

3863

MINISTERSTWO WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO
SEKCJA SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO

MATERJAŁY I OPRACOWANIA
Z ZAKRESU PEDAGOGIKI

Z PIERWSZEGO ZJAZDU

DYREKTORÓW GIMNAZJÓW PAŃSTWOWYCH
W WARSZAWIE 8—10 KWIETNIA 1920 R.

DR BOGDAN NAWROCZYŃSKI
NAJPILNIEJSZE POSTULATY DYDAKTYCZNE

DR JAN JAROSZ
ZADANIA DYDAKTYCZNE
DYREKTORA GIMNAZJUM



LWÓW — WARSZAWA
KSIĄŻNICA POLSKA T-WA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH
MCMXXI

3863

MINISTERSTWO WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO
SEKCJA SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO

DBC 19463

MATERJAŁY I OPRACOWANIA
Z ZAKRESU PEDAGOGIKI

Z PIERWSZEGO ZJAZDU

DYREKTORÓW GIMNAZJÓW PAŃSTWOWYCH
W WARSZAMIE 8—10 KWIETNIA 1920 R.

DR BOGDAN NAWROCZYŃSKI

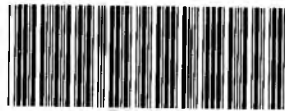
NAJPILNIEJSZE POSTULATY DYDAKTYCZNE

DR JAN JAROSZ

ZADANIA DYDAKTYCZNE
DYREKTORA GIMNAZJUM

4170

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu

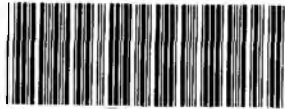


WRO0145759

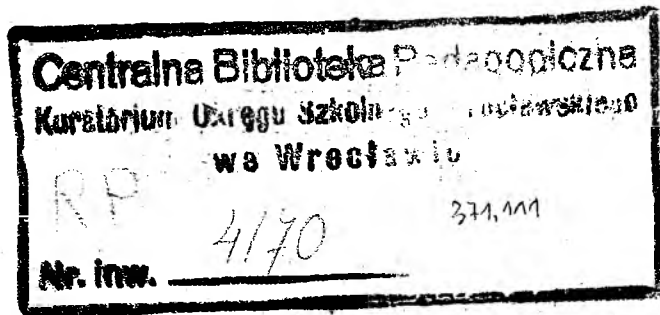


LWÓW — WARSZAWA
KSIĄŻNICA POLSKA T-WA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH
MCMXXI

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu



WRO0145759



Z ZAKŁADU DRUKARSKIEGO „GRAFIA” WE LWOWIE

PRZEDMOWA

W dniach 8, 9 i 10 kwietnia 1920 r. odbył się w Warszawie I Zjazd dyrektorów tych gimnazjów państwowych, które powstały na terenie b. Królestwa Kongresowego (wraz z obwodem białostockim).

Ministerstwo W. R. i O. P. zwołało ten Zjazd, po pierwsze, w celu omówienia na nim z dyrektorami młodych gimnazjów państwowych tej dzielnicy Rzeczypospolitej najpilniejszych zagadnień wychowawczych i dydaktycznych, po drugie, dla ujednostajnienia postępowania dyrektorów tych szkół w zakresie administracji szkolnej.

Na Zjazd przybyło 47 dyrektorów i dyrektorek, oraz 6 zastępców dyrektorów.

Pierwsze posiedzenie zagał p. Minister W. R. i O. P., Tadeusz Łopuszański. Zaznaczywszy, jak doniosłą rolę odgrywa szkolnictwo średnie w życiu kulturalnego narodu, wychowując jego inteligencję, mówca podkreślił konieczność gorliwego zajęcia się udoskonaleniem naszych gimnazjów i życzył Zjazdowi, aby jego prace mogły się do tego dzieła jak najskuteczniej przyczynić.

Obradom przewodniczył p. Szef Sekcji Szkolnictwa Średniego, Grzegorz Zawadzki.

Na Zjeździe wygłoszono następujące referaty:

W dniu 8 kwietnia:

przed południem:

1. B. Nawroczyński: Najpilniejsze postulaty dydaktyczne;

po południu:

2. J. Jarosz: Stanowisko dyrektora w szkole średniej;

3. St. Kopczyński: Najważniejsze postulaty higieny szkolnej;

W dniu 9 kwietnia:

przed południem:

4. ks. prałat A. Ciepłiński: O wychowaniu religijnem;
5. T. Męczkowska: Prawda w wychowaniu;
6. B. Kielski: Wychowanie narodowe i obywatelsko-państwowe;

po południu:

7. H. Chodyncki: Wychowawcze zadania szkoły średniej;
8. St. Cybulski: O wychowawstwie i wychowawcach.

W dniu 10 kwietnia:

przed południem:

9. J. Grodecki: Administracja pedagogiczna w gimnazjach państwowych;

po południu:

10. Z. Zagórowski: Administracja gospodarcza gimnazjów państwowych.

Każde z tych przemówień wywoływało ożywioną dyskusję.

Zeszyt niniejszy zawiera dwa pierwsze z wymienionych referatów. Są one poświęcone zagadnieniom dydaktycznym, a uzupełniając się nawzajem, stanowią pewną całość myślową.

DR BOGDAN NAWROCZYŃSKI

NAJPILNIEJSZE POSTULATY DYDAKTYCZNE

Jesteśmy świadkami szybkiego zwiększania się liczby gimnazjów państwowych na terenie byłej Kongresówki: w roku szkolnym 1917/18 było ich tu zaledwie pięć; w roku 1918/19 liczba ich wzrosła do 22; w roku 1919/20 mamy już w tej dzielnicy 54 gimnazja państwowe. Ze wzrost ten odpowiada istotnej potrzebie społecznej, o tem świadczą starania licznych miast, powiatów, instytucyj społecznych i osób prywatnych bądź o założenie nowego gimnazjum państwowego, bądź o upaństwowienie szkoły średniej prywatnej. Ministerstwo Oświecenia może zaledwie w drobnej części czynić corocznie zadość wszystkim tym staraniom: tak wielkie jest obecnie zapotrzebowanie szkoły średniej państwowej.

Musimy jednak dokładnie zdawać sobie sprawę z tego, że ogółem obecnie szkołę państwową nie dla jej wartości wewnętrznej, lecz głównie ze względów ekonomicznych. Opłata za naukę w gimnazjach państwowych jest niska, wszyscy zaś uczniowie zdolni, a niezamożni, z łatwością uzyskują w nich całkowite zwolnienie od wpisu. Tymczasem szkoły prywatne zmuszone są nieustannie podnosić swe wpisy, odsetka zaś uczniów, korzystających z jakichkolwiek ulg w opłatach szkolnych, musi w nich być zawsze bardzo ograniczona. To jest przyczyna, dla której szerokie masy ludowe, tak chętnie obecnie garnące się do oświaty, domagają się coraz usilniej zwiększenia liczby gimnazjów państwowych. Jest to również sprawa pierwszorzędnej doniosłości dla inteligencji miejskiej, ta bowiem warstwa społeczna, najciężej może dotknięta przez panującą drożyzną, zaczyna się już ugiąć pod ciężarem wpisów, pobieranych przez szkoły średnie prywatne.

Jakkolwiek tych względów ekonomicznych niepodobna lekceważyć, to jednak byłoby wielkim błędem dopatrywać się w nich racji istnienia zakładanych obecnie gimnazjów państwowych. Gdyby te szkoły miały się różnić od prywatnych tylko wysokością wpisów, to możnaby wątpić, czy wysiłek, czyniony dla ich tworzenia, wydał należyte owoce. Państwo nie potrafiło czyni wielkie nakłady w celu jak najbardziej racjonalnego zorganizowania pracy nauczycieli i uczniów w gimnazjach państwowych, aby te nowe formy miały się napełniać starą treścią. Szkolnictwo prywatne jest nam wszystkim drogie ze względu na wielkie ofiary, które społeczeństwo polskie okupiło jego istnienie w ostatnim dziesięcioleciu niewoli rosyjskiej. Pedagogom, którzy je tworzyli i doskonalili w tych ciężkich czasach, należy się głęboki szacunek i prawdziwa wdzięczność szczęśliwszych pokoleń. Jednakże nienormalne warunki naszego życia w niewoli sprawiły, że to szkolnictwo nie jest wolne od licznych i bardzo poważnych braków i niedomagań. Otóż nie można dopuścić do tego, aby te różne usterki odziedziczyła szkoła państwowa, organizująca się w wolnej i niepodległej ojczyźnie. Zadaniem jej ma być, przeciwnie, podniesienie na możliwie najwyższy poziom zarówno sprawy wychowania jak nauczania naszej młodzieży. Ma ona zaświecić dobrym przykładem, być wzorem i pobudką do wszelkich postępowych poczynań na polu szkolnictwa średniego.

Tylko przez podjęcie tej roli mogą nasze gimnazja państwowe w pełni usprawiedliwić swoje istnienie w oczach pedagogów, szeroki zaś ogół doprowadzić do tego, aby on począł w nich cenić nie tylko formę, lecz i dobrą szkołę. Tylko zbliżając się do tego celu, potrafią one wychować zastępy twórczej i dzielnej inteligencji, która poprowadzi Rzeczpospolitą ku wielkiej i jasnej przyszłości.

Zaszczytne, ale zarazem jak trudne zadanie!

Powstrzymuję się od wyjaśniania, jak wiele dla jego spełnienia trzeba jeszcze zrobić w dziedzinie wychowawczej, nie chcę bowiem wykraczać poza temat mego referatu. Mówić mam o najpilniejszych postulatach dydaktycznych i dlatego ograniczam się do stwierdzenia, że poziom nauczania w naszych szkołach — poza nielicznymi wyjątkami — na ogół nie jest zadowalający.

I nic dziwnego, skoro się zważy, jak konsekwentnie rząd rosyjski odsuwał nasze społeczeństwo od wszelkich spraw, związanych z nauczaniem młodzieży. Nie posiadając przez długie czasy polskiego

uniwersytetu, ani wyższych szkół pedagogicznych, dzielnica ta nie mogła zorganizować racjonalnie kształcenia nauczycieli szkół średnich. To też młode, najczęściej nawet w swym fachu naukowym niedostatecznie wykształcone siły, musiały szukać poomacku właściwych metod nauczania dopiero podczas praktyki szkolnej. Najczęściej nikt wówczas nie umiał pokierować ich pierwszymi krokami, ani udzielić im kompetentnych rad i wskazówek. Cóż dziwnego, że w tych warunkach większość nauczycieli i nauczycielek wpadła w ~~szarą~~ skostniałą rutynę. Do utrwalenia jej przyczyniały się pozatem takie okoliczności, jak przepracowanie nauczycieli, odejmujące wielu z pośród nich ochotę i możliwość studjowania dzieł i czasopism dydaktycznych; zwyczaj uczenia w kilku szkołach naraz i wynikające stąd bieganie z lekcji na lekcję do coraz innej szkoły; brak w większości szkół pomieszczeń na pracownię i laboratorium; niedostateczna liczba pomocy naukowych, a wreszcie przedmiotowość i przedmiotowość plany nauczania.

Ministerstwo Oświecenia od początku istnienia swego dąży do tego, aby te niepomysłne warunki pracy nauczycielskiej zmienić na lepsze we wszystkich szkołach, a zwłaszcza w państwowych, których jest gospodarzem. Ale nie dość na tem: pragnęłoby ono jeszcze tchnąć w te szkoły świeżego ducha, aby one potrafiły z tych nowych warunków skorzystać należyście, otrząsnąć się z rutyny i zmienić do gruntu dotychczasowy charakter całego nauczania. To hasło pragnę rzucić! Ono będzie myślą przewodnią całego mego przemówienia.

* * *

Rozpoczynam od spraw najbliższych związanych z wprowadzaniem do gimnazjów nowych planów nauczania, opracowanych przez Ministerstwo. Wszelki program wskazuje raczej granice tematów nauczania szkolnego, niż samą treść, która owe granice ma wypełnić. Programy polskich gimnazjów państwowych w niektórych przynajmniej przedmiotach są bardziej szczegółowe od programów zagranicznych. Przy ich redagowaniu chodziło o to, aby dać możliwie dokładne wskazówki zarówno nauczycielstwu, jak autorom podręczników. Jednak i one zarysowują tylko kontury materiału nauczania. I trudno żądać, aby było inaczej; program bowiem nie powinien prowadzić na pasku nauczyciela, ani autora podręcznika; przeciwnie, powinien pozostawiać ich twórczości możliwie największą swobodę.

Ale dlatego właśnie musi on być uzupełniony i rozwinięty przy stosowaniu go w praktyce szkolnej w ten sposób, aby z niego powstał program nauki szkolnej, opracowany szczegółowo z lekcji na lekcję.

Zazwyczaj spieszmy tu z pomocą nauczycielowi dostosowany do programu podręcznik. Dostarcza mu on szczegółów, których brak w programie, nadaje całemu materiałowi formę dydaktyczną, dzieli go na jednostki metodyczne, podaje tematy do ćwiczeń i t. p.

My jednak na razie posiadamy bardzo niewiele podręczników, dostosowanych do nowych programów. Tem konieczniejsze staje się w tych warunkach opracowywanie przez szkoły na podstawie programu ministerjalnego szczegółowych programów nauczania. Pewną pomoc mogą tu okazać „przykłady“, dołączone przez Ministerstwo do programów niektórych przedmiotów. Jednakże programów szczegółowych, opracowanych w szkole i one również zastąpić nie mogą, po pierwsze bowiem, nie są jeszcze dość szczegółowe, po drugie, najczęściej są przystosowane do pewnego środowiska, np. wielkomiejskiego i wskutek tego w innych środowiskach powinny ulegać bardzo nawet znacznym modyfikacjom. To też zadaniem ich jest pomagać nauczycielowi, ale nie wyręczać go w pracy wybierania i formowania materiału naukowego.

Całkowite zwolnienie nauczycielstwa od tej pracy nie wyszłoby z pewnością na dobre sprawie nauczania. Jasną jest bowiem rzeczą, że kto ślepo idzie za najlepszym nawet podręcznikiem, lub narzuconym mu z góry planem szczegółowym, ten nigdy twórczym nauczycielem nie będzie. Natomiast zmaganie się z trudnościami w tej dziedzinie nie tylko odbije się korzystnie na nauczaniu w naszych szkołach, lecz również najprędzej doprowadzi do pojawienia się z czasem dobrych podręczników szkolnych. Skądże się bowiem mają wziąć ich autorowie, jeśli nie z pośród zdolnych i twórczych nauczycieli, którzy wypracowali i wypróbowali w praktyce programy szczegółowe swoich przedmiotów. To też należy poczytać za bezwarunkowy obowiązek pp. Dyrektorów, aby się domagali od nauczycieli opracowywania szczegółowych programów nauczania. Programy te na początku roku szkolnego powinny być złożone na ręce dyrektora. Jedno z pierwszych w roku szkolnym posiedzeń rady pedagogicznej należałoby poświęcić omówieniu tych programów, a zwłaszcza wybranych przez dyrektora, a związanych z nimi kwestyj ogólniejszych. Zagadnieniami bardziej szczegółowymi powinny się zajmować komisje, złożone z przedstawicieli pokrewnych przedmiotów. Programy w ten sposób

przedyskutowane i przyjęte będą stanowiły dla nauczycieli bardzo cenną wskazówkę w ich pracy, nie powinny jednak przeradzać się w sztywne szablony, od których żadnych odstępstw już się nie dopuszcza. Przeciwnie, w ciągu roku szkolnego nauczyciel może je modyfikować, o ile tego wymagać będzie głębszy rozmyśl lub niedające się z góry przewidzieć okoliczności życia szkolnego.

Opracowywanie przez nauczycieli planów szczegółowych i częste omawianie ich jest z tego jeszcze względu konieczne, że w ten tylko sposób można osiągnąć rozumne współdziałanie wszystkich sił nauczycielskich, oraz ścisłą współzależność pomiędzy różnymi przedmiotami nauczania. Dotychczas tej współzależności przedmiotów było w naszym szkolnictwie stanowczo za mało. Nauczyciel myślał zazwyczaj tylko o swoim przedmiocie, zupełnie prawie nie troszcząc się o inne, a nieraz nawet wyraźnie je lekceważąc, skąd wynikało, że różne przedmioty nie mogły siebie ani należycie wspierać, ani przenikać, lecz układały się w umysłach uczniów w osobnych niejako przegródkach, tak dalece porozdzielanych, iż przełożenie jakiejś wiadomości z jednej do drugiej stanowi bardzo często dla naszej młodzieży zadanie nad siły.

Stan taki jest wielką anomalją i dłużej trwać nie powinien. Porozdzielane dotychczas przedmioty nauczania muszą się zrosnąć w jedną organiczną całość, ożywioną jednym życiem i dążącą do jednego wspólnego celu: wychowania człowieka. Najskuteczniejszym środkiem będzie tu wspólne zastanowienie się całego grona nad planami nauczania, stałe komunikowanie sobie przez nauczycieli w ciągu roku szkolnego osiągniętych już wyników pracy, oraz uzgodnianie jej w drobnych szczegółach na przyszłość.

Program ministerjalny do tego stopnia jest przeniknięty myślą o współzależności przedmiotów nauczania, że bez takiego stałego porozumienia się nauczycieli różnych przedmiotów poprostu wykonany być nie może. Na dowód przytoczę kilka przykładów.

Materiał z historii Polski i literatury polskiej został w programie ministerjalnym tak rozłożony, aby te dwa przedmioty mogły się nawzajem wspierać, co dotychczas w naszej dzielnicy nie było możliwe, gdyż polonista stale znacznie wyprzedzał historyka. Na przyszłość w klasie VI z historii Polski ma się przechodzić wypadki od śmierci Kazimierza Jagiellończyka do sejmu czteroletniego, z literatury zaś czytać dzieła autorów wieku złotego, XVII, XVIII i początku XIX aż do wystąpienia Mickiewicza. W pierwszej połowie

roku szkolnego pożądane jest, aby historia Polski wyprzedzała literaturę. Polonista więc będzie czekał z rozpoczęciem lektury Reja, dopóki mu historyk nie przygotuje gruntu, tymczasem zaś zajmie się bądź to jakimś utworem z literatury powszechnej, bądź nowszej literatury polskiej. Pod koniec roku polonista wyprzedzi historyka i będzie tak traktował utwory z epoki sejmku czteroletniego, ostatnich dwu rozbiorów, Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego, aby znowu przygotować grunt dla historii tych czasów w następnym roku szkolnym. Rzecz jasna, że należyte rozłożenie materiału w tych dwóch przedmiotach będzie wymagało nieustannego porozumiewania się polonisty z historykiem.

Podobnie będzie się rzecz miała z łaciną i greką w typie klasycznym. Dwa te przedmioty mają stanowić w gruncie rzeczy jeden przedmiot: filologję klasyczną i powinny w zasadzie znajdować się w rękach jednego nauczyciela. Nie potrzebuję dodawać, jak liczne związki zachodzą pomiędzy takimi przedmiotami, jak matematyka, fizyka, chemja, geografia, geologia, przyrodoznawstwo. Zwrócę jeszcze uwagę tylko na to, że nowsza dydaktyka domaga się nie tylko uwzględnienia w programach szkolnych takich umiejętności, jak rysunek, lepienie, roboty ręczne i śpiew, lecz również i tego, aby one przenikały do reszty przedmiotów nauczania, a więc np., aby przy nauczaniu geografji rysować, lepić, wycinać i śpiewać. Tylko wówczas umiejętności te mogą się przyczynić do pełniejszego i dokładniejszego ujmowania zjawisk, a zarazem dawać uczniom możność wszechstronnego wyrażania swoich myśli i uczuć. Zamknięte w swoim niedostatecznym wymiarze godzin i odgródzone od reszty przedmiotów, nigdy one nie będą mogły wydać z siebie wszystkich walorów, kształcących inteligencję i wychowujących charakter.

Na przeszkodzie do urzeczywistnienia tego punktu staje obecnie okoliczność, że nauczyciele t. zw. przedmiotów naukowych najczęściej nie posiadają żadnej z tych umiejętności, a nawet skłonni są je lekceważyć. Temu się zaradzi w przyszłości, gdy kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych i instytutach pedagogicznych będzie tak zorganizowane, aby kandydat do stanu nauczycielskiego mógł dobrać sobie do głównego przedmiotu studjów wymienione umiejętności, oraz gimnastykę, jako przedmioty dodatkowe. Opracowywana obecnie ustawa egzaminów na stopień nauczyciela szkół średnich przewiduje i popiera łączenie tych umiejętności z każdym z przedmiotów naukowych. Na razie wypadnie liczyć na

radę i pomoc nauczycieli rysunków, robót ręcznych i śpiewu. Nauczyciele pozostałych przedmiotów powinni by jak najbardziej wciągać tych kolegów do swej pracy, a zarazem interesować się i zapoznawać z ich umiejętnością.

Oto są niektóre ważniejsze zagadnienia, związane z wprowadzeniem do szkół programów Ministerstwa. Rzecz jasna, że zakres pracy grona nauczycielskiego nad programem szkolnym musiałby się znacznie zwiększyć, gdyby któreś z gimnazjów państwowych pragnęło poczynić zmiany w planie ministerjalnym, lub nawet opracować zupełnie nowy program. Ministerstwo nie jest przeciwne tego rodzaju inicjatywie szkół, przeciwnie, uważa ją za objaw w naszym życiu szkolnym pożądany.

Byłoby dobrze, gdyby dzięki samodzielnej pracy gron nauczycielskich poszczególne gimnazja państwowe mogły nabrać pewnych cech oryginalnych. Taka indywidualizacja szkół ustrzegłaby nasze szkolnictwo państwowe od rutyny i szablonu, a dając możność wypróbowania nowych dróg w nauczaniu, mogłaby być czynnikiem coraz dalszego postępu.

Rzecz jasna, że zmiany w programach szkół państwowych mogą następować tylko za zgodą władz szkolnych. Ministerstwo jednakże z pewnością nie odmówi aprobaty projektom rozumnym i gruntownie umotywowanym. Do czasu uzyskania zgody na zmianę programu każdą szkołę państwową obowiązuje, oczywiście, ogólny program ministerjalny.

* * *

Od programów szkolnych przechodzę obecnie do metod nauczania.

W pracy dydaktycznej stanowią one może etap najważniejszy, przez nie bowiem dopiero realizują się zamierzenia dydaktyczne, zawarte w programach i podręcznikach szkolnych.

Dobre nauczanie może powetować wady nawet lichych programów i podręczników, — natomiast złe nauczanie wypaczy i zmarnuje myśl dydaktyczną najrozsunniejszych programów i najlepszych podręczników. Dlatego trzeba zdać sobie jasno sprawę z tego, jakie są główne braki panujących obecnie u nas sposobów nauczania, jak im zapobiegać i w jakim kierunku posuwać się naprzód.

Kierunek tak niezbędnych w naszym życiu szkolnem reform dydaktycznych został już wytknięty w programach gimnazjum państwowego, oraz dołączonych do nich uwagach metodycznych. Wszystkie one wychodzą z założenia, że uczeń powinien się zachowywać podczas lekcji jak najbardziej aktywnie, wszystkie one kładą nacisk na możliwie dużą samodzielność i swobodę jego pracy.

Są to zasady w naszym życiu szkolnem bynajmniej jeszcze nie zrealizowane. W naszych gimnazjach wciąż jeszcze panuje zwyczaj wykładania nie tylko już historii, ale nawet matematyki, fizyki i nauk przyrodniczych. Jest to forma nauczania najbardziej sprzyjająca bierności ucznia, a w związku z tem odbierająca mu samodzielność i swobodę. Do czego bowiem sprowadza się przy niej rola młodzieży? Oto do przyjmowania za prawdę gotowej wiedzy, którą jej podaje nauczyciel. Tylko ten ostatni zachowuje się aktywnie podczas wykładu, uczniowie zaś słuchają i notują, aby w domu uczyć się kursu i następnie reprodukowac go w klasie na żądanie nauczyciela.

Zło zachodzi tak daleko, iż jeszcze w bieżącym roku szkolnym mieliśmy w niektórych gimnazjach nauczycieli, którzy wykładali, a raczej dyktowali notatki w przeciągu kilku tygodni z rzędu, aby dopiero pod koniec okresu urządzić t. zw. repetycje, czyli egzaminy. Tego rodzaju metoda jest w szkołach średnich wręcz szkodliwa i dlatego też należy ją wyplenić w możliwie krótkim czasie.

Mamy tu przykład bardzo jaskrawego nadużycia t. zw. formy akroamatycznej w nauczaniu. Większość naszych nauczycieli stosuje tę samą formę w sposób oględniejszy. Różnica polega na tem, że się rozkłada ową repetycję końcową na cały okres szkolny, poddając egzaminowi na każdej lekcji przed wykładem, albo po wykładzie kilku uczniów z klasy. Ulepszenie bynajmniej nie jest istotne, sprowadza się bowiem do częstszego przeplatania wykładów egzaminem. Egzamin jednak — podobnie jak wykład — bynajmniej nie sprzyja aktywności ucznia. Pytania egzaminacyjne, bardzo często nie powiązane żadną myślą przewodnią, a zadawane nad dziennikiem otwartym z piórem w ręku nie pobudzają młodzieży do obserwowania faktów, rozumowania i stosowania zdobytych pojęć do konkretnych wypadków, ale są rozkazami, zmuszającemi do możliwie szybkiego reprodukowania podanych w wykładzie lub zadanych z książki wiadomości. O wielostronnem ćwiczeniu inteligencji trudno tutaj mó-

wić, tem bardziej, że jest ona najczęściej przytępiona strachem przed otrzymaniem złego stopnia. To też postawa ucznia jest tu na ogół bierna, jego zaś praca sprowadza się głównie do mechanicznych procesów pamięciowych. Umysł, niezasilany materiałem obserwacji, niezaprawiany do samodzielnego myślenia, uboższe, — jego wyobrażenia stają się coraz bledsze, pojęcia coraz biedniejsze, aż wreszcie na pierwszym planie pozostają tylko wyrazy nauczyciela i wyrazy książki. Temi wyrazami się operuje: — zapisuje się je, uczy się ich na pamięć, reprodukuje na żądanie, i oto mamy werbalizm w najczystszej postaci, jako skutek tak bardzo u nas rozpowszechnionej metody wykładania i egzaminowania.

Ten przestarzały system mógł mieć pewną rację bytu w państwach autokratycznych, gdzie głównem zadaniem szkoły średniej było urabiać biernych poddanych i ślepo posłusznych urzędników, — w rzeczypospolitej demokratycznej ostać się on nie może. Oparte na podstawach wolności państwo polskie domaga się od szkoły średniej, aby mu wychowywała takich obywateli, którzy wolności ani się nie wyrzekną, ani nie nadużyją, ale potrafią z niej skorzystać dla pełnego rozwinięcia swoich sił twórczych, aby się wzmogło życie całego narodu, jego kultura duchowa, dobrobyt i potęga. A na to potrzeba dobrych głów, zaprawionych od młodości do jasnego, rzeczowego i samodzielnego myślenia. Nie da nam ich dotychczasowa rutyna szkolna. Czas już z nią zerwać i wejść na nowe drogi.

Pierwszym postulatem musi tu być stykanie ucznia bezpośrednio z przedmiotami, które ma poznać. Uczeń powinien je spostrzegać różnemi zmysłami. A więc, jeśli chodzi o jakiś minerał np., nie wystarczy pokazać go zdaleka całej klasie. Trzeba, aby każdy uczeń dostał go do rąk, mógł go dotykać, ważyć w rękę, obracać na wszystkie strony i t. p. Spostrzeganie ma się przeradzać w obserwację, co następuje wówczas, gdy ono kieruje się systematycznie na różne cechy przedmiotu w celu dokładnego jego poznania. Jest to proces umysłowy złożony i trudny. Otóż nic tak nie ułatwia obserwacji, jak poddawanie jej przedmiotowi jakiejś obróbce lub przeróbce. A więc, zależnie od natury przedmiotu, uczeń powinien go rozkładać na części i znowu go składać, albo go ważyć, mierzyć, w innych wypadkach rozpuszczać w wodzie, gotować, jeszcze w innych — odtwarzać za pomocą rysunku, lepienia, robót ręcznych, opisów, opowiadań i t. p. Poza tem tego rodzaju ćwiczenia wyrabiają w uczniach poczucie rzeczywistości.

przedmiotów nauczania, utrwalają w ich umyśle wyobrażenia i budzą zainteresowania, rozstrzygające niejednokrotnie o wyborze powołania w życiu. Stąd niesłychana doniosłość tych ćwiczeń, tak bardzo dotychczas w naszym szkolnictwie upośledzonych. Tem większych starań trzeba dołożyć obecnie, aby ćwiczenia praktyczne, prace laboratoryjne, roboty ręczne i wycieczki postawić w gimnazjach na odpowiednim poziomie. Nie mogą się bez nich obejść zwłaszcza przedmioty przyrodnicze, tak szeroko uwzględnione w programie gimnazjum niższego. To też śmiało można powiedzieć, że jeśli ten punkt nie zostanie wprowadzony w życie, lub będzie wykonany nieudolnie, to całe gimnazjum niższe zbankrutuje, a wraz z niem zawali się wznoszony na tej podwalinie gmach gimnazjum wyższego.

Drugim postulatem jest, aby nauczyciel nie podawał uczniom gotowej wiedzy w tych wypadkach, kiedy oni mogą ją wykryć samodzielnie. Postulat ten ściśle wiąże się z poprzednim, gdy bowiem uczeń drogą obserwacji, przerabiania i wyrażania przedmiotów nauki zbliża się do nich i niejako spotyka z nimi, wówczas zainteresowanie jego poczyną się zwracać ku różnym nieznanym mu jeszcze stronom przedmiotu, albo ku trudnościom lub sprzecznościom, z którymi się spotkał. Na tem tle rodzą się w jego umyśle pytania, które mogą go skłonić do podejmowania coraz to dłuższych i trudniejszych poszukiwań i badań. Jest to krytyczny moment w rozwoju młodego umysłu. Możemy tu bowiem oczekiwać jednego z dwojga: albo wzrastania z biegiem czasu zdolności do stawiania poważnych zagadnień, i coraz samodzielniejszego ich rozwiązywania, — albo też braku wszelkiego na tem polu postępu, powolnego zamierania zainteresowań, a wraz z niem popędu do myślenia. Otóż rozstrzygający wpływ na tę sprawę ma niewątpliwie ćwiczenie. Jak organy ciała — gdy ich się nie używa, ulegają atrofji i zanikają, natomiast przez odpowiednie używanie mogą być doprowadzone do wysokiego stopnia sprawności, tak samo myśl ludzka, ów organ poznania, gdy się nie ćwiczy, — słabnie i zamiera, kiedy zaś musi porać się z trudnościami i szukać prawdy po nieprzetartych drogach, wówczas dopiero wzmacnia się i doskonali. Nauczyciel niczem nie może tak skutecznie zahamować procesów myślowych w wychowanku, jak spieszeniem z gotową odpowiedzią na wszelkie pytanie, które on

mu zada. Cóż dopiero, gdy nie czeka nawet na rodzenie się w nim zagadnień, ale mu odrazu gotową wiedzę podaje.

Początkiem nauczania powinno być zatem pytanie, wychodzące o ile możliwości od ucznia, dalszym zaś ciągiem — nie odpowiedź ze strony nauczyciela, — ale poszukiwanie przez ucznia rozwiązania. Poszukiwanie to należy uważać za najcenniejszy moment w nauczaniu — zarówno ze względu na jego cele formalne, jak materjalne. Ze względu na cele formalne, gdyż jest ono szeregiem ćwiczeń, urabiających nie tylko już inteligencję, lecz również wolę, a więc cały charakter wychowanka, ze względu na cele materjalne, gdyż tylko taka droga prowadzi do wiedzy gruntownej i dobrze w umyśle utrwalonej.

Ostatni punkt pragnąłbym szczególnie silnie zaakcentować, zależy mi bowiem na tem, aby nikt błędnie nie rozumiał, iż Ministerstwo, kładąc bardzo mocny nacisk na kształcenie inteligencji uczniów, równocześnie lekceważy ich wiedzę. Tak bynajmniej nie jest. Przeciwnie, wszyscy stoimy i musimy stać na tem stanowisku, że wiedza naszych uczniów ma być bardzo gruntowna, zupełnie opanowana i mocno utrwalona. Gotowi jesteśmy rezygnować jedynie z ilości wiedzy, lecz nigdy z jej jakości. Gdybyśmy inaczej postawili sprawę, wówczas praca ucznia straciłaby na powadze; nie mogłaby już ani kształcić w należyty sposób jego inteligencji, ani wychowywać całego charakteru. Metoda samodzielnych poszukiwań ucznia pozwala wszystkie te cele osiągać współcześnie i na tem właśnie jej wartość polega.

Rzecz jasna, że ta forma nauczania, zwana zazwyczaj poszukującą czyli heurystyczną, nie da się stosować szablonowo do wszystkich wypadków. Istnieją tematy, nie nadające się do heurzy zupełnie, istnieją zagadnienia, których uczeń rozwiązać nie zdoła nawet przy pomocy nauczyciela. W tego rodzaju wypadkach lepiej zakomunikować uczniom wynik badań naukowych, niż stosować heurzę pozorną. Wogóle zaś nauczyciela obowiązuje oględność i przezorność w nauczaniu. Musi on, mianowicie, zawsze dokładnie zastanowić się nad naturą zagadnienia, przewidzieć wszelkie możliwe trudności, zanim się zdecyduje na wybór najodpowiedniejszej formy nauczania. Gdy zaś wybierze heurzę, powinien każdy krok ucznia dokładnie przygotować; wtedy bowiem tylko wolno żądać od ucznia, aby rozumował, gdy go się już naprowadziło na wszystkie potrzebne przesłanki, lub gdy przynajmniej może je zdobyć bez

nadmiernego wysiłku. Rzecz zatem cała sprowadza się do tego, aby nauczyciel wybierał formę heurystyczną w tych wypadkach, gdzie ona jest na miejscu, a stosując ją, aby z niej świadomie czynił system ćwiczeń racjonalnie gimnastykujących inteligencję ucznia.

Tego rodzaju nauczanie musi być, oczywiście, dużo powolniejsze od metody podawania uczniowi wiedzy gotowej. Ministerstwo wie o tem i wszelkich starań dokłada w celu zmniejszenia materiału we wszystkich przedmiotach programu. Gdyby się okazało, że w tym kierunku za mało jeszcze uczyniono, proszę o zgłaszanie do Wydziału Programowego uwag i wniosków.

Trzeci postulat domaga się zapewnienia uczniowi możliwie dużej swobody. I znowu ten postulat łączy się logicznie z poprzednimi, swoboda bowiem jest nierozłączoną towarzyszką zarówno aktywności, jak samodzielności. To też gdy uczeń będzie obserwował otaczające go zjawiska, wyrażał się w pracy ręcznej, interesował się przedmiotami nauczania, podejmował problemy i szukał ich rozwiązania, już przez to samo będzie się czuł o wiele bardziej swobodny, niż podczas biernego słuchania wykładów, we wszystkim tem bowiem będzie znajdowała ujście tak charakterystyczna dla młodego wieku chęć ruchu i działania. A dalej, podział gimnazjum wyższego na kilka typów daje mu możliwość już w 13—14 roku życia obrania sobie drogi, najbardziej odpowiadającej budzącym się w jego duszy skłonnościom. Program klas najwyższych zawiera tę myśl, iż uczeń 17—18 letni powinien poważniej opracować jakieś jedno zagadnienie z obranego przez siebie przedmiotu szkolnego, w zamian za co ma być zwolniony z niektórych prac w innych przedmiotach. Chodzi tu zatem o umożliwienie w pewnym zakresie wyboru studjów, chodzi o otwieranie pola rozwijającym się coraz bardziej z wiekiem uzdolnieniom i zamiłowaniom młodzieży.

* * *

Rzecz jest zupełnie jasną, iż konsekwentne urzeczywistnienie tych trzech postulatów w nauczaniu zmieni zupełnie obecną fizjonomję lekcji. Nauczyciel nie będzie mógł już odgrywać w klasie pierwszej, a nawet nieraz jedynej roli. Będzie on musiał dopuścić do głosu i działania młodzież, a wówczas lekcja szkolna wypełni się nieustannem współdziałaniem klasy i nauczyciela. Zamiast wykładu będziemy mieli obserwowanie okazów, pracę labo-

ratoryjną, wycieczkę, lub wreszcie dyskusję, odbywającą się nie tylko pomiędzy klasą i nauczycielem, lecz również pomiędzy samymi uczniami. Pytanie zaś uczniów na stopień podczas lekcji będzie musiało zniknąć, jako metoda zbyt cenna i szkodliwa.

Istotnie, czyż nie jest rzeczą zbyt cenną egzaminować uczniów dla ocenienia ich postępów w okresie szkolnym, skoro się ich widzi nieustannie przy pracy? Gdy im się podaje wiedzę gotową, — wówczas jest to poniekąd konieczne, w tym bowiem wypadku uczniowie podczas lekcji są biernymi słuchaczami, pracują zaś w domu, odrabiając zadane lekcje. Trzebaż od nich zażądać przynajmniej reprodukcji tego, co usłyszeli, aby mieć jakąś podstawę do ocenienia wyników ich pracy. Przy heurystycznej jednak formie nauczania sytuacja radykalnie się zmienia. Tutaj uczniowie sami zdobywają wiedzę i umiejętność, nauczyciel zaś kieruje tą ich pracą. Daje mu to możność zawarcia osobistej znajomości z uczniem w chwili, gdy on interesuje się przedmiotem, kiedy go bada, kiedy o nim myśli. Czegóż więcej potrzeba, aby sobie wyrobić przekonanie o jego rozwoju umysłowym, zasobie umiejętności i wiedzy? Toż te momenty, kiedy uczeń jest aktywny, kiedy poniekąd jest twórczy, dużo więcej dają materiału do jego oceny od momentów, kiedy pytany na stopień tylko biernie reprodukuje swoją wiedzę, a myśleć nie jest zdolny, bo jego inteligencję obezwładnia strach przed wynikiem egzaminu. To też nauczyciel, prowadzący lekcję sposobem heurystycznym, naogół nie potrzebuje egzaminować ucznia, aby ocenić jego pracę w ciągu okresu szkolnego. Wspólna praca z uczniem nad przedmiotem nauczania wystarcza mu w zupełności.

Pytanie na stopień po kilku uczniach na każdej lekcji i stawianie stopni na lekcji jest szkodliwe z wielu względów. Przedewszystkiem wyrządza ono szkodę nauczaniu, gdyż przytępia inteligencję uczniów, a zarazem odwraca ich uwagę od zagadnień naukowych, przykuwając ją do stopni, stawianych w dzienniku klasowym lub notesie nauczyciela. Każdy z nas zna z praktyki własnej owo wyciąganie się głów uczniowskich w stronę dziennika ze stopniami, owe manewry najrozmaitsze w celu dowiedzenia się, jaki stopień otrzymał. Dochodzi często do tego, że uczniowie sporządzają własne dzienniki klasowe i zapisują w nich oceny wszystkim swoim kolegom: — do tego stopnia ta sprawa ich interesuje. Rzecz jasna, że zainteresowanie bezpośrednie dla przedmiotu

równocześnie znika. Zamiast niego zjawia się t. zw. zainteresowanie pośrednie: — uczniowie poczynają się uczyć dla stopni. Jest to nędzny surogat rzeczywistego zainteresowania. Na tak wyjąłowym i zachwaszczonym gruncie już dobre nauczanie wyrosnąć nie może. Powstają bezwartościowe jego liczmany.

A dalej tego rodzaju stan rzeczy czyni w duszach uczniów wielkie spustoszenie moralne. Uczeń, który się uczy dla stopni, staje się już na ławie szkolnej małym karierowiczem. Nauczyciel to widzi, doznaje z tego powodu bardzo często niesmaku, czasami prawi morały o bezinteresownym umiłowaniu nauki i różnych szczytnych ideałów..., a jednocześnie demoralizuje go przez stawianie mu za każdą odpowiedź stopni. Czyż przy tym systemie można w naszej młodzieży wychować bezinteresowne i głębokie zamiłowania w jakimkolwiek kierunku, czy można ją natchnąć szlachetną odwagą, aby później w życiu szła za głosem tych właśnie umiłowań, nie zaś za ponętą doraźnej korzyści? Dotychczasowy zwyczaj stawiania stopni za każdą odpowiedź podczas lekcji tej drogi z pewnością młodzieży nie wskaże. Zabijając zainteresowanie bezpośrednio i zastępując je względem na stopnie, może on tylko wychowywać pokolenia drobiazgowych i wyrachowanych karierowiczów.

A wreszcie ten system wpływa fatalnie na technikę prowadzenia lekcji. Nauczyciel, który poczytuje za swój obowiązek na każdej lekcji wyegzaminować kilku uczniów, „wrywa“ ich w pewnym porządku, który klasa czasami w przybliżeniu odgaduje; wówczas uczniowie zdemoralizowani stopniami poczynają się dokładnie przygotowywać do lekcji tylko wtedy, gdy się spodziewają odpowiadać, opuszczają się zaś w pracy, albo popadają w zupełne lenistwo, gdy już odpowiadali.

Każdego „wyrwanego“ do odpowiedzi ucznia nauczyciel egzaminuje dość długo. Nieraz podczas wizytacji z zegarkiem w ręku obliczałem, jak długo w naszych szkołach trwa taki dialog. Okazywało się, że uczeń nawet z klas średnich odpowiada bardzo często 15 do 20 minut. Zarówno wśród uczniów, jak rodziców ustaliła się nawet pewna opinia, domagająca się dłuższego pytania jednego ucznia. Bardzo często zdarza się słyszeć skargi, że któryś z uczniów otrzymał stopień niedostateczny dlatego, ponieważ nauczyciel pytał go za krótko. I nasi nauczyciele, ulegając tej opinii, pytają bardzo długo; skutek tego jednak mogą oni powoływać każdego poszczególnego ucznia do odpowiedzi bardzo rzadko: raz do trzech razy

w ciągu okresu — zależnie od ilości godzin, którą rozporządzają i liczebności klasy. Zapytuję, — czy to nader rzadkie stykanie się osobiste z uczniami nauczyciel może powetować przez długie egzaminowanie „wyrwanego“ ucznia? Rzecz to co najmniej wątpliwa. — Natomiast złe skutki takiego systemu rzucają się w oczy. Przede wszystkim, w przeciągu znacznej części lekcji nauczanie zupełnie się odbywać nie może, reprodukcja bowiem przez „wyrwanych“ uczniów zadanej lekcji, jak już kilkakrotnie zaznaczałem, nie jest nauczaniem. Powtóre, ta monotonna i nudna czynność nie może interesować klasy, która też najczęściej zajmuje się zupełnie czem innym np. przygotowaniem się do następnej lekcji. A wreszcie nauczyciel traci tu zupełnie z oka całą klasę, zajmując się jednym tylko uczniem. „Wrywanie“ ucznia do odpowiedzi na stopień jest najczęściej odrywaniem go od klasy, zwłaszcza, gdy nauczyciel dla zapobieżenia podpowiadaniu każe mu wyjść z ławki i stanąć bądź to przy katedrze, bądź przy tablicy albo mapie. Z tą chwilą klasa cała staje się najczęściej dla nauczyciela zbyt cennym i niepożądanym tłumem świadków, który mu hałasem i niesfornością przeszkadza w egzaminie.

Najchętniej wyprosiłby on wszystkich za drzwi, — ponieważ uczynić tego nie może, więc stara się ich przywoływać do porządku, zastraszyć stopniem z uwagi lub sprawowania, lub wreszcie zając jakąkolwiek pracą, byle mu tylko nie przeszkadzali. Sam byłem świadkiem, jak nauczyciel arytmetyki w klasach I i II w jednym z lepszych gimnazjów kazał swoim uczniom odrabiać na lekcji zadania rachunkowe na następną lekcję, sam zaś egzaminował malców przy tablicy. I nie była to z jego strony jakaś wyjątkowa niezręczność. Na innej lekcji powtórzył to samo. Był to jego system.

Oto są skutki stawiania stopni w klasie, doprowadzone, oczywiście, w tym przypadku do krańca. Ów matematyk, zamiast być nauczycielem całej klasy, stał się korepetytorem poszczególnych jej uczniów. A tymczasem nauczyciel szkolny ani na chwilę nie powinien zapominać o tem, że jego obowiązkiem jest nauczać całą klasę. Niestety, technika takiego nauczania stoi u nas niesłychanie nisko. I to jest jedna z większych bolączek naszego szkolnictwa.

Nauczycielstwo tej dzielnicy Polski naogół nie umie pracować z całą klasą. Nie doszło ono jeszcze do przeświadczenia, że głównym przedmiotem uwagi nauczyciela podczas nauczania w klasie powinna być ta jednostka wyższego rzędu, na którą składają się wszyscy

uczniowie danej klasy, nie zaś oderwane od niej indywidualia. Okazuje się to widocznie już ze sposobu zadawania pytań. — Nasz nauczyciel zazwyczaj najprzód „wrywa“ jakiegoś ucznia, a potem dopiero zadaje mu pytanie, gdy tymczasem powinien on postępować wręcz odwrotnie: — najprzód zadać pytanie całej klasie, aby wszyscy uczniowie mogli się nad niem zastanowić, a później dopiero wskazywać ucznia, który ma na nie odpowiedzieć. Gdy ten uczeń nie daje odpowiedzi, lub daje odpowiedź niedostateczną, nauczyciel zwraca się natychmiast do drugiego ucznia, trzeciego, czwartego, dopóki nie otrzyma pożądanego odpowiedzi. Owa odpowiedź niekoniecznie zresztą ma być trafna. Bardzo często błędna odpowiedź stanowi doskonały punkt wyjścia do dalszej dyskusji z klasą, — pod warunkiem jednak, aby błąd prostowali uczniowie pod kierunkiem nauczyciela, nie zaś sam nauczyciel. Niezmiernie szczęśliwą sposobnością dla nauczyciela może być i ta okoliczność, gdy klasa w ten sposób zapytywana daje dwie niezgodne odpowiedzi na jedno pytanie. Wówczas nauczyciel może zapytać, którzy z uczniów popierają jedną tezę, — którzy drugą. Pomiędzy obydwojma obozami wywiązuje się dysputa. Argumenty się krzyżują, przebieg lekcji nabiera charakteru dramatycznego, i zainteresowanie klasy zagadnieniem dochodzi do szczytu. Z jednego problematu, w ten sposób opracowanego, rodzi się inny, już może postawiony nie przez nauczyciela, lecz przez samych uczniów, dokoła tych zagadnień grupują się ćwiczenia piśmienne, referaty, może jakieś wykresy, jakieś ilustracje. Klasa się ożywia, wzbogaca przerabiany materiał coraz to nowymi spostrzeżeniami i zagadnieniami, poczynając o książki do czytania, o wskazówki do bardziej szczegółowego opracowania spraw, które ją zajęły. Pomiędzy nauczycielem i uczniami zawiązuje się stosunek przyjacielski, serdeczny. I oto mamy zupełnie przeobrażenie się klasy, uczniów, stosunku do nich nauczyciela i samego nauczania.

Rzecz prosta, że nie każdy nauczyciel potrafi takie wyniki osiągnąć. Na to potrzeba nierównie ważniejszych rzeczy od właściwej techniki, bo talentu, wiedzy i umiłowania swego powołania. Zresztą i dobry nauczyciel nie odrazu potrafi w ten sposób poprowadzić klasę, przyzwyczajoną w poprzednich latach do bierności i zdemoralizowaną stopniami. Będzie on musiał stopniowo ją wychowywać do dobrego nauczania. Bo klasa musi być należycie wychowana, aby z nią nauczyciel mógł współpracować. Tu jest

jednym z wielu przypadków nieustannego ząbienia się zagadnień wychowawczych o dydaktyczne. Można by to słowami Komeńskiego wyrazić w ten sposób: „szkoła bez wychowania jest, jak młyn bez wody“.

Te wszystkie czynniki trzeba brać w rachubę. Ale i techniki nauczania nie należy lekceważyć, do czego nauczyciele gimnazjalni zazwyczaj mają skłonność. A tymczasem kardynalnych błędów w tej dziedzinie często nie można powetować innymi zaletami nauczania.

Dodam jeszcze, że jeśli chodzi o utrzymywanie dyscypliny podczas lekcji, żaden system nie jest gorszy od wykładania i egzaminowania, żaden lepszy od heurystyki i nauczania masowego. Banalną prawdą stało się już twierdzenie, że najlepszym sposobem utrzymywania uczniów w korbach dyscypliny szkolnej jest zajmowanie ich i interesowanie. Otóż pierwszy system najmniej uczniom daje zajęcia w czasie lekcji i najmniej ich interesuje, zastępując jedno i drugie niezbyt skuteczną groźbą złego stopnia lub innych kar szkolnych. Tymczasem drugi system jest oparty na nieustannym zajmowaniu i interesowaniu całej klasy. Pozatem zmusza on nauczyciela do opuszczenia fotela na katedrze, do fizycznego zbliżenia się do uczniów, zmieniania miejsca w klasie, a nadto daje mu w rękę bardzo delikatny, a jednak niezmiernie skuteczny sposób doprowadzania uczniów do porządku. Sposobem tym jest powoływanie do odpowiedzi na pytania, zadawane klasie, nieuważnych i niesfornych uczniów. Nie przerywając zupełnie normalnego toku lekcji, ten sposób najczęściej wystarcza, a jest pod względem wychowawczym o wiele wyższy od stwierdzających rozpacz i bezradność nauczyciela lub nauczycielki okrzyków: „chłopcy, proszę uważać“, „panienki, proszę ciszej“.

Przy wszystkich zaletach technika masowego nauczania posiada pewne niebezpieczeństwa, którym jednak rozumny nauczyciel potrafi zaradzić.

A więc przy nieogłędnym stosowaniu może ona doprowadzić do zbyt daleko idącego podporządkowania indywidualności poszczególnych uczniów jednostce społecznej, którą stanowi klasa. Na tem mogą ucierpieć zarówno najmniej zdolni, jak najzdolniejsi. Otóż do tego dopuszczaćby nie należało. Nauczyciel, mając ciągle na oku całą klasę, powinien jednak uwzględnić różnice indywidualne poszczególnych uczniów, powinien stwarzać dla

wybitnych indywidualności możliwie najkorzystniejsze warunki rozwoju. Gdy w klasie istnieją bardzo znaczne różnice poziomów, nie jest to, oczywiście, zadanie łatwe. Znaczną pomoc powinna być tu okazać konsekwentnie przeprowadzona selekcja uczniów. O tej niezmiernie doniosłej sprawie u nas dotychczas myśli się za mało*). Pomimo to jednak nie mam obawy, aby w naszym szkolnictwie, po przeprowadzeniu systemu nauczania masowego, stała się krzywda indywidualnościom. My wszyscy mamy skłonność do indywidualizowania w wychowaniu i nie pozbedziemy się jej z pewnością i wówczas, gdy poczniemy większą uwagę zwracać na nasze obowiązki względem zbiorowości. Wyjdzie to na dobre nie tylko całej klasie, lecz i poszczególnym wychowankom. Tęgie bowiem indywidualności urabiają się nie poza społeczeństwem, ale wśród społeczeństwa. One nawet potrzebują ciśnienia atmosfery społecznej, aby w nich co najlepsze mogło skryształizować się i okrzepnąć.

Dalej technika nauczania może doprowadzić do niepożądanego rozkawałkowania się każdej lekcji na krótkie pytania i odpowiedzi uczniów i nauczyciela. Uczniowie mówiliby tu często, ale krótko, może nieraz nawet nie całymi zdaniem. Taki stan rzeczy nie byłby, oczywiście, dobry, uczeń bowiem nigdyby się nie mógł całkowicie wypowiedzieć i nigdyby też nie nabrał umiejętności dłuższego mówienia.

Ale czy jest to konieczna konsekwencja nauczania masowego? Bynajmniej. Pytania bowiem, na które klasa odpowiada, są rozmaite. Bywają wśród nich takie, na które się odpowiada jednym wyrazem lub zdaniem. Są to najczęściej t. zw. pytania pomocnicze. Ale muszą być i takie, które wymagają dłuższego opowiadania, opisu, lub rozumowania. Są to t. zw. pytania główne, formułujące problemat dochodzeń heurystycznych. Otóż, gdy nauczyciel doprowadzi już klasę do rozwiązania problemu głównego zapomocą pytań pomocniczych, powinien on wprost żądać od uczniów dłuższego wyjaśnienia osiągniętych wyników. Pozatem powinien on organizować

*) Nie mogąc w tem miejscu wyjaśniać, jak wiele już uczyniono dla zapewnienia należytej selekcji uczniów w Stanach Zjednoczonych i Niemczech, odsyłam ciekawego czytelnika po informacje do artykułu W. H. Holmes'a p. t.: Plans of Classification in the public schools, opublikowanego w The pedagogical Seminary (edited by G. Stanley Hall) tom XVIII, 1911 r., str. 475—522.

specjalne ćwiczenia w dłuższym wypowiedaniu się, zwłaszcza w wyższych klasach. Program języka polskiego przewiduje systematyczne ćwiczenia w mówieniu. W ósmej klasie mają one doprowadzić uczniów do wygłaszania przemówień na zadany temat. I w innych przedmiotach sposobności do tego rodzaju ćwiczeń z pewnością nie zbraknie.

W związku z tą sprawą pragnę zwrócić uwagę na ćwiczenia piśmienne. I one także dają uczniowi możliwość dłuższego wyrażania się i z tego względu są cenne. W obecnej naszej praktyce szkolnej spychamy je aż nazbyt, niestety, często do roli egzaminu. Nauczyciel posługuje się ćwiczeniem piśmiennem najczęściej dla skontrolowania wiedzy uczniów i odpowiednio też obmyśla tematy. Tymczasem ćwiczenie piśmienne powinno być przede wszystkim ćwiczeniem, a zatem jednym z ogniw w łańcuchu nauczania. Jego temat powinien być tak obmyślony, aby uczeń mógł bądźto ujrzeć znany mu już problemat w nowym oświetleniu, bądź zastosować zdobyte pojęcia do nowych okoliczności, bądź wreszcie wyrazić, a przez to głębiej uświadomić sobie swoje spostrzeżenia, myśli i uczucia. W każdym razie należałoby traktować ćwiczenia piśmienne na równi z ustnymi, przede wszystkim jako środek nauczania, oparty na zainteresowaniu uczniów, kształcący ich umysł, a nieraz i serce, wzbogacający wiedzę i pogłębiający umiejętność. Sprawdzenie wiedzy ucznia będzie ubocznym produktem takiego ćwiczenia. Nie przeczę, że poza tego rodzaju ćwiczeniami w niektórych przedmiotach mogą być potrzebne wypracowania o charakterze wyłącznie sprawdzającym. Takimi są np. dyktanda przy nauce języka polskiego. Nie powinny one jednak powtarzać się zbyt często, a tem bardziej wypierać właściwych ćwiczeń piśmiennych.

Jeszcze innym niebezpieczeństwem nauczania masowego mogą być dygresje. Pytania i odpowiedzi uczniów bardzo często odbiegają od tematu lekcji. Nieraz odrzucić ich wprost niepodobna. Trzeba niejedną sprawę, nie wiążącą się ściśle z lekcją, wyjaśnić i prostować. Może to bardzo łatwo sprowadzić nauczyciela na manowce, zwłaszcza, gdy niema on w głowie jasno wytkniętego planu. Może również powodować pewien chaos w głowach uczniów, którzy przestają się orjentować, dokąd idą i po jakiej drodze.

Środki zapobiegawcze są następujące: przede wszystkim niezmiernie jasne i dobitne formułowanie na początku lekcji głównego pytania, a następnie wiodących do jego rozwiązania etapów; dalej,

poświęcenie ostatnich pięciu minut każdej lekcji na ogarnięcie i krótkie zsumowanie osiągniętych wyników; wreszcie dokładne przygotowywanie się nauczyciela do każdej lekcji. Tego rodzaju lekcje nie mogą być improwizowane. Są one o wiele trudniejsze od stereotypowo powtarzanych wykładów i pytań egzaminacyjnych, ale też dają nierównie lepsze wyniki.

Dopiero przy tym systemie nauczania główny punkt ciężkości pracy ucznia przenosi się z domu do klasy. Ślęczenie w domu nad nieudolnie prowadzonymi notatkami nie może tu mieć miejsca. Podręcznik przestaje być głównym źródłem mądrości; w niektórych przedmiotach, np. w przyrodoznawstwie, staje się on prosto zbyt. Zadawanie do domu przybiera również zupełnie nowy charakter. Nie powinno ono w zasadzie zmierzać do tego, aby uczeń przyswajał sobie nowe wyobrażenia i pojęcia, to bowiem ma on osiągnąć w klasie. W domu może on je tylko wzbogacać i utrwalać przez wykonywanie odpowiednio dobranych zadań i ćwiczeń. To też zadawać do domu należałoby głównie ćwiczenia, zaprawiające do stosowania zdobytych w szkole pojęć. Poza to wskazane są tematy, pobudzające ucznia do twórczości, chociażby w najskromniejszym zakresie. W szczególny sposób powinnyby szkoła popierać prace domowe, podejmowane przez uczniów z zamiłowania. Jedną taką pracą pod względem dydaktycznym i wychowawczym może czasem posiadać dużo większą wartość od stu prac, wykonanych z odrazą pod przymusem. Dopiero bowiem praca z zamiłowania może wychować miłującego swoje powołanie twórcę, nie zaś buntującego się przeciwko narzuconemu jarzmu obowiązków wyrobniaka.

* * *

Oto wszystko, co mogłem powiedzieć o nauczaniu w ramach jednego przemówienia. Tematu nie wyczerpałem. Poruszyłem tylko najpilniejsze sprawy, dotyczące programów, metod i techniki nauczania w naszych szkołach średnich. Już jednak nawet z tego, co powiedziałem, jasno wynika, jak wielkie mamy tu do spełnienia zadanie. Chcąc podnieść poziom nauczania w naszych gimnazjach, musimy, jak się okazuje, zmienić do gruntu cały jego charakter. Stan obecny tej sprawy w naszym szkolnictwie, jej postępy w krajach kulturalnych Europy i Ameryki,

Ameryki, prądy pedagogiki współczesnej, względ na potrzeby naszego narodu i państwa: wszystko to domaga się od nas nie drobnych poprawek, ale wielkiej reformy. Nie ulęka się podobnego zadania swego czasu Komisja Edukacyjna. My również podjąć je musimy!

Okoliczności zewnętrzne nie sprzyjają tego rodzaju przedsięwzięciu, to prawda. Brak nam pomieszczeń szkolnych, pomocy naukowych, podręczników, książek, ale przede wszystkim należyce do powołania przygotowanych sił pedagogicznych.

W roku szkolnym 1918/19 na 5220 nauczycieli i nauczycielek szkół średnich w byłej Kongresówce tylko 1044 osoby posiadały ukończone studia wyższe. Czyni to zaledwie 20%! Nadmiar złego całego nauczycielstwa niezmiernie dotkliwie odczuwa skutki obecnego kryzysu ekonomicznego. Wśród ciężkich warunków życia i pracy jedni tracą energię, inni ją kierują prawie wyłącznie ku sprawom materialnym. W ten sposób wytwarza się atmosfera moralna, wśród której niejednemu opadają skrzydła.

Ze wszystkich przeszkód ta ostatnia jest bez wątpienia najważniejsza, reforma bowiem, o którą nam chodzi, musi się zacząć od przewrotu w poglądach pedagogicznych naszego nauczycielstwa. Musi ono krytycznym okiem spojrzeć na dotychczasową rutynę, musi zrozumieć racjonalność nowych dążeń i wymagań, uwierzyć w konieczność zmian i samo ich zapragnąć. Wszystko to wymaga sporego wysiłku moralnego, żywego zajęcia się zagadnieniami pedagogicznymi, szerokiego ruchu umysłowego i dążeń idealnych.

A jednak wierzę, iż to się dokona. Co więcej, sądzę, że to się już rozpoczęło. Obserwacje, które mogłem czynić od początku 1917/18 roku nad naszym szkolnictwem średnim, doprowadzają mnie do przekonania, że w nim zaszło od tego czasu wiele zmian na lepsze. Potwierdzają to również opinie moich kolegów, wizytatorów. Coraz więcej mamy nauczycieli, rozumiejących, jak niedostateczny był dotychczasowy stan rzeczy w dziedzinie nauczania i usilnie pracujących nad jego poprawą. Istnieją już również gimnazja państwowe, w których odbywa się prawdziwie twórcza praca pedagogiczna. Z głęboką radością mogę stwierdzić, iż bije z niej świeży duch pełnego inicjatywy i zapału poszukiwania nowych dróg dydaktycznych. Początek zatem zrobiony. Chodzi teraz o to, aby

zaczynający się ruch mógł pod wpływem pp. Dyrektorów zatoczyć szersze kręgi i wreszcie ogarnąć całe nasze szkolnictwo.

Zadaniem następnego referatu będzie wskazać, jak wiele w tym kierunku mogą uczynić pp. Dyrektorowie gimnazjów. Swój — kończę wyrażeniem gorącego pragnienia, aby ten Zjazd przyczynił się do ulepszenia sposobów nauczania w naszych szkołach średnich.

DR JAN JAROSZ

ZADANIA DYDAKTYCZNE DYREKTORA GIMNAZJUM

Wyrobienie inteligencji i charakteru uczniów przez dostosowane do ich wieku nauczanie i wychowanie to cel dzisiejszej szkoły średniej.

Dla spełnienia tego trudnego i poważnego zadania niezbędna jest nie tylko różnorodność sił pedagogicznych w szkole, lecz również uzupełnianie się ich wzajemne i zgodność ich działania. Każda z nich musi być organem służącym całości*). Z tego wynika konieczność jednolitego kierownictwa, mającego zawsze na oku główny cel działania i troszczącego się o dobro całej szkoły. Takiego kierownictwa, złożonego w jedną rękę i wyposażonego w pewną władzę, wymaga również stosunek szkoły do państwa i do rodziców uczniów**). Kierownictwo nie może być złożone w rękę grona nauczycielskiego nie tylko dlatego, że pewne sprawy wymagają bezpośredniego i szybkiego załatwienia, lecz również dlatego, że w razie niezgodności zapatrywań mniejszość grona byłaby odpowiedzialna za postępowanie

*) W szkolnictwie naszym istnieje zwyczaj dzielenia przedmiotów na tak zwane główne i drugorzędne. Zwyczaj to na niczem nieugruntowany i szkodliwy. Każdy przedmiot nauczania ma swoje poważne znaczenie i ważną spełnia funkcję w całości wychowania i nauczania. Znaczenie wszystkich przedmiotów w szkole i w życiu, w kształceniu i wychowywaniu młodzieży, powinien dyrektor zawsze akcentować silnie wobec nauczycieli. Nieścisłość, niedokładność lub lekceważenie któregośkolwiek przedmiotu, niepożądane już ze względów natury ogólnowychowawczej, muszą wyrzucić niekorzystny wpływ na stosunek uczniów do przedmiotów innych.

***) Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Oesterreich. Fünfte Auflage. Wien 1908. Str. 56 i t. d.

większości. Kierownictwo musi być powierzone jednemu człowiekowi i to takiemu, który, orientując się zawsze dokładnie w całości spraw szkolnych, potrafi równocześnie być kierownikiem szkoły, bezpośrednim przełożonym jej nauczycieli, a zarazem ich kolegą, doradcą i nauczycielem.

Kierować nawet bardzo sprawnie zewnętrznym mechanizmem szkoły mógłby przełożony, wydający jedynie polecenia nauczycielom, lecz nie biorący wcale czynnego udziału w trudach i trudnościach wykonywania tych poleceń. Jednak czynności administracyjne, chociaż konieczne i ważne, są tylko częścią działalności dyrektora i to nie główną.

Dyrektor powinien być zawsze i przede wszystkim łączącym w sobie wszystko ośrodkiem i ożywcem tchnieniem różnorodnej działalności nauczycieli w szkole; dlatego właśnie musi on stać niejako pośród grona nauczycielskiego. Przez bezpośredni udział w wychowaniu i nauczaniu dyrektor uzyskuje dokładniejszą znajomość nauczycieli i uczniów, niżby ją mógł uzyskać jedynie z racji swego przełożenia. Dzieląc z innymi obowiązki nauczyciela, może swym osobistym przykładem przyczynić się znacznie wydatniej do obudzenia sumienia, zadowolenia i pogody w pracy zawodowej, niżby to mógł osiągnąć przez bardzo daleko idącą władzę wydawania zarządzeń. Ochotne współdziałanie całego grona nauczycielskiego może wpływać jedynie ze zrozumienia przez grono ważności zadań i z wewnętrznego przekonania.

Dyrektor, który jest równocześnie nauczycielem, a tem samem zna potrzeby szkoły i skutek ustawicznego obcowania z kolegami zna ich psychologję, ich przekonania, zapatrywania i życzenia, będzie używał swej władzy tylko wtedy, gdy to jest niezbędne dla dobra i porządku całości. Zasadniczo będzie się starał, jako starszy kolega, jako primus inter pares, o to, aby jego zarządzenia znajdowały pewną rękojmnię wypełnienia w zaufaniu i w zgodzie na nie ze strony kolegów, przyczem otwartość powinna być jego cechą, a będzie ona zawsze ceniona przez nauczycieli.

Osobisty stosunek dyrektora do nauczycieli powinien być bliski. Nauczyciele powinni odczuwać, że o nich myśli i dba jak dobry ojciec; dyrektor powinien być przytem duszą całego grona, cementem, spajającym ludzi pracujących w jednej dziedzinie, a serdeczność i dobroć powinna cechować każdy krok dyrektora zarówno w stosunku do uczniów jak i do nauczycieli. Tylko w ten sposób, przez

swą własną, rzeczywistą wiedzę, a zarazem przez umiejętność wychowawczą może dyrektor uzyskać konieczne pierwszeństwo, wyższość niezbędną do kierowania swymi kolegami, ludźmi, którzy w swym przedmiocie odbyli poważne studia naukowe. Konieczność dążenia ze strony nauczycieli do doskonalenia się pod względem naukowym, stałe pielęgnowanie wśród nich wysokich ideałów życiowych i wychowawczych, a zarazem utrzymywanie zgody i jedności w gronie nauczycielskim, to trzy sprawy, które muszą być przedmiotem szczególnej uwagi i troski ze strony dyrektora, o ile pragnie spełnić swe wysokie zadanie i chce być duchowym ośrodkiem życia szkolnego.

Nie trzeba chyba dodawać, że jak wszędzie, tak i tutaj, w pierwszych dwóch kierunkach dobry przykład ze strony dyrektora będzie najbardziej przekonującym argumentem, a wielki takt, pewne siebie i energiczne kierowanie obradami na posiedzeniach Rady Pedagogicznej, potrafi zapobiec temu, aby bez ograniczenia swobody wypowiedziania się, obrady nie wybiegały poza granice czysto rzeczowego roztrząsania spraw w dziedzinę osobistych ataków, albo nie przybierały niewłaściwego tonu. Z drobnych nieporozumień rodzi się łatwo podział na partje wśród grona nauczycielskiego i osobiste niechęci wśród poszczególnych nauczycieli, utrudniające w wysokim stopniu jednolite działanie całości dla wspólnych, wysokich celów. Chociażby nie udało się dyrektorowi przeciwieństw pogodzić, ich złagodzenie i zapobieżenie osobistym urazom będzie już dużym zwycięstwem, za które będą mu wdzięczni wszyscy dobrej woli nauczyciele.

Z wielu stron działalności dyrektora w szkole mam zamiar poruszyć tu tylko konieczność dbania o stronę wychowawczą w pracy nauczycieli, szczegółowiej zaś omówić działalność dydaktyczną dyrektora, wizytacje i konferencje powizytacyjne, wreszcie poświęcić parę uwag kierowaniu przez dyrektora kształceniem pedagogicznym nauczycieli. Referat niniejszy ma dać tylko ogólne określenie stanowiska dyrektora w szkole średniej bez ścisłego rozgraniczania jego kompetencji w stosunku do kompetencji poszczególnych nauczycieli i Rady Pedagogicznej.

* * *

Zdolności kierownicze dyrektora ujawniają się przede wszystkim w tem, że przez swój osobisty wpływ na nauczycieli doprowadza do wytworzenia się w szkole jednolitego, zgranego z sobą zespołu nauczycielskiego, kierującego się zgodnemi, świadomemi celu zasa-

dami wychowawczymi i dydaktycznymi i używającego przy ich wprowadzaniu zawsze odpowiednich środków. Jakich zaś zasad należy się trzymać i jakich środków używać, o tem powinien dyrektor pouczać bezustannie wszystkich nauczycieli. Jest to jeden z najważniejszych jego obowiązków.

Aby szkoła mogła sprostać zadaniom wychowawczym, muszą przede wszystkim sprawy wychowawcze być omawiane i gruntownie roztrząsane na posiedzeniach wychowawców (opiekunów klasy) i na posiedzeniach pełnej Rady Pedagogicznej i to zawsze pod przewodnictwem dyrektora. Posiedzenia takie są niezbędne z początkiem roku szkolnego, a następnie zawsze, ilekroć w życiu szkolnem wyłoni się jakiegokolwiek ogólniejsze pytanie natury wychowawczej; osobne posiedzenia powinny nadto odbywać się stale co pewien czas dla wysłuchania referatu dyrektora lub któregoś z nauczycieli. Tematem referatów może być zarówno krytyczne streszczenie jakiegokolwiek odpowiedniej, poważniejszej rozprawy z bieżącej literatury pedagogicznej, jak gruntowne omówienie pewnego zagadnienia wychowawczego dla ustalenia jednolitej opinii całego grona nauczycielskiego i postawienie owego zagadnienia na porządku działalności wychowawczej szkoły.

Stalą instytucją każdej szkoły powinny być komisje do poszczególnych grup przedmiotów, wyłonione z grona nauczycieli, które pod przewodnictwem dyrektora ustalają z początkiem roku szkolnego metody i rozpatrują lub układają program nauczania wszystkich przedmiotów w zakresie zasad, ustalonych przez Ministerstwo. Uchwały takich komisji powinny być wprowadzane w życie, a głównym ich celem jest jednolity system nauczania w szkole. Pełna Rada Pedagogiczna powinna wnioski komisji rozważać i zatwierdzać lub zmieniać.

W celu udoskonalenia metod nauczania musi dyrektor badać sposób prowadzenia lekcji przez każdego nauczyciela, obserwować sposób nauczania i obchodzenia się z uczniami w klasie, wglądać w rodzaj i zakres zadań domowych, poznać sposób oceniania pracy uczniów, wreszcie zdać sobie sprawę z tego, w jakim stopniu nauczyciele wypełniają program, obowiązujący w szkole.

Już choćby ze względu na konieczność jednolitego działania wszystkich sił, niezbędną jest rzeczą, aby dyrektor badał tok pracy, a tem samem wizytował lekcje wszystkich nauczycieli bez żadnego wyjątku.

Dokładniejszy obraz pracy nauczyciela w klasie można otrzymać po przysłuchaniu się kilku jego lekcjom i to najlepiej bezpośrednio po sobie następującym. Dopiero wtedy można przypuszczać, że ocenimy pracę nauczyciela bez względu na chwilowy nastrój, spowodowany wizytacją i zobaczymy rzeczywisty bieg pracy w danym przedmiocie.

Wizytacja lekcji może się odbywać w trojaki sposób:

1. Dyrektor przez całą godzinę jedynie śledzi przebieg lekcji dla poznania całego sposobu postępowania nauczyciela. Taka wizytacja da najwięcej sposobności do poznania indywidualnych cech nauczyciela, do uwag metodycznych i wychowawczych.

2. Przy przepytывaniu uczniów z materiału przerobionego na poprzedniej lekcji dyrektor zadaje sam pytania uczniom lepszym i słabszym. W ten sposób można najlepiej stwierdzić korzyści, jakie uczniowie odnoszą z nauczania, można się przytem przekonać, czy na poprzednich lekcjach przerobiono z uczniami materiał w odpowiedni sposób, a zarazem można wskazać nauczycielowi, jak powinno się odbywać przepytывanie uczniów.

3. Dyrektor może wreszcie sam przeprowadzić całą lekcję, aby dać wzorowy przykład lekcji. Ta lekcja, z której nauczyciel dla ulepszenia swej metody odnosi największą korzyść, wymaga też ze strony dyrektora najwięcej pracy, bo uprzedniego przygotowania się do lekcji i to dokładnego, jeżeli ma być wzorem bez zarzutu.

Dodać przytem należy, że najlepiej jest obracać sobie miejsce podczas wizytacji między uczniami w ostatnich ławkach, aby nie rozpraszać swą obecnością uwagi uczniów, a wszystkich t. j. tak uczniów jak i nauczyciela mieć przed sobą.

Wizytować lekcje każdego nauczyciela należy okresami co pewien czas, normalnie przynajmniej raz na półrocze; na lekcjach nauczycieli, którzy wymagają baczniejszej uwagi, jużto ze względu na swą skłonność do mniej dokładnego wypełniania obowiązków, jużto ze względu na brak wyrobienia dydaktycznego czy pedagogicznego, dyrektor powinien być częściej, t. j. także pomiędzy zwykłymi okresami wizytacyjnymi.

Okresy wizytacji powinny się przeplatać z okresami przeglądania przez dyrektora prac piśmiennych uczniów, aby i ta również ważna część nauki szkolnej nie była zaniedbywana albo lekceważona przez nauczycieli. Tylko przy takiej bacznej, umiejętnej i pouczającej kontroli pracy wszystkich nauczycieli przez dyrektora będzie

się można spodziewać zgodnej pracy całego zespołu nauczycielskiego i ustawicznego doskonalenia metod nauczania i wychowywania, do czego każda szkoła ciągle dążyć powinna.

Poniżej podaję trzy wzory rozpatrywania i oceniania lekcji. Dwa pierwsze, które przytaczam prawie dosłownie, ułożono dla użytku kandydatów niemieckich seminarjów pedagogicznych, ostatni — podany w streszczeniu — dla uczestników kursu praktycznego kształcenia nauczycieli przy trzecim gimnazjum państwowym w Krakowie*).

W sprawozdaniu z prac pedagogicznego seminarjum uniwersyteckiego profesora dr. W. Reina w Jenie znajduje się następujący schemat do oceniania lekcji próbnych**).

PUNKTY WIDZENIA DO OCENY LEKCJI PRÓBNEJ

A) PRZYGOTOWANIE SIĘ NAUCZYCIELA DO LEKCJI (PLAN LEKCJI)

I. Materiał

1. Czy materiał wybrano właściwie ze względu na jego treść?
2. Czy materiał jest wartościowy?
 - a) Jako przyczynek do wykształcenia wielostronnego zainteresowania (Cel nauczania wychowującego).
 - b) Jako przyczynek do dalszej nauki.
3. Czy materiał odpowiada zdolności pojmowania danej klasy? (Zasada organiczno-genetyczna i historyczno-genetyczna).
4. W jaki sposób materiał lekcji podporządkowuje się programowi nauczania? (Koncentracja).

II. Metodyczne opracowanie

1. Czy kształtowanie formalne jest właściwe?
 - a) Forma słowna

Czy materiał pod względem kształtowania słownego jest: poglądowy i żywy,

*) Kursy takie zorganizowała w Małopolsce Rada Szkolna Krajowa. W Krakowie odbywały się one w gimnazjum św. Anny (I) i w gimnazjum im. Sobieskiego (III), we Lwowie w gimnazjum V i VI.

**) Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Neunter Hef. Herausgegeben von Prof. Dr. W. Rein. Langensalza, 1901. str. 231—235.

ujęty z właściwego stanowiska, wyczerpujący, a jednak zwięzły, czy jest rozczłonkowany i dobrze uporządkowany, artystycznie zaokrąglony, językowo dostosowany do dziecka, prawdziwy i piękny?

- b) Rysowanie, modelowanie.
- c) Śpiew, gimnastyka.

2. Metodyczne ukształtowanie.

Stopień wyobrażenia

(Cel — Przygotowanie — Podanie)

- A) Czy uwzględniono w wystarczającej mierze i we właściwy sposób środki, zmierzające do wytworzenia i odtworzenia jasnych wyobrażeń?

Środki nauczania (Forma nauczania)

1. Forma nauczania pokazująca.
 - a) Czynność nauczyciela. (Eksperyment, wykonywanie demonstrujące).
 - b) Czynność uczniów. (Śpiewanie, pisanie, roboty ręczne, rysowanie, rysowanie w powietrzu, naśladowanie ruchów).
 - c) Pokazywanie. (Przedmiotu, modelu, rysunku, mapy).
2. Rozwijająco-przedstawiające nauczanie.
3. Opowiadanie.
4. Czytanie nauczyciela lub uczniów.
5. Rozwijanie. (Zapomocą rozumowania).
 - B) Czy postarano się zapomocą przygotowujących czynności o łatwe i właściwe przyswojenie nowego materiału i czy w planie nauczyciela przewidziano zastosowanie czynności przygotowujących.
 1. Czynności przygotowujące.

Przechadzki i wycieczki szkolne.
Korzystanie z ogrodu szkolnego.
Obserwacje wogóle: dorywcze i systematyczne.
 2. Zastosowanie czynności przygotowujących. (Analiza).

Środkami pomocniczymi apercpcji mają być:

wiadomości klasy:

stosowne,

charakterystyczne,

silne,

bliskie,

dość liczne.

C) Czy postarano się przez oznaczenie celu o możliwie samodzielny pracę w zakresie danej dziedziny?

Cel ma:

wywołać żywy ruch myśli,

trafnie ograniczyć zakres myśli,

wywołać napięcie uwagi, skierowanej na nowy materiał.

Stopień abstrakcji

A) Czy wybór pojęć, które miały być wytworzone, jest usprawiedliwiony?

1. Rzeczowo.
2. W odniesieniu do życia ucznia i życia ogółu.
3. Jako postęp w danym przedmiocie.
4. Czy nowo nabyte pojęcia należycie się łączą z osiągnięciami poprzednio i w ten sposób sprzyjają rozwijaniu i budowaniu systemu sądów naukowych?

5. Czy ujęcie ich słowne jest:

trafne,

wyczerpujące,

celowe?

6. Czy wybrano dla ich utrwalenia klasyczną formę? (Aforyzmu, wiersza, przysłowia).

B) Czy wyobrażenia, których użyto dla porównania, mogły spowodować dokonanie się abstrakcji?

Uwzględnione w tym celu wyobrażenia powinny być:

konkretne i jasne,

silne,

bogate w treść,

powinny zawierać odpowiednie momenty do porównania,

powinny być czerpane z zasobu umysłowego klasy.

C) Czy pojęcie obrane za cel abstrakcji może konkretne myśli uczniów wprowadzić na drogę możliwie samodzielnej abstrakcji?

(Czy zamierzenie nauczyciela w tym kierunku nie poszło zbyt wysoko?)

Stopień zastosowania (Ćwiczenie)

A) Czy zamierzone zastosowanie i ćwiczenie jest uzasadnione?

Czy przypadkiem nie pobudza ono za dużo fantazji uczniów i nie powoduje w ten sposób niepokoju w klasie?

Czy powtarzające się odtwarzanie nie działa przypadkiem szkodliwie na uczucia uczniów?

Czy zadania na stosowanie zdobytych pojęć pociągają za sobą wielostronne wzmocnienie się wprawy (umiejętności) i

czy utrwalają te pojęcia? (Myślenie).

B) Czy sposób zastosowania i ćwiczenia jest właściwy?

Powinien on stać we właściwym związku z wynikiem nauczania.

Powinien wystąpić w nowych, wartościowych związkach. Powinien przez odmianę zapobiegać znużeniu.

Powinien budzić radość panowania nad przedmiotem przez rozmierzone, jasne postępowanie metodyczne.

C) Czy zadanie (ćwiczenie) na zastosowanie jest tak postawione, że pobudza do możliwie samodzielnego ćwiczenia, do owocnego użytkowania, albo do myślowego przeniesienia na inne stosunki?

B) LEKCJA

1. Czy istniały przedwstępne warunki do dobrego przebiegu lekcji?

a) Przepisy karności i dobrego wychowania. (Patrz regulamin seminarjum).

b) Przepisy higieniczne.

2. Czy nauczyciel uwzględnił dostatecznie stronę wychowawczą?

a) Możliwie indywidualne traktowanie uczniów.

b) Właściwe powoływanie uczniów do zadań:

Zdolni	Średni	Niezdolni
dają przykład (przodują)	współpracują z nimi	naśladują

c) Podtrzymywanie w pracy samodzielnej.

d) Odpowiedni ton, tempo i zachowanie się przy nauczaniu.

3. Czy korzystanie z planu lekcji było właściwe?

a) Nazbyt niewolnicze trzymanie się planu.

b) Usprawiedliwione albo nieusprawiedliwione odstępstwa od niego.

4. Czy przebieg nauczania był właściwy?

A) W odniesieniu do nauczyciela

1. Używanie technicznych środków pomocniczych.

Modele, aparaty, okazy, obrazy, mapy plastyczne, mapy zwyczajne, atlasy, czytanki (wypisy), przyrządy gimnastyczne, skrzypce, kreda biała i kolorowa.

2. Używanie chóralnego mówienia.

3. Sposób pytania. (Stawianie większych zagadnień)

a) Czy pojedyncze pytanie (zadanie) było

językowo właściwe,

krótkie i zrozumiałe,

w logicznym związku z poprzednimi?

b) Czy pytanie (zadanie) główne zawierało w sobie podbudkę, która zdolna była przywołać do świadomości całej grupy myśli?

4. Wnikanie w myśli uczniów i unikanie niepotrzebnych dygresyj.

5. Trafne poprawianie odpowiedzi.

a) Pod względem rzeczowym.

b) Pod względem językowym.

6. Utrwalanie, ćwiczenie, zastosowanie

a) Polecenie uczniom zbierania w jedno osiągniętych wyników.

Za rzadko — za często.

b) Polecenie pisania.

c) Polecenie rysowania.

d) Uczenie się na pamięć.

(Używanie pamięci mechanicznej, pamięci opartej na zrozumieniu i opartej na sztucznym skojarzeniu).

e) Polecenie działania (n. p. naśladowanie eksperymentu).

f) Pisanie skrótów i planów.

g) Odpowiednie pomoce pamięci.

7. Ewentualne złe przyzwyczajenia nauczyciela.

a) Mówienie za dużo — za mało.

b) Powtarzanie odpowiedzi.

c) Błędny (gwarowy) język.

d) Zła postawa w klasie.

e) Wybór nieodpowiedniego miejsca dla siebie w klasie.

B) W stosunku do uczniów.

1. Odpowiedzi:

a) pełne,

b) krótkie i zwięzłe (w rachunkach i w geometrii).

c) językowo poprawne.

2. Zbieranie osiągniętych wyników.

a) Czy wywołały one w świadomości uczniów właściwy obraz?

b) Czy były one jasno uporządkowane?

c) Czy zawierały w sobie istotne momenty?

d) Czy były gładko wyrażone?

e) Czy były językowo poprawne?

3. Praca uczniów.

a) Odtwarzanie (n. p. modelowanie).

b) Naśladowanie. (Gesty i czynności).

c) Rysowanie.

d) Pisanie.

e) Czytanie.

4. Ewentualne złe przyzwyczajenia uczniów.

Wrywanie się do odpowiedzi.

Odpowiadanie nie w porę (bez wywołania).

Pozostawanie w pozycji stojącej po odpowiedzi i t. d.

OSTATECZNA OCENA:

A) Ogólny wynik dla uczniów pod względem wychowawczym i naukowym.

B) Postęp nauczyciela w stosunku do przeszłości.

Uczestnikom seminarjum nauczycielskiego (Seminarium Praeceptorum) w Halli rozdawano z początkiem roku szkolnego następujący ogólny zarys, opracowany przez byłego dyrektora Fricka jako podstawę do krytycznego osądzania nauczania w szkole*).

PUNKTY WIDZENIA PRZY KRYTYCE LEKCJI PRÓBNYCH

I. Wybór i układ materiału lekcji.

1. Czy ilość materiału znajdowała się w odpowiednim stosunku do czasu?
2. Czy materiał był zadowalająco wybrany, uporządkowany i poprawnie podzielony?
3. Czy układ był jasny i przejrzysty.

II. Sposób traktowania.

1. Czy zachowywano celowe i systematyczne następstwo w czynnościach nauczania, mianowicie:
 - a) Przygotowanie do przyswojenia sobie nowego materiału przez połączenie z dawnym i znanym.
 - b) Podawanie lub rozwijanie nowego materiału.
 - c) Opracowanie (Pogłębienie, uzasadnienie, rzut oka wstecz, zebranie).
 - d) Zestawienie (Wyćwiczenie, utrwalenie).
2. Czy materiał był jasno przedstawiony, logicznie rozwinięty, systematycznie opracowany, starannie przerobiony zapomocą ćwiczeń i mocno ugruntowany w pamięci.
3. Czy właściwie formułowano pytania i posługiwano się nimi (zwłaszcza pytaniami koncentracyjnymi) i czy je równo rozdzielano między wszystkich uczniów.

III. Indywidualność nauczyciela.

Jakie było zachowanie się nauczyciela? Czy posiadał świeżość i żywość umysłu i czy przez nauczanie pobudzał? Czy panował nad klasą zapomocą wzroku, siły i serdeczności w swym głosie przy nauczaniu? Czy jego wystąpienie było poprawne, dobitne, wyraźne i zwięzłe? Czy jego sposób czytania był wzorem godnym naśladowania? Czy jego zachowanie się było godne zalecenia?

*) The Training of Teachers for Secondary Schools in Germany and the United States by John Franklin Brown, Ph. D. New York. 1911. str. 132—133.

IV. Karność.

Czy nauczyciel umiał zająć całą klasę przez cały czas? Czy utrzymywał uwagę i zainteresowanie wszystkich uczniów w jednakowym stopniu? Czy umiał odświeżać uwagę i zajęcie we właściwej chwili zapomocą celowych środków zewnętrznych (przestanki, powstanie z miejsca, siedzenie proste, mówienie chórem i t. d.)? Czy zwracał baczną uwagę na błędy i złe zachowanie uczniów, czy też były takie liczne fakty, których nie zauważył wogóle i inne, na które nie zwrócił uwagi?

V. Ogólne wrażenie i wyniki lekcji.

Czy dał się zauważyć wyraźny postęp u pewnej liczby uczniów? Czy nauczyciel okazał w tej lekcji wyraźny postęp, samodzielne zrozumienie udzielonych mu wskazówek i wpływów, którym podlegał i czy umiał się dokładnie kontrolować?

Powyższe „Punkty“ przywiązują zbyt wielką wagę do następstwa stopni formalnych (szkoła Herbart-Zillera-Stoya) w nauczaniu, wysuwają na plan pierwszy podawanie gotowej wiedzy przez nauczyciela, a usuwają na plan drugi zdobywanie jej przez uczniów, nie podkreślają przytem dość silnie dążenia w nauczaniu do osiągnięcia odpowiedniego rozwoju umysłowego uczniów, jednakże zawierają poza tem cenne wskazówki do oceniania wizytowanych lekcji; przy dużem podobieństwie myśli przewodnich „punkty“ Fricka są zwięzlejsze i przejrzystsze od punktów W. Reina.

Ś. p. Tomasz Sołtysik, dyrektor III gimnazjum w Krakowie, opracował najpierw bardziej schematycznie, a następnie obszerniej „Wskazówki dla praktykantów zawodu nauczycielskiego“*), które są dotychczas jedyną pracą tego rodzaju w naszej literaturze pedagogicznej i opierają się na wieloletniej praktyce zawodowej, oraz poważnej znajomości dydaktyki. Mimo, że zgodnie z dzisiejszymi wynikami psychologii doświadczalnej i zgodnie z celem, jaki postawiliśmy obecnie naszemu nauczaniu i wychowywaniu, nie można uznać bez zastrzeżeń wszystkich wskazówek autora (np. wagi, jaką się

*) T. Sołtysik: Wskazówki dla praktykantów zawodu nauczycielskiego. IV Zbiór pytań do oceny lekcji próbnych i popisowych. Manuskrypt drukowany. Kraków. 1915.

w nich przywiązuje do następstwa stopni formalnych, do kształcenia materialnego i do ćwiczenia pamięci), mogą one być jednak cennym drogowskazem w pracy dydaktycznej każdego nauczyciela, dla kierownika zaś szkoły mogą być znakomitem zebraniem wytycznych do oceniania wizytowanych lekcji.

Otóż wskazówki T. Sołtysika kładą słusznie nacisk przede wszystkim na to, że każda lekcja musi mieć swój bezpośredni cel, t. j. powinna zmierzać do dokładnego przemyślenia i gruntownego ujęcia przez uczniów pewnego zagadnienia, wchodzącego w zakres programu danej klasy, powinna również tworzyć pewną zaokrągloną, logicznie przeprowadzoną całość. Następstwo części lekcji powinno być zgodne z prawami przyswajania sobie nowych wiadomości przez uczniów. Z całego toku, z formy i rytmu lekcji powinno być widoczne gruntowne jej uprzednie opracowanie przez nauczyciela.

Zasadniczo nauczyciel powinien podzielić lekcję na trzy części *) z których pierwszą poświęci szybkiemu powtórzeniu materiału, opracowanego na lekcji poprzedniej, drugą najważniejszą i najdłuższą na powolne przerobienie materiału nowego celem przyswojenia go uczniom, trzecią na zebranie głównych punktów nowo-przerobionego materiału (stwierdzenie nowego dorobku wiedzy). Zakończyć ostatnią część powinno dokładne oznaczenie odpowiedniego domowego zajęcia uczniów.

Podczas każdej części lekcji należy zwracać uwagę:

1. Czy nauczyciel, unikając niepotrzebnych zboczzeń od przedmiotu, kładzie szczególny nacisk na wiadomości zasadnicze, które mają stanowić trwałą własność uczniów?

2. Czy zniewala uczniów do czynnej, myślącej samodzielnej pracy w zdobywaniu sobie wiedzy, czy nie podaje im więc tego, co sami własną pracą zdobyć mogą?

3. Czy prócz rozumu kształci wyobraźnię i pamięć uczniów, nie zapominając przytem o potrzebie kształcenia smaku estetycznego?

4. Czy korzysta na każdym kroku z treści nauki i ze sposobu jej udzielania dla kształcenia woli i charakteru?

5. Czy zatrudnia wszystkich uczniów, zniewalając wszystkich do żywego, czynnego udziału w nauce i czy

*) Brak części lekcji powinien być celowy i usprawiedliwiony.

zwraca baczną uwagę na to, aby uczniowie wyrażali swe myśli językiem poprawnym?

Skoro heureka ma być formą nauczania, którą się głównie będziemy posługiwali, duże znaczenie ma sprawa pytań i odpowiedzi uczniów. Dyrektor musi przeto zwracać baczną uwagę na postępowanie nauczycieli w tym kierunku.

A. Pytania, zwracane zawsze do całej klasy (przed wymieniem nazwiska ucznia), dobrze obmyślane, powinny być trafne i odpowiednie pod względem treści, formy i tonu, a więc powinny odpowiadać zamierzonemu celowi i być logiczne, jednoznaczne, jasne, dokładne, proste, niezłożone, krótkie, poprawne, wolne od wyrazów nieznanymi lub niezrozumiałymi, zastosowane do umysłowego poziomu uczniów i powinny pobudzać uczniów do samodzielnego myślenia; wygłaszać je należy z właściwą intonacją, stanowczo, lecz uprzejmie i życzliwie. Nie powinny one zawierać w sobie części odpowiedzi, a nauczyciel nie powinien zmieniać lub powtarzać pytań bez istotnej potrzeby przed otrzymaniem odpowiedzi. Gdy się jednak spostrzeże, że pytanie nie było trafne, powinien zastąpić je bezzwłocznie pytaniem lepszym, zanim wywoła ucznia do odpowiedzi. Pytania powinny być przytem rozdzielone mniej więcej równomiernie pomiędzy wszystkich uczniów i to możliwie odpowiednio do ich zdolności.

B. Odpowiedzi uczniów na pytania powinny przede wszystkim pozostawać w organicznym związku z pytaniami i być poprawne pod względem treści, języka i wygłoszenia. Zanim nauczyciel powoła jednego ucznia do odpowiedzi, powinien dać całej klasie chwilę czasu do zastanowienia się nad odpowiedzią. Uczniowie powinni mieć często sposobność mówienia dłużej, pełnemi, logicznie związanemi zdaniem. Ilekroć uczniowie sami nie będą mogli znaleźć dość prędko odpowiedzi na zadane pytanie, nauczyciel powinien pytaniami pomocniczymi naprowadzić ich na właściwą drogę, nie podając im jednak odpowiedzi, pozostawiając przytem pożądaną swobodę w samodzielnym wyrażaniu myśli i przystępując do poprawiania najlepiej za pośrednictwem innych uczniów, dopiero po wygłoszeniu całego zdania lub kilku zdań, stanowiących pewną całość. Poprawione odpowiedzi powinni powtarzać uczniowie, nie zaś nauczyciel. Spokój, wyrozumiałość, łagodność i cierpliwość, zwłaszcza wobec uczniów nieśmiałych i powoli myślących, powinny cechować wytrawnego nauczyciela.

Powtarzanie materiału już przerobionego powinno się odbywać według planu naprzód celowo ułożonego i nie ma być jedynie reprodukcją, lecz przez zmianę pierwotnego połączenia i nowe oświetlenie znanych już faktów ma pobudzać uczniów do ciągłego myślenia i samodzielnego wnioskowania. Uporządkowane, sprostowane, odświeżone i utrwalone powinny być przede wszystkim te wyobrażenia, do których ma się nawiązać lekcję nową. Sięganie do lekcji dawniejszych jest bardzo wskazane, nie powinno jednak być przypadkowe, lecz powinno łączyć wiadomości, które znajdują się rzeczywiście w bliskim ze sobą związku.

Nowy materiał naukowy, który nauczyciel pragnie przerobić z uczniami podczas danej lekcji, powinien być odpowiednio wybrany i możliwie stanowić pewną organiczną całość, powinien być dostosowany do umysłowych sił uczniów i do czasu, który jest niezbędny dla gruntownego jego przerobienia w klasie, podczas części jednej godziny. Następstwo czynności, zmierzających do przyswojenia uczniom nowego materiału, powinno być zgodne z prawami psychologii i logiki. Każda z tych czynności powinna być wykonana podług planu i z świadomością celu.

Dalej, należy zwrócić uwagę, czy nauczyciel przy przerabianiu nowego materiału wybrał odpowiednią formę i odpowiedni tok nauczania, zależnie od celu i treści nauki, czy uwzględnił ten porządek i te stopnie metodycznego przerobienia lekcji, które w danym wypadku zapewniłyby uczniom największą korzyść z nauki, czy korzystał, gdzie nadarzyła się do tego sposobność, ze środków poglądowych dla uzmysłowienia nauki, czy w dostatecznej mierze uczynił zadość wymaganiom apercepcji, asocjacji i koncentracji.

Dobre wyniki nauczania zależą również w dużej mierze od zachowania się nauczyciela podczas lekcji, od jego stosunku do przedmiotu nauczania i do uczniów.

Wiedza i poprawność wyrażania się, odpowiednie tempo nauczania, życie i zapał nauczyciela, przejęcie się przedmiotem i zadaniem, umiejętność zainteresowania uczniów i wciąganie ich do żywego udziału w nauce, odpowiednie korzystanie z czasu, wreszcie ciągłe panowanie pod każdym względem nad sobą: oto ważne warunki powodzenia.

Karność niezbędna do zapewnienia nauczaniu spokojnego i poważnego biegu, wytworzenie odpowiedniego nastroju potrzebnego dla skutecznej nauki, polegającego przede wszystkim na odpowiednim skupieniu i ożywieniu uwagi wszystkich uczniów, strona higieniczna i towarzyska zachowania się uczniów, konsekwencja w wymaganiu dokładności pracy uczniów, uwzględnianie ich indywidualności, sprawiedliwość w chwaleeniu lub ganieniu, biorąca pod uwagę nie tylko braki, lecz obok zasobów wiedzy przede wszystkim rozwój zdolności myślenia, samodzielność sądu przy innych własnościach psychicznych uczniów, uwzględnianie wreszcie do najdalszych granic wszelkich wychowawczych wpływów nauki szkolnej i t. d. to dalsze momenty lekcji, na które należy zwrócić uwagę przy wizytacji.

Na podstawie materiału, zebranego podczas wizytowania lekcji, dyrektor musi dojść do odpowiedzi na następujące pytania ogólne:

1. Czy nauczyciel był przygotowany do lekcji tak pod względem materialnym jak i metodycznym?
2. Czy uczynił postęp w stosowaniu metod dydaktycznych od czasu poprzedniej wizytacji i pod wpływem udzielanych mu rad?
3. Czy znał uczniów nie tylko z nazwiska, lecz także z ich zdolności, temperamentu i t. d.?
4. Czy odznaczał się odpowiednim taktem pedagogicznym?
5. Czy uczniowie odnieśli rzetelną korzyść z nauczania?

* * *

Wszystkie swoje spostrzeżenia, dotyczące omówionych punktów, dyrektor zapisuje na lekcji lub bezpośrednio po niej w formie krótkich notatek. Uporządkowane notatki stają się podstawą do dyskusji z poszczególnymi nauczycielami, czy też na posiedzeniu Rady Pedagogicznej.

* * *

Do ważnych a zarazem trudnych obowiązków dyrektora należy podzielenie się w odpowiedni sposób z nauczycielami spostrzeżeniami dydaktycznymi i pedagogicznymi, które poczynił podczas swoich częstych wizytacji lekcji szkolnych. Wymaga to wielkiego taktu i wyrobienia życiowego, aby przy udzielaniu wskazówek i czynieniu uwag natrafić na najwłaściwszą drogę i najwłaściwszy

ton*), dostosowany do ważności zagadnienia i charakteru osoby, do której się przemawia. Od nauczycieli należy się spodziewać, że przyjmą zawsze życzliwie wskazówki ze względu na wspólny cel, który tak im, jak i dyrektorowi przyświeca, jednakże dyrektor musi pamiętać, że rzeczywisty skutek takich wskazówek mniej jest zależny od jego urzędowego stanowiska, niż od rzeczywistej ich wartości t. j. od tego, czy ujawni przy ich udzielaniu poważne doświadczenie, znajomość tak ogólnych zasad wychowawczo dydaktycznych, jak i ich zastosowania w poszczególnych wypadkach, czy ujawni, jednym słowem, samodzielny i pewny sąd we wszystkich zagadnieniach dydaktycznych i wychowawczych.

Spostrzeżenia swoje powinien dyrektor omawiać już to poufnie z poszczególnymi nauczycielami bezpośrednio po wizytacji, już to — o ile sprawa jest ważna i ogólniejszej natury — rozważać je rzeczowo z wszystkimi nauczycielami na posiedzeniu Rady Pedagogicznej, aby w ten sposób doprowadzić powoli do nieodzownego zbliżenia się i wyrównania poszczególnych metod postępowania we wszystkich kierunkach dla osiągnięcia pożądanego i niezbędnego w dobrej szkole jedności działania.

W tych wszystkich wypadkach regułą jednak musi być, że podczas posiedzeń Rady Pedagogicznej nie wymienia się nigdy nazwiska tego nauczyciela, który dał przedewszystkiem powód do zarzutu albo do ogólnych wskazań. Usiłowania dyrektora muszą zmierzać w tym kierunku, aby, czyniąc zarzuty, nie tylko ganił i podawał sposoby postępowania, jakie pragnąłby widzieć, ale powinien przez odpowiednie wymowne motywowanie przekonać nauczycieli o słuszności swoich zapatrywań.

Osobnej wzmianki wymaga sprawa podawania przez dyrektora do wiadomości grona nauczycielskiego sprawozdań wizytatorskich, które po dokonanej wizytacji przez wizytatora nadchodzą niekiedy z Ministerstwa. Czyni się tam często z umysłu wytknięcia pod adresem pojedynczych nauczycieli, aby zwrócić uwagę dyrektora na zaznaczone ustępki. Jest rzeczą taktu dyrektora, aby odczytał na posiedzeniu Rady Pedagogicznej tylko te części sprawozdania, które mają ogólniejsze znaczenie, a uwagi, dotyczące poszczególnych

członków grona nauczycielskiego już to podawał do wiadomości poufnie jedynie osobom interesowanym, już to zachował do swojej wiadomości.

* * *

W każdej prawie szkole istnieją trzy kategorie nauczycieli t. j.: 1) nauczyciele starsi (stara gwardja) z poważną, długoletnią praktyką pedagogiczną, 2) nauczyciele młodszy lub zupełnie młodzi, ale już dydaktycznie i wychowawczo wyrobieni, 3) nauczyciele początkujący, zwykle młodzi i niedoświadczeni w sztuce nauczania i wychowywania. Zdolni i inteligentni nauczyciele, posiadający przytem już pewne doświadczenie w zawodzie nauczycielskim, często nie wymagają specjalnej pieczy ze strony dyrektora i mogą, — o ile dyrektor posiada ich życzliwość — być ostoją i poważną pomocą w przeprowadzaniu wszelkich zarządzeń w szkole i tą wywierającą decydujący wpływ większością na posiedzeniach Rady Pedagogicznej, na której dyrektor zawsze oprzeć się może. Przy wprowadzaniu w zawód nauczycielski początkujących nauczycieli mogą być oni niezbędnym wzorem, jak powinno się uczyć i postępować z młodzieżą.

U starszych nauczycieli, zwłaszcza u zbyt wiekowych, groźne może być zrutynizowanie i zmechanizowanie nauczania, przyzwyczajenie do przestarzałych metod i niezdolność czy niechęć do przystosowywania się do nowszych sposobów postępowania w szkole, chociażby one były dobre i powszechnie uznane. I tutaj dyrektor nie powinien i nie może zaniechać prób przekonania nauczyciela o zbawiennym skutku dobrych metod, lecz, jak wszędzie, tak i w tym wypadku musi to czynić ze szczególnym taktem i oględnością, chociażby ze względu na wiek i zasługi poważnej pracy zawodowej często kilkudziesięciu lat.

Nakłonienie takiego zrutynizowanego nauczyciela do odwiedzania lekcji młodszych kolegów, pełnych życia i zamięłowanych w zawodzie, choćby pod pozorem dopomożenia dyrektorowi w jego pracy, przyniesie często pożądaną skuteczną, o ile w starszym profesorze istnieje jeszcze pewna wrażliwość na przykłady.

Gdy wszelkie usiłowania ze strony dyrektora nie odniosą pożądanego skutku, nie pozostaje nic innego, jak zaproponowanie władzom szkolnym, aby przyznały takiemu nauczycielowi zasłużoną emeryturę.

*) Weisungen z. Führung d. Schulamtes. Str. 71.

Wielkiej ilości pracy i szczególnej opieki ze strony dyrektora wymagają nauczyciele początkujący, niedoświadczeni, a często w dodatku niedokształceni, zwłaszcza dzisiaj, gdy nie przechodzą przed wstąpieniem do zawodu żadnej praktyki i często nie znają podstawowych zasad nauczania i wychowywania młodzieży.

Gdy taki nauczyciel zacznie swój zawód bez opieki i specjalnej pomocy, często upłyną mu lata całe na eksperymentach nad młodzieżą — rozumie się — z wielką i często niepowetowaną dla niej szkodą.

Uświadomić sobie trzeba przedewszystkiem, że dotychczasowe studia uniwersyteckie nie mają zasadniczo na celu przygotowania do zawodu nauczycielskiego, lecz przedewszystkiem udzielenie wiedzy teoretycznej. Dlatego do naszych szkół średnich przychodzą dotychczas przeważnie nauczyciele zupełnie nieprzygotowani praktycznie do swego zawodu. Stąd wynika, według dra L. Kulczyńskiego*), szereg błędów młodych nauczycieli, popełnianych nawet przez tych, którzy do zawodu wstąpili z zamiłowaniem, zdobyli odpowiednią naukę i są w niej rozmiłowani, zadania nauczycielskie pojmują poważnie, od samego początku okazują szczęśliwy takt w postępowaniu z uczniami, umieją utrzymać porządek i karność w każdej klasie, w której uczą. Ich zapał dla nauki imponuje uczniom, zagrzewając do pracy obojętnej; porywają nauczaniem, interesują pytaniami.

Nawet tacy, uposażeni wrodzonymi zdolnościami nauczyciele, uczą z początku zwykle za wiele, prawią uczniom rzeczy za mądre i za wysokie, inne znowu części kursu przebiegają sumarycznie, zbyt pobieżnie, dla wyczerpania programu szkolnego.

Gdy się takich nauczycieli zawczasu przestrzeże i odpowiednie wskazówki im poda, uchroni się ich od niejednego przykrego zawodu, a uczniów od nieproduktywnych eksperymentów dydaktycznych na nich wykonywanych.

Poza wybitnymi talentami wstępuje do zawodu przeważna większość nauczycieli ze zdolnościami zwykłej miary, którzy oprócz wad już wymienionych posiadają jeszcze inne, jak np. zbyt wyłączone i za wysokie wyobrażenie o wartości swojego przedmiotu, połączone z lekceważącym mniemaniem o doniosłości innych, brak szerszego

*) Dr Leon Kulczyński: Praktyczny kurs kształcenia nauczycieli szkół średnich. Muzeum. 1906. Str. 8—9.

poglądu na ogólne cele nauczania, pedanterję w nauczaniu i t. d., a nie mają czem tych błędów pokryć, ich wynagrodzić; niepomysłne wyniki swej pracy tacy nauczyciele składają często na brak zdolności i poprzedniego przygotowania lub na niechęć uczniów i pocieszają się myślą, że czynią wszystko, co mogą, że lepiej czynić nie zdołają. Inni, poważniejsi, szukają poomacku właściwej drogi, lecz czynią to lekliwie i przeceniają trudności zawodu. Dla obu wymienionych rodzajów potrzebna jest pomoc przy pierwszym wykonaniu czynności nauczycielskich.

Pozostaje cały szereg nauczycieli najmniej uzdolnionych. Nie mówię o zupełnie niezdolnych lub o takich, którzy, nie będąc należycie obznajomieni z przedmiotem, nie starają się szybko wyrównać braków i o takich, którzy zasadniczo nie przygotowują się na lekcje. Tych nauczycieli należy się pozbyć jak najprędzej. Pozostaje jednak jeszcze wielu najmniej zdolnych, ale chętnych, którzy popełniają od początku mnóstwo błędów tak dydaktycznych jak i pedagogicznych, skutkiem czego nie osiągają należytych wyników z lekcyj, uczniowie im się nie przygotowują, popełniają wybryki i t. d. I ci nauczyciele mogliby się uchronić od najważniejszych błędów, gdyby zaraz z początku otrzymali odpowiednie wskazówki i przestrogi.

Z błędów, — które właściwe są prawie wszystkim początkującym nauczycielom, najpospolitsze — według L. Kulczyńskiego*) — są zwykle następujące:

1. Nauczyciele nie umieją w wyborze materiału nauki zastosować się do wieku uczniów i zbyt abstrakcyjnie, z nazbyt wysokiego stanowiska przedstawiają ten materiał.

2. Za wiele mówią sami, zamiast zniewalać uczniów do mówienia.

3. Zamiast stanowczo rzecz określić, rozbierają różne o niej zapatrywania i podsuwają wątpliwości.

4. Nie mają cierpliwości do spokojnego przeprowadzania nauki stopień za stopniem i skutek tego posuwają się dalej, zanim jeszcze uczniowie zdołali sobie przyswoić podstawowe dla dalszego ciągu nauki wiadomości i umiejętności.

Inne znowu błędy wynikają z indywidualnych właściwości nauczycieli, jak n. p.

*) Dr Leon Kulczyński. Praktyczny kurs kształcenia nauczycieli szkół średnich. Muzeum. 1906. Str. 34—35.

1. Nie umieją zapanować nad swoim temperamentem i niecierpliwą się tam, gdzie trzeba mieć wzgląd na umysłową niedojrzałość uczniów.

2. Pozwalają uczniom na zbyt dużą poufałość, mylnie pojmując sposoby okazywania życzliwości młodzieży, lub przeciwnie, nazbyt oddalają uczniów od siebie, utrzymując karność tylko przez zimną powagę, bez objawów cieplejszego współczucia i wyraźnej życzliwości.

3. Nie chronią się od wad w mówieniu i nie dość panują nad swoim zachowaniem się wobec klasy, a wskutek tego popełniają nietakty i dziwactwa, które w szkole mogą razić uczniów i okrywać nauczyciela wielce niepożądaną śmiesznością.

4. Nie panując nad swoim powolnym usposobieniem, prowadzą lekcje tak powolnie i nudnie, że myśl uczniów ucieka w sfery bardziej zajmujące.

Oto kilka częściej trafiających się błędów, chociaż ilość ich jest znacznie większa; jak zaś ich unikać, o tem pouczają nas przede wszystkim zasady dydaktyki, które początkujący nauczyciel powinien poznać możliwie wcześniej, a dyrektor powinien go usilnie do tego nakłaniać.

W jaki sposób możnaby początkującego nauczyciela wprowadzić szybko w pracę nauczycielską *)?

Przed przystąpieniem do nauczania należy z nim odbyć przynajmniej jedną rozmowę, podczas której należałoby poruszyć cele wychowywania i nauczania w szkole średniej, najważniejsze przepisy, normujące życie szkolne i omówić w ogólnych zarysach program całorocznej pracy. Może podczas drugiej rozmowy każdy z początkujących nauczycieli streściłby wskazówki ministerjalne do przedmiotów, których ma nauczać i plan nauki w poszczególnych klasach, który tymczasem opracował.

Po tem przygotowaniu powinien początkujący nauczyciel przysłuchiwać się przynajmniej kilku lekcjom starszych, wyrobionych nauczycieli tych samych przedmiotów, albo przedmiotów pokrewnych, a przebieg tych lekcji powinien być omówiony dokładnie z dyrektorem w obecności nauczyciela, który służył za wzór.

*) Patrz: L. Kulczyński „Praktyczny kurs kształcenia nauczycieli szkół średnich“, str. 30—41. Z pracy tej czerpałem głównie myśli, odnoszące się do wprowadzenia początkującego nauczyciela w pracę pedagogiczną.

Niezmiernie ważne byłoby odwiedzanie przez młodego nauczyciela lekcji wytrawnych nauczycieli także innych, nawet zupełnie odrębnych treścią przedmiotów, dla poznania sposobów postępowania różnych nauczycieli, umożliwienia wyboru metody i dla poznania koniecznego związku, który powinien zachodzić pomiędzy nauczaniem różnych przedmiotów. Wrażenia i spostrzeżenia z tych lekcji powinny być również przedmiotem rozważań z dyrektorem.

Po wstępnym odwiedzaniu lekcji mógłby początkujący nauczyciel sam próbować swoich sił. Zanim jednak przystąpi do poprowadzenia lekcji, powinien się do niej przygotować bardzo dokładnie, omówić szczegółowo z dyrektorem tok pracy w godzinie i to nie tylko materiał nauki, porządek jej przedstawienia, lecz także takie sprawy, jak zachowanie się przy rozpoczęciu godziny, zajęcie stanowiska wobec uczniów, sposób mówienia, pytania uczniów, ewentualny spoczynek w środku godziny, przygotowanie następnej lekcji, zakończenie godziny i t. d.

Pierwsze lekcje początkującego nauczyciela mogą się odbywać w obecności starszego nauczyciela tego samego, lub pokrewnego przedmiotu, lub też w obecności dyrektora, a po każdej takiej lekcji następować powinna jej krytyka, a jeżeli tego potrzeba, objaśnienie i uzasadnienie na tle programów i znajomości sztuki pedagogicznej; może je też odbyć początkujący nauczyciel sam, dla tem łatwiejszego i niekrępowanego niczem oswojenia się z klasą i z samodzielną pracą w szkole.

Aby nie dopuścić do mechanicznej rutyny na wzór obcy i do pozbawienia młodego nauczyciela jego indywidualnych cech w nauczaniu, które należy szanować, popierać i rozwijać, wskazane jest po tych pierwszych lekcjach pozostawić młodego nauczyciela na pewien czas jego własnym siłom. Dyrektor jednak powinien często go zapytywać: jak mu się wiedzie, jak sam sobie radzi, jak mu się uczniowie na lekcji zachowują i t. p. Odpowiedzi na te pytania będą najlepszymi wskazówkami, kiedy dyrektor ma rozpocząć wizytację lekcji młodego nauczyciela, aby ewentualnie zapobiec przyzwyczajeniu się do błędów i udzielić niezbędnych wskazań.

Takie częste wizytacje ze strony dyrektora, jego uwagi i wskazówki i częste odwiedzanie przez początkujących nauczycieli lekcji kolegów powinny trwać przynajmniej jeden rok.

Przy końcu półrocznej lub roku szkolnego wizytacje dyrektora będą miały na celu głównie stwierdzenie wyników pracy młodego

nauczyciela i miary, jaką przykładą do wiedzy i rozwoju uczniów, t. j. zbadanie sposobów i trafności oceniania uczniów.

Jednym z bardzo dobrych, a w niektórych naszych szkołach już zastosowanych sposobów kształcenia początkujących nauczycieli, jest następujący: dyrektor poleca nauczycielowi opisać sposób przeprowadzenia lekcji, którym się przysłuchiwał, a następnie omawia z nauczycielem i poddaje rzeczowej krytyce ten elaborat, dla zapobieżenia błędom na przyszłość.

Aby początkującego nauczyciela, któremu w pierwszym roku pracy nie należałoby, ze względu na brak doświadczenia w żadnym razie powierzać wychowawstwa całej klasy, przyzwyczaić do obowiązków wychowawcy, dobrze jest poruczyć mu pod szczególną opiekę, jako zastępcy wychowawcy w jednej klasie, jednego lub dwóch uczniów, trudniejszych do prowadzenia*). Wybór powinien paść na uczniów nie najgorszych, pod względem intelektualnym zdolniejszych, lecz albo zaniedbanych przez poprzednie lata i leniwych, albo żywszego temperamentu i skłonnych do niesforności. Zastępca wychowawcy powinien kontrolować postępy takich uczniów we wszystkich przedmiotach, badać bliżej powody ich zaniedbania się, lub nienależytego zachowania się, zapytywać o nich innych nauczycieli, uczących w danej klasie, porozumiewać się z ich rodzinami lub opiekunami, dochodzić, czy przeszkody czasem nie tkwią w złym towarzystwie lub w stosunkach domowych, lub czy nie są fizycznej natury.

W ten sposób przyzwyczai się początkujący nauczyciel do robienia dokładniejszych psychologicznych obserwacji nad młodzieżą i uchroni się od bardzo szkodliwego błędu traktowania nauczania zbyt ogólnie, szablonowo, bez względu na rozmaite indywidualne właściwości młodzieży, praca taka będzie najlepszym przygotowaniem do czekającego go w najbliższej przyszłości obowiązku wychowawcy, opiekuna całej klasy.

* * *

Prawie zbytecznym wydaje mi się dodawać, iż całej pracy dyrektora nad początkującym nauczycielem powinno prócz bacznej kontroli, częstych uwag, rad i t. d., towarzyszyć wskazywanie i do-

*) L. Kulczyński. L. c. Str. 39.

starczenie odpowiednich dzieł i czasopism z zakresu dydaktyki i nauki o wychowaniu.

Jeżeli nawet młody nauczyciel nie znajdzie w początkach swej pracy dosyć czasu na ich studjowanie, będzie przynajmniej wiedział o ich istnieniu i gdy w dalszym biegu zawodu nauczycielskiego spotka się z wieloma trudnościami, przypomni sobie o istnieniu wskazanych mu dzieł i rozpraw, zajrzy do nich, może się rozczłapać w nich, a pedagogikę będzie zawsze traktował jako poważną podstawę teoretyczną swej umiejętności.

W związku z tem dodam, że sprowadzanie dzieł i czasopism naukowych wogóle, a pedagogicznych w szczególności i ułatwianie do nich dostępu wszystkim nauczycielom przez urządzenie czytelnicy nauczycielskiej i przez informowanie nauczycieli o nadejściu nowych wydawnictw, jest obowiązkiem i powinno być stałą troską dyrektora. Umożliwi mu to spełnienie jednego z najważniejszych zadań, które polega na wytworzeniu w szkole atmosfery pracy naukowej zwłaszcza na polu dydaktyki, metodyki i pedagogiki. Od wytworzenia tej atmosfery zależy przedewszystkiem osiągnięcie i utrzymanie pewnego wyższego poziomu życia w gronie nauczycielskiem, skupienie jego zainteresowań koło pewnych wyższych wartości duchowych. Jest to ważne zwłaszcza dzisiaj, gdy zagadnienia materialne zaprzętają umysły ludzi prawie wyłącznie. Dyrektor powinien utrzymywać w pracy wyższy poziom, musi być twórcą idealizmu, trudno bowiem spodziewać się, by szkoła mogła należycie kształcić i wychowywać młode pokolenia, gdy sama jest bez ducha.

Wkońcu wspomnę jeszcze o jednym sposobie kształcenia nauczycieli: — o tak zw. lekcjach wzorowych, które przygotowują przedewszystkiem najbardziej wytrawni nauczyciele szkoły, a następnie w pewnych odstępach czasu coraz mniej doświadczeni. Na lekcjach takich powinni się z reguły znaleźć wszyscy nauczyciele danego przedmiotu i przedmiotów pokrewnych, a także możliwie i inni nauczyciele szkoły. Lekcje ulegają rzeczowej krytyce na specjalnych posiedzeniach Rady Pedagogicznej, a przebieg lekcji i krytykę zapisuje się w osobnej księdze, która powinna być przedmiotem dokładnego studjum każdego początkującego nauczyciela.

Niezmiernie pożądane i pożyteczne jest również wzajemne oświeczanie się nauczycieli na lekcjach zwyczajnych. Takie częste wizytacje wzajemne wpływają dodatnio nie tylko na ulepszenie metod

nauczania, umożliwiając słabszym korzystanie z doświadczenia wytrawniejszych, lecz także na koncentrację nauczania, a przede wszystkim zbliżają nauczycieli do siebie i uzgodniają metody wychowania i nauczania w szkole.

Odwiedzanie lekcji wzorowych czy zwyczajnych i sprawozdania z wartościowych dzieł dydaktycznych i pedagogicznych, wygłaszane przez nauczycieli-specjalistów różnych przedmiotów na posiedzeniach Rady Pedagogicznej, mogą stanowić dalszy ciąg zawodowego kształcenia się nauczycieli; nie powinno ich też brakować w żadnej szkole.

Nie przeczę, że omawianie lekcji jednego nauczyciela przez innych może czasem wywołać niepożądane niechęci, lecz musi to być sprawą osobistego wpływu dyrektora i harmonji, która powinna panować w gronie, aby krytyka nie przekraczała granic, które jej zakresła piękny cel doskonalenia się dla dobra młodzieży i narodu w sztuce nauczania.

Kończąc mój referat dodam:

Trudny zawód dyrektora szkoły średniej wymaga gruntownych wiadomości fachowych i pewności dydaktycznej w przedmiotach własnych, przede wszystkim właściwego poglądu na cel całego wychowania, dokładnego oceniania pojedynczych czynników wychowawczych i zdolności wyboru najbardziej odpowiednich środków. Tylko przy tych założeniach można oczekiwać ze strony dyrektorów usunięcia braków szkoły i osiągnięcia właściwego celu nauczania i wychowywania. Wewnętrznej treści tych czynności nie nauczą żadne, nawet najbardziej szczegółowe wskazówki. Ona tkwi głęboko w osobie poważnego dyrektora, przejętego ważnością i znaczeniem swego powołania, w charakterze i doświadczeniu człowieka, który zna życie, nauczycieli i młodzież, a kochając swój zawód i powierzone mu dzieci, tylko dobra ich pragnie.

SPIS RZECZY

	Str.
Przedmowa	3
Dr Bogdan Nawroczyński. Najpilniejsze postulaty dydaktyczne	5
Dr Jan Jarosz. Zadania dydaktyczne dyrektora gimnazjum	27



48/8

RP 4170

WYDAWNICTWA
I OŚWIECENIA

PROGRAMY:

Program naukowy szkoły średniej (wyczerpane).

Program gimnazjum państwowego wyższego.

Program gimnazjum państwowego niższego:

1. Język polski. Historia. Języki nowożytne.
2. Przyrodznawstwo. Fizyka i chemja. Geografia.
3. Matematyka.
4. Nauka pisania. Rysunek i lepienie. Śpiew. Praca ręczna. Gimnastyka.

Spis książek szkolnych dla państw. gimnazjum niższego.

MATERJAŁY I OPRACOWANIA Z ZAKRESU PEDAGOGIKI:

DR W. HABERKANTÓWNA — Protokoły lekcji przyrodznawstwa (kl. I).

W DRUKU:

Zasady planu nauczania w szkole średniej (nowe wyd.

Programu naukowego szkoły średniej).

DR W. HABERKANTÓWNA — Protokoły lekcji przyrodznawstwa (kl. II).

WYDAWNICTWA MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH
I OŚWIECENIA PUBL. SEKCJA SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO