów klas początkowych.

2. Dyskusja — metoda, której liczne walory podkreśla się bardzo często. Określa się ją jako metodę kształcącą myślenie, poglądy, aktywizującą ucznia. W nauczaniu początkowym powinniśmy jak najczęściej stosować tę metodę. Uczy ona dzieci sztuki dyskusowania w szerokim tego słowa znaczeniu, która okaże się bardzo potrzebna zarówno w starszym wieku szkolnym, jak w życiu pozaszkolnym. Nie wspomina się natomiast w opracowaniach metodycznych o ogromnej roli nauczyciela w prowadzeniu dyskusji, szczególnie gdy uczniowie dopie-

ro uczą się jej reguł. Powinien on kierować dyskusją, pomagać dzieciom, które często będą zbaczały z tematu, będą sobie przerywały, często będą miały kłopoty z argumentowaniem. Należy oczywiście pamiętać o zasadzie minimalizacji interwencji nauczyciela, ale niezbędne jest (przynajmniej na tym etapie kształcenia) kierowanie wypowiedziami uczniów, co nie oznacza wcale narzucania im swoich poglądów.

Jest to problem bardzo ważny. W praktyce okazuje się, że uczenie sztuki dyskusowania jest sprawą trudną a przecież tak odpowiedzialną. Dlatego zagadnienie to powinno być szczegółowo opracowane.

3. Metody problemowe: o nauczaniu problemowym mówi się bardzo dużo w nauczaniu początkowym, podkreśla się jego liczne zalety, ale nie precyzuje, na czym one polegają. Nie wspomina się też o dodatniej motywacji uczniów, którzy szukają rozwiązania interesujących problemów, o zadowoleniu z osiągnięcia celu, a co z tego wynika — pozytywnym nastawieniu do prób rozwiązywania problemów na następnych lekcjach.

„Problemem poznawczym nazywamy uświadomiony brak wiedzy lub sprawności, których zdobycie jest ważne i potrzebne. Stopień uświadomienia braku i potrzeby wiedzy lub sprawności może być różny: od odczucia zaniepokojenia do wyraźnego sformułowania pytania o to, czego się nie wie”⁶! W literaturze metodycznej spotykamy różne propozycje podziału problemów. Brak natomiast w opracowaniach danych o tym, jaki rodzaj problemów daje najlepsze wyniki w nauczaniu początkowym i dlaczego. Nie przeprowadza się również podziału na problem główny i problemy szczegółowe. Wyraźnie widać to na konkretnych przykładach lekcji problemowych, kiedy temat podaje nauczyciel, potem uczniowie formułują problemy szczegółowe na zasadzie: czego nie zrozumieliście? (po przeczytaniu tekstu), na jakie pytania nie możecie znaleźć odpowiedzi? Często tylko pośrednio problemy te wiążą się z tematem (trudno bowiem by nie wiązały się z tematami tak ogólnymi jak analiza... a tego typu sformułowania tematów zdarzają się bardzo często np. w kl. III).

Rozwiązywanie problemów jest czynnością, która dąży

⁶ Fleming, *Środki audiowizualne w nauczaniu*. Warszawa 1965, s. 22.

do określonego wyniku, ma ukierunkowany charakter i wewnętrzną strukturę zdeterminowaną przez warunki. Może mieć ona charakter umysłowy lub praktyczny, a wg innej klasyfikacji konwergencyjny (rozwiązanie określone jest regułami, zasadami) lub dywergencyjny (swoboda kierunku poszukiwań).

W związku z tym, że nie dzieli się problemów na główne i szczegółowe, nie występuje zjawisko planowania rozwiązywania problemu ogólnego. Lekcja tzw. problemowa składa się z tematu narzuconego przez nauczyciela i szeregu pytań przez uczniów, które tylko przypadkowo mogą stanowić spójną całość. Trudno więc mówić o wykorzystaniu wymienionych na początku zalet nauczania problemowego — uczeniu dzieci systematyczności logiki myślenia, racjonalnego działania, planowania swych poczynań. A jest to poważny błąd, którego konsekwencją jest niespójność lekcji, fragmentaryczność wiedzy zdobywanej przez uczniów. Wydaje mi się, że autorzy zapominają o fakcie, że nie wystarczy do tradycyjnych schematów lekcji wprowadzić, w celu jej urozmaicenia, kilku problemów z ich rozwiązaniami i automatycznie uzyska się znakomite efekty gwarantowane zaletami metody problemowej.

VI. FORMY PRACY UCZNIÓW

Jest to zagadnienie stosunkowo dokładnie i wielostronnie opracowane. Nie będę tu przedstawiała schematów, klasyfikacji itp. dotyczących efektywności odpowiednich form pracy uczniów w nauczaniu początkowym. Zainteresowanych odsyłam do pracy R. Więckowskiego *Zarys skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym*.

Polemizowałbym jedynie ze stwierdzeniem, że treść wyznacza organizację⁷. Wydaje mi się, iż nauczyciel może realizować tę samą treść stosując różne formy organizacyjne w zależności od warunków: czasu, miejsca, sytuacji, uczniów itp. I ta sama treść w zależności od tych właśnie parametrów przy stosowaniu tych samych form i metod pracy da różne efekty.

⁷ R. Więckowski, *Zarys skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1973, s. 62.

VII. CZYTANIE I OMAWIANIE UTWORÓW

1. CZYTANIE

Proces czytania lektury czy czytanki omawiany jest jedynie w aspekcie czytania głośnego i cichego. Pedagodzy bardzo często powtarzają zdanie: wskazane jest stosowanie różnorodnych metod czytania — brak natomiast wyjaśnienia, jakie to mogą być formy, które dają najlepsze efekty i dlaczego.

Zupełnie natomiast pomija się przygotowanie do czytania, sposoby ukierunkowania czytania, różnorodne oddziaływania na poszczególnych uczniów w procesie czytania: doraźna pomoc nauczyciela, sandowanie stopnia przyswojenia tekstów (co ma szczególne znaczenie przy dłuższych całościach).

2. OMAWIANIE

„Omawianie czytanych tekstów może mieć bardzo różnorodny charakter, uzależniony od celu, jaki stawiamy lekcji”⁸. Zdanie to spotykamy w poradniku metodycznym. Zastanawia jego sloganowy charakter — brak jakichkolwiek wskazówek praktycznych, np. wyjaśnienia, jakie to mogą być cele.

Często podkreśla się konieczność krótkiego omówienia czytanki po przeczytaniu. Uczyć to ma zwracania uwagi na treść czytanego tekstu. Np. po przeczytaniu tekstu nauczyciel zadaje pytanie: opowiedzcie, co kto zapamiętał?”⁹ [...] te ogólne relacje najczęściej spowodują konieczność powtórnego czytania fragmentu lub całości”. Mam wątpliwości co do zasadności stosowania takich metod. Spowoduje to u dzieci nastawienie na zapamiętanie wszystkiego. Nie sprzyja to koncentracji uwagi. Lepiej chyba zastosować czytanie ukierunkowane by pomóc uczniom śledzić treść w czasie czytania, szczególnie gdy czytanka jest długa lub trudna. Po przeczytaniu można wyjaśnić tylko niezrozumiałe słowa. Nieporozumieniem wydaje mi się też nieuzasadnione stawianie dzieciom pytań w rodzaju: czy na podstawie czytanki możecie powiedzieć, że pułkownik był dzielnym czło-

⁸ S. Aleksandrak, J. Rytłowa, *Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w kl. III*. Warszawa 1973, s. 46.

⁹ Tamże, s. 47.

wiekem?¹⁰ Wymaga ono praktycznie odpowiedzi tak lub nie, nie uczy argumentowania, nie przyczynia się do rozwoju języka dziecka itp.

Podobnie polecenie: wyszukaj fragmentu odpowiadającego ilustracji¹¹. Brak zwrócenia uwagi na nauczanie dzieci techniki wykonywania tego działania, a więc elementów kształcenia sprawności, o których tyle się pisze w literaturze metodycznej. Uczeń bowiem będzie się starał jak najszybciej wykonać zadanie, więc na wycucie wynajdzie fragmenty, przez co praca staje się w zasadzie bezcelowa, działania nieskoordynowane, bezplanowe.

W ogóle trudno, korzystając z dotychczasowej lektury, wypowiedzieć się w sposób uporządkowany na temat czytania i omawiania utworów, struktury, zorganizowanego układu wzajemnie od siebie zależnych elementów lekcji. Przykładów lekcji jest dużo, ale opisane one są głównie pod kątem form organizacji pracy uczniów na lekcji:

- nie podaje się w ogóle celów lekcji, bez których nie ma ona w zasadzie racji bytu,
- tematy formułowane są najczęściej przez nauczyciela. Brzmiały one przeważnie: „Opis...”, „Losy... na podstawie...”, „Analiza czytanki...” (stopień ich ogólności jest więc bardzo wysoki),
- czytanie tekstów odbywa się bez wprowadzenia i ukie-runkowania,
- lekcja składa się z szeregu poleceń nauczyciela,
- w literaturze metodycznej nie wspomina się w ogóle o zadaniu domowym (z czego ono wynika, czego dotyczy, czemu służy).

Reasumując, każda z przykładowych lekcji zawiera elementy ciekawe, ale wykorzystane są one w izolacji, co sprawia, że lekcja nie stanowi spójnego systemu czynności nauczyciela i uczniów.

Zdaję sobie sprawę, że powyższe uwagi nie wyczerpują tematu. Nie było to zresztą moim zamierzeniem. Literatura metodyczna z zakresu nauczania początkowego jest obszer-na i obfituje w elementy ciekawe. Ja chciałam tylko w for-

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 48.

mie refleksji przedstawić kilka uwag, by zwrócić uwagę na ciągle jeszcze występujące w niej niedociągnięcia i braki, które mogą być szczególnie dotkliwe dla nauczycieli praktyków.

Maria Lubieniecka