



Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



nową organizację pracy w szkole

R E F E R A T Y,
wygłoszone na konferencjach
rejonowych nauczycieli m. Łodzi,
wydane staraniem Komitetu Redak-
cyjnego w następującym składzie:
S. Dymkowska, S. Dawidowiczowa,
E. Gutkowski, B. Kowalski,
W. Sarnecki, I. Smoleński i L. Sroka.

ŁÓDŹ, 1933 R.

Wydawnictwo Drukarni Państwowej w Łodzi — L. skl. 324-SP





nową organizację pracy w szkole

R E F E R A T Y,
wygłoszone na konferencjach
rejonowych nauczycieli m. Łodzi,
wydane staraniem Komitetu Redak-
cyjnego w następującym składzie:
S. Dymkowska, S. Dawidowiczowa,
E. Gułkowski, B. Kowalski,
W. Sarnecki, I. Smoleński i L. Sroka.

Ł Ó D Ź, 1 9 3 3 R.

Wydawnictwo Drukarni Państwowej w Łodzi — Ł. skl. 324-SP

O

nową organizację pracy w szkole

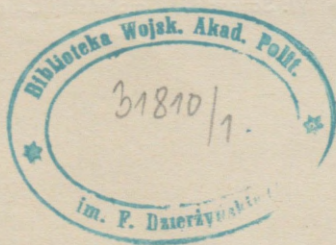
R E F E R A T Y,
wygłoszone na konferencjach
rejonowych nauczycieli m. Łodzi,
wydane staraniem Komitetu Redak-
cyjnego w następującym składzie:
S. Dymkowska, S. Dawidowiczowa,
E. Gutkowski, B. Kowalski,
W. Sarnecki, I. Smoleński i L. Sroka.

Ł Ó D Ź, 1 9 3 3 R.

Wydawnictwo Drukarni Państwowej w Łodzi — L. skł. 324-SP

225

37.(93)438.5



PRZEDMOWA.

Książka niniejsza jest zbiorem wybranych referatów, wygłoszonych i dyskutowanych na konferencjach rejonowych, nauczycieli szkół powszechnych m. Łodzi.

Komitet Redakcyjny, mniemając, iż poruszone w referatach zagadnienia przyniosą pewną korzyść i zainteresują kolegów i koleżanki, postanowił podzielić się rezultatami pracy z szerszym ogółem nauczycielstwa.

Referaty te były opracowywane w swej ostatecznej redakcji na posiedzeniach Komitetu; naturalnie pracy jednak i brak czasu wpłynęły na to, że prawdopodobnie znajdują się w nich liczne usterki. K. R. zdaje sobie sprawę, że czytelnik natknie się tu i owdzie na powtarzanie się, że w niektórych referatach są myśli, zaczerpnięte z dzieł autorów obcych, znajdzie nawet dokładne streszczenia, ale przytem wszystkiem jest przekonany, że cały zebrany materiał może stać się poważnem źródłem, z którego skorzysta każdy, interesujący się dorobkiem myśli pedagogicznej; zresztą referaty nie dają perłników pedagogicznych, prawd

nierozruszonych. Komitet Redakcyjny wysuwa natomiast szereg zagadnień, nieustalonych, niezakrzepłych, żywych i aktualnych. Liczymy, że praca wymoła dyskusję, tembardziej, że w tej dziedzinie organizacji nauczania niema dotąd martwych schematów.

Nie podajemy żadnego przepisu, ani ostatecznego rozwiązania kwestji, raczej pewien teoretyczny sposób podejścia do zagadnienia, nurtującego nasze nauczycielstwo. Prosimy zatem czytelnika, by ustosunkował się życzliwie do naszego zbiorowego dziełka i traktował je w myśl wyjaśnień Komitetu.

Komitet Redakcyjny zamierza nadal kontynuować pracę i poruszać szereg aktualnych zagadnień z tej dziedziny, licząc w przyszłości na współpracę i życzliwe wskazówki szerszego ogółu nauczycielstwa.

Komitet Redakcyjny poczuwa się do obowiązku podziękowania Panu Inspektorowi Walentemu Okarmusowi za stałą współpracę w Komitecie i zaopatrzenie zbiorowego dziełka słowem wdzięczności.

KOMITET REDAKCYJNY.

SŁOWO WSTĘPNE.

Wyścig pracy, zaznaczający się tak mocno w ostatnich latach we wszystkich dziedzinach życia, nie występuje w żadnej tak wyraźnie, jak w pracy wychowawczej, podjętej przez armję nauczycielską w każdym środowisku, nie wyłączając najdalszych zakątków Rzeczypospolitej. Trud, który wzięły na swe barki te liczne rzesze jest tem większy, że i odpowiedzialność ogromna, a warunki, w których odbywa się praca, urągają często elementarnym wymaganiom jej higieny. Małe sale wykładowe, przeludnienie klas, zbyt wielka ilość godzin, brak pomocy naukowych, boisk, sal gimnastycznych, stała walka o byt wobec skromnych uposażeń, — oto nieliczne kwiatki z wieńca wiecznych utrapień i walk o lepsze jutro dla młodego pokolenia.

Ale polski nauczyciel nawet w tych warunkach nie opuszcza rąk i twardo stoi na placówce. Od czasu do czasu wymknie mu się z ust skarga, na twarzy pokażą oznaki niezadowolenia, ale któż z ludzi ponad siebie wyrasta! Szybko jednak otrząsa się ze słabości, a pokrzepiony pokonaniem szranki, nie zapominając nigdy, „że z żywymi trzeba naprzód iść i świecić“. — Tu tkwią korzenie pędu do ustawicznego doskonalenia się, prze-wartościowywania metod, form i organizacji pra-

cy. Tu bierze swój początek zjawisko, że nauczyciel resztę czasu, jaki mu zostaje na odpoczynek, umie jeszcze tak podzielić, że większą jego część poświęca dalszemu doskonaleniu swej sztuki i pomnażaniu wiedzy.

Zapewne, że na fakt ten wpływają i przyczyny zewnętrzne, ale nie pomniejszają one istotnych, wewnętrznych wartości, przeciwnie, przemawiają na korzyść nauczycieli, gdyż świadczą o tem, że utrzymują oni stały kontakt z narastającą stale i szybko teorią i praktyką pedagogiczną, stwierdzającą słuszność nazwania tej ery stuleciem dziecka. Reformy, dokonywane zagranicą, w Niemczech, Anglii, Włoszech, Sowietach, zwłaszcza zaś w Austrii, nie pozostały bez oddźwięku i u nas, odbijając się szerokiem echem w każdej komórce pracy nad własnem doksztalcaniem.

Do bezwzględnie najsilniejszych bodźców, które spotęgowały tętno tej pracy, należy przecież gruntowna reforma ustroju szkolnictwa i programów, przeprowadzona przez Min. W. R. i O. P. w czasie mało sprzyjającym zmianom, w czasie najgłębszego kryzysu ekonomicznego, stwierdzająca nasze wielkie tradycje pedagogiczne, zakrojona na miarę wiekopomnej reformy Komisji Edukacji Narodowej, mająca z nią zresztą wiele cech i pierwiastków wspólnych, przedewszystkiem zaś cel, wyrażający się w przygotowaniu czynnych i twórczych obywateli państwa.

Silą swej wielkości i doniosłości, głębią podstaw i przepracowania, ogromem troski o przyszłe pokolenie, pociągnęła wszystkich i porwała tych, którzy mają ją w życie i w czyn wprowadzić. — Nic też dziwnego, że w ostatnim czasie nie odbyło się ani jedno zebranie nauczycielskie, na którem nie poruszonoby zagadnienia nowego ustroju, programów i ich realizacji. Dyskutowano je na ze-

braniach rad pedagogicznych, komisij klasowych, członków zrzeszeń nauczycielskich, rodzicielskich i t. d. Najwięcej jednak uwagi poświęcono im na zebraniach konferencyj rejonowych, na których usiłowano je nie tylko omówić, ale gruntownie zgłębić ich założenia, podstawy, wpływy, które oddziaływały na twórców i t. p. Oczywiście ze zrozumiałych względów punkt ciężkości spoczywał na omawianiu programów, które są kością pracy, przede wszystkim zaś programu klasy I, który wszedł w życie z początkiem ub. roku szkolnego, mając również na uwadze i klasy następne.

Ponieważ tak z treści, jak układu programu dla kl. I, jak wreszcie i ze wskazówek metodycznych, zawartych w programie, wynika jasno konieczność zmiany dotychczasowej organizacji i form pracy, uznano za niezbędne zaznajomić się z ich istotą, podłożem, na którym wyrosły, poznać ich tajemnice, aby po zgruntowaniu, mając na uwadze własne warunki, wcielić je stopniowo w czyn, w zależności od potrzeb. To jest właściwym powodem, dla którego gro prac, którym były poświęcone konferencje rejonowe na terenie m. Łodzi, obracało się wokół zagadnienia syntezy w nauczaniu, w ściślejszym i swoistem sformułowaniu, wokół nauczania łącznego, które ma przed sobą szerokie horyzonty, jako najlepsza organizacja pracy. Nie czas coprawda jeszcze, aby stało się ono formą utartą, przeszczepioną na nasz grunt w dokładnem odwzorowaniu z któregośkolwiek obcego systemu, ale czas, aby zająć się niem jak na to zasługuje, przygotować ziemię, na której zasadzone jako roślinka, kształtować się będzie na rodzimą modłę tak, jak formować ją będą ręce ogrodników — naszych nauczycieli i jak będą wymagały tego potrzeby i psychika naszego polskiego dziecka.

Ponieważ wobec tego, prace przygotowawcze tak o charakterze teoretycznym jak praktycznym, mogą i muszą odegrać dużą rolę, za pocieszający należy uznać fakt pojawienia się broszurki, mieszczącej w sobie część wybranego materiału z całości dorobku prac konferencyj rejonowych, poświęconych kwestji nauczania łącznego.

Jest ogólnie wiadomem, że praca nad doksztalcaniem się nauczycieli ogniskowała się w ramach konferencyj rejonowych, ale ograniczała się ściśle do grona osób, pracujących w sekcjach i bardzo rzadko dorobek jednych, stawał się dobrem całości.

Było to w dosłownem słowa znaczeniu nie tylko marnowaniem pracy i trudu jednostek, ale ubożeniem wartości, które nie mogły się przejawiać, zamknięte w kole sekcji. A szkoda, bo bogactwo to ilościowo i jakościowo zasługiwało często na to, aby ujrzało światło i samo stało się światłem. Aby choć częściowo odrobić dawne straty, nie brnąć w błędzie dalej i choć okrucieństwem przyczynić się do ułatwienia pracy drugim i wszystkim, którzy zechcą z prac tych skorzystać, zebrano je w całość, aby stały się choćby najskromniejszą cegiełką w budowie nowej organizacji pracy.

Materiał, zawarty w poszczególnych artykułach ma charakter bardziej teoretyczny niż praktyczny, i opiera się na wskazanych w nich źródłach. Materiałów praktycznych mimo, że i te dość gruntownie były omawiane, przedyskutowane, nawet sprawdzone, słusznie nie podano, bo mogłyby się stać źródłem nieporozumień, może nawet czasem źródłem biernego naśladowania, które jest sprzeczne z duchem nowej organizacji pracy. Sądzę, że w każdym razie gruntowne i sensowne przestudjowanie tego materiału, stwo-

rzy podłoże do dalszych badań, przyczyni się do skryształizowania pojęcia nowej formy pracy, pozwoli rzucić krytycznym okiem na próby własne i cudze oraz zachęcić do głębszego i wnikliwszego traktowania kwestyj, napozór jasnych i prostych, w zasadzie trudnych i głębokich. Jeżeli broszurka spełni przynajmniej jedno z tych zadań, to już dobrze przysłuży się sprawie wychowania.

W tem miejscu nadmieniam, że jeżeli chodzi o praktykę własną, to w b. r. szkolnym istnieje zamiar dzielenia się z kolegami wiadomościami i próbami w tej dziedzinie perjodycznie, przez wydawanie miesięcznika, w którym ukazywać się będą artykuły, protokoły lekcyj, protokoły zebrań konferencyj rejonowych, dyskusje i referaty, poświęcone realizacji nowych programów i nowej organizacji pracy.

Wkońcu zwracam uwagę na ostatni artykuł, w którym wskazane są głosy polskiej prasy pedagogicznej w sprawie nauczania łącznego oraz wykaz artykułów, umieszczonych w różnych czasopismach pedagogicznych. Chcący oprzeć się na źródłach, znajdą tam podane materiały nie w komplecie, ale w większości, niektóre nawet w krótkich streszczeniach.

Na ostatku niech mi też wolno będzie podziękować Komitetowi Redakcyjnemu, który nie szczędził trudu, czasu i pracy dla skompletowania artykułów, na korektę referatów oraz tak częste zebrań, celem ostatecznego zredagowania.

Ponieważ uważam, że książeczka ta ukazuje się wtedy, kiedy jej potrzeba, kończę słowo wstępne życzeniem —

Niech Kolegom służy!

W. Okarmus
Zast. Insp. Szkoln.

1870

1871

1872

1873

1874

1875

1876

1877

1878

1879

1880

1881

1882

1883

1884

1885

1886

1887

1888

1889

1890

REWOLUCJA CZY EWOLUCJA

(Rys historyczny).

Nauczanie łączne na tle epoki.

Głębokie zmiany i przeobrażenia ekonomiczne, ustrojowe, kulturalne i ideowe, zachodzące w łonie społeczeństw i narodów w dobie obecnej, znalazły także mocny oddźwięk w szkolnictwie, które stanowi nieodłączną część życia społecznego.

Zmiany te pobudziły pedagogów do przeprowadzenia gruntownej rewizji pewnych tradycyjnie przyjętych form i metod oddziaływania wychowawczego na młode pokolenie, które zostało im powierzone do wychowania i ukształtowania w duchu oraz ideologii danego społeczeństwa na godnych następców i pomnożycieli dobra ogólnego.

Ze społecznego punktu widzenia możemy lepiej ująć i zgłębić istotę współczesnego kryzysu tradycyjnej myśli pedagogicznej, tego ciągłego poszukiwania nowych form i sposobów nauczania wychowującego.

Życie współczesne domaga się wychowania jednostek twórczych, samodzielnych, owianych duchem solidaryzmu i współpracy dla dobra ogółu oraz świadomego stosunku do tej współpracy.

Pedagogika tradycyjna uważała, że uczeń powinien otrzymać w szkole pewien zasób wiadomości, zaczerpniętych z różnych dziedzin wiedzy i umiejętności. Wiadomości te stanowiły oczywiście okruchy nauk, rozkawałkowanych i poszłakdrowanych, nieobjętych wspólną ideą, głębszą więzią jednoczącą, syntetyzującą. Ten kierunek wychowawczy był jednostronny, intelektualistyczny, nie liczący się z wymaganiami życia praktycznego.

Powyższy pogląd na pedagogikę tradycyjną wpływa właściwie z jej postawy, gdyż uważała, że wychowanek powinien odegrać w postępowaniu wychowawczym rolę bierną, odbiorczą, przyjmować li-tylko elementy poszczególnych przedmiotów nauczania.

Najświatlejsze umysły wśród pedagogów wieku ubiegłego, a szczególnie czasów obecnych, zwracały niejednokrotnie uwagę na ten rozdźwięk, panujący w wychowaniu i nauczaniu i starały się temu zaradzić przez wysuwanie nowych form wychowawczych i nowej organizacji pracy szkolnej. Jedną z tych form organizacji pracy na terenie współczesnego szkolnictwa jest nauczanie łączne, a jego podwaliną idea koncentracji w nauczaniu.

Idea koncentracji w nauczaniu.

Niezmierznie trudno jest podać definicję koncentracji, gdyż treść tego pojęcia zależy od idei, panujących w danym momencie. Jesteśmy świadkami ciągłej zmiany jej znaczenia. Tem się też objaśnia zażarta walka, która odbywa się od wielu lat wokół tego pojęcia. To, co dla jednego pedagoga stanowi koncentrację, przedstawia się dru-

giemu jako rozdrabianie i rozkawałkowanie dziedzin wiedzy ludzkiej. Jedni uważają, że przedmioty są jedynym środkiem urzeczywistnienia idei koncentracji, dla innych zaś są one największą zawadą. Dla jednych poza szufladkowaniem przedmiotów, zaczyna się wspaniała „symfonia pedagogiczna”; inni natomiast widzą w negacji podziału przedmiotowego dążenie do zniszczenia i obrócenia w perzynę całego dorobku pedagogicznego. W obliczu takiego zamieszania pojęć nie można oczywiście ściśle sprecyzować wartości terminu „koncentracji”, tembardziej, że zmienia się ustawicznie jego zakres, treść, co przejawia się w stosowaniu rozmaitych form koncentracji, które z kolei zmieniają się w pogoni za czymś jednoczącym wszystkie wiadomości.

Etapy rozwoju idei koncentracji.

Taką nauką, jednoczącą wszystkie dziedziny wiedzy, była w starożytności filozofia.

W średniowieczu odgrywa taką rolę teologia, łącząca wszystkie działy i używająca im swego poparcia ze względu na ich rolę służebną dla Pisma Świętego. W czasach reformacji koncentruje się pod kierowniczą ideą powszechnego kapłaństwa czytanie, pisanie, śpiew i języki klasyczne i t. d. Również w dobie współczesnej czyniony jest ogromny wysiłek celem wynalezienia nowej formy koncentracji, który zaznacza się w dążeniu do wytworzenia u dziecka jednolitego poglądu na świat, w dążeniu do syntezy. Przenika ono równomiernie współczesne życie duchowe, kulturalne i gospodarcze i stanowi wyraz woli naszych czasów do ujęcia syntetycznego spuścizny minionych wieków w najszerszym słowa znaczeniu. Istnieje ono również w pedagogice, a wynika z żywego reagowania na zjawiska życia współczesnego

Ponieważ to dążenie zostało wywołane przez obecne warunki życia, jest więc tedy możliwe, że wraz ze zmianą warunków, ulegnie również przeobrażeniu i ta idea pedagogiczna. Atoli w chwili obecnej tendencja do syntezy nadaje idei koncentracji specjalną wartość, dzięki której stanowi ona również podstawowe zagadnienie w nauczaniu łącznem. W dziejach wychowania w starożytności i w średniowieczu można niejednokrotnie natrafić na próby, czynione w kierunku wprowadzenia nauczania łącznego, ale dopiero w czasach nowożytnych propagują konsekwentnie koncentrację dwaj wybitni pedagogowie-praktycy: Niemiec Wolfgang Ratke (Ratichius) (1571—1635) i Czech Jan Amos Komeński (1592—1670). W zasadzie ci dwaj pedagogowie są prekursorami współczesnej koncentracji w nauczaniu i nauczania łącznego. Należy jednak zwrócić uwagę na sposób ujęcia koncentracji przez Ratkego i przez Komeńskiego, gdyż to ułatwi nam zorientowanie się w całym szeregu prób pedagogicznych, czynionych na terenie szkół w naszych czasach.

W. Ratke.

Oto W. Ratke uważa, że nie należy nauczać wielu przedmiotów równocześnie, lecz przedmioty powinny postępować kolejno jeden za drugim. W ciągu pewnego czasu ma być przerabiany jeden tylko przedmiot, aż do zupełnego wyczerpania i opanowania pewnego zakończonego działu.

Plan nauki w 6-cio kl. zakładzie naukowym Ratkego był następujący:

- w kl. I — uczyły się dzieci abecadła,
- w kl. II — czytania i pisania,
- w kl. III — gramatyki jęz. niemieckiego,

w kl. IV i V — gramatyki łacińskiej,
w kl. VI — gramatyki jęz. greckiego.

Przez pewien okres czasu, przez jeden rok, przeważał jeden przedmiot; w ten sposób chciał Ratke usunąć rozproszenie uwagi, powstające przy jednoczesnem przerabianiu wielu przedmiotów.

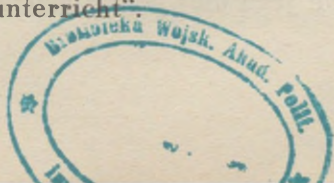
Idea ta — opracowanie jednego przedmiotu przez pewien okres czasu — widocznie jest bardzo żywotną, gdyż w następnych stuleciach znajduje swoich zwolenników i propagatorów, którzy starają się ją wprowadzić w życie.

Dr. Steiner. „Epochalunterricht“.

Urzeczywistnienie idei Ratkego możemy zaobserwować w poczynaniach pedagogicznych na terenie współczesnej szkoły Dr. Rudolfa Steinera w Waldorfie (Stuttgart).

W szkole tej przedmioty postępują w pewnej kolejności; plan lekcyjny został zupełnie zarzucony, gdyż „niszczy gruntownie możność skupiania się dziecka“. Celem uzdrowienia szkolnictwa koniecznem jest, aby wychowanek tak długo zatrzymywał się w swej pracy przy opanowaniu jednej rzeczy, jak długo będzie uważał za potrzebne. Dopiero potem może zabrać się do innego przedmiotu. Dlatego też udziela się w tej szkole jednego przedmiotu od godz. 8 do 10 codziennie bez przerwy, aż do wyczerpania jednego tematu, co zostaje osiągnięte w czasie 6—8 tygodni. Pozostałe godziny dnia bywają przeznaczone na pracę techniczną, estetyczną, na gramatykę i inn.

Pedagogowie niemieccy nazywają ten sposób nauczania: „Epochalunterricht“.



E. Gerweck.

Podobnie postępuje drugi wybitny pedagog niemiecki Edward Gerweck (Badenja).

Gerweck uważa, że rozdrobnienie szkolnego dnia pracy jest jednym z objawów ogólnego chaosu i rozprzężenia, panującego w życiu społeczeństwa. Powinna tedy szkoła dać wychowancom jasny i jednolity obraz świata, zamiast obecnego światopoglądu człowieka kulturalnego, który jest naszpikowany intelektualizmem i mnóstwem pojęć oderwanych.

Jednym z wielkich grzechów szkoły współczesnej jest według Gerwecka rozkawałkowanie jej pracy przez zastosowanie układu przedmiotowego w planie pracy szkolnej.

Należy wynaleźć jakąś nową formę tego planu, która tylko wówczas zostanie urzeczywistniona, jeśli nastąpi nowe przegrupowanie całego materiału naukowego w wielkie całości (kompleksy). Całości te powinny się oprzeć szczególnie o pewne tematy nauczania, zaczerpnięte z nauki o życiu, a więc: pożywienie, odzież, mieszkanie, rolnictwo, rękodzielnictwo, komunikacja, pieniądz, prawo i inn.

Wymienia Gerweck również i inne tematy-całości, jak kultury: germańska, gotycka, klasyczna lub też krajobrazy: najbliższe otoczenie, dzielnica przemysłowa, nadmorska i t. d. Aczkolwiek Gerweck nie podkreśla, jak Steiner, zasady zajmowania się jednym wyłącznie przedmiotem, to jednak tworzenie całości rzeczowych, kulturalnych lub geograficznych, wskazuje na pochodzenie jego idei podstawowych.

„Kręgi materialne“.

Idee te znajdują zastosowanie szczególnie w nauczaniu łącznem, którego Gerweck jest gorącym zwolennikiem. Ujmowanie całego materiału naukowego w małą ilość zagadnień wskazuje na dążność Gerwecka do przeprowadzenia redukcji tematów do ograniczonej liczby zagadnień podstawowych w postaci „kręgów (koncentrów) materialnych“. Gerweck ustala nawet na pierwszym stopniu szkoły powszechnej pewne ogólne koncentry roczne, a więc: w pierwszym roku nauczania — dom rodzinny i otoczenie szkolne; w II-gim roku — poznanie szerszego otoczenia; w III-cim roku — poznanie rodzinnego krajobrazu; w IV-ym roku — szersze poznanie krajobrazu.

Dr. A. Huth.

W związku z powyższem należy też wspomnieć pracę D-ra A. Huth'a (Monachjum), który wszystkie przedmioty nauczania redukuje tylko do 4-ch przedmiotów głównych, a w miejsce tradycyjnego planu lekcyjnego, umieszcza „luźny plan pracy“, w którym poniedziałek i środę przeznacza na naukę religji (1), wtorek — na naukę o ziemi (2), czwartek — na historję (3), piątek i sobotę — na historję maturalną (4).

Podstawową ideą wszystkich powyższych poczynań pedagogicznych jest właśnie idea Ratkego o kolejnem postępowaniu poszczególnych działów materiału naukowego.

Niektórzy z pedagogów niemieckich, jak Dr. Ohms i Wilhelm Albert, pragną uczynić ośrodkiem nauczania jeden przedmiot, który zajmuje w pracy całorocznej miejsce przodujące, kierownicze („ungefächerter Leitunterricht“). Po roku

ośrodek ten zostaje zamieniony innym. Ale ten przedmiot kierujący właściwie zatracą swoją odrębność z powodu nader szerokiego ujęcia. Chodzi tylko o to, żeby materiał, przerabiany w ciągu roku, był zwarty w sensie poznania pewnego odcinka kultury współczesnej w danym „koncentrze życiowym”. (Naprz. V rok nauczania: przedmiot kierujący: otoczenie rodzinne — jako nauka zamknięta, nie przedmiotowa).

Dr. Ohms.

Dr. Ohms stawia za cel „szkole kultury i wspólnoty” (Kultur- und Gemeinschaftschule) takie ukształtowanie osobowości wychowanka, aby mógł już jako człowiek dojrzały brać świadomy i twórczy udział w formowaniu życia kulturalnego całego społeczeństwa. Kultura zaś — powiada Ohms — stanowi sumę najwyższej rozwiniętych możliwości bytowania, ciągłego wysiłku w kierunku uszlachetnienia wszystkich dóbr, drogą pracy świadomej dla siebie i innych. Ale szkoła tradycyjna ze swojemi planami lekcyjnymi i swoją przedmiotowością nie jest w stanie stworzyć takich typów nowoczesnych; musi tedy ulec gruntownej zmianie, aby mogła sprostać swemu zadaniu. Jesteśmy tedy u podstaw nauczania łącznego już wyżej wspomnianego u Gerwecka, a teraz gruntowniej ujętego przez D-ra Ohmsa. Nie chodzi w danym wypadku o opanowanie pewnego przedmiotu przez wychowanka, chodzi natomiast o rzecz większą — o obudzenie ducha w wychowanku, jego życia świadomego i twórczego. Otóż to rozbudzenie energii potencjalnej w wychowanku może nastąpić tylko wtedy, jeżeli, jak powiada Ohms, zwrócimy dziecku drogocenną jednię świadomości i życia, po usunięciu przedmiotowości i formalnego planu lekcyjnego.

J. A. Komeński — przedstawiciel odrębnego kierunku idei koncentracji.

Nie byłoby kompletnem omówienie rozwoju idei koncentracji w nauczaniu, gdybyśmy uznawali li-tylko punkt widzenia Ratkego i jego następców w tej sprawie. Należy zwrócić uwagę również i na drugiego wielkiego pedagoga czasów nowożytnych, J. A. Komeńskiego, który zagadnienie koncentracji ujmuje z zupełnie innego punktu widzenia, czem niewątpliwie przyczynił się do powstania koncentracji w nauczaniu przez odpowiednie grupowanie materiału, środków i t. d. (całości naturalne pod postacią „kręgów życiowych“). Umożliwił tedy przez koncentrację materiału naukowego zastosowanie w naszych czasach nowej organizacji pracy, znanej pod nazwą nauczania łącznego.

W wiekopomnem dziele Komeńskiego p. n. „*Orbis sensualium pictus*“ („Świat w obrazach“ — I wyd. r. 1658) znajdujemy ideę koncentracji w nauczaniu w zamkniętych „kręgach życiowych“. Komeński pragnie dać uczniowi i nauczycielowi zwartą i jednolitą treść, ilustrowaną mnóstwem rycin, by uczeń „mógł po przerobieniu tej książki otrzymać obraz całego świata“. Połączył tedy w jedno naukę o rzeczach, naukę języka i wysławianie się. Powiązał ze sobą dom, szkołę i życie otoczenia oraz udostępnił zrozumienie tego życia przez stosowanie dokładnych i barwnych opisów, ilustrowanych mnóstwem obrazków i rycin, zaczerpniętych ze wszystkich dziedzin życia i wiedzy ludzkiej. Powstało więc dzieło bardzo śmiało zarysowane, które miało służyć jako środek pomocniczy przy nauczaniu („prawdziwa widownia świata rzeczywistego“). Ciekawy jest układ materiału zebranego w tem dziele, a przytoczone poniżej tytuły najważniejszych rozdzia-

łów świadczą wymownie o naturalnem i spoistem przedstawieniu „całego świata“ w zamkniętych „kręgach (koncentrach) życiowych“.

Najważniejsze rozdziały:

1. O Bogu, 2. O śmierci, 3. O niebie, 4. O ogniu, 5. Powietrze, 6. Woda, 7. Ziemia (góry, doliny, pagórki, przepaście, pola, lasy, roślinność, świat zwierzęcy i mineralny, pojęcia geograficzne).

W ten sposób daje Komeński systematyczne ujęcie całego materiału naukowego, które i w naszej dobie okazało swoje wybitne walory pedagogiczne.

W wieku oświecenia koncepcja dydaktyczna Komeńskiego doznaje jednak załamania, gdyż nauka szkolna zostaje rozkawałkowana na szereg przedmiotów samodzielnych, a szczytne idee pedagogiczne Komeńskiego idą w zapomnienie.

Atoli w wieku XIX znowu wypływa zagadnienie ograniczenia materiału naukowego oraz przedmiotów, gdyż nadmiar przedmiotów wywołuje u dzieci przemęczenie i roztargnienie umysłu. (Punkt widzenia ze stanowiska higieny.) Aby temu zapobiec szukano środka zaradczego w koncentracji.

J. F. Herbart.

Niektórzy z pedagogów w pierwszej połowie XIX wieku twierdzili, że należy stworzyć ze wszystkich gałęzi wiedzy jedną naukę, która, jako przedmiot, ma być wykładana w szkole.

Najwybitniejszy pedagog-filozof J. F. Herbart uważa, że należy podać dziecku taki materiał, który w zupełności potrafi je zainteresować. Takim materiałem miała być według Herbarta *Odyseja*. Uczniowie i następcy jego T. Ziller,

Rein i inni rozbudowali dalej pedagogikę Herbartha w kierunku idei koncentracji, opartej o pewien paralelizm rozwoju jednostki i rozwoju kultury ludzkiej [Odyseja!]. T. Ziller zbudował całości kształt pedagogiki „Herbartowskiej” na trzech wielkich ideach. Pierwszą ideą jest idea stopni kulturalno-historycznych, według których ma być uporządkowany materiał naukowy. Drugą jest idea koncentracji, według której wszystkie gałęzie materiału naukowego tworzą jedną całość, a trzecią — jest idea stopni formalnych, które służą do rozbudowania szczegółowego jednostki metodycznej.

W. Rein.

W. Rein stawia szkole za cel wychowanie religijno-moralne. Jest również tego samego zdania, co i Herbart, że należy w duszy dziecka wzbudzić zainteresowanie do materiału i w ten sposób wpłynąć na jego wolę. To zainteresowanie jest oczywiście miarodajnem przy wyborze i uporządkowaniu materiału naukowego. Zasada naczelną planu Reina polega na tem, że czyni ośrodkiem jednego roku nauczania pewien zakreszony materiał historyczny. Z tej zasady wypływa powiązanie poszczególnych przedmiotów nauczania przez zastosowanie koncentracji, która stanowi podwalinę współczesnego nauczania łącznego.

W. Albert.

Najradykałniejszy wśród współczesnych teoretyków niemieckich nauczania łącznego W. Albert układa swe monografie krajoznawcze, wzorując się na Komeńskim („Orbis pictus”) i na Reinie. Celem porównania, podajemy tytuły tych monografij, a więc:

1. Morze, 2. Kraj północny, 3. Kraj południowy, 4. Kraje podzwrotnikowe, 5. Wschód, 6. Góry, 7. Rzeki, 8. Lasy, 9. Miasta, 10. Łąki, bagna, stepy i pustynie.

Każdy z tych tomików zawiera bogatą treść, opracowaną na podstawie najcelniejszych utworów literackich, zaopatrzoną najprzedniejszymi ilustracjami. Monografie te mogą służyć do stworzenia pewnej podstawy praktycznej dla zrozumienia istoty rzeczywistości.

Oto staraliśmy się w ogólnym zarysie podać w rozwoju historycznym próby koncentracji w nauczaniu, zapoczątkowane przez dwóch wielkich pedagogów — Ratkego i Komeńskiego — oraz przeobrażenia, którym te idee podlegały. Atoli we wszystkich poczynaniach pedagogów czasów minionych i współczesnych poznajemy pewną myśl zasadniczą, a mianowicie: ukształtowanie materiału naukowego i sposobu pracy, zmierzające do tego, by wychowanek ujmował całość kształt materiału zaczerpniętego z życia.

F. Seitz.

Na zakończenie przytoczymy teoretyczne uzasadnienie nauczania łącznego, — które w swej istocie stanowi dalszy etap rozwoju idei koncentracji, — wypowiedziane przez pedagoga niemieckiego F. Seitz:

„Materiał nauczania, zewnętrznie konieczny, nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem dla rozwoju duchowego. W tym sensie sięga takie nauczanie poza granice wiedzy...

Przyzwyczajiliśmy się nazywać takie nauczanie — nauczaniem łącznym. Nazwa ta nie jest istotna, występuje li-tylko jako oznaka zewnętrz-

na. Pewnie, że musi to zastanowić nauczyciela przyzwyczajonego do sposobu nauczania, zbudowanego na podstawach naukowych, gdy widzi zanik dobrze znanego podziału na przedmioty. Możliwe nawet, że w pierwszym momencie nie wie czego ma udzielać, gdy nie spostrzega przed sobą nazw: nauka o ziemi, historia, przyroda, fizyka, rachunki, albowiem to wszystko ma być złączone w jeden zespół. Dlaczego to — pyta nauczyciel? Otrzyma odpowiedź, jeśli uświadomi sobie, że chodzi tu nie o naukę o ziemi, historię i t. d., lecz o sprawę ducha, który zapomocą środka zewnętrznego, t. j. materiału naukowego — musi ożyć...

I dlatego wszelkie nauczanie, które chce pozostać w obrębie wiedzy, którego celem jest wiedza encyklopedyczna, musi się trzymać podziału przedmiotowego.

Nauczanie zaś, zdążające do duchowości wykształcenia, które już poznało granice wiedzy, dla którego materiał jest tylko pewnego rodzaju alegorią, musi przekroczyć szranki przedmiotowe, niepozwalające na zgłębienie istoty rzeczy.

„Pieśń spoczywa we wszystkich rzeczach“ — chodzi tylko o jej wyzwolenie, o obudzenie dźwięku, chodzi więcej o zdjęcie więzów z istoty rzeczy, niż o naukowe opisy i ich zaszeregowanie. W ten sposób nauka łączna porządkuje się nie według przedmiotów, lecz według „współzależności“, według kręgów życiowych.

Co się zaś tyczy zamkniętej i określonej formy, podobna ona jest do nauczania przedmiotowego, ale postępowanie jest inne, jej oś żywota jest inna. Współzależność koncentrów życiowych trzyma się dzięki zewnętrznej więzi; do tego przyłącza się materiał naukowy, który stanowi pomost między światem wewnętrznym wychowan-

ka a światem wewnętrznym nauczyciela. Nie mamy bowiem innej drogi prócz zewnętrznej!"

* * *

Powstawanie głównych idei i metod w pedagogice zależne jest od warunków społecznych, panujących w danej epoce. Przebieg rozwoju tych idei, jakoteż próby, podjęte w celu zastosowania ich w życiu, odbywają się stopniowo i kroczą różnymi drogami, jakie staraliśmy się wykazać powyżej w naszych rozważaniach na temat nauczania łącznego.

LITERATURA PRZEDMIOTU.

Przy opracowaniu niniejszego referatu posługiwałem się niżej wyszczególnionymi dziełami:

W języku polskim:

1. Nawroczyński Bogdan: Zasady nauczania — 1930 r.
2. Hessen S.: Podstawy pedagogiki — 1931 r.
3. Reiniger P.: Celowość, granice i możliwość nauczania syntetycznego — 1933 r. (Przełożył z niemieckiego M. Seidel).
4. Artykuły w „Pracy szkolnej” z 1933 r.
5. Bohucki-Żychał: — Nauczanie łączne — (rozkłady materiału dla 3 pierwszych oddziałów) r. 1932.

W języku niemieckim:

6. W. Albert: — Grundlegung des Gesamtunterrichtes — 1928 (Dzieło podstawowe).
7. K. Linke: — Der Sprachunterricht im Rahmen des Gesamtunterrichtes.

GŁÓWNE MOMENTY W NAUCZANIU ŁĄCZNYM

Wstęp.

Współczesna pedagogika i dydaktyka obfitują w najrozmaitsze pomysły wychowania i metody nauczania. Bogactwo prac w tych dziedzinach, niemal codziennie zwiększających się liczbowo, stawia nauczyciela w dość trudnym położeniu.

Wszystko wydaje się dobrem, ciekawym, wzbudza wiarę w nowe siły, kształci.

W powodzi tego dorobku łatwo jednak można się zgubić, bowiem trudno jest wybrać to, co jest odpowiednie na nasz grunt, a jeszcze trudniej zastosować w praktyce.

Próby sporadycznego wprowadzania różnych systemów i metod nauczania były wprawdzie uwieńczone tu i ówdzie większym lub mniejszym powodzeniem, jednak zagadnienie wychowania i nauczania jest jeszcze dziś kwestją otwartą.

Jesteśmy jeszcze ciągle w stadium poszukiwania. Bowiem brak nam takich systemów i metod nauczania, któreby odpowiadały psychice polskiego dziecka i naszym swoistym warunkom.

Pamiętamy dobrze momenty, kiedy zachwycono się powszechnie systemem daltońskim. Wprowadzono go nawet w życie w wielu ośrodkach

kraju naszego. A rezultaty? Niewielkie. Oczywiście, że niejednokrotnie, zarzucając dogmaty szkoły tradycyjnej, usiłowano wycisnąć z nowego kierunku coś dla polskiej szkoły. Dana szkoła próbując, eksperymentując ruszyła z miejsca... Pokładanych nadziei jednak nowy system nie urzeczywistnił. Nie udało go się powszechnie zastosować i przystosować do naszych potrzeb.

Jeżeli dotychczasowe próby zastosowania niektórych systemów wychowawczych i metod nauczania nie udawały się, to przyczyną tego był fakt, że ryzykowano na ryczałtowe niemal przeniesienie tego, co robiono zagranicą.

Tymczasem jest rzeczą stwierdzoną, że każdy naród, w różnych okresach czasu, wytwarza własne koncepcje wychowawcze, które są dorobkiem nie tylko geniuszu poszczególnych jednostek, ale wchodzi tu w grę wiekowa kultura i szereg innych czynników, jak: rasa, warunki klimatyczne, geograficzne, warunki socjalne i t. p. Wszystko to nadaje pewien kierunek, wytwarza pewne koncepcje filozoficzne — stanowi o typie takiego czy innego systemu wychowawczego, czy metody nauczania.

Jednak literatura pedagogiczna ma dla nas wartość jako źródło, z którego można czerpać informacje o stanie dorobku w tej dziedzinie.

Całkowite więc odrzucanie „nowości“ byłoby takim samym błędem jak i bezkrytyczne ich stosowanie.

Chodzi nie tylko o poznanie i umiejętne zastosowanie tych zdobyczy w ogólnych zarysach.

Trzeba opracować szczegóły, które przecież każdej pracy nadają pewien rys, barwę, pewien wyraz.

Szczegóły te muszą iść po linii naszych warunków, odpowiadać psychice naszego dziecka.

Z ostatnich prób, dokonywanych obecnie w Polsce, nauczanie łączne weszło w fazę powszechnego zainteresowania. Ma ono bowiem bardzo wiele danych na to, że wewnętrzna struktura polskiej szkoły przeniknie życiem, zwróci uwagę na te cechy i pierwiastki pracy, które, w zależności od warunków, wytworzą w rezultacie własną koncepcję pracy, dostosowaną do psychiki dziecka w różnych ośrodkach kraju.

O nauczaniu łącznem dużo się mówi i pisze, jest ono na ustach wszystkich zainteresowanych pracą w szkole.

Są to jednak dopiero czysto teoretyczne dyskusje, które wtedy będą miały wartość rzeczywistą, gdy znajdzie się materiał porównawczo ujęty, zaczerpnięty z praktyki szkolnej.

Tymczasem jednak do zrozumienia tego zagadnienia konieczne jest głębsze teoretyczne przygotowanie, aby na tym gruncie snuć praktyczne projekty.

Narazie więc cały ciężar pracy będzie tkwił w teoretycznym przygotowaniu nauczyciela, który musi przetrwać szereg zagadnień ze współczesnej psychologii, pedagogiki, socjologii i t. p. i dopiero na tej kanwie wiadomości, wytworzywszy swoisty pogląd pedagogiczny, dojdzie do samodzielności w rozważaniu tego problemu, który dziś zaprzął umysły całego nauczycielstwa w Polsce.

Powierzchowne bowiem potraktowanie tego zagadnienia nie daje nam możliwości i uprawnień do zajęcia krytycznego stanowiska. Cel niniejszej pracy jest próbą zorientowania nauczycielstwa, przystępującego do zapoznania się i realizacji nauczania łącznego, jakie zagadnienia należałoby zgłębić, aby stanąć na poziomie praktyki

szkolnej, która w naszym zawodzie ma ścisły związek z teorią.

Nie ulega bowiem wątpliwości fakt, że podstawą do regulowania pracy w szkole są wyniki teoretycznych rozważań badaczy i uczonych.

Zagadnienie osobowości w wychowaniu.

Jednem z podstawowych zagadnień psychologicznych w zastosowaniu do nauczania, zaś do nauczania łącznego w szczególności jest zagadnienie osobowości.

Niezależnie od celów bliższych jakie postawi się u nas wychowaniu w zastosowaniu do nauczania łącznego, współczesnej pedagogice i psychologii przyświeca cel ogólny, wspólny wszystkim narodom, a charakteryzowany, jako rozwój osobowości dziecka.

Struktura osobowości jest bardzo skomplikowana. Jest to wypadkowa pracy wewnętrznej, wychowawczej, samowychowawczej i środowiska, w którym jednostka przebywa. Jest to też i ta strona, którą pospolicie nazywamy charakterem.

Ze względu na to, że praca wychowawcza, środowisko i siły rozwojowo-twórcze dziecka są b. różnorodne, to osobowość każdej jednostki przybiera odrębny kształt, znajduje własne drogi, swoiste formy. Wewnętrzna organizacja psychiczno-ustrojowa każdej jednostki jest różna.

Osobowość dziecka jest przedmiotem badań współczesnej nauki, zdołano ustalić wiele charakterystycznych cech i znaleziono, że należy ją rozpatrywać z innego stanowiska, innego punktu widzenia, niż dotychczas.

Doniedawna uważano, że osobowość jest sumą procesów rozwojowych, sumą procesów psychicznych, rozwijających się oddzielnie.

Obecnie rozpatruje się osobowość jako jedność wewnętrzną, stanowiącą organizm, w którym poszczególne funkcje psychiczne są współzależne. Działalność tych funkcji jest uwarunkowana całością życia psychicznego. Nie mogą to być samodzielne funkcje, ponieważ wtedy nie byłoby wewnętrznego związku między rozmaitymi przeżyciami.

Osobowość dziecka jest pełna niespodzianek, przeciwnieństw, tworzy pozory chaotyczności, a mimo to, posiadając u swego podłoża siły rozwojowo twórcze, wnosi ład, harmonję, kształtuje indywidualność i wiedzie do dojrzałości duchowej.

Najważniejszym procesem tego naturalnego rozwoju dziecka jest moment, kiedy ono zaczyna odróżniać siebie od innych, wyodrębnia swoje „ja” z otoczenia i zmienia swój osobisty stosunek do otaczającego świata.

W tym momencie dziecko zaczyna wyrastać ze stanu życia podświadomego i wkracza w realizm otaczającego świata.

Okres ten wypada na okres szkolny i jest dla wychowawcy szczególnie ważny.

Wśród cech osobowości dziecka ważną jest:

a) z m i e n n o ść, którą wyraża ono w nadzwyczajnej ruchliwości i różnic w nastrojach. Ruchliwość ta jest objawem dodatnim, ponieważ jest znamię istniejących sił twórczych w dziecku, świadczących o fakcie nieprzerwanego doskonalenia się.

Zmienność postępowania i ruchliwość dziecka powodują stałą drogę rozwoju.

Pozatem struktura osobowości dziecka jest misternej, koronkowej roboty.

Stąd drugą jej cechą jest:

b) *k r u c h o ś ć i d e l i k a t n o ś ć*, wymagające umiejętnego obchodzenia się.

Zbyt wielki napór zewnętrzny, przymus, bez wniknięcia w istotę tych cech, może spowodować zniekształcenie, a nawet zatrzymanie w rozwoju.

Na urabianie osobowości, charakteru dziecka ma również wpływ, jak wyżej zaznaczono, środowisko, jako druga zewnętrzna siła.

Środowisko to otoczenie, w którym dziecko przebywa, to jego rodzina, stosunek rodziców, podwórze, szkoła, ulica, towarzysze zabaw, książka, gazeta, kino, sport, warunki materialne i t. p. Krótko splot zjawisk, które mają wpływ na kształtowanie się charakteru. Właśnie w zależności od tych warunków urabia się również osobowość dziecka.

Wypadkowe tych czynników jak siły rozwojowe twórcze, wychowanie, samowychowanie i środowisko dziecka stanowią o jego osobowości.

Współzależność tych czynników jest wielka; walczą one niejako stale o swe wpływy, wzajemnie się zazębiają, ale nie wykluczają.

Mogą tylko niektóre dominować w pewnych okresach czasu. Nauczyciel wyzyskując dodatnie strony tych czynników będzie dążył do harmonijnego rozwoju jednostki.

Jakież wnioski dydaktyczne i pedagogiczne możnaby wysnuć z powyższych rozważań? Jakież to będzie miało zastosowanie do nauczania łącznego?

Zadaniem szkoły poza nauczaniem jest i wychowanie, które zmierza do kształtowania wewnętrznych wartości jednostki.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że nauczanie i wychowanie wzajemnie się uzupełniają.

Trudno te dwa cele szkoły wyabstrahować zupełnie.

Do celów wychowawczych szkoła dąży różnemi drogami, nie powinna więc odrzucać i nauki jako środka wychowawczego.

Dla nas jako nauczycieli ciekawem będzie, czy obecna forma pracy sprzyja harmonijnemu rozwojowi osobowości.

Aby na to odpowiedzieć, musimy postawić sobie pytanie: „Jak postępować z dzieckiem z jego delikatną strukturą osobowości?”

Dziecko na początku okresu szkolnego żyje wewnątrznie, wszystko w jego duszy zlewa się w jedną całość, we wszystko, czem się zajmuje wkłada swoje uczucia.

Jego stosunek do świata zewnętrznego jest jeszcze osobisty, egocentryczny.

Wtedy, gdy się bawi, gdy się czemś zajmuje, wkłada w to całą swą duszę, wykazując wielkie zainteresowanie i nad podziw wytrwałość.

Skoro jednak spróbujemy wyrwać je z tego stanu i nakażemy mu zająć się czemśkolwiek według naszych wzorów, to uwaga, zainteresowanie i wytrwałość znikają.

Stąd nasze wpływy wychowawcze muszą początkowo zaczepiać o te struny tak, aby nie płożyć jego naturalnego nastawienia.

Nasze więc podejście wychowawcze musi być oględne, ostrożne. Wkraczanie do duszy dziecka poprzez nasze wpływy musi być dziełem równie misternem, jak misterną jest jego struktura duchowa.

Ponieważ nauczanie również kształtuje osobowość dziecka, jest jednym z czynników, musi ono spełnić ten postulat uwzględniania jej pełni przez jednolite oddziaływanie.

Dziecko zarówno w szkole, poza szkołą, jak i w życiu późniejszym musi żyć kulturą, musi umieć z niej korzystać i nauczyć się pomnażać ją w przyszłości.

Chodzi tu również nietylko o adaptację społeczną, a taką siłę charakteru, która nawet, niezależnie od warunków, od środowiska, ma stanowić o typie jednostki oddziaływującej na społeczeństwo i państwo, w którym żyje, wzrasta i rozwija się.

Obecne warunki socjalne, gospodarcze, w okresie rozwoju techniki i przemysłu wypaczają jednostkę na każdym kroku. Dziś człowiek nie potrafi objąć całokształtu dóbr kulturalnych. Są one dostępne tylko na pewnych odcinkach. Człowiek żyje okrucami kultury i cywilizacji.

Dzieje się to tak dlatego, że przeciętna jednostka często nie widzi całości dóbr kulturalnych, dorobku cywilizacyjnego i nie umie po nie sięgnąć. Szkoła przez rozdrobnienie środków wychowania nie mogła oddziaływać jednolicie na osobowość dziecka.

Z socjologicznego więc punktu widzenia wynika konieczność zmian w organizacji naszej pracy i wpływów wychowawczych w tej formie, aby jednostronny mechanizm życia szkolnego, którym przeniknęła szkoła, został zastąpiony przez zesiodkowanie wysiłków.

Forma ta ma się ujawnić w dążeniu do nauczania łącznego.

Zagadnienie osobowości jest niesłychanie ważne dla życia państwowo-obywatelskiego.

Na globalną strukturę społeczną składają się przecież jednostki obywateli, którym dobro życia społecznego i państwowego leżeć winno przede wszystkim na sercu.

Nauczyciel polski, szkoła polska, podejmując trud wychowania, wkłada na swe barki odpowiedzialność za harmonijny rozwój przyszłych obywateli.

Tak, jak istnieje współzależność pomiędzy czynnikami, składającymi się na kształtowanie osobowości, taka współzależność zmierzająca do globalnej struktury społeczeństwa istnieje w dążeniach wychowania państwowo-obywatelskiego.

Nauczyciel-wychowawca, dążąc do rozwoju pełni osobowości dziecka, dąży pośrednio do celów wychowania społecznego.

Widzimy więc, że zarówno ze stanowiska psychologii, socjologii, jak i celów państwowo-obywatelskich, konieczne jest ześrodkowanie wysiłków w szkole, aby zadość uczynić postulatом wychowania.

Potrzeby dziecka wymagają, aby nie paczyć jego struktury, a rozwijać ją na podłożu naturalnem, utrzymać harmonję w rozwoju duszy, aby potem skierować je na szerokie wody życia społecznego.

Od nauczyciela w dużej mierze zależy, aby wpływy wychowawcze były opracowane zgodnie z ogólną linią naszych warunków, aby były przeciwstawieniem szablonu i sztuczności.

Wszystkie powyższe postulaty w tej fazie rozwojowej dziecka uwzględniać można tylko wtedy, jeżeli podstawę oddziaływania oprzemy na zainteresowaniach.

Zainteresowanie jako jeden z czynników wychowania i nauczania.

Wobec tego na pierwszy plan wysuwa się więc sprawa zainteresowania, jako najbardziej aktualnego dla nauczania łącznego.

Zainteresowanie jest kwestją niezmiernie żywotną, ściśle związaną z badaniami psychologicznymi.

Ponieważ osią nowych systemów jest dziecko, stąd poznanie samego dziecka, jego natury fizycznej i umysłowej, jest sprawą pierwszorzędną wagi.

Przez poznanie dziecka wiedzie droga do wszelkich poczynąń pedagogicznych.

Sam termin „zainteresowanie” dotyczy subiektywnego stosunku człowieka do potrzeb. W danej chwili np. interesuje nas zagadnienie nauczania łącznego, ponieważ jest to naszą potrzebą.

Zainteresowanie o wolnej posadzie w ogłoszeniu wynika z potrzeb człowieka, który właśnie jest w poszukiwaniu zajęcia; kupca będą interesowały ceny, rynek zbytu, stosunki handlowe zagranicą, kurs waluty; lekarza — symptomy i przyczyny choroby, bo przez ich poznanie ma on doprowadzić do uleczenia i t. p.

Przedmiot sam przez się nie jest interesujący. Aby się nim zająć, aby myśleć o nim i działać musi być spełniony drugi warunek, a mianowicie: do zainteresowania się przedmiotem potrzebne jest „usposobienie psycho-fizjologiczne¹⁾ osobnika”, t. j. taki stan psychiczny, który wywołuje pewnego rodzaju nastawienie na przedmiot. Dzięki temu nastawieniu interesujemy się przedmiotem.

Nasze potrzeby, jak i pewnego rodzaju nastawienie psycho-fizjologiczne wywołują stan, który zmusza nas niejako do zajmowania się sprawą nauczania łącznego.

Tu mogą być różne fragmenty, różne momenty. Możemy np. szukać odpowiedniej literatury,

¹⁾ Dr. J. Joteyko: „O rozwoju zainteresowania u dzieci normalnych i anormalnych” — Szkoła powsz. zeszyt I str. 31—39.

aby się z tą sprawą dobrze zapoznać, mogą być kwestje sporne, które będą wywoływały dyskusje i t. p. Tem niemniej zainteresowanie trwa, dopóki zagadnienia nie poznamy, dopóki swoich potrzeb nie zaspokoimy. Ostatni moment nie wyklucza, że przedmiotem nauczania łącznego będziemy się dalej zajmowali. Np. obchodzić nas będzie jego praktyczne realizowanie w zależności od warunków pracy w różnych środowiskach.

Jeżeli chodzi o dziecko, to te momenty zainteresowania będą takie same, tylko wywołane zostaną one potrzebami wzrastania fizycznego i umysłowego.

Różnica będzie polegała na jakości zainteresowań, które będą u dziecka inne niż u dorosłego. Czyli z tego wynika, że zainteresowania z biegiem lat podlegają ciągłym zmianom ewolucyjnym.

Porządek zainteresowań dziecięcych, ich ewolucja została przez badaczy ustalona.

Znajomość tych faz jest niezmiernie ważna dla nauczyciela, bowiem wskazuje nam, czym i kiedy można dziecko zająć.

W ramach szczupłego referatu trudno to zagadnienie rozwinąć całkowicie. Ograniczymy się do tych momentów, do tych faz, które dotyczą dziecka w pierwszych latach nauczania.

Fragment faz rozwoju zainteresowania u dzieci ¹⁾.

I tak Claparède ujmuje ten wiek jako okres zainteresowań specjalnych i obiektywnych. Do 7 roku życia zainteresowania przejawiające się w pytaniach ogólnych.

Nagy wyróżnia okres od 2—7 lat jako interesowanie się przedmiotami i czynnościami w zależności od ich stosunku do siebie samego —

¹⁾ Op. c. str. 33—34.

egocentryzm. Dopiero od 7—10 r. wyłaniają się zainteresowania obiektywne, ale wartościowane z punktu widzenia osobistego.

Ferrière określa okres 7, 8 i 9 r. życia — jako fazę zainteresowań bezpośrednich, to znaczy dziecko interesuje się swoją osobą, tem co od niego pochodzi, co się do niego zwraca, zajmuje je wyłącznie świat konkretny, chce być ciągle czynne, przedkłada działanie nad przyglądanie się, chętniej obserwuje, niż słucha.

Zagadnienie zainteresowania jest szeroko omawiane we współczesnej literaturze pedagogicznej. Nauczyciel wczytując się w tę sprawę, często bywa zniechęcony tem, że nie znajduje sposobów zastosowania zdobytych wiadomości, wcielenia teorii w życie, w praktyce szkolnej.

Już ten krótki przegląd pewnego odcinka faz rozwojowych u dziecka powinien nasunąć nam wskazówki pedagogiczne. Cała trudność będzie polegała na odkryciu wyszukiwania naturalnych zainteresowań i takiego doboru materiału, aby był zgodny z fazami rozwojowymi dziecka, aby struktura dóbr kulturalnych, na których opieramy nauczanie całkowicie lub częściowo przynajmniej odpowiadała strukturze duchowej danego stopnia rozwoju dziecka.

Dobór tego materiału będzie zależał od nauczyciela, który orjentując się w środowisku życiowym dziecka i jego rozwoju, będzie się starał odpowiednio materiał wybrać, oprzeć go na świecie najbliższym dziecku, konkretnym, bezpośrednio z nim związanym.

Tutaj jednak istnieje pewne niebezpieczeństwo; nauczyciel starając się uczynić naukę interesującą, może wpaść w jednostronność — zanadto

ją osłodzi. Stworzy wtedy miłe i przyjemne zajęcie, ale nie pożyteczne.

Poza istniejącą potrzebą i nastawieniem, potrzebna jest jeszcze jedna cecha — wysiłek. Dopiero wtedy, gdy te trzy cechy współzależnie występują, dopiero wtedy takie zainteresowanie może mieć wartość w szkole.

Szukanie posady przez bezrobotnego, wywołane potrzebą i pożądaniem, czy też nastawieniem psycho-fizjologicznym, wymagać będzie pewnego wysiłku z jego strony. Jeśli nie ma pieniędzy na gazety, w których mógłby czytać dział ogłoszeń, musi się pofatygować przed redakcją i tam szukać odpowiednich wiadomości.

Może to zrobić w inny sposób, zawsze jednak jest to połączone z wysiłkiem, aktywnością, pracą.

Zainteresowanie więc cechuje dynamika, osobisty i aktywny charakter.

Aktywna strona zainteresowania daje wyraz w postawie ucznia do pracy, tak jak ten bezrobotny, szukający wyjścia i środków do rozwiązania zagadnienia. Aby takie zainteresowanie ujawniło się w pracy szkolnej, musi ono mieć miejsce w sytuacjach nie różniących się zasadniczo od sytuacji życiowych dziecka. Szkoła musi więc uwzględnić to, co cechuje naturalne podłoże uczenia się, ponieważ wtedy dopiero daje dużo sposobności do czynienia doświadczeń, do czynności ruchowych, praktycznych, wyzwala siły dziecka, które podlegając stałej ewolucji, mogą się wtedy należycie rozwijać.

Zobaczmy co zrobiła w tej dziedzinie szkoła zagranicą. Jak potraktowano pracę, aby wysiłki ucznia jak również i nauczyciela ześrodkować, skupić tak, aby zadość uczynić naturalnym potrzebom rozwojowym dziecka jak i życia społecznego.

Zarzuty stawiane szkole.

Zacznijmy od zarzutów stawianych szkole, a właściwie programom i metodom.

W ujęciu współczesnej literatury najbliższej nauczania łącznego są one następujące:

1. „Na skutek podziału pracy sprawą nauczania zajmuje się nauczyciel..., który w atmosferze swej szkoły odsuwał się powoli od życia... I w ten sposób wytwarzał się system nauczania, który stopniowo oddalał się od konkretnego podłoża życiowego... Wreszcie szkoła pozostała sama celem w sobie, w której zwracano uwagę na jednostronne, intelektualne nauczanie“.

2. „Szkoła przez wyodrębnienie się od życia stała się formalną, abstrakcyjną. Nie interesowała ucznia“.

3. „Szkoła kładła nacisk na uczenie się, raczej na wbijanie wiadomości w pamięć“.

4. „Wiadomości były celem w sobie, a nie środkiem, zdążającym do zmiany postępowania“.

5. „Nauka nie odbywała się na naturalnem podłożu“.

6. „Nauka polegała na opracowaniu logicznie uporządkowanych zasadach teoretycznych, a nie na rozwijaniu tych zasad w miarę tego, jak stały się one potrzebne w pewnej sytuacji życiowej“.

Oto zarzuty, stawiane przez Stevensona¹⁾.

Decroly²⁾ ujmując te sprawy nieco odmiennie, ale podobnie:

1. „brak związku między różnymi zajęciami dzieci;

¹⁾ Dr. J. A. Stevenson — metoda projektów, str. 178, 179 i inne

²⁾ A. Hamaïde — metoda Decroly, str. 32 i 33.

2. materiał nauczania nie bierze pod uwagę zainteresowań dzieci;

3. podział na przedmioty, nie uwzględniający procesu myślenia;

4. nadmierna ilość materiału przekraczająca zdolność przyswajania i zapamiętywania;

5. przewaga przedmiotów, które mogą być nauczane drogą werbalną;

6. Brak dostatecznej ilości ćwiczeń, które dostarczają dziecku dużo sposobności do samodzielnej i twórczej pracy“.

Zarzuty wysuwane przez obu pedagogów, które ustalone zostały w wyniku długoletnich studiów teoretycznych i praktycznych, oraz wpływów filozofii pedagogicznej i psychologii, doprowadziły do wyszukania takich sposobów nauczania, które umożliwiają realizowanie tego zagadnienia według współczesnych wymagań nauki.

Zarówno metoda Decroly, jak i projektów, nie odrzucając innych czynników w fundamencie swej pracy mają zainteresowanie.

Metoda Decroly'ego, oparta na wynikach współczesnej nauki, jest doskonale dostosowana do potrzeb dziecka.

Jest ona wynikiem realizacji zasad konkretyzowania poglądowości, indywidualności, zainteresowań dziecka i przygotowania go do życia.

Metoda Decroly.

Decroly, wprowadzając t. zw. „ośrodki zainteresowań“, zerwał z kategorią przedmiotowego nauczania. Stąd właśnie jeden z jego zarzutów: „brak spójności między różnorodnymi zajęciami

dzieci“. Opierając naukę na tych ośrodkach, dążył do tego, aby był ścisły związek między materiałem i tem co tkwi w podstawowych zainteresowaniach dzieci.

Bowiem system przedmiotowy, nie stanowiąc łącznej całości i nie oparty na zainteresowaniach podstawowych, nie może być przez dziecko odpowiednio skojarzony, przyswojony i opanowany.

Z punktu widzenia psychologicznego więc program i metoda pracy u Decroly'ego są tak ujęte, że ośrodkiem pracy jest dziecko. Wyzyskane są: indywidualność, zainteresowania i czynna postawa wobec zagadnień związanych z pracą szkolną. Szkołę przenika duch czynnego stosunku dziecka do nauki. Dzieci nie są nauczane, a uczą się, rozwijają swoją osobowość. Pęd do działania, który warunkuje rozwój dziecka, jest całkowicie wyzyskany przez szereg ćwiczeń, ujętych w ramach: obserwacji, kojarzenia i ekspresji.

Metoda Decroly'ego, jak zaznaczono wyżej, zmierza celowo do tego, aby wychować młode pokolenie przez życie i dla życia.

Do tego celu praca zmierza w dwóch równoległych kierunkach:

a) poznanie istot żywych wogóle i samego siebie na tle środowiska;

b) poznanie środowiska z całym bogactwem przyrody.

Są to niejako dwie idee osiowe, dokoła których promieniują inne ośrodki, a plan w wyborze najistotniejszych potrzeb dziecka dotyczy:

a) potrzeby pożywienia, b) potrzeba walki z przeciwnościami klimatycznymi, c) potrzeba obrony przed niebezpieczeństwem i d) potrzeba działania pracy, rozwoju.

Z drugiego centra: poznawania środowiska, wynika szereg czynności społecznych, streszczających się w zagadnieniach:

1. w oddziaływaniu dodatnim czy ujemnym środowiska na dziecko, człowieka;

2. oddziaływanie osobnika na środowisko i przystosowanie tego środowiska do potrzeb ludzkich.

Widzimy więc, że do względów psychologicznych, uwzględniających rozwój jednostki, trzeba jeszcze dodać pierwiastek społeczny, jaki istnieje u podłoża metody Decroly'ego.

Dwa prądy pedagogiczne — indywidualistyczny i społeczny znajdują tutaj zastosowanie.

Indywidualizm, oparty na głębokiej znajomości duszy dziecka, jak i społeczny charakter metody Decroly'ego, wyszukujący, w bieżącej chwili podłoża życiowego nie wykluczają się, przeciwnie, jedna zasada uzupełniana jest przez drugą, obie razem stanowią dopiero pełną całość.

Metoda projektów.

Zasady projektu czyli metody projektów są podobne do metody Decroly'ego. Są jednak i różnice.

Metoda projektów w definicji samego autora została określona tak: „Projekt jest to czynność, mająca źródło w jakimś zagadnieniu, wypełniona całkowicie, a przeprowadzona na swoim naturalnem podłożu¹⁾).

Definicja ta, według twórcy metody, posiada cztery cechy, które charakteryzują istotę metody projektów. Projekt, aby był projektem musi cechować:

¹⁾ Dr. John Alford Stevenson — Metoda projektów w nauczaniu, str. 47.

1. „rozumowanie, które jest przeciwstawieniem zapamiętywania wiadomości. W starej szkole zapamiętywaniu słów poświęcało się dużo czasu. Wskutek czego dziecko nabierało nawyku powtarzania bez myślenia, bez istotnego zrozumienia pojęć. W szkole kwitnął werbalizm.

Aby uniknąć werbalizmu i zastąpić go myśleniem, trzeba stawiać przed dzieckiem problem, sytuację w stadium rozwijania się, kiedy stan rzeczy jest wątpliwy. Dopiero myślenie ma doprowadzić do zakończenia sprawy;

2. postępowanie, a właściwie zmiana postępowania w życiu jest drugą cechą projektu. Jest ona przeciwstawieniem zdobywania wiadomości dla samych wiadomości. Wiadomości muszą uczyć życia;

3. trzecią cechą jest naturalne podłoże uczenia się a nie sztuczne. Według autora twórcze podłoże istnieje wtedy, „jeżeli rozwiązywanie zagadnień idzie tą samą drogą, co w życiu“. Szkoła nie może stwarzać tych zagadnień, a czerpać je z życia;

wreszcie 4 i ostatnią cechą — to pierwszeństwo zagadnienia przed zasadami. Według metody projektów przedstawia się uczniowi zagadnienie, a zasady wyprowadza się w miarę tego, jak się stają potrzebne dla jego rozumowania. Formułowanie zasad więcej wzbudza zainteresowanie wówczas, kiedy ich zastosowania są już znane i oceniane“.

Podobieństwo i różnice obu metod.

Podobieństwo obu metod dotyczyć będzie skupienia różnych zajęć dokoła jednego ogniska, ośrodka zainteresowań. W wykonaniu jest jednak różnica.

Metoda projektów zawsze kładzie nacisk na wykonanie jakiegoś zagadnienia praktycznego, a wykonanie jest powierzone uczniowi.

Metoda Decroly dąży do zbadania zagadnień z różnych stanowisk i w tym celu, łącząc przedmioty nauczania, skupia wysiłki ucznia.

Pozatem metoda projektów jest tylko „środkiem dydaktycznym“, który można używać obok normalnego planu nauczania. Trudno bowiem tak ułożyć program, aby składał się z samych projektów i uwzględniał wszystkie przedmioty i ćwiczenia.

W toku pracy, w związku z normalnymi zajęciami szkolnymi, czy też wskutek jakiegoś osobliwego zdarzenia zainteresowanie jest tak duże, że zachodzi potrzeba wykonania projektu. Wtedy cała praca skupia się wokoło jednego zamierzenia. Przedmioty przedstawiają wspólną łączność, zmierzając do planowanego celu.

Nim przejdziemy do istotnego zagadnienia nauczania łącznego, trzeba zrobić jeszcze jedną dygresję w referacie i zająć się trochę sprawą zagadnienia psychologii postaci.

Zagadnienie psych. postaci a nauczanie łączne.

Z punktu widzenia przedstawicieli psychologii strukturalnej, rozwój psychiczny dziecka nie idzie drogą niepowiązanych wrażeń stanowiących dopiero całość psychiczną, złożoną przez proste dodanie dyspozycji psychicznych.

W nowej psychologii stanowisko to podległo rewizji, nastąpił zwrot. Rozpatruje się bowiem rozwój dziecka z punktu widzenia przeżyć całościowych, czyli struktur psychicznych.

Warunkowanie rozwoju psychicznego dziecka pewnym porządkiem nabytych doświadczeń i asocjacji kolejno po sobie następujących, a świadomość dziecka nagromadzeniem oddzielnych wrażeń, było niesłuszne.

Dziecko w pierwszych swych latach życia ujmuje swój stosunek do świata w postaci całości. Wszystko, co je otacza, każdy przedmiot jest związkiem, powstałym na skutek częstego przeobrażenia się różnorodnych wrażeń,

Każdy przedmiot oznacza pewnego rodzaju strukturę, zarysowaną w ogólności, która w swojej postaci tworzy się u dziecka, której spójności pomiędzy poszczególnymi elementami jest tak wielka, że właśnie tworzy postać.

W okresie dzieciństwa postaciowe ujęcie jest tak dominujące, że nie może być mowy o odróżnianiu cech. Dziecko nie jest jeszcze zdolne do analizy. Analiza jest możliwa wtedy, kiedy struktura ujęta przez dziecko, jest zupełnie określona.

Struktury bowiem mogą być niezupełne. Im mniej będzie struktura określona, tem więcej będzie chaotyczna. Zupełny bezwzględny brak świadomości jest chaosem, który jest przeciwieństwem postaci.

Do świadomości jest jedna droga; prowadzi ona nie od elementów psychicznych izolowanych, lecz od rzeczy mniej lub więcej chaotycznych do coraz bardziej uporządkowanych, upostaciowanych.

Wrażenia elementarne nie stanowią przeto punktów wyjścia dla naszej świadomości, lecz są produktami końcowymi.

Według psychologii strukturalnej ciekawie jest potraktowane zainteresowanie.

Dr. J. Joteyko daje taką definicję: „Zainteresowanie jest przejawem, przychodzącej do skutku dojrzewającej struktury jeszcze otwartej, a domagającej się zamknięcia” (str. 26 — postulat szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych).

I tu jasnym jest sprawa myślenia i działania dziecka. Jeżeli zamknięcie następuje w dziedzinie myślenia, to wówczas jest ono wnioskowaniem, jeśli trzeba coś wykonać — będzie to działaniem.

Dlaczego zainteresowanie ma być strukturą otwartą, dojrzewającą i jeszcze nie zamkniętą?

Dziecko nie od razu tworzy postaci całkowite zupełnie wykończone, częstokroć nowe wrażenia, naświetlenie z innej strony przedmiotu, odtwarzają przedmiot wyraziściej. Dojrzewanie struktury przedstawia się tak, jakbyśmy oglądali w mroku przedmioty, które stopniowo w miarę oświetlenia nabierają cech wyrazistości.

Otóż niewykończone postaci nazwano „otwartymi” są w nich pewne luki. Poznawanie ma tendencje do wypełnienia tych luk, ponieważ człony poszczególnych struktur należą do siebie, tworząc całość, domagając się uzupełnienia. Stąd zaciekanie, zainteresowanie, niepokój nawet, domagający się odpowiedzi na pytanie.

Rzecz przestaje interesować, gdy struktura została zamknięta przez samodzielny wniosek, jeśli chodzi o myślenie, czy przez działanie czegoś, jeśli chodzi o wykonanie. Słowem, gdy w grę wchodzi twórczość dziecka, następuje zamknięcie struktury, a tem samem znika zainteresowanie. Przenosi się ono wtedy na inne struktury, otwarte, które właśnie przez to, że są otwarte, interesują.

Wprowadzenie więc ośrodków zainteresowań w metodzie Decroly ma dużo słuszności, znajduje

uzasadnienia w psychologii postaci, bowiem ośrodki się zmieniają. Dziecko, zgodnie z ewolucją zainteresowań, ma możliwość robienia ciągłych doświadczeń, ciągle jest aktywne, jego stosunek do pracy jest twórczy.

Przegląd zagadnień. osobowość zainteresowania struktur psychicznych i metody Decroly oraz projektów był dowodem, że współczesna nauka, w bardzo szerokim zakresie uwzględnia psychiczną stronę wychowanka. Dziecko jest punktem wyjścia pracy w szkole. Stąd układ programów, metody, wogóle system pracy musi być zmieniony. Zarówno jakość i ilość materiału musi być dostosowana do umysłu dziecka, do jego rozwoju, tak, aby na tem podłożu uwzględnić nietylko materialny cel nauczania, a przede wszystkim odpowiednie zadaniom wychowawczym, społecznym, życiowym i państwowo-obywatelskim.

Te warunki ma spełnić nauczanie łączne, które w swej istocie jest przede wszystkim systemem, wielką całością pewnych zasad pedagogicznych, w ramach których trzeba podejmować różne metody, aby zasady zostały urzeczywistnione.

Szkoła tradycyjna miała w swym układzie programów i metod taki charakter, że ujmowała nauczanie jednostronnie prostolinijnie, jednym ciągiem, rozpoczynającym się od klasy pierwszej szkoły powszechnej skończywszy na uniwersytecie.

Materiał był tak ugrupowany, że to, co z naszego punktu widzenia wydało się nam łatwym i prostym, a co wynikało z analizy, podawano dzieciom, sądząc, że to będzie najodpowiedniejsze dla ich umysłu.

Plan taki miał charakter logiczny, wyrozumowany przez dorosłych i zastosowany w zasadach dydaktycznych dla dzieci.

Tymczasem współczesne kierunki psychologiczne wykazały, że tak nie jest, że dziecko nie tworzy sobie pojęć o przedmiotach na podstawie ich elementarnych części. Powstają mniej lub więcej pełne całości, a analiza jest objawem wtórnym, że dla dziecka nie jest jasnym prosty element, przeciwnie, prostszymi obiektami będą dla niego złożone całości, tkwiące w niem samym i istniejące w świecie otaczającym dziecko, wśród najrozmaitszych urządzeń i zjawisk życia społecznego.

Stąd cała klasyfikacja wiedzy dla potrzeb szkoły, która ze swego punktu widzenia dzieliła materiał na najprostszy, zbankrutowała na odcinku pierwszych lat nauczania. Nie odpowiada ona bowiem strukturze psychicznej dziecka.

Centralne tematy, ośrodki zainteresowań, projekty, dokoła których skupiają się wszystkie zjęcia i przedmioty w szkole, aczkolwiek złożone, przez to właśnie są bliskie dziecku łatwe i dostępne, bo czerpane są z życia, dziecko je przeżywa, w sposób odpowiadający jego strukturze.

Względy więc psychologiczne nakazują podział materiału na epizodyczny — propedeutyczny, który zwraca uwagę dziecka na otaczające go fakty życiowe, gromadzi je w świadomości.

Jest to pierwszy etap pracy, który ma być podstawą do następnego systematycznego na wyższych stopniach, gdzie już uporządkowana nauka i analiza nagromadzonych wiadomości trafi na podatniejszy grunt psychiczny.

To jest istotą nauczania łącznego, ponieważ na niższych poziomach ujmuje zjęcia szkolne

w formie całości psychologicznych, życiowo praktycznych, nietylko logicznie rozklasyfikowanych.

Nauczanie łączne.

Twórcą nauczania łącznego jest nauczyciel niemiecki Berthold Otto. W jego ujęciu jest to nauka okolicznościowa. Tematów nie podsuwał nauczyciel, a wychodziły one od dziecka, od bezpośrednich zainteresowań, od tego, co ono wniosło do klasy.

Początkowo nie był to ułożony system, lecz co tydzień wyzyskano 2 godziny w rozkładzie tygodniowym i pozwalano uczniom na swobodne, dowolne wypowiedzianie się. B. Otto chodziło o zbliżenie życia do szkoły.

Myśl Otto'a znalazła wielu naśladowców, którzy, rozwijając stopniowo tę idee, i wcielając ją w czyn, doszli do tego, że w Lipsku np. przeprowadzono reformę programów i metod nauczania. Nowy kierunek dotarł do Wiednia, gdzie także, dokonano reformy w szkolnictwie.

Reforma przeprowadzona w Wiedniu przekształciła całe szkolnictwo w myśl zasad nauczania łącznego. W Niemczech nauczanie łączne nie doczekało się powszechnego zrealizowania. Istnieje jednak wiele szkół próbnych, które eksperymentują w tej dziedzinie w najrozmaitszy sposób.

W porównaniu z metodą Decroly zakres materiału, stosowany przy nauczaniu łącznym, jest mniejszy. Ośrodki Decroly'ego ujmują bowiem zagadnienia nietylko w granicach społeczeństwa, a cały świat stoi przed dzieckiem jako obiekt badania.

Ale zarówno tu jak i tam powstaje całokształt - na budowa pojęć, w której wszystkie części są wspólnie powiązane.

Z zagranicy nauczanie łączne dotarło do Polski, gdzie przekonano się wreszcie, że dotychczasowa, wewnętrzna struktura szkoły nieodpowiada, ani naszym warunkom, ani psychice dziecka polskiego, ani celom, które właściwie ograniczały się do podawania materialnej wiedzy.

Współczesna nauka i życie wykazało, że znajomość duszy dziecka z jednej strony i środowiska z drugiej warunkują cele wychowawcze, streszczające się:

a) w dążeniu do zapewnienia dziecku wszechstronnego rozwoju,

b) w dążeniu do wychowania z niego obywatela.

W tak pojętym wychowaniu, gdzie nauczanie zalicza się do wpływów wychowawczych rozwojowych, kształcących, gdzie wychowanie ujmuje się jako konieczność dostosowania jednostki do otoczenia i uczynienia jej sprawniejszą do życia, zmienia się rola poszczególnych przedmiotów, które w rezultacie są tylko środkiem w nauczaniu, a nie celem samym w sobie.

Następnie dziecko ze swymi właściwościami psychicznymi, ujmujące świat w swoisty sposób, musi również znaleźć odpowiednie warunki w szkole, aby nabywanie wiedzy, uczenie się, rozwój, było zgodne z jego psychiką. Stąd dążenie do łącznego, syntetycznego ujmowania nauczania.

W ramach takiego nauczania nauczyciel musi mieć swobodę w wyborze różnych metod. Może stosować metodę Decroly'a, projektów, aktualnych zagadnień i t. p.

Ze względu jednak na to, że materiał przerabiany na stopniu niższym, musi być podstawą do

systematycznej nauki, że proces wychowania musi być świadomy, że środkiem wychowawczym jest również nauka, nie może opierać się na przypadkowych, aktualnych zagadnieniach.

Nie można rozwijać programu w zależności od okoliczności lub czekać tylko na to, co dzieci wysuną.

Na tak skrajnie pojęte nauczanie łączne nauczyciel polski pozwolić sobie nie może. Byłoby to przyjemne błędzenie, które w rezultacie zepchnęłoby pracę w szkole w zależność od przypadku, a może i kaprysu dzieci.

Nie uwzględnianie znów, spontanicznych zainteresowań dzieci postawiłoby nauczyciela na przeciwnym biegunie. Trzeba wybierać złoty środek. Tematy muszą być obmyślane tak, aby wynikałyby z istotnych potrzeb dziecka. To znaczy nauczyciel, znając dziecko i jego środowisko, będzie się starał te tematy wywołać. Jest to potrzebne dlatego, aby zapewnić ciągłość nauczaniu. Oczywiście, że w takich warunkach pracy niema mowy o obowiązującym szczegółowym programie i planie zajęć. Właśnie ramowość programu i planu nauczania gwarantuje elastyczność, pozwalającą na uwzględnianie tych spontanicznych zainteresowań, które wysunie życie, otoczenie dziecka, które wykażą żywszą barwę w zainteresowaniach, niż te, które projektował sobie może do opracowania nauczyciel.

Widzimy więc, że nauczanie łączne, to organizacja pracy, system, który cechuje naturalną całość i ciągłość zajęć w szkole, czerpanych z życia i rozwijanych zgodnie z psychiką dziecka.

Za punkt wyjścia pracy w szkole bierze się dziecko z jego potrzebami. Dziecko polskie, żyją-

ce w polskim środowisku, innym niż gdzieindziej. W ramach tych zasad szczegóły trzeba samemu wypracować.

Indywidualność nauczyciela stanie się wówczas twórczym, samodzielny czynnikiem. Wyniknie to z potrzeb uwzględniania różnic w środowiskach wielkich miast, miasteczkach i wsi. A nawet w obrębie wielkiego miasta dwie szkoły; w dwóch różnych punktach będą się różniły w szczegółach opracowania materiału.

Nauczanie łączne w rękach nauczyciela ma dać obraz polskiej rzeczywistości.

BIBLIOGRAFJA.

1. Podstawy pedagogiki — Sergjusz Hessen, przełożył Dr. A. Zieleńczyk. Nasza Księgarnia — Warszawa 1931.
2. Zasady nauczania — Bogdan Nawroczyński, wyd. II. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1931.
3. Psychologja Dzieciństwa — prof. W. W. Zienkowski, przełożył Piotr Malewicz. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1929.
4. Metoda projektów w nauczaniu — Dr. J. A. Stevenson, przełożyła Wanda Piniówna — Książnica - Atlas, Lwów-Warszawa 1930.
5. Metoda Decroly — Amelja Hamaide, tłum. M. Gór-ska. Nasza Księgarnia, Warszawa—Łódź 1926.
6. Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych — J. Joteyko. Warszawa, Książnica-Atlas 1927.
7. Szkoła i dziecko — John Dewey, przekład H. Bła-szyńskiej, Warszawa — Wende.

ISTOTA NAUCZANIA ŁĄCZNEGO I PRZYKŁAD ROZPLANOWANIA PRACY WEDŁUG KOLARA.

Braki w obecnym systemie.

Od pewnego czasu pedagogowie zwrócili uwagę na niepokojące i charakterystyczne dla szkolnictwa wszystkich krajów zjawisko niedojrzałości duchowej młodzieży, opuszczającej mury szkolne. Niesformowana duchowo, bez zdecydowanego poglądu na świat i życie, bez jasno wytkniętych celów nie umie dzisiejsza młodzież wybrać sobie odpowiedniego zawodu, kieruje się często przy jego wyborze ubocznymi względami, a potem całe życie wlecze za sobą niedolę ciążącą na niej pomyłki. W nowych sytuacjach, których nieustannie dostarcza życie praktyczne, nie umie dzisiejsza młodzież stosować wiadomości szkolnych nie dlatego, żeby ich nie posiadała, lecz dlatego, że są one w jej umyśle rozbite, poszufladkowane. To rozkawałkowanie wiedzy, brak syntezy w nauczaniu jest jedną z głównych przyczyn tego, że ze szkoły dzisiejszej wychodzi tak wielki odsetek ludzi chwiejnych, niezdecydowanych, nie mających jasno wytkniętych celów i nie umiejących zastosować zdobytej wiedzy w życiu.

Temu rozkawałkowaniu wiedzy w szkole dzisiejszej towarzyszy wieloprzedmiotowość, która

jest znamionym rysem naszych planów nauczania. Ani w starożytności, ani w wiekach średnich nie było jej w szkołach, rozpowszechniła się ona dopiero w połowie XIX w., kiedy zwyciężył pogląd, że zmiana zajęć jest przyjemną i zapobiega znużeniu. Z czasem jednak ta ilość przedmiotów jednocześnie nauczanych wzrosła niepomrotnie i doprowadziła do rozkawałkowania planów szkolnych do tego stopnia, że to odbija się obecnie jak najgorzej na pracy nauczycieli i uczniów. Nauczyciel, otrzymując na swój przedmiot 1, 2, 3 godziny tygodniowo musi się nieustannie śpieszyć, uczeń, zasypywany gradem coraz to nowych wiadomości, nie ma czasu ich przetrwać i nie może się skupić.

Cała udzielana w szkole wiedza rozbita jest na części i podawana uczniom w ściśle oddzielonych godzinach wykładowych. Powstaje w ten sposób niebezpieczeństwo, szczególnie dla młodszych dzieci, utraty łączności z rzeczywistością, brak zrozumienia, poco im dana dziedzina wiedzy jest potrzebna. Np. dziecko, umie czytać, rozumie treść; otrzymawszy jednak książkę do czytania, czyta ją bezkrytycznie, nie umie ocenić jej wartości.

Przyczyną tego zjawiska jest fakt, że nauka czytania jest prowadzona poza ramami literatury, na podstawie wypisów, które są zlepkim urywków większych utworów, lub ad hoc stworzonych czytanek, o wątpliwej wartości literackiej. To samo w dziedzinie gramatyki: dziecko zna wszystkie formy gramatyczne, ale nie umie w razie potrzeby utworzyć poprawnej właściwej formy. Objaw ten szczególnie wyraźnie występuje w szkołach, gdzie językiem ojczystym dziecka nie jest język polski.

Podobnie w nauce rachunków. Uczeń uczy się w szkole całej masy wiadomości z geometrii i algebry, gdy natomiast po ukończeniu szkoły życie stawia mu jako pomocnikowi sprzedawcy w sklepie zagadnienie szybkiego obliczenia wartości 65 cm materiału...

Życie wszędzie stawia swoje wymagania! Widzimy jednak, że w nauczaniu brak zastosowania się do tych wymagań życia. Obecny stan jest taki, że cała udzielana dzieciom wiedza rozbita jest na poszczególne przedmioty nauczania, które opracowywane są na oddzielnych godzinach, bez oglądania się na wymagania życia praktycznego i bez wewnętrznego powiązania. Wskutek rozbicia nauki na przedmioty, uczniowie są przerzucani stale w różne dziedziny pojęć. Ledwo wdroyli się do pracy w jednej dziedzinie, już odgłos dzwonka przerzuca je w inną dziedzinę, być może w tej chwili nie przedstawiającą dla nich żadnego zainteresowania. Weźmy takie stale i codziennie spotykające się u nas zestawienie przedmiotów: Mamy tu zestawienie tematów, wymagające karkołomnych skoków myśli i jakiegoś encyklopedycznego zakresu zainteresowań.

Dlaczego pedagodowie tak długi czas nie zdawali sobie sprawy z tych wad nauczania?

Odpowiemy sobie na to pytanie, jeżeli zastanowimy się, jaka jest różnica pomiędzy ujmowaniem tego materiału przez dorosłych, nauczycieli a dzieci. Nauczyciel orjentuje się w całokształcie wykładanego przedmiotu. On wie, jak nauka o miarach łączy się z nauką rachunków, wie co już przeszedł i co ma jeszcze przerobić, słowem uprzytamnia sobie łączność i planowość swego postępowania.

Uczeń natomiast widzi mały ułamek tej wiedzy na danej lekcji. Pozatem nie widzi on żadnej

łączności. Dla niego te wiadomości są fragmentami wiedzy, z którymi nie wie, co począć. Czas jakiś pozostają one przyczepione do jego świadomości, a później prawie, że znikają, powodując znane zjawisko powrotnego analfabetyzmu.

Tem też tłumaczy się fakt, że wiedza absolwentów jest tak zastraszająco mała. Kerszensteiner porównywa uczniów z kotłami mosiężnymi, które błyszczą dopóki się je czyści, a zachodzą, gdy tylko przestaje się je czyścić. Główną przyczyną tego zjawiska jest przekazywanie dzieciom wiedzy, niepowiązanej ani ze sobą, ani z życiem.

Koncentracja jako środek zaradczy.

Świadomość szkodliwości tego rozproszkowania wiedzy w nauce szkolnej oddawna już nurtowała wśród pedagogów. Środkiem, zapomocą którego próbowano zapobiec tej bolączce, były próby koncentracji przedmiotów nauczania, stosowane zresztą już oddawna. W szkołach klasztornych, w średniowieczu, wszystkie przedmioty szkolne miały za swój ośrodek religję. Po wielu latach szkoła Herbarta-Zillera wróciła do tej myśli powiązania i oparcia wszystkich poszczególnych przedmiotów na pewnym celu końcowym, którym miała być realizacja pewnych wartości moralnych.

Te wszystkie wcześniejsze próby koncentracji grzeszyły i grzeszą jedną cechą: zbyt niemiernym teoretyzowaniem, za mało dbają o dziecko, punktem wyjścia tych systemów jest idea, według której chciano dziecko ukształtować. Wskutek tego błędnego punktu wyjścia próby te musiały w praktyce zakończyć się niepowodzeniem. Sama zasada koncentracji jest słuszna, lecz jeżeli jednym z głównych celów nauczania jest podanie pewnej ilości

wiedzy i umiejętności, to musi ono mieć taką formę, aby stworzyło w umyśle ucznia pewną całość tej wiedzy.

Nauczanie łączne.

Powstaje zagadnienie bardziej ścisłego powiązania nauczania z życiem, skoncentrowania całej nauki dziecka w pierwszych latach nauczania dookoła jego życia i otoczenia. Ta łączność z życiem jest podstawową zasadą stosowanej dziś w szkołach austriackich koncentracji, która zrealizowana jest w nauczaniu łącznym. Podstawową cechą tego systemu jest zerwanie z dotychczasową organizacją nauki według przedmiotów, które są usunięte na drugi plan.

Materiał udzielany jest w sposób łączny. Ta łączność nie oznacza tu bynajmniej jakiegoś tylko połączenia, lub powiązania przedmiotów, gdyż w tym wypadku przedmioty znowu wysunęłyby się na plan pierwszy, gdy tymczasem nie powinno się ich wogóle wysuwać na czoło. Powinniśmy raczej wybrać jakiś fragment życia i przy rzeczowym jego opracowaniu wyprowadzić w naturalny sposób wszystkie czynności nauczające. W ten sposób uczniowie zdobędą naukę życia, z której w następstwie wynikają w naturalny i nieprzymuszony sposób bardziej formalne działy pracy, jak: pisanie, czytanie, rachowanie. Należy podkreślić, że nauczanie łączne nie tylko nie jest powiązaniem wszystkich przedmiotów nauki, ale nawet nie jest sumą tych przedmiotów, lecz jest czymś zupełnie nowym, co nic o przedmiotach nie wie, pewną organiczną całością, opartą na całkowicie innej zasadzie niż nauczanie systemem przedmiotowym.

Na czym polega istota tej organizacji nauczania? Chce ono zbliżyć do dziecka życie ludzkie i życie przyrody, przede wszystkim środowiska

rodzimego w ich naturalnych przejawach. W tym celu czyni ono ośrodkiem nauczania fragmenty z życia z ich całkowitą rzeczową, moralną i wychowawczą treścią. (Ośrodki zainteresowań).

Pniem nauczania łącznego, od którego rozchodzą się pozostałe rozgałęzienia, jest nauka o środowisku rodzinnem i nauka poznawania życia. Skuteczność całej naszej pracy i osiągnięcie naszego celu zależne jest od tego, w jakim stopniu jesteśmy zdolni podać dziecku tę naukę jako przeżycie wewnętrzne. Tylko w tym wypadku, gdy ta nauka będzie tak udzielana, że nie będzie ona ani krajoznawstwem, ani nawet nauką o środowisku rodzinnem, lecz będzie swego rodzaju przeżyciem, będzie samem życiem w środowisku rodzinnem, spełnione zostanie zadanie, jakie stawiamy sobie w nauczaniu łącznem.

Zagadnienia syntetyczne.

Jedną ze znamiennych cech tej organizacji nauczania jest rozkład całego materiału naukowego na szereg zamkniętych w sobie tematów, które mogą być przez dzieci ogarnięte jako pewna z życia wzięta całość. Są to tak zw. zagadnienia syntetyczne czerpane z życia. Dochodzimy w tem miejscu do punktu kulminacyjnego tego systemu, do komórki, w której wre praca i życie szkolne. Dziecko w przeciwieństwie do dorosłej osoby nie umiałoby systematycznie opracować jakiegoś przedmiotu, ponieważ nie obejmuje jego całości kształtu, nie zna jego rozbudowy systematycznej. Dziecko może się tylko tam uczyć, gdzie obserwowany przezeń przedmiot występuje ze środka jego naturalnego otoczenia, gdzie przeżycie i spostrzeżenie stapiają się w jedną całość z nauczaniem. Innemi słowy, gdy nauczanie staje się samo prze-

życiem. I właśnie te zagadnienia syntetyczne czerpane z życia stwarzają tę możliwość. Można je przebiec w różnych kierunkach, można przy jednym przedmiocie dłużej się zatrzymać i jakieś zjawisko bliżej zaobserwować i w ten sposób podejść do życia i pracy ludzkiej, żeby poznać ich historję, moralność i stosunki społeczne. Tutaj w naturalnem swem powiązaniu przychodzi do dziecka wszystko to, co później zostanie na wyższych stopniach zróżniczkowane na oddzielne przedmioty. Następnie wszystko, co zostało przy tem podejściu do życia zdobyte, zostaje teraz przerobione i wyprowadzone zapomocą mowy, rysunku, barwy, pracy ręcznej i liczby. Dalsza nauka dąży do tego, by te wszystkie poznane ustosunkowania życiowe utrwalić i pogłębić zapomocą różnych rodzajów ekspresji.

Na tak pojęte nauczanie łączne składają się dwa zasadnicze działy:

1. Przedmioty tworzą niezróżniczkowaną całość (niezróżniczkowana nauka o rzeczach).
2. Opanowanie materiału naukowego odbywa się zapomocą różnych rodzajów ekspresji: ręki, mowy, liczby, tonu i ruchu.

Na wynik pracy w wysokim stopniu wpływa dobór odpowiedniego materiału. Zagadnienia systematyczne, mające małą wartość kształcącą, należy odrzucić.

Takie zagadnienia jak: szklanka, garnek kuchenny, liść leszczyny, nie nadają się, gdyż nie są to przede wszystkim fragmenty życiowe i poza tem są zbyt ubogie pod względem treści.

Różnica pomiędzy nauczaniem łącznem a dotychczasowym systemem przerabiania materiału

naukowego najlepiej da się zilustrować na przykładzie: opracowując liczby parzyste i nieparzyste według dotychczasowego ujęcia za punkt wyjścia weźmiemy np. numerację domów. Po pewnym krótkim wstępie, może to być polecenie z dnia poprzedniego zaobserwowania kolejności numerów na domach, przechodzimy od razu do rzeczy. Nauczyciel każe dzieciom wypisać dwa szeregi zaobserwowanych numerów i dochodzi do określenia parzystości i nieparzystości liczb.

W nauczaniu łącznem pogadanka potoczy się zupełnie w innym kierunku. Punktem wyjścia nie będzie numeracja domów, lecz zagadnienie syntetyczne: Poczta, pisanie listów, wędrówka listu.

Listonosz. Na danej lekcji wzięty będzie pod uwagę fragment tego zagadnienia dotyczący listonosza przy jego pracy. Tematem rozmowy z dziećmi będzie pytanie, w jaki sposób układa sobie listonosz listy, aby je roznieść jaknajłatwiej i w najkrótszym czasie. Numeracja domów wypływa stąd w naturalny sposób jako nieodzowna konsekwencja.

Z przykładu powyższego widzimy, że w dotychczasowym ujęciu na plan pierwszy występuje rzecz sama, bez powiązania z jej naturalnem otoczeniem. Samo życie jest tu usunięte na bok. Natomiast w zagadnieniu syntetycznem nietyle jest podkreślona rzecz sama, ile czynność działania, które się dokoła niej ogniskuje i istotnym jest w tym wypadku rozwój sytuacji, na tle której rozgrywa się pewne zagadnienie. Zainteresowanie dzieci jest skierowane nie na rzecz samą w sobie, lecz na tą rzecz w ośrodku pewnej czynności, pewnej sytuacji. Inny przykład. Temat, wzięty z nauki o rzeczach, ma tytuł „wapno“. Odpowiednie zagadnienie syntetyczne brzmieć będzie „Budowa

domu“, gdzie wapno jest przedstawione w swem zastosowaniu. Podobnie temat „waga“ należy przeciwstawić tematowi „w sklepie“, gdzie dzieci mogą się zapoznać z codziennem użyciem wagi.

Powyższe przykłady wystarczą do zrozumienia, że nietylko chodzi o poznanie pewnych przedmiotów, o naukę o rzeczach, ale o pewne fragmenty życia, w których te rzeczy występują w ich naturalnem powiązaniu i zastosowaniu. Nie wolno jednak wpadać w przesadę. Należy unikać sztucznego i wymuszonego skojarzenia materiału naukowego z życiem.

Sztuczna i wymuszona koncentracja zabija naturalność i żywość w nauczaniu, tem samem szkodliwie wpływa na wyniki. Zdarza się, że nawet dobrze ujęty temat daje zbyt mało materiału do opracowania pod pewnym względem np. rachunkowym. Wtedy zamiast sztucznego rozszerzenia tematu lepiej jest brać przykłady wprost z życia, które zawsze dostarcza bogatego materiału rachunkowego. Wogóle nie należy zbyt sztywnie ujmować planu pracy. Często zdarzenia aktualne mogą nas skłonić do porzucenia przygotowanego tematu i omówienia tego, co nam życie nierzadko narzuca.

W jakim zakresie nauczanie łączne da się zrealizować?

Bezwątpienia najłatwiej jest przeprowadzić je tam, gdzie całkowity materiał rzeczowy mieści się w ramach nauki o środowisku rodzinnem, a wyrażanie przez język i liczbę odbywa się w sposób bezpośredni. Te warunki spełnione są całkowicie jeszcze na trzecim roku nauczania. Na czwartym roku materiał nauczania da się w znacznej mierze w sposób łączny opracować, szczególnie tą część, która wypływa z bezpośredniej obserwacji rzeczy i zjawisk otaczających. Jednak są już ta-

kie momenty, kiedy na tym stopniu wykracza poza najbliższe otoczenie dziecka np. przy opracowaniu tematu „Wisła”.

A więc z punktu widzenia materiału, przerabianego na czwartym roku nauczania nie można mówić o tak ściśle pojętem nauczaniu łącznem jak na trzecim roku.

Prócz tego nauka o rzeczach zaczyna się w umyśle ucznia różniczkować. Uczeń zaczyna dostrzegać, że przy omawianiu przedmiotów i zjawisk środowiska rodzinnego dotyka się rozmaitych działów nauczania. W rozmaitych ośrodkach zainteresowań stale występują zwierzęta rośliny, coś z krajoznawstwa, z historii i t. d.

Stale powtarza się nauka pisma, rachunków, rysunków i śpiewu. W ten sposób uczniowie dochodzą do zrozumienia i zróżniczkowania grup jednakowych przedmiotów, zjawisk i wypadków. I oto nadchodzi chwila, kiedy uczniowie nie zadowalają się więcej naiwnem bezpośredniem wyrażeniem materiału przez mowę, liczbę i t. d., lecz mają za cel głębsze poznanie tych środków wyrażania. I w tej chwili z całości nauczania łącznego poczynają się wyodrębniać poszczególne działy, a w pierwszym rzędzie nauka rachunków i języka ojczystego.

Nauczanie łączne traci na swej spoistości. Otwiera się droga do przedmiotowego wyodrębnienia materiału naukowego.

Czwarty rok nauczania jest stopniem przejściowym od nauczania łącznego do innych form nauczania, stosowanych na wyższych stopniach od piątego poczynając.

LITERATURA.

B. Nawroczyński: Zasady nauczania.

K. Linke: Gesamtunterricht u. Deutschunterricht; Albert: Grundlegung des Gesamtunterrichtes.

Przykład rozplanowania pracy w I i II oddz. według Kolara (Wiedeń).

Materiał do rozplanowania pracy w I i II oddz. według Kolara (Wiedeń).

1. W szkole. Jak dzieci powinny się w szkole zachowywać.

2. W domu. Droga do szkoły. Słuchaj rodziców.

3. W domu i pokoju. Co opowiada stół? O zachowaniu się przy stole.

4. Co jesień daje dzieciom? Jak z nasienia wyrasta drzewo?

5. Starzy przyjaciele: kanarek, kot, krowa, koń, pies. Bajka o 4 ch murzynkach.

6. Wiatr i pogoda.

7. Światło i ogień. Lampa, świeca, zapalki. Ostrożnie z ogniem. Słoma, węgiel, воск.

8. Spanie i ranne wstawanie. O ludziach, którzy pracują w nocy.

9. Pod dachem. Brama, drzwi, okna, sąsiedzi. O zachowaniu się w domu.

10. Na ulicy. Pojazdy, tramwaje, baczność przy przejściu przez jezdnię!

11. Gdy jest zimno. Jak się dzieci ubierają. Piec, kominiarz, ptaki zimą.

12. Nowy Rok. Życzenia. Zegar, kalendarz. Zabawy zimą, w domu i na dworze.

13. W szkole. Przedmioty szkolne. Co opowiada książka? Co można napisać? Czystość w zeszytach.

14. W domu u rodziców. Uprzejmość. Jak prosić i dziękować. Pomoc dzieci w domu. Co się w pokoju znajduje (leży, stoi). Dbaj o porządek!

15. Przy jedzeniu. Zachowanie czystości przy jedzeniu. Nie bądź łakomym! „Łakomstwo ukarać”.

16. Dni w tygodniu. Dzień świąteczny i dni powszednie. Dzień i noc.

17. Gdy się jest chorym. Doktor, apteka.

18. O ubieraniu się. Bielizna, buciki, ubranie. Nie brudź ubrania!

19. Zakupy matki: u piekarza, kupca, rzeźnika. Licz pieniądze!

20. Na poczcie. Wędrownik listu. Radosne i smutne listy.

21. Wiosna w mieście. W parku Źródlika, Zwierzęta. W najbliższym parku.
22. Na kolei. Dworzec, bilety, pociąg. Nie wychylać się, nie zeskakiwać i wskakiwać podczas biegu pociągu.
23. Na łące. W lesie. Czerwony kapturek.
24. Nasz chleb codzienny, praca na roli.
25. Rok szkolny. Miesiąc, pory roku.

Drugi rok nauki:

1. O przeżyciach wakacyjnych.
2. Znowu w szkole. Niebezpieczeństwa, drogi do szkoły.
3. Na targu i u ogrodnika.
4. Jak powstaje chleb.
5. Co widać w wystawach sklepowych.
6. Zaduszki. Kupowanie wieńców. W zakładzie pomnikarskim. Na cmentarzu.
7. U krawca. Krawiec zdecyduje miarę. Jak powstaje ubranie! Bajka o odważnym krawczyku.
8. U szewca. Historia buta. Warsztat szewcki. Szanuj ubranie!
9. Praca i zarobek. Różne rodzaje pracy i zawody. Czem może być w przyszłości chłopiec i dziewczynka.
10. O pieniądzach i oszczędzaniu. O zakupach. Historia złotego. Kasa oszczędności.
11. W ciepłym pokoju. Węgiel i drzewo. Słotna jesień.
12. Boże Narodzenie w domu i w mieście. Nowy rok. Miesiące w roku, pory roku. Nie marnuj czasu!
13. Listy i gazety.
14. Pojazdy. Chodź prawą stroną! Wymijanie przechodniów.
15. Ciało ludzkie. Historia o kłótni części ciała.
16. Gdy się jest chorym. Doktor, szpital, pilnuj oczu! Ślepi i głusi ludzie.
17. O wodzie. O myciu i kąpaniu się. O picciu wody. Nie pij wódki!
18. Światło w domu i na ulicy. Rodzaje lamp w nocy na ulicy. Księżyc i gwiazdy.
19. Porządek w domu i na ulicy. Dozorca, policjant.
20. Wiosna w ogrodzie. Praca wiosenna.
21. Kwiaty na oknie. Pielęgnowanie roślin kwiatowych.
22. Chrabąszcze i motyle. Nie dręcz zwierząt!

Z PRÓB REALIZACJI NAUCZANIA ŁĄCZNEGO

Berthold Otto.

Twórcą terminu „nauczania łącznego” (Gesamtunterricht) jest Berthold Otto, który na początku tego stulecia zakłada w Grosslichterfelde (Niemcy) szkołę, opartą o nową organizację pracy szkolnej.

W swoim dziele: „Die Reformation der Schule” (Verlag des Hauslehrers, 1912, Grosslichterfelde) B. Otto uzasadnia konieczność przebudowy szkoły tradycyjnej, zaniechania normalnego planu lekcyjnego, jakoteż metody.

Jego system różni się od współczesnego nauczania w szkole zasadniczo tem, że inicjatywa pracy wychodzi od ucznia. Uczeń wyznacza to, co należy przerabiać, jak długo i w jakiej kolejności mają rzeczy być przerabiane. Niema tu też naszego podziału na poszczególne przedmioty. Świat stanowi pewien jednolity zespół, uczeń zaś dąży do świadomego ujęcia tego zespołu. W systemie tym niema także wskazanych wyraźnie metod nauczania i ustalonych sposobów kontroli, czy coś pozostało „w trwałem posiadaniu ucznia”.

B. Otto stosuje w swojej szkole następujące formy nauczania: uczniowie — w miarę możliwości — siedzą w ławkach, które są ustawione w kształ-

cie półkola, tak, iż jeden widzi drugiego. Nauczyciel lub nauczyciele, jakoteż przysłuchujący się lekcji, zajmują miejsca w tem półkolu. Jeśli większa liczba słuchaczy jest obecna na lekcji, wówczas każe B. Otto ustawić dla nich krzesła osobno.

Nauczyciel odgrywa na tej lekcji rolę prowadzącego zebranie. Zagaja zatem „zebranie“ i prosi o zgłoszenie „punktów“ do „porządku dziennego“. Uczniowie przez podnoszenie ręki lub głośne wymienienie nazwiska zapisują się do głosu w sprawie danego tematu, lub zgłaszają swój własny temat. Nauczyciel oznacza numerami kolejność zgłaszania się uczniów i w tym porządku udziela im głosu. Czy uczeń opowiada, czy o coś pyta, w obu wypadkach nauczyciel otwiera dyskusję, starając się nasamprzód wydobyć odpowiedź na postawione pytanie od pozostałych uczniów. Rozwija się wtedy bardzo ożywiona wymiana zdań; ale jeśli uczniowie nie potrafią dać potrzebnej odpowiedzi lub wyjaśnienia, wówczas wypowiada się dopiero nauczyciel. Jeśli pytanie jest tego rodzaju, że nauczyciel nie jest w stanie go wyjaśnić, zwraca się wtedy do obecnych nauczycieli — przeważnie fachowców, którzy udzielają wyczerpującej odpowiedzi. Jeśli i to jest niemożliwe, nauczyciel oświadcza, że na dzisiejszej lekcji nie może tej sprawy wyjaśnić, ale na następny raz poinformuje się dokładnie i uczniów powiadomi. Temat omawia się tak długo, dopóki istnieje zainteresowanie. Zwraca się w odpowiednim momencie uwagę uczniów, że właściwie temat został już w dostatecznym stopniu omówiony lub zgola wyczerpany. Jest to bardzo ważna uwaga dla nauczyciela, gdyż B. Otto zasadniczo łączy, dla omawiania tematów w powyższy sposób, uczniów starszych i młodszych razem. Są tematy, które mogą pobudzić tylko zainteresowanie starszych

uczniów, dlatego też musi nauczyciel skrócić omawianie tematu, gdy widzi, że dyskusja jest prowadzona w ten sposób, iż młodzi odnoszą za mało korzyści. W inny sposób postępuje nauczyciel z młodszymi, gdy wysuwają pewne tematy, które nie interesują starszych. Takich wypadków jednak jest w zasadzie mało, gdyż uczniowie starsi chętnie odpowiadają na zapytania młodszymi.

Na zakończenie nauczyciel pyta ucznia, który zagadnienie lub pytanie postawił, czy jest zadowolony z odpowiedzi. Gdy uczeń odpowiada twierdząco, wówczas nauczyciel przechodzi do tematów (pytań) następnych. Nauczanie łączne — tak bowiem nazwać je możemy — obejmuje w szkole B. Otto tylko jedną godziną dziennie; ale „wpływa dodatnio na charakter pozostałych godzin lekcyjnych“. W ciągu tej godziny są omawiane 3—4 tematy, lub też obszernie tylko jeden. Główną zasadą B. Otto jest, że niewolno zostawić żadnego pytania bez dokładnego omówienia i zadawalającej odpowiedzi. Można od tej zasady odstąpić tylko na wniosek uczniów.

Właściwe nauczanie łączne.

Właściwe nauczanie łączne w ujęciu teoretyków niemieckich i austriackich obejmuje w całości wszystkie przedmioty oraz godziny lekcyjne. Reforma innych szkół niemieckich różni się od reformy szkolnej B. Otto tem, że materiał nauczania nie jest przerabiany podług wolnego wyboru uczniów, ale jest udzielany według pewnego planu, ułożonego po wielu próbach i doświadczeniach.

Podwaliną nowych szkół niemieckich, zorganizowanych z zastosowaniem nauczania łącznego, jest szkoła pracy, samodzielność ucznia i jego własny wysiłek przy rozwiązywaniu wszelkich zagadnień, które wchodzą w zakres jego zainteresowań.

Zakreślenie materiału w planie w ogólnym zarysie, nie jest krępujące dla nauczyciela, gdyż uzupełnia go zasada czerpania materiału z życia dziecka i jego zainteresowań.

Nauczanie łączne w szkołach lipskich.

Pierwsze próby takiego pojmowania oraz realizowania nauczania łącznego w szkole, na stopniu niższym, zostały dokonane w r. 1908 w Lipsku, z inicjatywy tamtejszego związku nauczycielskiego. Reforma ta została przeprowadzona w pierwszych trzech klasach szkoły ludowej. W uzasadnieniu swego postępowania jeden z wybitnych pedagogów lipskich powiada:

... „Przy stosowaniu w pracy szkolnej nauczania łącznego, wszystko, co dotychczas występowało w systemach odrębnych, zespala się organicznie, czy to jako środek pomocniczy dla poznania rzeczy¹⁾, czy to jako środek wypowiedzania się²⁾).

Takie ujęcie nie wyklucza jednak systematycznego opracowania niektórych przedmiotów, szczególnie, jeśli chodzi o poznanie przedmiotu ściśłego, jak np. rachunki. Zawsze będzie ono jednak szukało impulsu i punktu wyjścia w jedni...“

Plan nauki w szkołach lipskich (z r. 1920) na niższym stopniu szkoły powszechnej jest następujący: nauka od 1 do 4 roku nauczania jest prowadzona w ramach nauczania łącznego. Usunięty zostaje tu planowy podział na przedmioty. Plan przedmiotowy może być stosowany li-tylko w takiej klasie, gdzie uczy kilku nauczycieli. Nauczanie w pierwszych dwóch latach spoczywa możliwie w rękach jednego nauczyciela.

¹⁾ Czytanie, rachowanie [impresja].

²⁾ Mówienie, pisanie, ortografia, śpiew, modelowanie i t. p. [ekspresja].

Ośrodkiem I i II roku nauczania jest nauka poglądowa; materiał jest czerpany z najbliższego otoczenia dziecka (dom, podwórze, ulica). Systematyczne ćwiczenia stosowane są w czytaniu, pisaniu i rachowaniu. Rachowanie stanowi niepodzielną część omawiania rzeczy.

Ośrodkiem III i IV roku jest nauczanie, oparte o zasadę poglądowości, której częściami składowymi są: nauka o rzeczach, o rodzinnym otoczeniu i nauka przyrody. Stopniowe rozszerzanie kręgu doświadczeń i zakresu wiadomości dziecka odbywa się na materiale, który ma być przerabiany w ciągu tych dwóch lat. Od domu, podwórza i ulicy postępują obserwacje i opisy dalej do otoczenia rodzinnego (III rok) i do pogłębiania wiadomości o środowisku miejscowym (IV rok naucz.)

Nauczanie łączne w szkołach monachijskich.

Na uwagę zasługuje też podobna próba, przeprowadzona w Monachjum (Bawaria), gdzie powstaje pierwsza szkoła doświadczalna, oparta o nauczanie łączne w r. 1911.

Z powodu wybuchu wojny światowej, praca w tej szkole została jednak przerwana, a wznowiono dopiero w r. 1920 dzięki wielkiemu wysiłkowi grona pedagogów niemieckich. Chcieli oni stworzyć nowy typ „szkoły wielkomiejskiej“, któraby odpowiadała, ze względu na swoje urządzenie, plany, i metodę, wymaganiom życia współczesnego.

Oto są trzy główne zasady tej szkoły:

1. Aby szkoła mogła odpowiadać swemu celowi, organizowanie jej musi odbywać się stopniowo.
2. Materiał kulturalny musi być wartościowy, wypróbowany i dostosowany do poszczególnych okresów życia dziecka, gdyż tylko taki materiał może stać się podstawą odpowiedniego planu pracy.

3) Metoda ma się oprzeć o wypróbowane podstawy szkoły pracy (zastosowanie w dziedzinie pracy szkolnej teorii rozwoju oraz rozwijanie w dzieciach uczucia społecznego).

Plan nauczania obejmuje dwie dziedziny: ekspresji i impresji, i zbudowany jest na podstawie poznawania najbliższego otoczenia, dzielnicy miejskiej, gdzie mieści się szkoła. W dalszych latach rozszerza się zakres wiadomości, ale ogranicza się do poznawania miasta, danej dzielnicy kraju i t. d. Ziemia ojczysta stanowi ośrodek całości materiału naukowego. Z powyższego schematycznego obrazu szkoły monachijskiej wynika, że dokonaną tam próbę należy wliczyć do szeregu eksperymentów w organizowaniu pracy szkolnej w ramach nauczania łącznego.

Szkolnictwo austriackie.

Do specjalnie udanych eksperymentów należy nauczanie łączne, stosowane w szkołach austriackich, — szczególnie — wiedeńskich.

Po upadku cesarstwa w r. 1918 były czynione w Austrii próby reform nauczania, zainicjowane przez związkowe ministerstwo oświaty, pod przewodnictwem ówczesnego podsekretarza stanu Ottona Glöckel'a. Wszelkie jego poczynania wykaczały daleko poza dotychczas podjęte próby. Cała praca nad nowym pomysłem koncentruje się w Wiedniu, gdzie O. Glöckel obejmuje później urząd nadinspektora szkolnego. Pomysł ten doczekał się zrealizowania w wielkiej reformie szkolnictwa austriackiego, sięgającej wgląd do setek klas i szkół w całym państwie. Przy przeprowadzaniu tej reformy widzimy w początkach wielką ostrożność w propagowaniu nowych metod, gdyż pozwala się na nie tylko w niektórych szkołach ludowych i miejskich.

Po upływie okresu doświadczalnego ministerstwo oświaty wprowadza nowy plan nauki, od pierwszego do piątego roku nauczania, we wszystkich szkołach elementarnych.

W roku szkolnym 1920/21 zostają utworzone „klasy doświadczalne“, gdzie wybitniejsi nauczyciele mają możliwość wykazania w praktyce, jak się realizuje planowane reformy. Nauczyciele ci otrzymali nadto od zarządu szkół m. Wiednia szereg kwestyj pedagogicznych, psychologicznych i dydaktycznych dla szczegółowego opracowania i wypróbowania.

Na wspólnych konferencjach nauczycieli szkół i klas doświadczalnych były następnie te kwestje omawiane i rozstrząsane przez członków wspólnot pracy. Jedną, naprz., z najważniejszych kwestyj, była sprawa koncentracji w nauczaniu i jej roli w nauczaniu szkolnem.

Karol Linke.

Współpracownik O. Glöckl'a, Karol Linke tak określa tę nową organizację pracy na stopniu niższym.

„Nasze nauczanie łączne ma za zadanie uprzyśpieszenie dziecku poznania życia natury oraz człowieka w rodzimem otoczeniu (Heimat), w miarę sił dziecka na tym stopniu. W tym celu czyni ośrodkiem nauczania pewne działy z życia środowiska („kręgi życiowe“), które w sumie mogą dać żywy obraz środowiska, dzięki swej rzeczowej treści jakoteż treści moralnej i etycznej“.

Trzonem nauczania w wiedeńskich szkołach elementarnych jest „nauka o środowisku rodzimem“. (Heimatkunde).

Poszczególne odcinki życia („kręgi życiowe“) mają wewnętrzną więź i łączą się w większe kręgi (koncentry) materiału rocznego. Kręgi te tworzą

pewną całość, która daje podstawę do zaliczenia szkoły elementarnej do szkół „środowiska rodzimego”, gdzie jest stosowane nauczanie łączne.

Układ materiału naukowego w ogólnym zarysie przewiduje na I i II rok nauczania najbliższe otoczenie dziecka, ujęte w formie w większych działów, które z kolei rozpadają się na mniejsze i zawarte odcinki, dostępne dla dziecka.

Ośrodkiem III roku nauczania jest życie i krajobraz miejscowości rodzimej; w IV roku — dalsza okolica.

W tym układzie przebiega stara zasada postępowania od bliższego do dalszego, gdyż, — jak powiada K. Linke, — „nie chodzi o pewne zgrupowanie materiału z punktu widzenia geograficznego; należy tylko brać materiał w jego wielorakich formach i walorach kształceniowych globalnie, z całości życia rodzimego (swojszczyzny)”.

K. Kolar.

Austrjacka literatura o nauczaniu łącznem jest nader bogata. Klasycznym dziełem do nauczania łącznego w I roku jest książka H. Kolar p. t. „Das erste Schuljahr in Wochenbildern“ [Schulverlag, Wien, 1920].

Przytoczymy kilka tematów tygodniowych, zaczerpniętych z tego dzieła, które są stosowane w większości szkół wiedeńskich.

Oto w pierwszych 6 tygodniach są przerabiane w szkole następujące tematy:

1. W szkole.
2. W domu. Na drodze do szkoły.
3. W domu. Przy posiłku.
4. Co daje jesień dzieciom.
5. Dobrzy przyjaciele.
6. Dzieci i zwierzęta.

Lata 1918—1926 r. były uważane w szkolnictwie wiedeńskim za lata doświadczeń na terenie szkół w opanowaniu nauczania łącznego. Dopiero w r. 1926 otrzymuje ta nowa reforma urzędową aprobatę ministerstwa oświaty i zostaje obowiązkowo wprowadzona do wszystkich szkół elementarnych w Austrii.

Szkolnictwo w Rosji Sow.

Ideę nauczania łącznego możemy znaleźć również w reformie szkolnictwa, przeprowadzonej na wielką skalę w Rosji Sowieckiej.

Jeśli cele współczesnej pedagogiki we Francji, Włoszech, Polsce wypływają z kultury klasycznej; w Anglii i Ameryce — z tradycyjnej idei demokratycznej, — to w Rosji cel ten nie opiera się o żadną tradycję, gdyż w istocie swej jest komunistyczny, a politycznie skierowany ku wychowaniu proletariatu w duchu ideologii komunistycznej, celem przygotowania go do pracy w państwie proletariackim.

Cechą charakterystyczną programu rosyjskiego jest — podkreślanie żywej treści danego materiału, który ma służyć za wspólną podstawę pracy dla ucznia i nauczyciela. Nie wiadomości formalne, lecz świadomy wysiłek ucznia przy poszukiwaniu i opracowaniu zagadnień ma być rzeczą dominującą.

Materiał naukowy jest uważany w całości za pewien kompleks zbiorowy.

Plan naukowy rozpada się na trzy działy, które zawierają całokształt materiału, przerabianego w szkole. Działy te są następujące:

1. nauka o przyrodzie,
2. nauka o pracy,
3. nauka o społeczeństwie.

Do każdego kompleksu można czerpać materiał z tych trzech działów, naprz. temat „przygotowania do zimy“ ujmując się na podstawie powyższych trzech działów. Ideą naczelną tego podziału jest: poznanie pracy wogóle, twórczego zaś wysiłku człowieka i jego pracy celowej w szczególności.

Jest to jednak jednostronne ujęcie zadań szkoły w kierunku ściśle utylitarnym z pominięciem pierwiastka historyzmu i intelektualizmu w nauczaniu. Prawdopodobnie ujęcie to nie wydało spodziewanych wyników, albowiem ostatnie dekrety komisariatu oświaty (z r. 1932) starają się temu zaradzić przez zwracanie pilniejszej uwagi na pogłębienie wiedzy ogólnej przy dalszym stosowaniu kompleksów. Metoda kompleksów stanowi objaw stosowania idei nauczania łącznego.

* * *

Na tem kończymy przegląd niektórych prób realizacji nauczania łącznego, przedsięwziętych na terenie szkół poza granicami naszego kraju.

Dzięki tym próbom praktycznym, przeprowadzonym w doświadczalnych szkołach niemieckich, w szkolnictwie austriackim i rosyjskim, otrzymało nauczanie łączne prawo obywatelstwa i trwałe podstawy. Próby te wykazały, że nauczanie łączne ma swoje głębokie uzasadnienie i że stanowi najlepszą organizację nauczania na niższym stopniu.

LITERATURA PRZEDMIOTU.

W. Albert — Grundlegung des Gesamtunterrichtes — 1928.

Artykuły o nauczaniu łącznym w czasopismach pedagogicznych: „Ruch pedagogiczny“, „Praca szkolna“ za rok 1932 i 1933.

NAUKA JĘZYKA OJCZYSTEGO W RAMACH NAUCZANIA ŁĄCZNEGO.

Przeżycie, jako czynnik kształtujący mowę dziecka.

W naszym systemie, głównym czynnikiem nauki języka ojczystego jest książka. W nauczaniu łącznem to panowanie książki jest zaniechane na rzecz samego życia, które jest najbardziej naturalnem ogniskiem zainteresowań dziecięcych. Właściwym przedmiotem nauki jest życie otaczające. W pierwszych latach nauczania dziecko wogóle nie jest zdolne do traktowania języka jako oddzielnego przedmiotu. Dla niego nie istnieje przedmiot, zwany nauką języka. Jego mowa wynika z instynktu wypowiedzania, z potrzeby porozumiewania się z innymi. Mowa dla dziecka jest czemś nierozłącznem z rzeczą i stąd pochodzi fakt, że język dziecka jest niezwykle rzeczowy. Sama mowa jest dla niego czemś oderwanem, wartość ma tylko rzecz, którą dziecko zapomocą mowy wyróżnia. Na piękno i poprawność mowy dziecko również nie zwraca uwagi. Dlatego przedmiotowa nauka języka, która miała przedewszystkiem na oku poprawność mowy — nie mogła się liczyć

z zainteresowaniem dzieci, zaniedbała ścisły związek z konkretną rzeczywistością i tłumiała pęd dziecka do wypowiedzania się. Wyniki takiego nauczania były i są z małymi wyjątkami niedostateczne. Dowodem tego służyć może dyskusja podniesiona przed kilku laty — w polskiej prasie pedagogicznej na temat zaobserwowanego u młodzieży, opuszczającej mury szkolne, braku zdolności mownych. Znaczny odsetek naszej młodzieży nie umie mówić, nie umie jasno i zwięźle wypowiedzieć swoich myśli. Przypisywano wówczas te wadliwe wyniki heurzezie, która nibyto przez ciągłe naprowadzanie ucznia zapomocą pytań nie sprzyjała rozwojowi zdolności mownych ucznia. Pomijając wynikłe tu pomieszanie pojęć, należy podkreślić, że główną przyczyną tego zjawiska była i jest wadliwa organizacja nauki języka.

Wadliwość tej organizacji polega na tem, że szukamy czynników kształcenia mowy dziecka z zewnątrz, za punkt wyjścia biorąc książkę, gdy natomiast prawdziwe kształcenie mowy może wyjść tylko z wewnątrz. Aby skutecznie kształcić mowę dziecka, należy poruszyć jego siły wewnętrzne, ośrodki mowne, a to da się zrobić tylko przez wywołanie odpowiednich przeżyć. W ten sposób zagadnienia nauki języka sprowadza się do tworzenia odpowiednich przeżyć, jako siły kształtującej mowę dziecka.

Z powyższych uwag wynika, że język, będąc tylko jednym ze środków wyrażania, nie może być ośrodkiem nauczania, ani jakimś oddzielnym przedmiotem nauki. W środku nauczania znajduje się rzecz sama, która, występując w zagadnieniach syntetycznych, czerpanych z życia, przetworzy nauczanie w tworzenie przeżyć, kształtujących mowę dziecka.

Opowiadanie.

Najbardziej naturalnym rodzajem ekspresji dziecka jest opowiadanie. Opowiadającym w pierwszym rzędzie winien być nie nauczyciel, lecz uczniowie i to tacy, którzy to czynią z wewnętrznego pędu do wypowiedzania. Poczynając od najniższych stopni, winna być dana dzieciom jak najdalej idąca swoboda w wypowiedzaniu swych uwag i spostrzeżeń wobec całej klasy — jest to główna droga do kształcenia mowy dziecka. Żadne odpytywania i opowiadania z czytanek nie uczynią tego w tak skuteczny sposób, przeciwnie, często zabijają chęć do wypowiedzania, bo nie wynikają z wewnętrznego pędu do wyrażania ich myśli. Karol Linke, wybitny specjalista w dziedzinie nauki języka w Austrii, stwierdza, że w szkołach wiedeńskich prawie wcale niema dzieci nieśmiałych i niezdolnych do wypowiedzenia się dzięki racjonalnemu kształceniu ich mowy od pierwszego oddziału poczynając.

Oczywiście, niezawsze można czerpać materiał do ujęcia mownego ze spostrzeżeń życiowych dzieci, licznych bodźców w tym kierunku dostarcza także i literatura albo też czasem opowiadanie nauczyciela. Podany poniżej przykład ilustruje, w jaki sposób opowiadanie nauczyciela stało się bodźcem do swobodnego wypowiedzania się dzieci:

„Jakaś stara kobieta w zniszczonej odzieży przechodziła przez ogród wielkiego miasta. W kącie ogrodu mieścił się plac do gier i zabaw dla dzieci. Było tam wiele dzieci biegających przezważnie boso. W pobliżu pełnił służbę srogi policjant, który miał pilnować porządku i uważać, żeby nikomu nie stała się krzywda. Stara kobieta, przechodząc przez plac, w pewnej chwili nachyliła się i podniosła coś, co ukryła pod fartuchem. W tej

samej chwili stanął przy niej policjant i groźnym głosem zapytał: „Co pani tu schowała pod fartuch?” Kobieta stanęła zmieszana i nie chciała odpowiedzieć. Policjant, sądząc, że ona znalazła może jakąś portmonetkę z pieniędzmi, począł jej grozić, że ją wsadzi do więzienia, jeżeli ona nie pokaże, co ukryła pod fartuchem... (Dzieci mają same dokończyć opowiadania, następnie nauczycielka kończy:) Na to kobieta powoli odchyliła fartuch i pokazała policjantowi dłoń pełną kawałków szkła.

Ten zdumiony zapytał: „Poco pani to podniosła? Kobieta odpowiedziała z prostotą: „Chciałam to zabrać, aby dzieci nie pokaleczyły swych bosych nóg“.

Rzuca się w oczy, że niektóre momenty w tem opowiadaniu są przejawione, chodziło tu jednak o żywe pobudzenie wyobraźni dziecka wywołanie oddźwięku w jego duszy, słowem stworzenie przeżycia, co w konsekwencji miało wpłynąć pobudzająco na ośrodki mowne dziecka.

Wypracowania.

Będziemy w nich szukali przede wszystkim wypowiedzenia wrażeń i obserwacji na tle danego zagadnienia syntetycznego. Wyjątki są jednak dopuszczalne o tyle, że nie należy tłumić chęci wypowiedzenia jakiegoś szczególnego przeżycia nawet wtedy, gdy ono się nie mieści w ramach danego zagadnienia syntetycznego. Naogół jednak w oddziałach niższych do IV-go czerpanie materiału do wypracowań z omawianego zagadnienia syntetycznego nie sprawi nauczycielowi żadnych trudności.

Czego natomiast należy unikać, to przede wszystkim wypracowań, nie związanych z prze-

życiami dziecka i narzuconych mu przez nauczyciela. Z punktu widzenia metod nauczania łącznego stawianie tematów przez nauczyciela, jest wogóle rzeczą niewskazaną, ponieważ taki temat naogół nie stwarza przeżycia, podaje tylko pewien materiał do przerobienia. Właściwem będzie takie postępowanie, w którym nauczyciel poleca dzieciom zdobycie materiału obserwacyjnego, a im pozostawia wybór tematu wypracowania, w ramach danego zagadnienia syntetycznego. Można coprawda zmusić dzieci do napisania wypracowania na pewien zgóry podany temat, ale to w konsekwencji przyniosłoby złe wyniki, gdyż takie postępowanie w wielu wypadkach stłumiłoby u dzieci pęd do swobodnego wypowiedzenia się. Rozpatrzmy takie wypracowania:

1. Jesień. Dni stają się coraz krótsze. Powietrze jest chłodne. Owoce dojrzewają. Ptaki odlatują.

2. Co ja mam? Ja mam dwoje oczu, dwoje uszu, dwie ręce, dwie nogi i usta. Oczy patrzą, uszy słyszą, ręce pracują, nogi chodzą, usta mówią.

Oczywiście, że tym wypracowaniom już nie można przypisać, że są wynikiem dążenia dziecka do mownego ujęcia swych przeżyć. Rozpatrzmy pierwsze z tych wypracowań. Ani jedna myśl nie jest wynikiem obserwacji dziecka, a i mowa też nie jest dziecięca: że dni stają się krótkie, jest to spostrzeżenie, które może być wynikiem dłuższej, systematycznie prowadzonej codziennej obserwacji. O tem, że owoce dojrzewają dziecko miejskie przeważnie nie ma pojęcia, bo nie widzi tych owoców na drzewie przez cały czas ich rozwoju, to samo można powiedzieć o odlocie ptaków. Natomiast, co dzieci mogą zaobserwować jesienią?: drzewa straciły liście, a ogrodnik ma wiele pracy

z ich zamiętaniem, nadeszło babie lato, kasztany w parkach dojrzewają i można już je z drzew strząsać itp. — to są spostrzeżenia dzieci miejskich jesienią! Nie chodzi o to, co nauczyciel, człowiek dorosły uważa za ważne, ale o to, co wpada w oczy dzieci. Wogóle dorośli bardzo często nie mogą wcale wiedzieć, co i jak dzieci obserwują i dlatego to im należy pozostawić. Jeśli chodzi o drugie wypracowanie, to ono posiada jeszcze mniejszą wartość. Najpierw są wymienione wszystkie części ciała, a potem czynności tych części ciała. Tak jednak nie patrzy, nie słyszy, nie widzi ani dziecko, ani dorosła osoba. Takie wypracowania nie mają żadnej wartości dydaktycznej. Czyż nie jest sto razy lepsze od nich takie krótkie wypracowanie, napisane przez 7-letniego chłopca: W niedzielę byłem w ogrodzie zoologicznym. Tam stała jedna pani i włożyła do środka parasol. Niedźwiedź zamruczał i rozdarł parasol“.

Jeszcze kilka słów o pisaniu listów. Należy tu wystrzegać się sztucznej i niezyciowej treści. Najlepiej stosować pisanie listów wtedy, kiedy zajdzie ku temu faktyczna potrzeba. A więc bodźcem może być korespondencja ze skrzynką dziecienną Polskiego Radja, albo zapoczątkowana przez Płomyk inicjatywa tworzenia muzeów szkolnych za pośrednictwem korespondencji między dziećmi w kraju i zagranicą. (Płomyk Nr. 25, 26 — 1933).

Gramatyka czy ćwiczenie językowe.

Gramatyka jest zbiorem pojęć logicznych, niedostępnych umysłowi dziecka. Przy najdalej nawet posuniętej ostrożności ze strony nauczyciela celem udostępnienia dziecku tych pojęć, nie da się

usunąć szeregu trudności przy realizacji naszego programu gramatyki. Weźmy np. kwestję rzeczowników abstrakcyjnych, takich jak *mus*, potrzeba, zgodność podmiotu logicznego i gramatycznego, orzeczników i innych podobnych pojęć gramatycznych; przerastają one stanowczo możliwości zasymilowania ich przez umysł dziecka. Gdyby, pomimo wszystko, wyżej wymienione trudności zostały pokonane, wątpliwem jest, czy nauka gramatyki mogłaby płynąć na kształcenie poprawności w mowie. Aby te formy gramatyczne, nabyte drogą rozumową stopiły się w jedno z mową dziecka, musi się w jego umyśle dokonać daleko posunięty proces abstrahowania, którego poszczególne etapy będą następujące:

1. Obserwacja użytych przez siebie form językowych.
2. Porównanie ich z formami gramatycznymi.
3. Ocena własnych form pod względem zgodności ich z formami gramatycznymi.
4. Asymilacja mowna nowych form gramatycznych.

Czy taki proces możliwy jest u dzieci na poziomie szkoły powszechnej? Przedmiotem obserwacji dziecka ma być jego mowa, a więc jeden z przejawów jego jaźni, do którego dziecko musi ustosunkować się jako do obiektu. Wiemy jednak o tem, że dziecko nie umie traktować swojej jaźni i jej przejawów jako obiektu. Odkrycie własnego ja następuje dopiero w wieku dojrzewania, a więc wtedy jest czas na obserwację przejawów psychofizycznych swego ja, a więc i na naukę gramatyki.

Jakież natomiast środki służą do kształcenia poprawności w mowie? Dziecko uczy się poprawnej mowy nie przez naukę i stosowanie reguł gra-

matycznych, lecz przede wszystkim przez przysłuchiwanie się i powtarzanie mowy osób otaczających. Gdy dziecko, którego językiem ojczystym nie jest język polski, powie „dwa ławki“, to nie dlatego, że nie zna odpowiedniej reguły gramatycznej, lecz dlatego, że nie jest dostatecznie przyzwyczajone do poprawnego wypowiedzenia tego wyrażenia. Podobnie uczeń nie dlatego mówi poprawnie „daj mi książkę“, że zna regułę gramatyczną stosowania czwartego przypadku, lecz dlatego, że się przyzwyczaił tak mówić. Dziecko w swej ekspresji mownej nie myśli wcale o prawach, rządzących językiem. Ono tworzy formy językowe tylko na podstawie już zdobytych wyrażań i analogji do nich. Takie wyrażenia 4-letniego dziecka, że „ludzie wejdują (od „wejść“) na drabinę i zejdują z niej“, albo, gdy uczeń mówi „mama pra bieliznę“ są dowodem twórczego wysiłku myśli dziecka, dążącego na zasadzie analogji do stworzenia form, któreby posłużyły do mownego ujęcia jego przeżyć. Z powyższego wynika, że zadaniem nauczyciela będzie wzbogacenie zasobu językowego dziecka możliwie dużą ilością poprawnych form. Jako przykład służyć może przytoczony poniżej zbiór ćwiczeń językowych zogniskowanych dokoła zagadnienia syntetycznego p. t. „Zima“. (Trzeci rok nauczania):

1. Różne części ubrania zimą. Płaszcz, futro, rękawiczki, czapka, swetr, kalosze.

2. Co dzieci robią zimą?

Dzieci jadą na łyżwach, sankach. Zjeżdżają z górki. Robią bałwana. Rzucają śnieżkami. Jechać, ślizgać się, rzucać, robić (czasowniki).

3. Na co spada śnieg?

Śnieg spada na ulicę, na drzewa, na dach, na ludzi (czwarty przypadek).

4. Gdzie śnieg leży?

Śnieg leży na ulicy, na drzewach, na dachu (siódmy przypadek).

5. Jak wygląda bałwan śniegowy?

Głowę ma dużą, oczy czarne, tułów gruby itd. (zgoda przymiotników z rzeczownikami).

6. Na ślizgawce (wypracowanie zbiorowe).

Starsi chłopcy jadą na łyżwach. Mali chłopcy często padają. Jedna dziewczynka poślizgnęła się. Jakiś pan ją podniósł. Dwaj chłopcy zdezyli się. Henryś zgubił łyżwę. Wszyscy się z tego śmieją.

7. Kogo Antoś wymija?

Najpierw wymija jednego pana, potem wymija jakąś panią, potem jednego chłopca, potem znów jakieś dziecko.

(Użycie czwartego przypadku w trzech rodzajach).

8. Od kogo ma Antoś tyle pięknych rzeczy?

Łyżwy otrzymał od ojca. Wełniany szalik dostał od mamy. Futrzaną czapkę od starszej siostry. Rękawiczki od cioci. Kołnierz futrzany od wuja (drugi przypadek liczby pojedynczej).

9. Jak lub gdzie on te rzeczy nosi?

Czapkę nosi na głowie. Szalik owinał dokoła szyi. Rękawiczki włożył na ręce.

(Użycie przyimków).

10. Co Antoś opowiada?

Pytałem matkę, czy mogę iść na ślizgawkę. Odpowiedziała mi, że tak. Wtedy owinałem szalik dokoła szyi, włożyłem rękawiczki na ręce, wziąłem łyżwy i poszedłem.

11. O co mama pytała wieczorem?

Czy było ładnie? Czy upadłeś? Czy było ci zimno? Czy nie zgubiłeś rękawiczek? Czy widziałeś znajomych? Czy jesteś głodny?

12. Co Antoś opowiada o Henryku?

a) Henryk też tam był. On nie umie jeszcze dobrze się ślizgać. On się dopiero uczy. On często pada (trzecia osoba l. p.).

b) Ja go uczyłem. Przymocowałem mu łyżwy. Podąłem mu rękę (pierwsza osoba l. p.).

c) Razem się ślizgaliśmy. Raz upadliśmy, ale zaraz wstaliśmy. Bardzo się śmieliśmy.

d) Jakiś pan nas zapytał: czy was bardzo bolało? Czy jesteście dziś poraz pierwszy na lodzie? Jak dawno ślizgacie się na lodzie? Czy często padacie? (druga osoba liczby mn.).

13. Co będzie w następnym tygodniu?

Może będzie ciepło. Będzie odwilż i śnieg się roztopi. Bałwan się roztopi. Z dachów będzie kapać woda. Na ulicy będzie błoto. Nie pójdziemy już na ślizgawkę. Nie będziemy się rzucać śnieżkami (czas przyszły).

14. Wykrzykniki.

Uwaga! Z drogi! Daj mi dwa kawałki węgla! Daj miotłę! Daj łyżwy!

15. Wyrazy o znaczeniu przeciwnem.

czarny (węgiel) — biały (śnieg)

lekki, miękki (śnieg) — ciężki, twardy (lód)

u góry (śnieg) — u dołu (ziemia).

16. Jakie są przedmioty?

Śnieg jest biały. Powietrze jest zimne. Piec jest gorący. Kulka śniegowa jest okrągła. Lód

jest gładki. Biały śnieg, zimne powietrze, gorący piec, okrągła kulka, gładki lód.

17. Układanie zagadek.

Co jest białe, a nie jest śniegiem? Co jest gładkie a nie jest lodem? Co jest latem zimne? Co jest zimą gorące? Co jest płynne i nigdy nie staje się twarde. Odwrotnie. Jaka piłka nic nie kosztuje? Co jedzie bez kół?

Znacznym ułatwieniem przy powyższem językowem opracowaniu zagadnień syntetycznych jest pewna planowość, łatwo zresztą dostrzegalna przy przejrzeniu kilku takich prac. Cała tajemnica wyszukiwania odpowiednich ćwiczeń językowych w pewnym kręgu, zakreślonym przez dane zagadnienie syntetyczne, polega na sposobie rozpatrywania rzeczy i zjawisk z życia codziennego. Dzieci uobecniają ludzi i rzeczy, rozważają, co ludzie robią, o czem między sobą mówią, o co się pytają, co wołają, co rozkazują, co się z jakąś rzeczą dzieje, jaka jest rzecz, co ona ma, do kogo należy, kto ją zrobił, kto jej potrzebuje, z czego jest zrobiona; dlaczego, kiedy i gdzie dzieje się coś określonego, co jest wewnątrz rzeczy, jakie są rodzaje przedmiotów, napisy, wywieszki, zakazy, co można widzieć, słyszeć, wachać, czuć, smakować, zwroty charakterystyczne, przysłowia.

Widać stąd, że kiedy zagadnienie syntetyczne będzie rozpatrywane ze wszystkich stron, wtedy wypłynie z niego taka masa form językowych, że czasu nawet nie starczy, żeby je wszystkie wyzyskać. Plan, według którego należałoby opracowywać ćwiczenia językowe przedstawiałby się następująco:

1. Napisać nazwy ludzi, zwierząt i rzeczy występujących w danem zagadnieniu syntetycznem.

2. Uporządkować te nazwy według rodzajów.
3. Co robiła lub co się stało z jedną lub wieloma osobami (rzeczami) (l. poj., l. mn.).
4. Całość i jego części, brak czegoś (drugi przypadek).
5. Komu się coś daje, przygląda (trzeci przypadek).
6. Kogo, co można spotkać, widzieć (czwarty przypadek).
7. Co robią ludzie, zwierzęta, rzeczy (czynności).
8. Co robili?
9. Co będą robili?
10. Ktoś opowiada coś o samym sobie (pierwsza osoba).
11. Rozmowa (dwojga osób).
12. Co się opowiada o innych (trzecia osoba).
13. Opowiadanie czegoś wspólnie przeżytego. (pierwsza osoba l. mn.).
14. Ktoś mówi do kilku osób (druga osoba l. mn.).
15. Wykrzykniki i rozkazy.
16. Co się dzieje z osobą, rzeczą lub zwierzęciem (str. bierna).
17. Co stałoby się z osobą, rzeczą lub zwierzęciem (tryb warunkowy).
18. Jacy są ludzie, zwierzęta, rzeczy (przymiotniki).
19. Skąd przychodzę, dokąd idę?
20. Kiedy przychodzę, idę?
21. Jak coś robię?
22. Dlaczego się coś dzieje?
23. W jakim celu coś się dzieje?

24. Z czego coś się robi?
25. Zapomocą czego coś się robi?
26. Napisy, wywieszki, zakazy, powiadomienia.
27. Znaczenie wyrazów.
28. Wyrażenia charakterystyczne (mróz bierze, robota pali się w rękach, poczta odchodzi), przysłowia.

Wszystkie te ćwiczenia służą do wykształcenia poprawnego wypowiedzania, które opiera się tylko na poczuciu mownem i przyzwyczajaniu, czem zastępuje teoretyczne ujęcie zjawisk językowych zapomocą gramatyki.

Lektura w szkole.

Gdy idzie o wybór materiału do lektury, muszą być przedewszystkiem wyjaśnione następujące kwestje: 1) czy materiał ma być ujęty w formie wypisów, czy też lektury klasowej, opartej na oddzielnych tomikach i 2) czy wybór ma obejmować tylko literaturę piękną, czy także opisową i pouczającą.

Rozpatrzmy przedewszystkiem pierwszą kwestję: wypisy czy lektura klasowa. Zagadnienie zagranicą dość stare. Jeszcze w 1906 roku Schawelman pisał na ten temat: „wypisy są złem koniecznem. Szkoła, do której dążymy, będzie posiadała dla każdego stopnia swoich klasyków. Istnieją oni już teraz. Oczekiwać należy tylko chwili, kiedy zostaną wprowadzeni do szkoły. Wypisy są męczarnią i dla nauczyciela i dla ucznia. Są one wyrazem starej szkolnej zasady *ex omnibus aliquid* — ze wszystkiego potrochu. Jest jednak nie do pomyślenia fakt karmienia dzieci temi głodnemi porcjami wypisów, kiedy się posia-

da tak niewyczerpane skarby w literaturze ojczystej. Że takie wodniste zupki nie mogą być zdrowym pożywieniem dla dzieci, nie ulega żadnej wątpliwości“. Wypisy służą do wykształcenia mechanicznej płynności w czytaniu, ale nie przygotowują do czytania książek, obejmujących większe utwory. Prawie wyłączne użycie w nauce szkolnej encyklopedycznie ujętej książki do czytania uzdalnia raczej do czytania gazet niż poważniejszej literatury. Jakaż jest treść wypisów? Obok mniejszych czytanek przeważnie o wątpliwej wartości literackiej zawierają także urywki większych utworów, które wskutek wyrwania ich z całości robią tak samo małe wrażenie jak i poprzednio wymienione czytanki. Poza tem mają te urywki jeszcze tę wadę, że dają czytelnikowi słabe, a często błędne pojęcie o wartości całego dzieła. I jeżeli do tego dodamy szkolny sposób statarycznego i kursorycznego traktowania tekstu, to będziemy mieli całkowity pogląd na niedolę ucznia przy dzisiejszym systemie nauczania języka. Winę tego stanu ponosi nietyle stataryczne i kursoryczne czytanie, ile, że czytanie wypisów na lekcjach jest rzeczą strasznie nudną.

We Wiedniu wprowadzony jest zamiast wypisów system lektury klasowej w formie oddzielnych tomików. „Wystarczy spojrzeć na rozradowane twarze dzieci podczas każdej zamiany tych książeczek, żeby zrozumieć jaką olbrzymią przewagę posiada ten system lektury nad systemem wypisów“¹⁾.

Ponieważ w sprawie tej można wysunąć szereg argumentów pro i contra, więc, aby omówić ją wyczerpująco, rozpatrzmy je po kolei.

¹⁾ Linke K.: Gesamtunterricht u. Deutschunterricht.

Przeciwko wypisom:

1. Na wypisy składają się różnorodne czytanki i urywki, a nie całkowite utwory.

2. Wypisy są dla uczniów tak długo interesujące, dopóki są nowe i jeszcze nieprzeczytane. Doświadczenie wykazuje, że uczniowie już w pierwszych dniach roku szkolnego przerzucają całą książkę i przedewszystkiem czytają bardziej interesujące czytanki, do których przez czas jakiś jeszcze wracają. Pozostały materiał, przerzucony pobieżnie, czeka na opracowanie przez nauczyciela. Omówienie jednak takich urywków, które uczniowie już czytali, stwarza tylko nudę i niechęć do czytania książek.

3. Wypisom brak uroku, który jest koniecznym warunkiem wzruszenia dziecka i uczynienia z lektury przeżycia. Ten urok wywołany przez lekturę jest podstawowym warunkiem zachęcenia dziecka do czytania. Coprawda urok posiada także i literatura brukowa i to bardzo silny. Niebezpieczeństwa tego rodzaju literatury nie da się całkowicie usunąć, jednak umiejętne podejście nauczyciela do rzeczy może je zmniejszyć i uczynić przejściowym.

4. Wypisy nie dają całości, która stwarza pełnię przeżywanych wrażeń i dlatego nie mogą wywrzeć trwałego wpływu na dziecko. Poszczególne czytanki lub wiersze mogą pozostawić pewne wrażenie, będą to jednak tylko drobne przebliski, kiedy tu idzie o życiodajne i trwałe światło słoneczne.

5. Wrażenie, jakie wywierają czytanki z wypisów, jest słabe i krótkie i dlatego nie wywołują one w uczniu wewnętrznego zadowolenia.

6. Wypisy służą tylko do pokonania technicznych trudności w czytaniu i do wdrożenia ucznia

do płynnego czytania; poza tem są one typowym wyrazem zbankrutowanego już dziś ideału tak zw. ogólnego wykształcenia, który panował w końcu XIX wieku. Spowodował on taki stan, że obecnie podaje się różnorodne z rozmaitych dziedzin wiedzy czerpane potrawki, które nie wywierają na młodzieży żadnego głębszego ogarniającego wpływu, przez co nie spełniają zasadniczego zadania wychowawczego szkoły.

Tyle o wadach wypisów. Przeciwno systemowi lektury klasowej wysunąć możemy następujące zarzuty:

1. Utwory przeznaczone do lektury klasowej są za trudne ze względu na ich duże rozmiary.
2. Szkoła nie ma czasu na zbyt długie zajmowania się jednym utworem.
3. Skompletowanie biblioteczki lektury klasowej wymaga znacznych kosztów.

Rozpatrzmy je po kolei. Czy duży rozmiar książki można wysunąć w formie zarzutu? Wiemy przecież wszyscy, że utwór literacki, stanowiący pewną zwartą całość, coraz bardziej pochłania w miarę czytania myśli i zainteresowania czytelnika, osnuwa go coraz silniej niemi rozwijającej się akcji i wiąże jego przeżycia ze zdarzeniami, występującymi w treści.

Na tem polega działanie dzieła sztuki, że ono stapia się z duszą zgłębiającego je obserwatora, staje się dlań przeżyciem, które głęboko zapada w duszę i wrażenie tego pozostaje na długo. Książka do lektury klasowej może posiadać także krótkie utwory. To nie jest istotne. Istotnem jest to, że każda przeczytana rzecz musi w dziecku pozostawić silne i trwałe wrażenie. Wypisy nasze są tak ułożone, że tego celu nie osiągną.

Drugi zarzut nie jest istotny. Materiał do lektury jest zawsze dobry, dopóki daje w dostatecznej mierze bodźca do pracy myślowej.

3. Najważniejszym może jest zarzut dotyczący strony finansowej tej reformy. Tam, gdzie nie może być ona w całości przeprowadzona, można braki pokryć zapomocą czytania grupowego, które polega na tem, że klasę dzieli się na grupy, przekazujące sobie nawzajem książki po ich przeczytaniu. Aby skompletować biblioteczkę lektury klasowej, należy przedewszystkiem ułożyć spis książek odpowiednich do takiej lektury na różnych stopniach. Droga, prowadzącą najlepiej do celu byłaby ankieta, przeprowadzona wśród dzieci. Istnieje kilka metod badania lektury młodzieży. P. Groszlikowa przeprowadziła takie badanie metodą mechanicznej rejestracji. (Ruch Pedagogiczny. Nr. 3. marzec 1933 r.) Przy tej metodzie materiał czerpie się z kart czytelników w bibliotekach dla młodzieży i z niego czyni się zestawienie, w którym uwzględnione są rubryki: wiek, płeć, tytuł książki. Zestawienie takie daje obraz upodobań, któremi kierują się młodociani czytelnicy przy doborze książek. Metoda powyższa posiada pewne wady, które obniżają wartość jej wyników. Przedewszystkiem badanie obejmuje nie ogół młodzieży, tylko tę, która korzysta z pewnych bibliotek; następnie wybór lektury dokonany jest tylko z pośród książek, znajdujących się w danych bibliotekach. Bardzo ważnym brakiem tej metody, jest także nieuwzględnienie psychologicznych motywów upodobań młodzieży.

Bardziej właściwą metodę, opartą na podstawie psychologicznej, zastosowała p. Ch. Bühler w 1924 r. we Wiedniu. Z pomocą licznych współpracowników przeprowadziła ona ankietę wśród

8000 dzieci i młodzieży, z następującymi pytaniami: jakie książki najchętniej czytały i dlaczego? Wyniki tej ankiety były tak bogate i ciekawe, że postawiły całą sprawę lektury młodzieży w zupełnie nowym świetle. W krótkim b. ogólnym zarysie wyniki te są następujące. W upodobaniach dzieci da się wyróżnić kilka równolegle biegnących typowych linii zainteresowań różnymi rodzajami literatury. Pierwsza linja zaczyna się od bajek ludowych, które są właściwą lekturą wieku dziecięcego. Bajki stanowią 75 % lektury u dziewcząt do 10, u chłopców do 9-tego roku życia. Należy tu podkreślić rozwój zainteresowań od bajek ludowych do bardziej literacko ujętych bajek, jak Andersena lub takich, jak 1001 noc. Następnie przychodzą legendy i jednocześnie przygody Gullivera, Robinzona. Te zainteresowania prowadzą do lektury powieści podróżniczych i dalej w starszym już wieku do zainteresowań wynalazkami technicznymi. (Robinson). Dziewczęta natomiast czytają Backfischbücher.

Od 12 lat skłonności czytające młodzieży zaczynają się rozszerzać, przyczem zainteresowania stają się chaotyczne, łatwo zmienne, rozproszone. Obok zamięłowania do literatury brukowej zjawiają się tytuły książek poważniejszych. Młodzież nie rozróżnia książek wartościowych od bezwartościowych. Momentem zwrotnym u dziewcząt jest rok 14-ty, kiedy wyraźnie zarysowują się skłonności do czytania romansów obyczajowych, u chłopców ta chwila oddala się do 16 roku życia. Te lata zmiennych i chwiejnych zainteresowań stanowią okres, w którym staje trudne i odpowiedzialne zadanie przed nauczycielem języka i kierownikiem lektury szkolnej. W tym czasie ustala się i kierunek zainteresowań literackich u młodzieży.

Niekierowana, pozostawiona na łasce przypadku wkracza młodzież w ślepą uliczkę literatury brukowej i tam się zatrzymuje. Zadaniem nauczyciela jest zdobyć młodzież w tym okresie dla literatury pięknej, posiadającej prawdziwą nieprzemijającą wartość, zdobyć do czytania arcydzieł literatury ojczystej i światowej.

Zasadnicze działy, jakie biblioteczka lektury klasowej winna zawierać, byłyby następujące:

1. Zbiorki wierszyków i piosenek dla dzieci.
2. Zbiorki najbardziej znanych bajek.
3. Obrazki i opowiadania z życia dzieci.
4. Zbiór opowiadań, opartych na tle środowiska rodzimego (legendy, ciekawe zdarzenia, powiastki obyczajowe, pieśni).
5. Baśnie i legendy.
6. Bajki na wyższym poziomie (1001 noc).
7. Opowieści ludowe.
8. Z życia wielkich mężów i kobiet.
9. Opowieści podróżnicze, obyczajowe i historyczne.
10. Wybór liryk.

Od chwili, kiedy dzieci rozpoczynają naukę na podstawie lektury klasowej, należy pomyśleć o jej organizacji. Czytanie zorganizowane tak, że jeden uczeń czyta głośno, a pozostali śledzą po cichu za jego czytaniem nie jest naturalną formą czytania, jest systemem szkolnym, którego celem jest wdrożenie ucznia do płynnego czytania, do opanowania techniki czytania, szczególnie, jeżeli treść czytanki jest już dzieciom znana. W dzisiejszym sposobie traktowania lektury klasowej brak najważniejszej osoby — słuchacza. Czytanie klasowe ma jeszcze sens wtedy, kiedy czytana książ-

ka jest w klasie w niewielkiej liczbie egzemplarzy. Wtedy role czytających i słuchaczy są szczęśliwie podzielone.

Zasadniczo lekturę klasową należy prowadzić w następujący sposób: rozdziela się książki pomiędzy uczniów i daje im się czas 2—3 dni na przeczytanie. W razie braku większej ilości książek sprowadza się czytanie grupowe. Po określonym terminie następuje wspólne omówienie przeczytanych książek. Uczniowie opowiadają treść książki, ważniejsze urywki zostają w klasie głośno przeczytane, bądź dlatego, że się dzieciom najbardziej podobały, bądź też zostały przez dzieci opuszczone z powodu trudności, jakie się nastreślały przy czytaniu. Do takiego grupowego czytania przeznaczają się z reguły książki z literatury pięknej, nie pouczające, i to takie, które naogół nie są zbyt trudne dla poziomu umysłowego dzieci.

Klasycznym przykładem książki przeznaczonej do lektury klasowej w VI oddz. może być powieść H. Sienkiewicza p. t. „W pustyni i puszcy”. Posiada ona nieocenione walory ze względu na ideę w niej zawartą, sensacyjną treść, odpowiadającą upodobaniom dzieci na tym poziomie i stwarza możliwość korelacji pracy w zakresie nauki języka i geografii.

Czasem może nauczyciel wykorzystać jakąś książkę z domu, nawet należącą do literatury brukowej.

Książkę taką przez analizę treści może przeciwstawić książce dobrej.

Na wyższych stopniach szkoły powszechnej winna być także wprowadzona po uprzednim przygotowaniu lektura książek pouczających, gdyż uczniowie muszą nauczyć się czytać także i trudniejsze książki. Uczniowie czytają w domu po-

szczególne rozdziały, które później w szkole są referowane i uzupełniane. Nie należy pozwolić na odczytywanie sprawozdań z kartek. Uczeń musi się wdrożyć do samodzielnego wypowiadania się o jakiejś rzeczy wobec kolegów. W ten sposób ustala się w pracy naturalne wzajemne ustosunkowanie się uczniów (referent — słuchacz), skąd płynie kształcenie zdolności mownych ucznia.

Na zakończenie kilka słów o tem, jaką rolę winno odegrać w lekturze klasowej czytanie stataryczne. Rozpatrzmy tę sprawę ze strony dziecka. Dziecko chce czytać, chce śledzić bez przerwy za rozwojem pochłaniającej je akcji, jego męczą przerwy czynione dla objaśnienia wyrazów i zwrotów, ono nie chce przerywać czytania poto, aby czytany urywek opowiedzieć, powtórzyć albo być odpytanym. Takiem postępowaniem obrzydza się dzieciom lekturę szkolną, uniemożliwia mu się wżycie w treść przeczytanego utworu. Konieczne wyjaśnienia, t. j. przeważnie te, o które uczniowie się pytają, należy podawać krótko. Za dużo wyjaśnień jest raczej szkodliwe niż pożyteczne. Jeżeli zachodzi taka konieczność, to to jest dowodem, że wybrana lektura jest nieodpowiednia, że trudna dla danego poziomu. Ostatecznie nie trzeba wcale dziecku wyjaśniać wszystkich bez wyjątku wyrazów, szczególnie jeśli idzie o literaturę piękną. Są rzeczy, które nie dają się ściśle wyjaśnić słowami, trzeba je nietyle zrozumieć, ile wyczuć.

LITERATURA.

K. Linke: Gesamtunterricht und Deutschunterricht.

NAUKA RACHUNKÓW W NOWEJ ORGANIZACJI PRACY SZKOLNEJ.

Dotychczasowy sposób traktowania przedmiotów nauczania, a więc i rachunków był określony granicami programu, a uwarunkowany właściwościami przedmiotu.

Nauczyciela zadawała to, że dzieci w przewidzianym zakresie wreszcie potrafią liczyć i operują jako tako działaniami.

Jaką jednak drogą dziecko doszło do pojęcia liczby, czy metody nauczyciela były dostosowane do psychiki dziecka, czy dziecko nauczyło się korzystać z tych wiadomości w życiu, na to mniej zwracano uwagi.

Rzecz ta w ramach nauczania łącznego przedstawia się daleko lepiej, gdyż ta organizacja pracy wysuwa następujące momenty:

a) dostosowanie przedmiotu do całokształtu nauczania;

b) oparcie nauczania na konkretnym materiale i powolne przechodzenie w świat abstrakcji;

c) związek z wiadomościami zdobytymi w okresie życia przedszkolnego;

d) zespolenie z ośrodkami nauczania;

e) psychologiczne podstawy powstawania pojęcia liczby;

f) umiejętność posługiwania się zdobytymi pojęciami w życiu praktycznym;

g) konieczność stosowania ćwiczeń dla wprawy w operowaniu liczbami;

h) postulat czynnego i samodzielnego udziału ucznia w pracy.

Dostosowanie nauki rachunków do całokształtu nauczania wynika z istoty nauczania łącznego, ujmującego wszystkie zajęcia w szkole w formie całości psychologicznych, a umiejętność liczenia, operowania liczbą uważa się za środek rozwijania dziecka, tak jak inne „przedmioty“ i wszystkie sprawności techniczne.

Konkretne ujęcie nauki rachunków będzie dotyczyło tego materiału, jakim rozporządza uczeń, klasa, nauczyciel w danym momencie pracy. Zwykle roboty nasuwają dużo tego materiału, który można wyzyskać jako „liczmany“. Poza tem sama organizacja pracy w szkole stwarza dużo sytuacji konkretnego liczenia. Np. przy rozdawnictwie przedmiotów szkolnych (ołówków, zeszytów i t. p.) występuje konkretne liczenie.

Materiał jaki dziecko wnosi z okresu życia przedszkolnego jest w swym charakterze inny, niż sądzi i przyjmuje się pośpolicie.

Ciągle jesteśmy skłonni do rozumowania, że różnica między dzieckiem, a dorosłym będzie dotyczyła zakresu pojęć. Do takiego stanowiska jesteśmy nastawieni przez sam przedmiot rachunków, który nam sugeruje, że im mniejszy zakres, tem prostszy w konstrukcji.

Dziecko nim przyjdzie do szkoły, to w zakresie pojęć rachunkowych dokonało już ogromnej pracy.

Poza tem wykazuje duże różnice jakościowe. Zdobyło pojęcia liczbowe, choć na innej drodze, niż człowiek dorosły.

I tu wkraczamy w dziedzinę psychologicznych podstaw pojęcia liczby.

Dotychczas sprawa ta była lekceważona i naogół niedoceniano wartości tej kwestji.

Czem jest liczba na to nie będziemy usiłowali odpowiedzieć.

Wystarczy nam świadomość, że jest ona abstrakcją w dosłownem znaczeniu.

Tymczasem dziecko w wieku szkolnym nie jest jeszcze zdolne do abstrahowania.

Jak kształtuje się to pojęcie u dziecka?

Człowiek dorosły nawet nie kształcony w szkole dochodzi do tego, że sam może wykonywać pewne operacje rachunkowe na zupełnie dowolnym materjale, a przedmioty nie odgrywają tu najmniejszej roli.

Dziecko małe inaczej kształtuje pojęcie liczby. U niego same przedmioty, konkrety określają, jakie operacje myślowe dają się z nimi uskutecznić.

Czyli pojęcie liczby i operowanie nią jest ściśle związane z przedmiotem. Np. dziecko, które wie, ile to jest para oczu, może nie wiedzieć, ile to jest para orzechów.

Kiedy 5-letniemu dziecku dano możliwość ujęcia ugrupowania liczby w zakresie 4-ch, to przy operowaniu dwoma składnikami nie mogło dać sobie rady. I tak, gdy zawieszono na jednym uchu

2 wisienki i na drugim 2 nie potrafiło dać ono poprawnej odpowiedzi. Wynik określało tak: „tu jest para i tu para“.

Do powstawania pojęć liczbowych przyczynia się wiele czynników, które właśnie w okresie życia przedszkolnego odgrywają dominującą rolę.

Należy tu wymienić warunki życiowe, które nasuwają szereg kwestyj, występujących na podstawie bezpośrednich doświadczeń dziecka. Są to: poczucie kresu, granic, ekonomja energii, cele i wybór środków, pojęcie zależności i stosunków, które najwyraźniej występują przy mierzeniu i przez porównanie, kształt, barwa, kierunek; wszystko to są momenty, które urabiają pojęcie liczby.

W takim kierunku szła ludzkość, nim zdobyła pojęcia liczbowe i tą drogą pojęcia te rozwija dziecko.

Jeśli więc chodzi o metodyczne ujęcie nauki rachunków w pierwszej klasie, to w okresie początkowym należy położyć nacisk na szereg ćwiczeń wstępnych, które poprzedzą wytworzenie właściwych pojęć liczbowych.

Szkoła nie może zrywać z tem, czego dostarczyło dziecku doświadczenie życiowe. To jedno. A druga sprawa, to wykorzystanie okresu ćwiczeń wstępnych dla ustalenia zakresu pojęć liczbowych dzieci. Taka orientacja będzie b. korzystna dla nauczyciela, ponieważ pozwoli mu na określenie podstaw, od jakich wypadnie zacząć pracę i kontynuować ją na dalszych etapach nauki.

Ćwiczenia wstępne uwzględnione są również w instrukcji, gdzie na pierwszym miejscu widzimy: „ćwiczenia orientacyjne, dotyczące położenia i ruchu“.

Obejmują one następujące grupy zagadnień:

a) wyodrębnienie cech jakościowych (barwa, kształt);

b) wyodrębnienie cech ilościowych (porównywanie długości, objętości i t. p.).

Stosunki przedmiotów względem siebie, ich położenie i ruch, dotyczyć będą pojęć: wyżej — niżej, na prawo — na lewo, pod, nad i t. p.

Wszystkie te ćwiczenia mogą i występują na tle różnych zajęć w szkole, których nie zwykliśmy nazywać rachunkami.

I tak np. podczas przerabiania ośrodka: „dziecko i zabawy“, gdzie dzieci istotnie bawią się piłkami, łatwo wystąpią momenty wyodrębnienia cech jakościowych. Piłki mogą być różnokolorowe, różnej wielkości. Dziecko ma naturalną sposobność do rozróżniania kształtu i barw, oraz używania nazw, skojarzonych istotnie z przedmiotem.

Przy opracowaniu innych ośrodków nauczania, np.: „dziecko i mieszkanie“, czy: „nasza klasa“, gdzie, zależnie od pory roku, omawiać można sposoby zabezpieczania się przed zimą, a dzieci palą w piecu, nadarza się doskonała sposobność do wyodrębnienia cech ilościowych. Porównanie objętości szufelki i kubła do węgla. Choć i w przykładzie poprzednim można również uwzględnić cechy ilościowe. Tutaj chodzi nie tylko o same ćwiczenia, a również rozwijanie w dziecku zdolności wyższych, jak: pamięci, uwagi, zainteresowań, zdolności kojarzenia, uogólnień, których nie możemy ćwiczyć oddzielnie, bo to nie byłoby zgodne z podstawowymi pojęciami psychologii strukturalnej.

Dążeniem nauczyciela będzie więc łączenie tych ćwiczeń z całością nauki tak, aby stanowiły

nierozerwalną całość, wyzyskując każdą okazję, gdzie mogą wystąpić.

Po tej samej linii winno pójść dalsze traktowanie pojęć liczbowych. Wszystkie ćwiczenia nad liczbami jak i wszelkie czynności muszą być skojarzone z ośrodkami zainteresowania.

Najwięcej sposobności do utrwalania pojęć liczbowych nastęrczają roboty. Dzieci, lepiąc, wycinając, rysując, wyrabiają sobie pojęcia liczbowe, najpierw konkretne, a potem powoli odrywają się od konkretności.

Na tle robót wystąpią również działania, gdzie z łatwością można poprzedzić okres symbolicznego ujęcia działań przez rozkładanie i dopełnianie liczby, oraz przez liczenie kompleksowe.

Mierzenie, ważenie również wystąpi w naturalny sposób. Początkowo miary są dowolne, później przez porównanie, dzieci dojdą do zrozumienia, że konieczne jest trzymanie się pewnej normy. Mogą je jeszcze wybierać dowolnie. Wreszcie doświadczenie wykaże, że konieczne jest przejście do miar konwencjonalnych.

Odwzorowywanie i obrazy liczbowe to kwestie znane. Nie potrzeba więc temi zagadnieniami zajmować się specjalnie. Tak samo traktowanie liczb drugiego dziesiątka jest sprawą również znaną.

Przejdźmy do następnego punktu, do umiejętności posługiwania się zdobytymi pojęciami w życiu praktycznym.

Jest to sprawa niezmiernej wagi, obejmująca całokształt nauczania rachunków. Postulat ten wysuwa konieczność dostarczania materiału z życia i zrywa z podręcznikiem, który w wielu szkołach pokutuje jeszcze jako niezbędne akcesorium, poczynając od klasy pierwszej.

Nie neguję tu wartości podręcznika wogóle. Należy jednak stwierdzić, że większość dotychczasowych nie odpowiada potrzebom dziecka.

Zresztą podręcznik nie zastąpi tego, co może dać życie zaobserwowane i co można z życia wnieść do szkoły. Na młodszych poziomach, w klasie I, II, III można się doskonale bez podręcznika obejść.

Przy opracowywaniu każdego ośrodka, niezależnie od poziomu klasy, można zawsze wyzyskać materiał rzeczowy i rachunkowy, który będzie się ściśle wiązał z tematem.

Zwykle na wycieczkach, gdzie dokonywujemy bezpośredniej obserwacji, trzeba wskazać dzieciom, jeśli już same tego nie zrobią, co to za materiał i jak go zebrać należy.

Będą to więc ceny różnych artykułów, robocizny, pomiary długości, objętości i t. p.

Materiał zebrany i zapisany zostaje tego samego bądź następnego dnia ugrupowany samodzielnie przez dzieci, które mogą wysunąć od siebie projekty zagadnień do obliczania.

W ten sposób rachunki staną się przedmiotem ściśle związanym z życiem, a samodzielny i czynny udział ucznia w pracy jest zapewniony. Obliczenia bowiem dokonuje uczeń sam, bez niczyjej pomocy.

Samo dziecko może również wysunąć szereg następnych projektów, które mogą być wykonane w klasie, bądź potraktować je można jako pracę domową i potem sprawdzać w klasie.

I tak można postępować aż do wyczerpania zebranego materiału we wszystkich możliwych kombinacjach.

Zaznaczyć trzeba, że nauczanie rachunków oparte o sytuacje i zagadnienia życiowe, wysuwane tylko przez dzieci, nie będą dostatecznym materiałem dla wytworzenia i ugruntowania tych pojęć.

Stąd też zjawia się potrzeba specjalnych ćwiczeń, wprawek, na posługiwanie się opracowanym materiałem.

Ćwiczenia takie mogą być prowadzone w dwójaki sposób:

a) przypadkowo w każdej sytuacji, jaka się nasunie;

b) wtedy, kiedy rachunki z przedmiotowego punktu widzenia wymagają specjalnych ćwiczeń dla opanowania niektórych działów.

Podkreślam umyślnie „z przedmiotowego punktu widzenia“, ponieważ nauczanie łączne nie wyklucza całkowicie przedmiotowości.

O CZYM WINIEN PAMIĘTAĆ NAUCZYCIEL PRZY PLANOWANIU OŚRODKÓW NAUCZANIA.

W obliczu praktyki nauczanie łączne przedstawia pewne trudności. Najtrudniejszą kwestją jest planowanie ośrodków nauczania, które mają być wynikiem indywidualności i oryginalnej pracy nauczyciela.

Oryginalność pracy przy planowaniu ośrodków obowiązuje każdego nauczyciela, ponieważ szczegóły muszą być dostosowane do bardzo rozmaitych warunków, w jakich dana szkoła się znajduje.

Żadne wzory nie mogą być kopjowane. Zastosowanie pomysłów innych nauczycieli do naszej szkoły byłoby pozbawione cech wartości. Nie odpowiadałyby ani warunkom środowiska, ani pewnym różnicom psychicznym dziecka, ani warunkom szkoły.

Z tego wynika, że wogóle gotowych sposobów planowania dać nie można. I jeżeli w artykułach pism pedagogicznych ukazują się już prace, ujawniające dobór materiału i sposoby realizacji według zasad nauczania łącznego, to ich wartość polegać będzie na tem, że mogą one posłużyć jako materiał porównawczy; nigdy jako gotowy roz-

kład materiału, którym można zapłacić puste miejsce w rubryce planowania ośrodków.

Ponadto trudności będą leżały:

- a) w założeniach teoretycznych, wynikających z badań psycho-socjologicznych,
- b) w doborze i układzie materiału,
- c) w formie i organizacji jednostek pracy.

Całość planu ośrodków nauczania musi uwzględniać: dziecko z jego właściwościami psychicznymi, środowisko, w którym ono żyje, zainteresowania dzieci, cele nauczania w ogólności, a w szczególności cel nauczania w danej klasie.

Dziecko, jako przedmiot całości kształtnej działalności wychowawczej, jest punktem wyjścia pracy w szkole. Wszystkie zamierzenia i wysiłki nauczyciela muszą być tak zorganizowane, aby rozwój dziecka miał zapewniony postęp, pewną ciągłość, opartą na takim doborze i układzie materiału, któryby nie przekroczył granic możliwości dziecka.

Granice te określają siły dziecka oraz zewnętrzne i wewnętrzne warunki. W doborze więc materiału i jego układzie dokonanym przez nauczyciela muszą istnieć stopnie, odpowiadające danej klasie.

Inne bowiem będą możliwości dla dziecka w klasie pierwszej, a inne w klasie trzeciej.

Możliwości te muszą odpowiadać tym fazom rozwojowym, w jakich dziecko się znajduje. Materiał ośrodków i ich układ ma dostarczyć dziecku warunków potrzebnych do zachowania i rozwoju sił duchowych dziecka.

Znajomość środowiska, w jakim dziecko wzrasta jest drugim czynnikiem, warunkującym dobór i układ materiału. Każde dziecko wzrasta przecież w odrębnych warunkach otaczającej go rzeczywistości. W skład tych warunków

wchodzi: rodzina jako najbliższe dziecka otoczenie, miejsce zamieszkania (miasto, miasteczko, wieś) wreszcie regionalne różnice dzielnic i okolic kraju. Rozwój pierwiastków życia społecznego, podporządkowanie się jednostki ogółowi i korzystanie z jego dorobku, jako wyniku pracy zespołowej, zrzeszonej czy obywatelskiej, musi się oprzeć na najprostszej formie życia społecznego. Dziecko, nim przyjdzie do szkoły, zależne przecież jest od tego otoczenia, które już w rodzinie stanowi zespół.

Szkoła stanowi dalszy etap życia społecznego o szerszych już nieco granicach. Układ i planowanie ośrodków musi uwzględniać i to, aby dawały dużo sposobności do ujawniania życia w gromadzie. Tym sposobem, nie zrywając z naturalnem społecznem otoczeniem, rozwijać i doskonalić pierwiastki społecznego życia dziecka i w ostatecznym wyniku dać podkład na przyszłość do trwałego życia w gromadzie, w społeczeństwie.

Poznanie więc środowiska przez nauczyciela jest niezbędne dla planowania ośrodków nauczania. Najprostszą i najlepszą formą są w y w i a d y w domu, w otoczeniu dziecka. Ze względu jednak na to, że wielka liczba dzieci w klasie bardzo tę pracę utrudnia, trzeba korzystać z innego sposobu. Poprostu zbierać dane przy zapisie dziecka i co roku je uzupełniać. Oczywiście, że nie odtworzą one tego, co wychowawca sam zobaczy podczas wywiadu i przy zapisie. Jednak z konieczności można zebrać dane na czas. Ważne to będzie w pierwszych tygodniach nauki. Dane te muszą być obszerniejsze i nie mogą się ograniczać do adresu, nazwiska i imienia rodziców lub opiekunów. Muszą one obejmować całokształt środowiska, a więc warunki domowe, mieszkaniowe, od-

żywiania dziecka, snu, stosunków rodzinnych, charakteru środowiska i t. p.

Ponadto wywiad taki może być kontynuowany na zebraniach rodzicielskich i uzupełniany stopniowo przez rzeczywiste wywiady w domu dziec

Niemniej ważnym czynnikiem, decydującym o doborze i planowaniu ośrodków są zainteresowania dzieci, a właściwie rozwój zainteresowań. Rola tego czynnika nie może się tylko streszczać do czynienia nauki interesującej, znaczenie jego jest szersze. Zgodnie z badaniami psychologicznymi uwzględnić należy przypadające na okres pierwszych lat nauczania realne nastawienie dziecka na otaczające je przedmioty, przejawy i zjawiska życia.

Uwzględniając początkowo moment egocentrycznego pojmowania świata przez dziecko, należy dać mu sposobność do rozwijania „ciekawości“, która jest motorem czynnego, twórczego nastawienia się dziecka, powoduje wysiłek i wytrwałość w poznawaniu świata. Ośrodki muszą dać dużo sposobności do swobodnej pracy w szkole, obejmując obserwacje i ćwiczenia. Wywieranie przymusu ze względu na właściwości struktury dziecięcej nie jest wskazane; zresztą przymus może być w wielu wypadkach niezgodny z potrzebami dziecka. Swoboda ta musi jednak być uwarunkowana zainteresowaniami dziecka.

Cel nauczania i wychowania obejmować będzie wszechstronny rozwój osobowości dziecka, jako istoty, człowieka, na tle tych warunków, w jakich ono wzrasta, rozwija się, w jakich ma ono żyć w przyszłości.

Cel niezmiennie złożony, obejmujący etapy środowiska, społeczeństwo i państwo. Do ostatecznego wyniku dojdziemy stopniowo. Dlatego

nauczyciel, układający ośrodki pracy, musi zwrócić uwagę, na jakim stopniu pracuje. Programy bowiem określają ściśle cele bliższe dla każdej klasy, odpowiadające psychice dziecka, w zależności od wieku, i stopnia rozwoju. Układ całoroczny planowanych ośrodków musi zbliżać dziecko do celu zakreślonego w dostosowaniu do jego możliwości psychicznych. W całokształcie pierwszych lat nauczania cele te tworzą szczeble, odpowiadające coraz wyższemu poziomowi rozwoju dziecka.

Stąd zakres materiału i jego układ dla klasy młodszej winien być podbudową dla klas starszych w pewnym zakresie.

Trudności w doborze i układzie materiału będą dotyczyły:

- a) źródeł, skąd czerpać materiał,
- b) w takim układzie materiału, aby obejmowały wszystkie wiadomości, jakie się przerabia „przedmiotowo“.

Materiał, jaki czerpać można dla planowania ośrodków, obejmować może następujące działy:

I. Środowisko jako źródło tematów-ośrodków:

a) pory roku, rozpatrywanie życia człowieka i jego zależności od warunków atmosferycznych, klimatycznych, a w związku z tem i pracę na roli, w ogrodzie, sadzie oraz sposoby bytowania, zabezpieczania się przed zimą, gorącem i t. p. Zmieszcza się tu również zjawiska fizyczne, chemiczne, zagadnienia z przyrody, geografji i higieny życia dziecka.

b) aktualne zagadnienia, które mogą tak silnie zainteresować dziecko, że z powodzeniem mogą stać się ośrodkiem pracy.

Ośrodkiem pracy będzie więc nauka okolicznościowa.

Aktualja te trzeba uwzględnić, ponieważ są oparte na spontanicznym zainteresowaniu,

c) święta narodowe i państwowe. Tematy te należy brać pod uwagę ze względu na ich aktualność i cele wychowawcze,

d) wydarzenia w domu, w klasie i otoczeniu dziecka, mając dużo momentów wychowawczych.

II. Dziecko jako źródło tematów:

a) codzienne relacje — sprawy dzieci. W dziecku często na podstawie spostrzeżeń nurtują problemy, zagadnienia, których ono nie rozumie. Mogą one dotyczyć zarówno materialnej wiedzy jak i przyczynić się do rozwoju dziecka.

Nauczyciel musi dążyć do tego, aby dzieci śmiało, bez ukrywania się po kątach, mówiły o tych sprawach w klasie, zapytywały. Wiele z tych zagadnień wypełni dużo czasu w szkole i będą one żywym, istotnym łącznikiem z zewnętrznym i wewnętrznym życiem dziecka.

b) projekty dzieci, zmierzające do realizacji jakiegoś zamierzenia mogą być również wyzyskane jako ośrodki pracy. Są one bardzo żywotne.

Poza tem nastręczające się trudności w pracy dzieci mogą być również źródłem tematów.

Ujawnia się to w najrozmaitszej formie i może nastręczyć dużo środków jako specjalnych zagadnień.

Wyżej podane źródła tematów nie wyczerpują całkowicie zagadnienia. Trzeba się liczyć jeszcze z tem, że w zakres nauczania wcho-

dziły dawniej różne przedmioty, które uwzględniały wiedzę na pewnym odcinku, rozpatrując ją ze stanowiska materialnego. Aczkolwiek w nauczaniu łącznem wiedza materialna schodzi na drugi plan, to jednak uwzględnienie jej w pewnym zarysie jest konieczne ze względu na potrzeby kulturalne.

Zjawiska z dziedziny przyrody martwej i żywej, geografia i historia zmieniają swój charakter w nauczaniu starszych roczników. Wyodrębnienie wielu zagadnień z dziedziny tych przedmiotów stanie się konieczną potrzebą chwili, ale to wkracza już w dziedzinę specjalnego i oddzielnego traktowania tych przedmiotów. Jedno można zaznaczyć, że ustrój programu idzie po linii takiego rozumienia zagadnień z tych przedmiotów, że łączne traktowanie ich jest możliwe.

Formy i organizacje jednostek prac:

a) formy, określane przez dobór materiału naukowego, to jest taki układ materiału, aby przez jego zestawienie osiągnąć łączność — syntezę;

b) forma oparta na współzależności przedmiotów, zmierzająca do redukcji zbyt wielkiej ich liczby i takie grupowanie przedmiotów, aby każda z grup stanowiła powiązaną całość.

Takie ugrupowanie przedmiotów przewiduje instrukcja, w której podkreśla się, że „język polski“ obejmuje szereg spostrzeżeń i wiadomości, przygotowujących do późniejszej nauki przyrody i geografii.

Sposób ten odpowiadałby I i II klasie, gdzie w formie „pogadarek“ można ująć najistotniejsze zagadnienia z dziedziny tych „przedmiotów“.

Trzecia forma — to układ zagadnień opartych na „skojarzonych wyobrażeniach“. Jest to ten sposób, jaki charakteryzuje metodę Decroly'ego. Najbardziej istotny jest trzeci. Dwa pierwsze idą po linii zewnętrznych cech syntezy. Natomiast ostatni oparty jest na tej strukturze psychologicznej dziecka, którą psychologja nazywa postacią. Forma ta najbardziej odpowiada dziecku, ponieważ jest naturalnym sposobem ujmowania faktów i zjawisk świata w 3 momentach kształcących rozwój dziecka przez obserwację, kojarzenie i ekspresję.

Kojarzenie właśnie wyrabia w dziecku zdolność ujmowania świata w coraz rozleglejszych kręgach i poznania tych dziedzin życia, które zamyka czas i przestrzeń. Ponadto jest czynnikiem, który dąży do odtworzenia całości, w taki sposób, jaki odpowiada psychice dziecka.

Na zakończenie trzeba jeszcze wspomnieć o tem, że szczegółowy plan na dłuższy okres czasu nie jest praktyczny. Zarys układu ośrodków na rok można ująć tylko ramowo. Wartość szczegółów i ich stosowanie można określić na krótszym odcinku czasu jak miesiąca lub tygodnia. Nawet szczegóły planu tygodniowego nie zawsze obowiązują tak samo, jak i kolejność następujących po sobie zagadnień. Trzeba, aby nauczyciel miał swobodę w wyborze zagadnień. Dowolność w wyborze projektowanych tematów musi być zasadą.

Dzień pracy winien uwzględnić:

- a) pracę umysłową, która obejmuje obserwacje i kojarzenia,
- b) ćwiczenia techniczne czy ekspresję — wyrażanie.

Nie zawsze jednak można te momenty wyzy-
skać na odcinku dnia. O ile w ciągu dnia może
wystąpić przewaga jednych procesów nad drugie-
mi o tyle, jeśli chodzi o tydzień, praca musi być
harmonijnie rozłożona. Tydzień musi zamknąć
wszystkie momenty pracy w jedną złożoną całość.

OŚRODKI, TEMATY
I WYBÓR MATERJAŁU DO PRACY
W KLASIE I-szej.

Dziecko w szkole.

Poznajmy się. Będziemy się bawić. Jesteśmy mali. Starsi nam pomagają. Co robimy w szkole? Zapoznajmy się z porządkiem w szkole. Pomagajmy sobie wzajemnie. Nauczymy się spełniać swoje obowiązki. Rozejrzyjmy się po naszej klasie. Odwiedzimy inne klasy. Idziemy na dziedziniec i do ogródka. Zapoznajmy się z kolegami w innej szkole. Zajrzyjmy do naszych teczek. Pomóżmy woźnemu. Nasz pan kierownik. Pomagajmy naszym biednym kolegom. Co nam orzeł opowiadał? Przystroimy portret p. Prezydenta i p. Marszałka Piłsudskiego.

Ozdabiamy naszą klasę. Radujemy się, bo dziś wielkie święto dla nas Polaków (11 listopada). Co nam przyniesie św. Mikołaj. Ubieramy choinkę. Uczcijmy p. Prezydenta w dniu Jego imienin. Urządzamy zabawę szkolną. Uczcijmy p. Marszałka w dniu Jego imienin. Przygotujmy święcone. Wiwat 3 Maj. Mateczko, dziś Twoje święto! Żegnamy Cię szkoło! Przygotujmy się do wyjazdu.

Dziecko w domu.

Co robia nasi rodzice? Kochajmy naszych rodziców, rodzeństwo i krewnych (dziadek, babka przedewszystkiem). Pomagajmy matce. Bądźmy czystymi. Bądźmy przyjaciółmi pieska i kotka. Gdzie mieszkamy? Chodźmy z mamusią na targ po zakupy. Zabezpieczmy mieszkanie od zimna. Uczcijmy umarłych. Strzeżmy się chorób. Jak ubierzemy się w zimie? (praca ludzi w związku z przygotowaniem ubrania). Kupimy choinkę. Och, jak ciepło w naszym mieszkaniu! Pamiętajmy o biednych! Skąd mamy najzdrowsze pożywienie? Odwiedzmy ludzi, dostarczających nam żywności. Zapoznajmy się ze zwierzętami domowymi. Dopomóżmy matce w robieniu porządków na święta wielkanocne. Przygotujmy niespodziankę dla mamusi. Umaiśmy nasze mieszkanie. Wyjeżdżamy na kolonje i pół-kolonje.

Droga do szkoły.

Jak trafić do szkoły i do domu. Przyjrzyjmy się chodnikom i jezdni. Nauczmy się chodzić przez jezdnię i po chodnikach. Zachowujmy się przyzwoicie na ulicy. Pomagajmy dozorcóm. Szanujmy drzewa na ulicy. Co nam opowie latarnia? Naprawiają jezdnię i chodniki — idziemy obejrzeć. Jedziemy na wycieczkę (środkami lokomocji). Piszemy list (do Płomyczka, do Radja i t. p.). Nadszedł list! Co słyszeć nowego? (kjoski z gazetami — gazeciarze i inni sprzedawcy uliczni). Szukajmy pomocy u policjanta. Jedzie pogotowie! Pali się, pali się, bo ogniowa jedzie straż! Odwiedzmy sklepy (spożywcze, piekarnie, rzeźnicze, rynek, aptekę, skład apteczny). Posłuchajmy, co nam chorągiew z nad bramy opowie. Chodźmy na defiladę.

Dziecko a przyroda.

Idziemy do parku! (drzewa, krzewy, kwiaty, klomby, aleje, ławki, ogrodzenie). Nazbierajmy sobie kasztanów, żołędzi i liści. Nie depczmy trawników! Idziemy do sadu! (owoce). Idziemy na targ — ogrodu warzywnego (jarzyny). Idziemy do lasu! (grzyby). Zobaczymy, co rolnik robi w polu (orka jesienna, kopanie). Posłuchajmy, co nam „babie lato“ opowie? Dlaczego kmiotek wietrzykowi się kłaniał. Opowiadanie zapłakanej szybki. Śnieg, śnieg leci! Ulepimy bałwana. Zabawimy się w śnieżki. Idziemy na saneczki. Chodźmy do parku-lasu (zima). Karmimy ptaszki! Wiosna się zbliża. Pójdziemy znów do parku-lasu. Zobaczymy, co rolnik robi w polu (wiosenne roboty w polu). Zieleni się łączka. Opowiadanie motyla. Kwitną drzewa w sadzie. Bzy, bzy chrabąszcz leci!

Idziemy nad staw!

Aktualja.

11 listopada. Imieniny p. Prezydenta i Marszałka Piłsudskiego. 3 Maja. Rocznice powstań. Boże Narodzenie. Wielkanoc. Zielone Świątki. Święto matki. Święto dziecka. Święto morza. Święto L. O. P. P. Dzień oszczędności i wszystkie uroczystości szkolne.

Materiał do powiastek i pogadanek.

O dziecku, które pierwszy raz przyszło do szkoły. Józio i policjant. Leniwa Zosia. Porządny i nieporządny uczeń — na podstawie tablic Górskiej. Uczynna dziewczynka — Bogucka i Niewiadomska. Pilny uczeń. Przygoda na ulicy — Grodowska. Odwiedziny — Kłosiński. Poszano-

wanie cudzej własności — Kłosiński. Skarga przyborów szkolnych — Kłosiński. Pomagaj drugiemu. Wspieraj biednych. Dobre serce — Tync i Gołabek. Pracowita dziewczynka. Czyścioszek. O Lechu, Czechu i Rusie. Nie męcz zwierząt. Legenda o św. Mikołaju. Historia jodełki. Dziewczynka z zapalkami. Bajka o krasnoludkach — Grimma. Palmowa niedziela — Płomyczek Nr. 27, 1928 r. Poświęcenie się matki. Wesolek majowy. Mateczka — Boguckiej i Niewiadomskiej. Najpiękniejsza. Sierota — Bogucka i Niewiadomska. Dobra córka — historia obrazkowa. Dobry syn — Kłosiński. Słuchaj ojca — Kłosiński. Babunia — Bogucka i Niewiadomska. O Antosiu, co nie pamiętał, gdzie mieszkał — Majewska. Józik i słomianka. Józik i drzwi. O Kubusiowym Kubusiu. Józik i chustka. Józik i buciki. Przygoda brudaska — Płomyczek z roku 1932 Nr. 16, 17, 4, 8, 12, 10 i 6. Z dziejów kartofla — M. Weryho. W piwnicy — Płomyczek Nr. 4 — 1932 r. Zaduszki. Basia — Płomyczek Nr. 3 i 4 — 1928 r. Jak niedźwiedź do apteki chodził? Jak to z traniem było? Józik i nożyczki. Opowiadanie mola. Bucik Jasia — Płomyczek Nr. 24, 25, 29 i 19 — 1933 r. Legendy o narodzeniu Chrystusa (Selma Lagerlöf). O szybce z okna i kafelku z pieca — Płomyczek Nr. 23 — 1933. Ostrożnie z ogniem. Sumienie — Bogucka i Niewiadomska. Dobre rady — elem. Kubskiego. Garnuszek, gotuj się — Płomyczek Nr. 7 — 1927. Kaczusia Zosi — Płomyczek Nr. 1 — 1928. Wielkie sprzątanie — Płomyczek Nr. 26 — 1927. Wielkie pranie — Płomyczek Nr. 27 — 1928. O ogniu, co spalił dziady, bo nikt im nie dał rady — Płomyczek Nr. 34 — 1929 r. O okropnej czarownicy, kosmatej rękawicy. O brudku, mydle i Grzesiu straszidło — Płomyczek Nr. 28 — 1929. Józik i śmietniczka — Płomyczek

myczek Nr. 37 — 1933. Józik mały i paluszek — Płomyczek Nr. 36 — 1933. Nie rusz, co nie twoje — Kłosiński. Jak kogut oszukał lisa. Bajka o psrej kokoszce — Falski. Droga do szkoły — powiastka obrazkowa z ilustracji szkolnej. Historia żółtego listka — Kłosiński. Bajka o zimie — Zalewska. Bajka o szybce — Kłosiński. Pani zima — Grimm. Głodny wróbel — Kłosiński. Jak zwierzęta prezimowały — Płomyczek Nr. 26 — 1933. Dręczyciel — Płomyczek Nr. 26 — 1933 r. Powiastka o dziewczynce, co szukała wiosny — Bogucka i Niewiadomska. Miłość rodzicielska bociana — Bogucka i Niewiadomska. Nie niszczygniazd. Stefek i motylek — Biblioteka 7-mio latek. Przygoda żabki — zbiór zagadek J. S. Opowiadanie chrapaszczka. Chore drzewko.

Materiał do wierszyków i piosenek.

Pracowita dziewczynka — Kłosiński. Mój zeszycik, moja książeczka — Kłosiński. Kto ty jesteś? — Bogucka i Niewiadomska. Patrzy na nas postać — Grodowska. Pan Prezydent — Płomyczek — 1931/32. Wiersze na Boże Narodzenie Nr. 15, 16, 17 i 18 — Gnoińska. Wierszyki okolicznościowe na imieniny p. Prezydenta i Marszałka Piłsudskiego. Witaj majowa jutrzeńko. Kto cię do snu kołysał — Kłosiński. Jak to na wojen-ce ładnie. Jeszcze Polska nie zginęła. Kolendy. Mamusia — Kubski. Luli, luli — lutnia dziecięca. W domu rodzinnym — Kłosiński. O nie porządnej Kasi — Gnoińska. Władzio się myje — Płomyczek Nr. 13 — 1928. Kapiel — Gnoińska. Kiedy rano powstajemy. Kruczek — M. Weryho. Kulawy kotek — Kłosiński. Czystość — Kłosiński. Azor śpi — Płomyczek Nr. 12 — 1928. Jar-mark — Kłosiński. Kupcie gruszki — Płomyczek

Nr. 5 i 6 — 1932. Pan doktor — Konopnicka. U szewca — Kubski. Drzewko nad drzewkami — Pfauówna i Rossowski. W noc wigilijną — Płomyczek Nr. 16 i 17 — 1928. Przy kominku — Płomyczek Nr. 18 — 1929. Wierszyk okładkowy — Płomyczek Nr. 15 i 19 — 1932 i 1933. Pieśń o chlebie — M. Weryho. Chleb — Kubski. Piosenka o piekarczyku — Lutnia dziecięca. Mała gosposia — Kubski. Krówka — Płomyczek Nr. 3 — 1928. Psotne kurki — Płomyczek Nr. 1 — 1928. Kurecki — Gnoińska. Zapiał kogut — Pisanki Kamińskiej. Wielkanoc — Konopnicka. Cukrowy baranek — Gnoińska. Jesienią, jesienią — Gnoińska. Sen spędzajcie — Kłosiński. W lesie pełno gwaru — Gnoińska. Chodzi ptaszek po ulicy. Kary konik kary. Wiatraczek — Płomyczek 1932. Deszczyk — Gnoińska. Ślizgawka — Konopnicka. Maszerujemy po śniegu. Choinka — Gnoińska. Kapie woda — Grodowska. Powracają ptaszki już. Jeszcze śnieżek prosi — Gnoińska. Ciepły wietrzyk — Grodowska. Jabłoneczka mała — Grodowska. Złote rybki — Gawrońska. Adaś i ślimak — Gnoińska. Kukułka — Hławiczka.

Materiał do rachunków.

Ilość przedmiotów w klasie, szkole i na dziedzińcu. Ilość członków rodziny — u kogo jest więcej lub mniej. Duży — mały; wysoki — niski. Numeracja domów. Drzewa na chodniku przed domem lub szkołą. Ilość sprzętów w mieszkaniu. Ile nóg ma stół? Ile krzesło? Prostokątny, kwadratowy, okrągły, długi, krótki; na górze, na dole, na wierzchu, na spodzie; wbok, wtył. Obliczanie chustek do nosa. Ile chustek zbrudzi dziecko w ciągu tygodnia? Ile przedmiotów potrzebuje

dziecko do zachowania czystości. Liczenie grzybków, owoców, warzyw. Owalny, podłużny. Ilość świec, potrzebnych do oświetlenia grobów. Koszta. Ilość koni przy wozie — para. Zarobek dzienny krawca, szewca. Zapoznanie z centymetrem i metrem. Ilość guzików. Dni w tygodniu. Liczenie worków kartofli; pracujących przy kopaniu osób. Liczenie liści. Ozdoby choinkowe. Koszta papieru i bibuły. Obliczanie latarń na ulicy. Obliczanie kosztów opału. Liczenie bułek i rogalików. Za ile zjada jedno dziecko dziennie. Zapoznanie się z monetami. Wydawanie reszty. Liczenie szalików, rękawiczek, dzieci, zajętych przy lepieniu bałwana. Liczenie śnieżek. Dzieci ślizgające się, łyżwy, saneczki. Koszta lekarstwa. Liczenie drobiu, jajek — mendel. Pisanki; koszta zakupów wielkanocnych. Zaoszczędzone pieniądze. Koszta, związane ze świętem matki. Koszta tataraku. Kwiaty. Chrabąszcze, motyle; ryby, żaby, muszelki. Sprzedaż jagód. Osoby, brakujące ulice, ich zarobek. Klomby w parkach. Koszta przejazdów tramwajami, kolejami. Koszta wysłania listu. Mierzenie ulicy krokami.

Materiał do zajęć praktycznych.

Zajęcia praktyczne: obcinanie paznokci, płókanie gardła, używanie szczoteczki do zębów, sznurowanie butów i t. p. Wyrabianie sprzętów domowych: stołów, krzesełek, łóżek i szaf z pudełek od zapalek, tektury, kasztanów. Tramwaj, kolej, samochód, wóz. Budynek szkolny. Teczki do rysunków. Wiadro, szczoteczka, flaszka, miseczka. Godło państwa. Żołnierze. Policjant. Ozdoby choinkowe, chorągiewki. Maski, czapki. Zajęczki, baranki, pisanki. Zdobienie klasy na uroczystości. Kotek i piesek. Warzywa, owoce. Torebeczki do proszków.

Zajęcia praktyczne: przyszywanie guzików, zaszywanie dziur, czyszczenie ubrań, szycie sukieneczek, palt, beretów dla lalek. Pieczywo. Torbki do mąki, kaszy i t. p. Urządzanie sklepu. Wycinanie monet 1, 2, 5, 10 i 20-groszowych. Przygotowywanie niespodzianki dla matki. Grzyby z kasztanów i papieru. Łatawiec, wiatraczki. Liście. Parasolki. Karmiki dla ptaszków. Gniazda. Wycinanie kwiatów, owadów, ptaków. Lepienie ryb, ślimaków.

Materiał do rysunków.

Józio i policjant. Ruch uliczny. Dziecko się myje. Budynek szkolny. Przybory szkolne. Praca woźnego. Żołnierze. Zwierzęta domowe. Chora dziewczynka. Przy choince. Podarki od św. Mikołaja. Pisanki. Podarki dla matki. Moja mamusia i tato. Pokoik. Przedmioty do zachowania czystości. Mama smaży powidlą, kwasi kapustę. Na cmentarzu. U szewca, krawca, w szkole, piekarni, u rzeźnika. W budce z węglem. Mama pali w piecu. Mama sprząta mieszkanie. Ilustracja powiastek i wierszyków, wycieczek. Rysunek z fantazji. Pocztówki.

BIBLIOGRAFIA ZAGADNIENIA W POLSKIEJ PRASIE PEDAGOGICZNEJ.

Polski świat pedagogiczny wykazuje żywe zainteresowanie nowymi problemami pedagogiki. Naszym zadaniem, jako nauczycieli, realizujących nowe koncepcje jest bacznie śledzić wszystkie postępy polskiej praktyki pedagogicznej i teoretyczne rozważania z tego zakresu. O konkretnej pracy wiemy jednak niewiele, ponieważ doświadczenia te nie zostały jeszcze zebrane, ani ogłoszone. Znajdujemy tylko szereg teoretycznych artykułów, rozrzuconych po rozmaitych czasopismach pedagogicznych. Rozważania te nie wyszły jeszcze poza ramy podstawowych zagadnień nauczania łącznego. Jest więc rzeczą zrozumiałą, że autorzy poszczególnych artykułów omawiają te same problemy oraz uzasadniają te same tezy. Chcąc dać pełny obraz tego, co ukazało się w polskiej literaturze pedagogicznej o nauczaniu łącznym, podamy treść, zdaniem naszym, najwartościowszych rozpraw. Wyniknie z tego wprawdzie konieczność powtarzania pewnych myśli, ale wzamian za to uzyskamy obraz tego, co już zostało zrobione.

Dla umożliwienia łatwiejszego przeglądu i zorientowania się w materiale, będziemy podawać

tytuły, datę i numery czasopism, gdzie dany artykuł ukazał się.

Jednym z pierwszych artykułów, traktujących o nauczaniu łącznym, to artykuł Jana Bohuckiego p. t. „Nauczanie łączne“, który ukazał się w „Miesięczniku Pedagogicznym“, red. i administracja Cieszyn, ul. Świeżego Nr. 7, rok 1932. Lipiec-Czerwiec — Nr. 6-7.

Autor w krótkim zarysie omawia istotę nauczania łącznego. Podkreśla, że dla osiągnięcia celu nauczania syntetycznego, powinno ono być związane z życiem i zaczerpnięte z najbliższego otoczenia dziecka. Kierując się temi zasadami, nauczyciel powinien w danej chwili uczyć tego, co dzieci w owym momencie interesuje. Zainteresowania te w zależności od środowiska, w którym uczniowie żyją, będą różne, a więc i materiał naukowy będzie przedstawiać się różnie.

Inne zainteresowania wyłonią się w okręgu przemysłowym, inne w rolniczym, inne w mieście, a inne na wsi. Powstać może wątpliwość, czy kierowanie się w nauczaniu wyłącznie zainteresowaniem dziecka doprowadzi do celu.

Niewątpliwie nauczyciel musi umiejętnie i dyskretnie pokierować nauczaniem tak, ażeby dzieci interesowały się właśnie tem, na czem nauczycielowi zależy. Należy jednak urobić u dzieci to przekonanie, że inicjatywa wyszła od nich.

Dzieci i nauczyciel zachowują pewną swobodę przy układaniu kolejności lekcji poszczególnych przedmiotów. Wobec tego rozkład godzin i czas trwania poszczególnych lekcji winny być elastyczne. Lekcja może trwać pięć czy osiemdziesiąt minut w zależności od potrzeby i zainteresowania ucznia. Mimo tej dowolności, nauczy-

ciel jednak pamiętać musi o wymiarze godzin poszczególnych przedmiotów, zakreślonych programem. W przeciwnym bowiem razie mogłoby się zdarzyć, że godzin języka polskiego byłoby za dużo, a rachunki pozostały na szarym końcu. Materiał naukowy w nauczaniu łącznym występuje w formie globalnej, stąd nazwa niemiecka „Gesamtunterricht“.

Szczegółowy materiał naukowy układa nauczyciel na podstawie całego szeregu zagadnień i projektów życiowych. Ważnym czynnikiem społecznym w nauczaniu łącznym, to zespołowa forma pracy, występująca w opracowaniu poszczególnych zagadnień ¹⁾.

Dla przykładu podaje autor szereg tematów, przerobionych w bieżącym roku szkolnym w oddziale pierwszym szkoły powszechnej z podaniem czasu, zużytego na ich opracowanie. Następnie podaje autor szczegółowe opracowanie jednego z przerobionych zagadnień ²⁾.

Do zagadnień nauczyciel powinien dobierać odpowiedni materiał naukowy ze wszystkich przedmiotów w sposób umiejętny i możliwie syntetyczny tak, aby wyczerpać program ministerjalny.

„Ogniskowiec“ — Dwutygodnik Okręgu Śląskiego Związku Nauczycielstwa Polskiego, redakcja Katowice, rok 1932, Luty, Nr. 4. Artykuł Kazimierza Zychała p. t. „Nauczanie łączne w czterech niższych oddziałach szkoły powszechnej“.

¹⁾ J. Bohucki — K. Żychal. „Nauczanie łączne“. Ogólny rozkład materiału naukowego, oparty na instr. Minist. W. R. i O. P. z dnia 30 lipca 1932 r. z zastosowaniem naucz. łącznego na kl. I.

K. Żychal. „Nauczanie łączne“. Ogólny rozkład materiału naukowego, oparty na instr. Minist. W. R. i O. P. z dnia 30 lipca 1932 r. z zastosowaniem nauczania łącznego na klasy II i III.

²⁾ Patrz oryginał, stron.: 201, 202, 203.

W pracy swej autor omawia podłoże psychologiczne i społeczne nauczania łącznego. Następnie przechodzi do rozważań o istocie nauczania łącznego i podkreśla, że materiał naukowy występuje w formie zagadnień lub projektów (w niższych oddziałach bardziej odpowiednia jest forma projektu). Przyjęte zagadnienia czy też projekty jako tematy można opracować w różnych ujęciach¹⁾:

1. Mowne (nauka języka, krajoznawstwo, historia i geografia);
2. Liczby i kształty: (nauka rachunków, geometrii oraz miar);
3. Artystyczno - dźwiękowe: (nauka rysunków, robót i śpiewu);
4. Ruchowe: (zabawy, gry, ćwiczenia cielesne).

W związku z tem podaje autor pewne wytyczne, mające stanowić podstawę dla pracy oddziału I-go poczynając.

1. Cel — poznanie najbliższego otoczenia i domu rodzinnego (jako ośrodki zainteresowania dzieci).
2. Materiału dostarczają: pogadanki, wycieczki, zabawy, gry, bajki i powiastki.
3. Problemem dla III i IV oddz. jest poznanie własnej miejscowości i powiatu.

W dalszych rozważaniach autor podkreśla, że regionalizm jest bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym, rozwija bowiem uczucia narodowe, społeczne, religijne i estetyczne. Przytacza także

¹⁾ Patrz artykuł Bohuckiego w „Miesięczniku Pedagogicznym” r. 1932, Nr. 6-7, str. 202 — Tablica szczegółowego opracowania zagadnienia.

charakterystyczne różnice pomiędzy nauczaniem łącznym a koncentracją.

„Ruch Pedagogiczny“ — admin. Kraków, Rynek Główny L. 29, rok 1932, Maj, Nr. 4-5. Artykuł Aleksandra Litwina: „Zasady nauczania łącznego“.

Autor zaczyna swą pracę od teoretycznych podstaw nowych kierunków, opartych na psychologii, filozofji i socjologii. Psychologja współczesna wysuwa dziecko jako punkt wyjścia i ośrodek pracy wychowawczej. Filozofja pragmatyczna obiera życie ludzkie za przedmiot i cel swych badań, domagając się przytem uwzględnienia aktywności i samodzielnej pracy dziecka w nauczaniu. Wreszcie socjologja, jako nauka o istocie i rozwoju społecznym każe opierać wychowanie współczesne na zasadach wolności, współżycia i współdziałania. Praktyczne podstawy nowych kierunków pedagogicznych opierają się na krytyce dotychczasowej organizacji nauczania. Ażeby to lepiej zrozumieć, przenosi nas autor do naszej szkoły, przedstawiając dzień pracy w klasie i jego braki, podkreślając, że wypływają one z jednego źródła — podajemy uczniowi wiadomości w luźnych fragmentach, nie uwzględniając syntezy w nauczaniu. Następnie autor przedstawia krótki rys historyczny rozwoju nauczania syntetycznego, szerzej omawia tę koncepcję w ujęciu Decroly'ego.

Próba nauczania łącznego została wprowadzona w szkolnictwie wiedeńskim oraz w Polsce, gdzie mamy już kilka prób stosowania tego systemu na Śląsku i w szkołach wileńskich ¹⁾).

¹⁾ Szkoła powszechna IV. Czechowice p. Dziedzice, patrz oryginał: „Miesięcznik Pedagogiczny“ r. 1932, Czerwiec—Lipiec Nr. 6-7 — W szkole ćwiczeń państwowego seminarjum nauczycielskiego im. E. Orzeszkowej w Warszawie.

Miesięcznik pedagogiczny „Sprawy Nauczycielskie” — redakcja i admin. Wilno, ul. 3 maja 13, rok 1933. Styczeń, Nr. 1. Artykuł Wacława Borowskiego: „O nauczaniu łącznem”.

Artykuł jest poświęcony analizie i rozważaniom o podstawach psychologicznych nauczania łącznego. Treść zagadnień do nauczania łącznego musi być zaczerpnięta z najbliższego otoczenia dziecka. Nowe programy realizują te postulaty w ten sposób, że wprowadzają ruchomy podział godzin i ściśle łączenie przedmiotów dookoła ośrodków zainteresowania. Pierwiastek regionalny powinien być uwzględniony na wszystkich stopniach nauczania.

„Praca Szkolna” — dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego”, rok 1933, Styczeń, Nr. 4-5. Artykuł Aleksandra Litwina p. t. „Interpretacja nowego programu”.

Pracę dzieli autor na dwie części: I. rozważania teoretyczne i II. wskazówki praktyczne.

Artykuł rozpoczyna autor od interpretacji nowego programu, podkreślając zmiany dwojakiej natury: 1) w materjale naukowym i 2) w samej organizacji pracy. Najważniejszą inowacją jest przepojenie całego programu naukowego myślą wychowawczą. Tendencje wychowawcze, stanowiące charakterystyczną cechę nowego programu, najwyraźniej występują w dwóch przedmiotach: a) w języku polskim, gdzie w tematach pogadarek znajdujemy już w I oddz. takie zagadnienia, jak godło państwa, portrety Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego, sztandar szkolny i t. d.;

b) w robotach ręcznych, z którymi wiązą się t. zw. zajęcia praktyczne.

Drugą cechą charakterystyczną nowego programu jest większe, niż było dotychczas, powiązanie i skoordynowanie przedmiotów nauczania na zasadzie koncentracji i korelacji. Ośrodkiem koncentracji staje się nauka języka ojczystego. Obok tych zmian, mających charakter ogólny, program wprowadza szereg zmian w zakresie poszczególnych przedmiotów. Najważniejsze zmiany występują w programie języka polskiego i rachunków.

Zasady i charakter organizacji w nowym programie:

a) nauczanie musi pozostawać w ścisłym związku ze środowiskiem ucznia, co jest wyrazem aktualnej dziś zasady regionalizmu w nauczaniu,

b) wiadomości z różnych przedmiotów mają się skupiać dookoła ośrodków zainteresowania (różnorodne wiadomości w sposób syntetyczny skupiać się mają dookoła pewnych przedmiotów),

c) podział godziny szkolnej na jednostki nie może być szablonowy,

d) organizacja zajęć musi odpowiadać wymaganiom higieny i psychice dziecka. Zasada ta ujęta jest w następujący sposób: „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“;

e) tygodniowy rozkład godzin nie może być sztywny i niezmienny, czyli, że ogólna suma godzin, przeznaczonych na każdy przedmiot w każdym tygodniu, równa się liczbie, wskazanej w programie tego przedmiotu.

Organizacja pracy szkolnej, oparta na przytoczonych zasadach, stosowana jest w praktyce

pod nazwą „nauczania łącznego“. Na zakończenie cz. I autor podaje wskazania praktyczne w sprawie organizacji pracy.

Po tych rozważaniach teoretycznych przechodzi autor do omawiania ważniejszych wskazówek, związanych z organizacją pracy przy zastosowaniu nauczania łącznego.

Sprawą najważniejszą i najtrudniejszą, a zarazem decydującą o powodzeniu nauczania łącznego jest odpowiedni wybór i rozplanowanie zagadnień, czyli tematów, któreby mogły ześrołkować nauczanie. Tematy te muszą odpowiadać następującym warunkom:

1. zgodność z programem nauczania;
2. uwzględnienie psychiki dziecka;
3. przystosowanie do środowiska dziecka;
4. skupianie wiadomości z różnych przedm.;
5. tworzenie logicznie zbudowanego całości kształtu nauczania.

Niemniej trudną sprawą przy stosowaniu omawianej formy pracy jest dobieranie i łączne traktowanie ćwiczeń z zakresu poszczególnych przedmiotów nauki. Trudności pod tym względem zależne są od charakteru danego przedmiotu i opracowywanego zagadnienia.

Do najtrudniejszych z tego stanowiska przedmiotu należy nauka religii, która może być traktowana łącznie tylko z niektórymi tematami jak: Zaduszki — święto zmarłych. Boże Narodzenie, Wielkanoc, Zielone Świątki. Poza temi tematami religja musi być prowadzona niezależnie od tematów syntetycznych. Można tutaj wyzyskać jeszcze pewne działy z nauki języka ojczystego — pogańdki, opowiadania, wiersze oraz ćwiczenia z zakresu rysunków i robót ręcznych.

Nie pomija autor także kwestji przygotowywania się nauczyciela do codziennych zajęć oraz samej pracy szkolnej. Gdy temat syntetyczny zostanie wybrany i opracowany, nasuwa się kwestja czasu, w ciągu którego dane zagadnienie będzie opracowywane.

Rzecz prosta, że w momencie, gdy planujemy pracę nad danym tematem, wymiar czasu można przewidzieć tylko w przybliżeniu. Nie należy jednak rozwałkować tematów, które dzieci nie interesują. W dalszym ciągu sprawozdania cenne uwagi poświęca autor znaczeniu, niebezpieczeństwom i warunkom nauczania łącznego, podkreślając przedewszystkiem zalety tej formy pracy.

Podaje także wskazówki, które należy się kierować, aby niebezpieczeństw uniknąć.

Na zakończenie należy wymienić dzieło p. t. „Zamierzenia dziecięce”. Praca ta zawiera wiele cennego materiału, referaty i sprawozdania lekcyj, przeprowadzonych w myśl idei nauczania łącznego na terenie Państwowego Seminarjum Żeńskiego im. E. Orzeszkowej w Warszawie. Referaty i lekcje, zawarte w tej książce, zostały opracowane dla doraźnej potrzeby i obejmują tylko wycinek pracy rocznej.

Prócz poprzednio podanych streszczeń artykułów, można znaleźć materiał do nauczania łącznego w następujących dziełach i rozprawach czasopiśmienniczych w języku polskim:

Paweł Reiniger — Celowość, granice i możliwość syntetycznego nauczania.

B. Nawroczyński — Zasady nauczania, rozdz. Synteza w nauczaniu.

Rozmiłowska — Indywidualizm w zespole.

Malenowska, Rewera i Głębowicz — Metoda rodzima w elem. nauczaniu i wychowaniu.

H. Rowid — Realizacja nowego wychowania w Wiedniu. Ruch Pedagogiczny r. 1927. Nr. 8.

H. Rowid — Wrażenia z podróży pedagogicznej, Reforma szkolnictwa w Austrii — Ruch Pedagogiczny r. 1928. Nr. 4.

H. Remiszewska-Pawłowska — Z poczynąń dydaktycznych w wiedeńskich szkołach podstawowych. Ognisko Nauczycielskie Nr. 3—4 r. 1931.

K—ki — Twórczość nauczyciela a metoda łączna. Ogniskowiec Nr. 20 r. 1932.

K. Żychal — Rozkład materiału naukowego w nauczaniu łącznem. Ogniskowiec Nr. 13—14 r. 1932.

T. Łaciak — Nauczanie łączne. Sprawy Nauczycielskie r. 1932 Nr. 2.

T. Łaciak — Psychologiczne i społeczne podstawy nauczania łącznego. Sprawy Nauczycielskie Nr. 4 r. 1932.

J. Bohucki — Nauczanie łączne w praktyce. Miesięcznik Pedagogiczny Nr. 8—9 r. 1932.

K. Guńka — Nauczanie łączne. Materiał naukowy klasy I na wrzesień. Miesięcznik Pedagogiczny Nr. 10 r. 1932.

Dr. K. Sobolski — Na marginesie metody łącznego nauczania. Ogniskowiec Nr. 20 r. 1932.

15. - 492/2463

T R E Ś Ć:

	Str.
Przedmowa	3
Słowo wstępne — W. Okarmus	5
Rewolucja czy ewolucja (rys historyczny) — E. Gutkowski .	11
Główne momenty w nauczaniu łącznym — W. Sarnecki .	25
Istota nauczania łącznego i przykład rozplanowania pracy w/g Kolarza — A. Leski	52
Z prób realizacji nauczania łącznego — E. Wit	64
Nauka języka ojczystego w ramach nauczania łącznego — I. Smoleński	74
Nauka rachunków w nowej organizacji pracy szkolnej — Z. Warski	95
O czym winien pamiętać nauczyciel przy planowaniu ośrodków nauczania — S. W.	103
Ośrodki, tematy i wybór materiału do pracy w oddz. I. zestawił — L. Sroka	112
Biblijografia zagadnienia w polskiej prasie pedagogicznej — M. Krapivniczanka	120





348 / 37