

≡ praca szkolna ≡

rok XIII – 1934/5 – nr. 9

W A R S Z A W A

EGZAMIN PRAKTYCZNY DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ Powszechnych

KOMUNIKAT WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO

Licząc się z trudnościami, jakie napotyka nauczyciel w przygotowaniu się do egzaminu praktycznego, Zarząd Główny Z. N. P. postanowił otoczyć młode nauczycielstwo należyłą opieką, aby mu ułatwić przygotowanie się do tego egzaminu. W tym celu Wydział Pedagogiczny Z. N. P. zakłada w siedzibie każdego Okręgu Związku stałą organizację, która będzie pomagała w przygotowaniu się do egzaminu praktycznego za pośrednictwem Zarządów Okręgów Z. N. P.

Pomoc dla nauczycieli, mających przed sobą egzamin praktyczny, będzie polegała na udzielaniu porad i wyjaśnień w formie indywidualnych i zbiorowych konferencji, czynnych stale w czasie ferij zimowych i letnich. Pierwsze konferencje, przygotowujące do egzaminu praktycznego, odbędą się podczas ferij letnich 1935 roku. Udział w tych konferencjach jest dla członków Z. N. P. bezpłatny. Wydziały Pedagogiczne w Okręgach otrzymają z Zarządu Głównego odpowiednie kwoty na pokrycie wydatków, związanych z opłaceniem prelegentów i pracy pedagogicznej, oraz książki do bezpłatnego wypożyczenia uczestnikom konferencji.

Zwracamy się do wszystkich Koleżanek i Kolegów, na których ciąży obowiązek zdawania egzaminu praktycznego, aby najpóźniej w terminie do dnia 1 czerwca r. b. zgłaszali uczestnictwo w konferencjach, organizowanych podczas najbliższych ferij letnich. Zgłoszenia należy kierować do właściwych Zarządów Okręgów Z. N. P. Terminy konferencji będą ogłoszone w prasie Okręgowej.

I. UWAGI WSTĘPNE.

W związku z powyższym komunikatem oraz stosownie do zapowiedzi komunikatu, drukowanego w n-rze 21 „Głosu Nauczycielskiego”, poruszamy w zbiorowym opracowaniu sprawę egzaminu praktycznego. Treść drukowanych poniżej artykułów obejmuje następujące zagadnienia:

1) istota i cele egzaminu praktycznego, 2) program i przebieg egzaminu (wizytacja i kollokwjum), 3) przygotowanie się do egzaminu praktycznego. W związku z tem zachodzi potrzeba kilku wyjaśnień natury ogólnej.

Przedewszystkiem chodzi o odpowiedź na pytanie jaki charakter mają zawarte w artykułach uwagi i wskazania? Aczkolwiek autorzy występują z ramienia naszej organizacji, która ma liczne i poważne zastrzeżenia, dotyczące obecnego systemu przeprowadzania egzaminu praktycznego, jednak uwagi swoje opierają na obowiązujących przepisach o egzaminie praktycznym z dnia 14 grudnia 1928 roku (Dz. U. Min. W. R. i O. P. z dn. 10 stycznia 1929 roku Nr. 1/208). Nie chodzi zatem w artykułach o krytykę tych przepisów, ale o to, jak należy je interpretować i wykonywać. Poza tem uwagi, zwarte w artykułach, dotyczą tylko egzaminu, zdawanego według § 1-a, to znaczy tego rodzaju egzaminu, który odbywa się we własnej szkole zdającego; natomiast pomijają drugi rodzaj egzaminu (według § 1-b), nietylko jako bardzo rzadko stosowany, ale głównie dlatego, że organizacja nasza wogóle uważa tę formę egzaminu za anomalję, która powinna być jak najrychlej usunięta.

Drugie z kolei pytanie: dla kogo przeznaczona jest treść zamieszczonych artykułów? Oczywiście, że artykuły pisane i drukowane są z myślą o tych koleżankach i kolegach, na których ciąży jeszcze obowiązek zdawania egzaminu praktycznego. Artykuły przychodzą im z pomocą bezpośrednią, udzielając rad i wskazówek, które ułatwią zorientowanie się w istocie, celach i programie wymagań egzaminu praktycznego, a nadto ułatwią przygotowanie się do tego egzaminu. Następnie uwagi, podane w artykułach, przeznaczone są dla związkowych komórek organizacyjnych, które będą pomagały najmłodszym członkom w przygotowaniu się do egzaminu praktycznego czy to w formie indywidualnie udzielanych rad i wskazówek, czy też przez organizowanie kursów lub konferencji zbiorowych. Podejmując tę wdzięczną pracę, komórki nasze znajdą w artykułach wytyczne i materiał zarówno dla porad indywidualnych, jak i dla organizowanych konferencji pod kątem potrzeb egzaminu praktycznego. Wreszcie mamy nadzieję, że poruszone w artykułach uwagi z innej jeszcze strony przyniosą korzyść zdającym egzamin praktyczny: może niejednego z egzaminatorów pobudzą one do refleksji i poddania rewizji dotychczasowego stosunku swojego do egzaminu i zdających.

Redakcja.

II. ISTOTA I CELE EGZAMINU PRAKTYCZNEGO.

Zaraz na wstępie rozważań na temat istoty i celów egzaminu praktycznego, dla uniknięcia dalszych jakichkolwiek nieporozumień i zastrzeżeń, musimy przyjąć jedno zasadnicze założenie w odniesieniu do składu komisji egzaminacyjnej: w skład komisji egzaminacyjnej wchodzi ludzie w ł a ś c i w i. Tylko bowiem wtedy, kiedy staniemy na powyższym stanowisku, może być racja omawiania celów egzaminu praktycznego. Jeżeli bowiem z jakichkolwiek względów w skład nawet jakiegoś poszczególnego kompletu egzaminacyjnego wchodzi ludzie nieodpowiedni, to egzamin praktyczny może stać się nieporozumieniem.

Egzamin praktyczny składa się właściwie z trzech części: oceny nadesłanego komisji streszczenia, wizytacji i kollokwjum. Ocena streszczenia nie decyduje o dopuszczeniu do dalszych części: wizytacji i kollokwjum. Najistotniejszą czę-

ścią egzaminu jest wizytacja i jej wynik decyduje o dopuszczeniu do ostatniej części egzaminu czyli do kolokwium. A ponieważ wizytacja to nie tylko spostrzeżenia na temat przeprowadzonych lekcji, które niekiedy mogą się nawet nie udać, ale i badanie wyników osiągniętych przez nauczyciela w ciągu dwuletniej przynajmniej pracy, to możemy zaryzykować twierdzenie, że jeżeli nauczyciel solidnie przez okres tych dwóch lat pracował, to chociażby lekcje mu się nie udały, ale wyniki pracy są przynajmniej dostateczne — nauczyciel do dalszych części egzaminu powinien być dopuszczony. Oto dlaczego przy egzaminie praktycznym niemal z reguły należy wykluczyć przypadek, o ile, jak to wyżej powiedzieliśmy, w komisji zasiadają ludzie właściwi. Jeżeli tu i ówdzie jest jeszcze inaczej, jest to już zagadnienie zupełnie inne: doboru ludzi i ich kwalifikacyj do zasiadania w komisjach.

O celach egzaminu praktycznego można mówić z dwojakiego stanowiska: ze względu na interes szkoły i ze względu na interes nauczyciela.

Cele egzaminu praktycznego ze względu na dobro szkoły.

Przy rozważaniu tego zagadnienia trzeba wziąć za podstawę zarządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 14-ego grudnia 1928 r., zawierające przepisy o praktycznym egzaminie na nauczyciela publicznych szkół powszechnych (Dz. Urz. M. W. R. i O. P. z roku 1929 nr. 1-szy, poz. 3). Aczkolwiek w zarządzeniu powyższym bezpośrednio na temat celów egzaminu praktycznego nie znajdujemy żadnej wzmianki, to jednak pośrednio możemy wydedukować, że cele te dadzą się ująć w następujących trzech punktach:

- 1) zbadać, czy nauczyciel umie zorganizować pracę dydaktyczną i wychowawczą w szkole;
- 2) zbadać, czy nauczyciel orientuje się w przepisach, normujących życie szkoły i nauczyciela;
- 3) zbadać, czy nauczyciel umie posługiwać się książką i przyswajaną wiedzę teoretyczną zastosowywać w praktyce szkolnej.

Jednym z celów egzaminu praktycznego jest zbadanie, w jakim stopniu nauczyciel umie zorganizować pracę dydaktyczną i wychowawczą; potwierdzenie tego znajdujemy w par. 10-ym cytowanego wyżej zarządzenia: „Część pierwsza egzaminu, odbywanego w szkole kandydata, polega na szczegółowej wizytacji klasy, względnie klas, w których kandydat uczy, przeprowadzonej w celu zbadania dotychczasowej jego pracy jako nauczyciela i wychowawcy. Komplet egzaminacyjny przysłuchuje się przynajmniej dwum lekcjom, przeprowadzonym przez kandydata z dwu różnych przedmiotów nauczania i przegląda wypracowania uczniów i konspekty (plany) lekcji, przygotowywanych w ciągu dotychczasowej praktyki (przynajmniej w ciągu ostatniego roku szkolnego) przez kandydata”. Dwie lekcje, przeprowadzone przez kandydata, mają zorientować komisję, czy nauczyciel potrafi skonstruować lekcję zgodnie z wymaganiami współczesnej dydaktyki i przeprowadzić ją według przyjętego planu; z drugiej zaś strony, o czym już była mowa wyżej, pozwalają komisji na zbadanie wyników pracy nauczyciela, zarządzenie bowiem zezwala na stawianie pytań dzieciom przez członków komisji. Konspekty lekcji, przygotowywanych przez nauczyciela w ciągu ostatniego roku szkolnego przed egzaminem, mają zorientować komisję, czy nauczyciel potrafi zorganizować sobie pracę na dłuż-

szy okres czasu i czy właściwie realizuje postulaty dydaktyczne i wychowawcze nowych programów. Komisja nie stwierdzi tego na podstawie dwóch lekcji, ale może i powinna stwierdzić na podstawie planów lekcyjnych z okresu jednego roku. Ktoś może powiedzieć, że przecież plan lekcji, które ma nauczyciel przeprowadzić przed komisją, może opracować ktoś inny, konspekty roczne mogą być piękne, ale praktyka szkolna może się odbywać zupełnie inaczej; można w takim rozumowaniu pójść jeszcze dalej i powiedzieć, że te konspekty lekcyjne można poprostu przepisać i że wobec tego wszystkiego egzamin praktyczny może być jednak kwestją przypadku. Na to znów odpowiem, że jeżeli w komisji zasiadają ludzie właściwi, to tego rodzaju zabiegi „egzaminacyjne” nie udadzą się nigdy, bo to wszystko dla człowieka, znającego dobrze szkołę, jest bardzo łatwe do sprawdzenia przedewszystkiem poprzez zbadanie wyników, poprzez rozmowy z dziećmi i poprzez rozmowę ze zdającym w czasie kolokwium. Z powyższego wynika, że kwestja tych konspektów jest rzeczą ważną i nie można jej bagatelizować. Przystępując do ich sporządzania, trzeba się zapoznać gruntownie z programem nauczania wogóle, a w danej klasie w szczególności. Zagadnienie przygotowywania się do egzaminu jest potraktowane w osobnym artykule, dlatego też na ten temat tutaj wypowiadać się nie będę.

Komisja w czasie egzaminu ma również zbadać, czy nauczyciel jest obeznany z przepisami, normującymi życie szkoły i nauczyciela. Nie chodzi tutaj o specjalne obkucie się ustawami, trzeba jednak, żeby nauczyciel wiedział, jak postąpić w konkretnych zupełnie wypadkach, ma to być przedewszystkiem praktyczna znajomość przepisów w sprawach administracji szkolnej i organizacji szkolnictwa w Polsce.

W § 6-ym cytowanego zarządzenia czytamy, że między innymi do podania załączyć należy: „spis przestudjowanych do egzaminu książek i podręczników, zwłaszcza z przedmiotów pedagogicznych i z administracji szkolnej wraz ze streszczeniem przynajmniej dwu z tych książek”. W zakończeniu tegoż paragrafu czytamy: „W sprawozdaniu może kandydat nadto wymienić godne zaznaczenia doświadczenia dydaktyczne i wychowawcze, jakie zdołał zdobyć w dotychczasowej pracy; kandydat, conajmniej od roku zatrudniony w szkole, w której ma zdać egzamin, może również dołączyć do sprawozdania charakterystykę kilkorga dzieci szkolnych, które obserwował bliżej w ciągu ostatniego roku szkolnego”. W przytoczonych powyżej cytatach zawarta jest podstawa, na której oparliśmy punkt trzeci celów egzaminu praktycznego: zbadać, czy nauczyciel umie posługiwać się książką i przyswajaną wiedzę teoretyczną zastosowywać w praktyce szkolnej. Jeżeli zarządzenie mówi, że nauczyciel ma dołączyć wykaz przeczytanej lektury i przynajmniej dwa streszczenia, to nie dlatego przecież, by tylko zmusić nauczyciela do czytania, i nie dlatego również, by nauczyciel napisał te dwa streszczenia. Autorom zarządzenia zależało na tem, by tą drogą komisja zdobyła materiał do zbadania, czy nauczyciel umie sobie radzić samodzielnie z książką; z powiedzenia zaś: „w sprawozdaniu może kandydat nadto wymienić godne zaznaczenia doświadczenia dydaktyczne i wychowawcze, jakie zdołał zdobyć w ciągu dotychczasowej pracy” widzę tendencję zarządzenia do stwierdzenia, czy nauczyciel umie zastosowywać zdobytą wiedzę teoretyczną w praktyce szkolnej. Nie ulega bowiem najmniejszej wątpliwości ten fakt, że nauczyciel myślący będzie się starał teorię zdobytą z książ-

ki zastosować w praktyce szkolnej, jeżeli nawet nie w całości, co najczęściej będzie niemożliwe, gdy chodzi np. o pewne opracowania monograficzne niektórych systemów dydaktycznych (metoda Decroly, system daltoński, nauczanie łączne, metoda projektów), to przynajmniej pewne fragmenty owych systemów dydaktycznych będzie się starał przeszczepiać na teren własnej klasy, albo przynajmniej krytycznie się do nich ustosunkuje w streszczeniu, które komisji przedstawia.

Kandydaci, przystępujący do egzaminu praktycznego, muszą sobie uświadomić, że nie ilość przeczytanych książek ma tu istotne znaczenie, ale przedewszystkiem jakość, a ta jakość przejawiać się powinna albo w krytycznym omówieniu przestudjowanej lektury, albo też, co należy uznać za cenniejsze, w zastosowaniu pewnych pomysłów teoretycznych w praktyce szkolnej. Pod tym kątem należy się przygotowywać do egzaminu praktycznego od samego początku pracy w szkole, pod tym też kątem należy zorganizować pracę samokształceniową na terenie Ognisk i konferencji rejonowych, jeżeli chcemy pomóc najmłodszym naszym Koleżankom i Kolegom. Może ktoś powiedzieć, że przecież nauczyć posługiwania się książką może i powinien zakład naukowy, przygotowujący do zawodu nauczycielskiego. Tak jest, szkoła może i powinna nauczyć samodzielnie pracować, dziś już nawet szkole powszechnej takie cele stawiamy, ale żaden zakład naukowy nie może nauczyć krytycznego ustosunkowania się nauczyciela do pewnych teorii dydaktycznych czy wychowawczych pod kątem potrzeb praktyki szkolnej, nie może też nauczyć zastosowania pewnych pomysłów teoretycznych w praktyce szkolnej, bo do tego trzeba mieć własny warsztat pracy. Kiedy w zarządzeniu mówi się o tem, że nauczyciel może przedstawić również charakterystykę kilkorga dzieci, to również nie jest to nic innego, jak potwierdzenie powyższych rozważań na temat: czy nauczyciel potrafi wiedzę teoretyczną wcielić w ramy życia szkolnego i w jakim stopniu?

Dotychczasowe moje rozważania oparłem na założeniu, że egzamin odbywa się w szkole, w której nauczyciel pracuje, czyli według § 1-a. Egzamin praktyczny może się jednak odbyć według § 1-b, czyli w innej szkole powszechnej, względnie szkole ćwiczeń (przy zakładzie kształcenia nauczycieli), wyznaczonej przez prezesa komisji. Należy stwierdzić, że egzamin według § 1-b (w innej szkole) jest mniej pożądanym zarówno dla nauczyciela, jak i dla samego egzaminu. Wizytację zastępuje wtedy praca piśmienna, inne części egzaminu pozostają te same. Egzamin ten jest gorszy dla nauczyciela dlatego, że niema wizytacji, są natomiast lekcje w obcej zupełnie klasie. Tylko w jednym wypadku egzamin ten jest przez nauczycieli pożądanym: kiedy nauczyciel ma złe wyniki pracy we własnej szkole, a ma dużo cywilnej odwagi i umie, jak to się pospolicie mówi, dobrze sprzedać swoje wiadomości. Wtedy egzamin według § 1-b jest wygodniejszy, bo przy egzaminie we własnej szkole najważniejszą częścią i istotnie decydującą o wyniku egzaminu jest wizytacja, która więcej mówi o wartości nauczyciela, aniżeli najdłuższe kollokwjum ustne, czy piśmienne.

Znaczenie egzaminu praktycznego dla nauczyciela.

Przejdźmy teraz do zastanowienia się, czym jest egzamin praktyczny ze stanowiska nauczyciela, co daje nauczycielowi, czy ma dla niego jakąś pozytywną wartość, czy też jest tylko okazją do denerwowania się i wydania kilkudziesię-

ciu złotych. Według mego przekonania, egzamin praktyczny ma pewne znaczenie i dla nauczyciela. Nie będę mówił oczywiście o konsekwencjach służbowych, czyli o tem, że bez egzaminu praktycznego nie może nastąpić akt ustalenia nauczyciela w służbie nauczycielskiej.

O ustaleniu nauczyciela decyduje komplet, złożony z trzech osób, a nie sam inspektor szkolny — i dlatego możliwość pomyłki znacznie się zmniejsza, najczęściej na korzyść nauczyciela. Wprawdzie o ustaleniu decyduje nie tylko wynik egzaminu praktycznego, ale i wynik wizytacji, którą przeprowadza już sam inspektor, niemniej jednak pomyślny wynik egzaminu praktycznego jest faktem w pewnym stopniu wiążącym inspektora szkolnego w czasie wizytacji. Nie może być mowy wprawdzie o formalnem i prawnem zobowiązaniu inspektora i o tem, że inspektor musi się liczyć z wynikami egzaminu w czasie wizytacji, życiowo jednak podchodząc do zagadnienia, możemy powiedzieć, że te rzeczy pozostają ze sobą w pewnym związku.

Egzamin praktyczny ma jednak jeszcze i inne znaczenie ze stanowiska nauczyciela. Wiemy, że ludzką jest rzeczą omijanie wysiłków, wiemy też, że młodsi Koledzy wychodzą z zakładów kształcenia nauczycieli niekiedy z tem przeświadczeniem, że zdobyta w zakładzie wiedza wystarczy im na dłuższy okres czasu, że wobec tego można spocząć. Egzamin praktyczny w tych wypadkach jest pewnego rodzaju bodźcem do pracy, jest czemś, co — powiedzmy sobie szczerze — zmusza człowieka do dalszej pracy tuż po opuszczeniu zakładu, zmusza do bacnej obserwacji klasy i swojej pracy od samego początku. Może mi ktoś powiedzieć: co taka praca nad sobą jest warta? Odpowiem na to krótko: lepsza taka, aniżeli żadna; jednostkom, którym tego rodzaju bodziec jest niepotrzebny, egzamin praktyczny nie zaszkodzi, bo one i tak będą pracowały i o wynik egzaminu mogą być spokojne; dla jednostek zaś, którym tego rodzaju podnieta do pracy jest potrzebna, egzamin praktyczny może mieć ten zbawienny skutek, że dopomoże im do utrzymania się w zawodzie nauczycielskim. Kto zamknie oczy na rzeczywistość szkolną, a do zagadnienia będzie chciał podejść w płaszczyźnie idealnej, ten się z mojem rozumowaniem nie zgodzi i odpowie mi, że takie podniety do pracy uznać trzeba nawet za szkodliwe. Trzebaby jednak o odpowiedź zapytać przede wszystkim tych, którzy już składali egzamin praktyczny i składali go przed dobrą komisją egzaminacyjną. Przepisom o egzaminie praktycznym przyświecają jakgdyby dwie równoległe tendencje: podnosząca i eliminacyjna. Z jednej strony poprzez egzamin praktyczny chce się podnosić pracę szkolną na wyższy poziom, chce się, by nauczyciel pokazał, na co go stać; z drugiej zaś strony poprzez egzamin praktyczny zmierza się do wyeliminowania z zawodu nauczycielskiego jednostek, które w okresie przedegzaminacyjnym, a okres ten może trwać nawet pięć lat, nie potrafiły, czy nie mogły wyzwoić w sobie walorów, wymaganych od nauczyciela publicznej szkoły powszechnej na odcinku pracy w szkole.

Kończąc artykuł tem, od czego zacząłem: wszystkie moje wnioski oparte były na założeniu, że skład komisji egzaminacyjnych jest właściwy, że ludzie w niej zasiadający znają szkołę powszechną, mają znajomość teorii pedagogicznej i dydaktycznej, dostatecznie są obeznani z programami nauczania i stać ich na zajęcie samodzielnego stanowiska w stosunku do zdającego egzamin.

Mówiąc o celach egzaminu praktycznego, miałem na uwadze zasadniczo egzamin według par. 1-a. Cytowane kilkakrotnie zarządzenie mówi również o egza-

minie według par. 1-b. (w obcej szkole) i egzaminie dla specjalistów. W tych wypadkach egzamin praktyczny różnić się będzie w pewnych szczegółach natury organizacyjno-technicznej, jednak istota egzaminu praktycznego i jego cele będą bez zmiany.

St. Wiącek

III. PROGRAM I PRZEBIEG EGZAMINU.

1. Wizytacja.

Zasadniczym celem wizytacji w czasie egzaminu praktycznego jest badanie, czy i w jakim stopniu nauczyciel potrafi zorganizować pracę dydaktyczną i wychowawczą na terenie klasy, względnie klas. Ażeby komisja istotnie na pytanie tą mogła sobie odpowiedzieć, winna: a) pilnie obserwować przebieg lekcji, prowadzonych przez nauczyciela, b) dokładnie przejrzeć konspekty lekcji i wypracowania uczniów, c) przejrzeć dziennik lekcyjny, d) umiejętnie stawiać dzieciom pytania. Jak ma się ustosunkować nauczyciel do wysuniętych zagadnień, by egzamin praktyczny wypadł mu pomyślnie?

a) L e k c j e.

Trzeba sobie przedewszystkiem uświadomić, że organizacja tych lekcji musi być podobna do tych wszystkich normalnych lekcji, które nauczyciel prowadzi codziennie, kiedy jest tylko sam w klasie. Jeżeli bowiem lekcje egzaminacyjne w konstrukcji swej będą zasadniczo odbiegały od pracy codziennej, reakcja dzieci może sprawić, że lekcje te źle wypadną. Dzieci przecież przywykają do pewnej metody pracy i z tem trzeba się liczyć. Lekcje, prowadzone w czasie egzaminu, muszą się logicznie wiązać z tematami opracowywanymi poprzednio, muszą być ich dalszym ciągiem, choćby nawet wtedy, kiedy temat lekcji nie będzie zbyt efektywny.

Lekcja musi być dobrze przygotowana pod względem dydaktycznym. Trudno jest w tem miejscu zagadnienie to rozwijać szczegółowo, zwrócę więc tylko uwagę na rzeczy najistotniejsze, do których zaliczam: **czynny udział dzieci w lekcji, przygotowanie odpowiednich pomocy naukowych, jasno wytknięte cele lekcji, zaprawianie dzieci do samodzielnej pracy, właściwe tempo pracy na lekcji.**

Nauczyciel, przygotowujący się do egzaminu praktycznego, winien o tem pomyśleć już od pierwszego dnia swej pracy w szkole, sam powyższymi zasadami przesiąknąć i dzieci do takiej pracy przyzwyczajając. Zdarza się często, że członkowie kompletu egzaminacyjnego przerywają lekcję i sami zaczynają dzieci pytać. Dzieje się tak najczęściej wtedy, kiedy komisja zorientowała się już co do wartości lekcji. Należy przytem zaznaczyć, że jeżeli lekcja nie jest zbyt wyraźna co do swej wartości, komisja nie przerywa jej wtedy, a przynajmniej nie powinna przerywać. Trzeba w takich wypadkach dać nauczycielowi możliwość przeprowadzenia lekcji w całości. Bardzo często jednak już po kilkunastu minutach można stwierdzić, że lekcja jest skonstruowana dobrze, że postawa dzieci jest czynna, że tempo pracy właściwe, a wówczas najczęściej komisja lekcję przerywa i przystępuje do bezpośrednich rozmów z dziećmi. O celu tych rozmów będzie jeszcze mowa niżej. Zdarza się jednak czasem, że jeżeli lekcja jest, jak to się mówi, beznadziejna, komisja również przerywa ją i przystępuje

do badania wyników pracy nauczyciela, bo wtedy musi mieć więcej czasu na rozmowę z klasą. Najczęściej jednak przerwanie lekcji jest oznaką dla zdającego, że lekcja była dobra.

W czasie lekcji komisja notuje sobie jej przebieg, ważniejsze i bardziej oryginalne posunięcia dydaktyczne, by mieć materiał do kolokwium, w czasie którego nauczyciel musi umieć uzasadnić swoje postępowanie dydaktyczne. Przygotowując się do lekcji, trzeba i o tem pamiętać. Bardzo też często komisja żąda od zdającego wskazania, co ze znanych mu teorii dydaktycznych próbował zastosować w praktyce, względnie co stosuje. Trzeba jednak przestrzec wszystkich przygotowujących się do egzaminu praktycznego, by nie starali się w jednej lekcji zbyt wiele pokazać oryginalności, bo wtedy lekcja robi wrażenie pokazu, a nie normalnej pracy. Trzeba pamiętać, że najlepsze wrażenie robi taka lekcja, w której dzieci biorą czynny udział, a jednocześnie jest najmniej gadania ze strony nauczyciela, a najwięcej pracy dzieci.

b). Plany lekcyjne i wypracowania uczniów.

Osobno trzeba omówić plany lekcyjne w zakresie pierwszych czterech lat nauczania i osobno w zakresie drugiego i trzeciego szczebla programowego.

Nauczyciel, pracujący w najmłodszych klasach, winien sobie uświadomić, że nie może tu być jeszcze mowy o nauczaniu ściśle przedmiotowym, gdyż poszczególne przedmioty zlewają się jeszcze na tym poziomie w tematy i ośrodki, że nauczanie w młodszych klasach musi być powiązane z porami roku i że to wszystko winno znaleźć swoje odbicie i w przygotowujących przez nauczyciela planach lekcyjnych. Dla ilustracji przytoczę kilka przykładów, czego nie może być w planach lekcyjnych, a jeszcze bardziej w praktyce szkolnej. Zanotowano np. w planie lekcyjnym, że w końcu stycznia opracowywano czytankę o żabach, a na lekcji przyrody mówiło się w tym samym dniu o dokarmianiu ptaków w czasie zimy; na lekcji zaś śpiewu uczyły się dzieci piosenki w związku ze zbliżającymi się imieninami Pana Prezydenta. Między tematami poszczególnych lekcji niema żadnego związku, jeśli chodzi o pracę całodzienną, a związek ten winien być uwzględniony nie tylko w zakresie jednego dnia, winien on wystąpić w ciągu całego tygodnia, a nawet i dłuższego okresu czasu, jeżeli opracowywany temat jest obszerniejszy. I to jest zwykle bardzo ważne dla komisji, a przynajmniej powinno być ważne. Wszakże to jest najlepszy dowód, czy nauczyciel potrafi zorganizować pracę w myśl nowoczesnych postulatów dydaktycznych i wymagań programowych.

W planach lekcyjnych, dobrze prowadzonych, komisja winna znaleźć jeszcze coś więcej. Nie wystarczą same tylko założenia nauczyciela przed lekcją, w planach winny się też znaleźć i pewne uwagi na temat przeprowadzenia przyjętych założeń, krótkie notatki na marginesie, czy temat przewidziany na dany dzień został zrealizowany, czy nie, a jeżeli nie, to z jakich powodów. Jeżeli rzeczywistość odpowiada założeniom, to co szczególnie było miłym w pracy, co się udało, a co najwięcej sprawiało dzieciom trudności. W planach lekcyjnych powinien być uwidoczniiony krytyczny stosunek nauczyciela do własnej pracy. Tylko wtedy plany te będą miały istotną wartość dla komisji, a dla składającego egzamin będą legitymacją jego twórczej postawy w stosunku do pracy szkol-

nej. W planach lekcyjnych winna być przestrzeżana zasada: **J a k n a j m n i e j p i s a n i n y , a j a k n a j w i ę c e j t r e ę c i .**

Jeżeli nauczyciel pracuje w starszych klasach: w szkołach pierwszego stopnia — w trzeciej i czwartej, a w szkołach drugiego i trzeciego stopnia — od czwartej w górę, plany lekcyjne winny być tak pomyślane, by wystąpił w nich postulat korelacji i by widocznym było dla komisji, że postulat ten istotnie jest przez nauczyciela realizowany. O korelacji znajdzie czytelnik wyczerpujące wyjaśnienia w uwagach do programu.

Przy przeglądaniu wypracowań uczniów komisja zwraca uwagę na kształtność i wyrazistość pisma, jego poprawność pod względem ortograficznym i stylistycznym i związek pisania z całokształtem pracy szkolnej w danej klasie. Przypominam, że w programie języka polskiego każdej klasy — od I do IV-ej — jest dział zatytułowany: „Tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu”, a od klasy V-ej poczynając: „Tematy ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu” i że wobec tego każdy temat wypracowania piśmiennego winien być zgodny z tematami, wyszczególnionymi w tym dziale. Komisja może przeglądać zarówno wypracowania klasowe uczniów, jak i domowe. Nie miejsce w ramach niniejszego artykułu na omawianie zasad dydaktycznych, które należy się kierować przy wypracowaniach piśmiennych szkolnych i domowych. Trzeba też zdawać sobie sprawę, że ważną jest rzeczą dla komisji metoda poprawiania wypracowań piśmiennych przez nauczyciela. W tem miejscu zaznaczę tylko, że inaczej będziemy poprawiać prace piśmienne dzieci w klasach młodszych, a inaczej w starszych. Na ten temat znajdzie czytelnik dostateczne wyjaśnienia w uwagach do programu. Przez termin „wypracowania” rozumieć należy, oczywiście, nietylko wypracowania piśmienne z języka polskiego, ale również prace piśmienne dzieci z innych przedmiotów nauczania. Zaznaczę jeszcze, że zasadniczo lepiej jest, jeżeli uczniowie piszą częściej, ale w niewielkich dawkach, aniżeli wtedy, kiedy prace piśmienne występują w dużych odstępach czasu i w niestrawnej ilości.

c) **Dziennik lekcyjny.**

Przeglądając dziennik lekcyjny, komisja zwraca uwagę na frekwencję dzieci w klasie, spóźnienia i bada zgodność dziennika lekcyjnego z planami lekcyjnymi. Frekwencja i ilość spóźnień wiążą się ściśle z poziomem klasy, a jednocześnie charakteryzują stosunek środowiska do szkoły i oddziaływanie w tym kierunku nauczyciela i szkoły. Bardzo zła frekwencja jest, niestety, pewnego rodzaju dowodem, że akcja szkoły w tym kierunku jest niedostateczna. Jeżeli nauczyciel, składający egzamin praktyczny, chce się uchronić przed tego rodzaju zarzutem, musi zgromadzić dowody, że robił wszystko, by frekwencję podnieść. Dobrze jest o tem pamiętać zawczasu.

Porównywanie dziennika lekcyjnego z planami lekcyjnymi ma stwierdzić, czy istotnie plan lekcyjny, przewidziany przez nauczyciela na dany dzień, czy tydzień, został zrealizowany. Nie może być czego innego w dzienniku lekcyjnym, a czego innego w planach lekcyjnych, a jeżeli zachodzą pewne różnice, a zachodzić mogą, to musi to być umotywowane w uwagach na marginesie planów lekcyjnych. Przy przeglądaniu dzienników lekcyjnych komisja zwraca również uwagę, czy rozkład materiału naukowego na poszczególne miesiące i tematy poszczególnych lekcji w danym miesiącu są ze sobą w zgodzie. Jeżeli zakre-

ślony materiał programowy na dany miesiąc nie został przerobiony, to w rozkładzie materiału na następny miesiąc powinno być zaznaczone, że ten i ten materiał z miesiąca poprzedniego został przesunięty na miesiąc następny. Z powyższego wynika, że rozkład materiału naukowego powinien być zapisywany do dziennika z miesiąca na miesiąc, a nie zgóry na cały rok, bo wtedy wypadnie niejednokrotnie wiele skreślać, zmieniać, albo też zaklejać rozkład materiału opracowany na cały rok, a wpisywać z miesiąca na miesiąc. Byłaby to praca niepotrzebna. Należy też pamiętać, że wszystkie rubryki w dzienniku lekcyjnym powinny być wypełnione w swoim czasie. Nie twierdzę, że dziennik lekcyjny to najważniejsza rzecz w pracy nauczyciela, nie można jednak zaniedbywać i tej pracy, tem bardziej, że przecież to nic trudnego i kłopotliwego, jeżeli się wypełnia wszystko w swoim czasie, a pocóż się narażać na pewne uwagi, których można uniknąć. Dziennik lekcyjny jest wyrazem systematyczności nauczyciela, a w pewnym stopniu i obrazem jego pracy szkolnej.

d) Pytania komisji, stawiane dzieciom.

Komisja przez swoje pytania, stawiane dzieciom, chce się lepiej jeszcze zorientować w poziomie klasy, stopniu jej rozwoju i zaawansowania w metodzie samodzielnej pracy. Dlatego też pytania te powinny być trojakiego rodzaju: 1) pytania o charakterze sprawdzającym wiadomości uczniów, najczęściej krótkie i zawsze dotyczące materiału już przerobionego; 2) pytania o charakterze ogólnym, czasem luźno związane z przerobionym materiałem, zmierzające do zorientowania się w ogólnym rozwoju uczniów, sposobie ich wypowiedania się, rozumowania i orientacji w sprawach bieżącego życia, dostępnych, oczywiście, poziomowi danej klasy i wreszcie 3) pytania o charakterze zagadnień, zmierzające do zorientowania się, czy uczniowie potrafią samodzielnie rozwiązać pewne zagadnienia, dostępne ich poziomowi umysłowemu. Oczywiście, tego rodzaju pytania będzie mógł postawić tylko taki członek komisji, któremu nie jest obcą ani teoria dydaktyczna, ani też praktyka szkolna. Z doświadczenia wiemy, że najczęściej pyta dzieci inspektor szkolny, jako członek komisji. To nie jest dobrze; uważam bowiem, że udział inspektora w komisji powinien być jak najmniejszy, gdyż on przecież nauczyciela już i tak zna, a przynajmniej znać powinien.

W zakończeniu tego artykułu chcę jeszcze zwrócić uwagę na pewne rzeczy, które nie dadzą się podciągnąć pod żaden z powyższych punktów, a które w dużym stopniu decydują o wynikach egzaminu praktycznego. Już samo pierwsze zetknięcie się komisji z klasą i nauczycielem wytwarza pewien nastrój przychylny lub nieprzychylny dla składającego. Prawda, że nastrojom nie należy się w takich chwilach, ważnych dla innego człowieka, poddawać, ale cóż na to poradzić, że w komisji zasiadają też tylko ludzie z wieloma ułomnościami. Nieprzewietrzona klasa, brudna izba, wystraszone dzieci, bezmyślne i nieestetyczne dekoracje ścian — oto owe czynniki, które odrazu wytwarzają wśród członków pewien nastrój i często nawet nieświadome, a niezbyt życzliwe ustosunkowanie się do składającego egzamin praktyczny. Czy takie ustosunkowanie się jest na czemś oparte? Według mnie — tak, dlatego też nauczyciel musi i o tem pamiętać. Ład, porządek i pewna schludność w urządzeniu izby szkolnej to rzeczy bardzo ważne ze stanowiska wychowawczego, to wyraz troski

nauczyciela o kulturę życia codziennego w klasie. Obowiązujące nas dziś programy kładą na to bardzo duży nacisk. A choćby nawet programy o tem nie mówiły, to troska o kulturę życia codziennego wpływa z najgłębszego sensu szkoły powszechnej.
St. Wiącek.

2. Kollokwjum.

1. Zadania i charakter kollokwjum.

Drugą część egzaminu praktycznego stanowi kollokwjum, które odbywa się po skończonej wizytacji. W myśl § 11 przepisów o egzaminie praktycznym zadania tej części egzaminu są następujące: „Część druga egzaminu obejmuje kollokwjum z kandydatem przedewszystkiem w nawiązaniu do wizytacji. Treścią kollokwjum jest omówienie z kandydatem jego pracy nad wychowaniem i nauczaniem młodzieży ze stanowiska zadań pedagogiki i dydaktyki z uwzględnieniem higieny szkolnej, oraz ze stanowiska obowiązujących przepisów, zwłaszcza zaś programu nauczania w szkole powszechnej. Przy kollokwjum kandydat winien również udowodnić ogólną znajomość organizacji szkolnictwa w Polsce oraz najważniejszych przepisów w sprawie administracji szkolnej”. Jak wynika z treści cytowanych przepisów, istotnem zadaniem kollokwjum jest omówienie organizacji i wyników pracy szkolnej nauczyciela zdającego egzamin. Skoro ma to być omawianie pracy szkolnej, to rzecz zrozumiała, że treść rozmowy musi pozostawać w ścisłym związku z realnemi warunkami pracy danego nauczyciela, a nie może być, jak to często się zdarza przy egzaminach tego rodzaju, teoretyczna i niezwiązana bezpośrednio z warunkami pracy szkolnej. Pod tym względem kollokwjum zasadniczo nie powinno się różnić od pierwszej części egzaminu, obejmującej wizytację szkoły i pracy nauczyciela. Jeżeli w przepisach, dotyczących wizytacji nauczyciela (§ 10), regulamin wyraźnie zaznacza, że badanie pracy nauczyciela winno uwzględniać „w każdym wypadku okoliczności, wśród jakich odbywa się praca kandydata, oraz zakres powierzonych mu obowiązków”, — to kollokwjum również powinno odpowiadać tym wymaganiom. Z tego założenia wypływa bardzo ważne wskazanie: kollokwjum powinno wiązać się z wizytacją. Taka jest zresztą intencja cytowanego na wstępie artykułu regulaminu, w którym czytamy, że kollokwjum odbywa się „przedewszystkiem w nawiązaniu do wizytacji”. Gdyby wszyscy egzaminatorzy o tem pamiętali, to nie zdarzałyby się przy egzaminie praktycznym takie np. pytania: „Co to jest synkretyzm?” albo: „W których artykułach konstytucji zawarte są postanowienia oświatowe?” albo jeszcze: „Jakich wrażeń pan dozna, jeżeli kropla zimnej wody wpadnie panu za kołnierz?” Przykłady te wzięte są z praktyki egzaminacyjnej. Związek kollokwjum z wizytacją jest zupełnie zrozumiały i uzasadniony: podczas wizytacji zdający doświadcza i praktycznie wykazuje, w jaki sposób organizuje pracę w szkole i jakie osiąga rezultaty; przy kollokwjum natomiast ma słownie i rozumowo udowodnić: a) czy uświadamia sobie należycie i potrafi uzasadnić swoje postępowanie ze stanowiska zadań pedagogiki i dydaktyki, wskazań higieny szkolnej i programów nauczania; b) czy posiada ogólną znajomość przepisów prawnych, normujących pracę szkolną pod względem organizacyjnym i administracyjnym. Z tego wy-

nika, że kolokwjum dlatego tylko występuje jako odrębna część egzaminu, gdyż ze względów formalnych i technicznych nie można rozmawiać z nauczycielem podczas zajęć z dziećmi, nie można go w tym czasie pytać, dlaczego tak, a nie inaczej postępuje.

Treść kolokwjum, traktowanego zgodnie z powyższymi założeniami i wskazaniami, stanowią następujące zagadnienia: 1) organizacja nauczania (łącznie ze znajomością programów); 2) organizacja pracy wychowawczej (łącznie ze znajomością zasad higieny szkolnej); 3) znajomość ustawodawstwa szkolnego (organizacja szkolnictwa i administracja szkolna). Wymienione działy kolokwjum kolejno omówimy.

2. Organizacja nauczania.

Rozmowy na ten temat zazwyczaj rozpoczynają się od omówienia lekcji praktycznych, które zdający przeprowadził w obecności kompletu egzaminacyjnego. Dotyczy to zarówno lekcji słabszych, jak i bardzo dobrych. W pierwszym wypadku chodzi o stwierdzenie, czy zdający uświadamia sobie popełnione błędy i niedociągnięcia w lekcjach, a w drugim — czy potrafi uzasadnić i niejednokrotnie obronić swoje postępowanie metodyczne. Tak, nawet bronić się trzeba umieć i mieć odwagę. Nie dlatego, żeby komisja świadomie chciała zdającemu dokrzyć lub zaszkodzić, ale dla tej prostej przyczyny, że niektórzy egzaminatorzy mogą nie znać lokalnych warunków i trudności w pracy, mogą czegoś dobrze nie spostrzec podczas wizytacji lub poprostu mylić się w wypowiedzianych sądach. Oto dla ilustracji dwa przykłady z praktyki życiowej. W pewnej szkole dwuklasowej zdający prowadzi lekcję historii w połączonych oddziałach IV i V-ym, co było niezgodne z programem szkoły tego stopnia organizacyjnego. Komplet egzaminacyjny był zdumiony i poniekąd nawet zgorzchny takim lekceważeniem programu. Tymczasem przy omawianiu lekcji zdający najspokojniej oświadczył, że oddział V, jako pierwszy rok istniejący w danej szkole, słabo zaawansowany był w nauce historii i że wskutek tego za zgodą inspektora, który nie brał udziału w komplecie egzaminacyjnym, traktowano naukę tego przedmiotu łącznie w obydwu oddziałach. Rzecz zrozumiała, że takim oświadczeniem zdający wytrącił broń z rąk egzaminatorów. W innym znów wypadku egzaminator upierał się, że zdająca postępuje wbrew wskazaniom programu. Ale zdająca również była uparta: znalazła w programie sporną kwestję i odczytała odpowiedni ustęp na poparcie swego stanowiska. I dobrze zrobiła.

Z przytoczonych uwag i przykładów widać, jak ważnym momentem egzaminu praktycznego jest umiejętne omówienie lekcji praktycznych. Ileż to razy do tego tylko zagadnienia sprowadza się całe kolokwjum? Tymczasem praktyka dotychczasowa wykazuje, że zdający naogół nie przywiązują należytej wagi do tego momentu, jakgdyby nie rozumiejąc, że samo przeprowadzenie lekcji, choćby nawet z wynikiem bardzo dobrym, to jeszcze nie wszystko, czego wymaga egzamin praktyczny. Do tego potrzeba jeszcze, aby zdający udowodnił, że postępowanie jego nie ma charakteru intuicyjnego, lecz w każdym szczególe jest zracjonalizowane, że przeprowadzone udanie lekcje nie są dziełem przypadku, lecz konsekwentnym wynikiem starannie opracowanego planu postępowania, że lekcje te nie są jakimś sztucznymi fragmentami, specjalnie dla komisji wybranymi, lecz wypływają z całokształtu systematycznej pracy szkolnej. To

wszystko winno stanowić przedmiot omawiania lekcji, gdy tymczasem omawianie takie najczęściej w ten sposób wygląda: tematem lekcji było to lub tamto; celem — bardzo często powtarza się to samo, co już w temacie było zawarte; w planie lekcji najpierw było to, potem — tamto, wreszcie — owo. Jednostki śmielsze wymieniają jeszcze niekiedy błędy, rzeczywiście popełnione lub często urojone, za które zgóry wyrażają skruchę i obiecują poprawę — i na tem kończy się „omówienie” lekcji. Gdy natomiast członkowie kompletu zapytają: skąd wypłynął temat danej lekcji? dlaczego to lub owo w ten sposób było zrobione? czy nie możnaby tego zrobić inaczej? czy wszystkie zamierzone cele lekcji zostały osiągnięte i w jakim stopniu? jakie momenty wychowawcze mogły być w danej lekcji uwzględnione? gdzie można znaleźć wskazówki do opracowania danego zagadnienia? — to jakże często na te pytania nie otrzymują odpowiedzi. Jeszcze gorzej przedstawia się zazwyczaj sprawa, gdy egzaminatorzy zechcą przenieść omawianie lekcji na płaszczyznę ogólniejszych rozważań dydaktycznych, programowych lub wychowawczych. Tak, np. zdawałoby się rzeczą zrozumiałą, że jeżeli zdający przeprowadzi lekcję z nauki czytania i pisania w klasie I-ej, to powinien być przygotowany na to, iż go zapytają: Jaką metodę stosuje przy nauce czytania i dlaczego? Jakiego używa elementarza i co sądzi o jego wartości? Które działy nauki czytania są najtrudniejsze dla jego dzieci i jak sobie radzi z temi trudnościami? Jak traktuje, względnie zamierza traktować sprawę miękczenia spółgłosek? Skąd czerpie wskazówki metodyczne do nauki czytania lub wogóle do pracy w danej klasie? Takie i tym podobne pytania jakże często sprawiają trudności zdającym, jak często świadczą o tem, że zdający nie zastanawiali się nad poruszonymi zagadnieniami.

Żeby wykazać, w jaki sposób lekcja może być rozważana i omawiana przy egzaminie praktycznym, przeprowadzimy krótką analizę lekcji jako konkretnego faktu metodycznego. Powszechnie wiadomo, że każda lekcja ma dwie strony: a) m a t e r i a l n ą (rzeczową) i b) f o r m a l n ą (metodyczną). Pod względem rzeczowym lekcja przedstawia opracowanie pewnego zagadnienia (tematu), stanowiącego fragment materiału naukowego z danego przedmiotu; badanie tego fragmentu prowadzi konsekwentnie do całości materiału, zawartego w programie nauczania. Rozważanie realizacji programu prowadzi z jednej strony do szczegółowych rozkładów materiału, z drugiej zaś — do związanych z tem ściśle podręczników dla ucznia. Opracowanie każdego zagadnienia, stanowiącego przedmiot lekcji, stawia sobie pewne cele konkretne natury zarówno poznawczej, jak i wychowawczej. Analiza tego faktu prowadzi do ustalenia celów nauczania danego przedmiotu, a dalsze badanie tego zagadnienia prowadzi będzie do celów nauczania i zadań wychowawczych szkoły powszechnej, wreszcie w ostatecznej konsekwencji prowadzi może do celów nauczania wogóle.

Rozważanie formalnej strony lekcji przedewszystkiem wysunie kwestję jej rozplanowania, czyli zagadnienie momentów dydaktycznych, jako odpowiedników kolejnego następstwa momentów psychologicznych w procesie poznawczym ucznia. W konsekwencji dalszych rozważań metodycznej strony lekcji wypłyną kwestje następujące: a) lekcja ma taką lub inną formę zewnętrzną, zależną od postawy ucznia i nauczyciela (zagadnienie form nauczania); b) opracowywanie materiału naukowego musi być oparte na pewnych zasadach, obowiązujących w nauczaniu bez względu na przedmiot nauki (zasady nauczania); c) po-

stępowanie nauczyciela zarówno przy opracowywaniu całości materiału, jak i w poszczególnych lekcjach, musi wynikać z pewnych założeń logicznych i psychologicznych (metody nauczania). Wymienione czynniki ulegają zmianom w zależności od charakteru przedmiotu, w którym je stosujemy, stąd też mamy przejście do zagadnień z metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów. Poza tem o powodzeniu i skuteczności nauczania decydują jeszcze czynniki następujące: a) organizacja pracy szkolnej, oparta na właściwościach psychicznych ucznia i zasadach higieny pracy umysłowej (długość lekcji i przerw międzylekcyjnych, dzienna liczba lekcji i kolejność zajęć, tygodniowy rozkład godzin); b) postawa ucznia w czasie lekcji (zainteresowanie, uwaga, aktywność, samodzielność, karność); c) osobowość nauczyciela (znajomość przedmiotu i dziecka, staranność w przygotowaniu do lekcji, stosunek do pracy i do ucznia, autorytet i wpływ wychowawczy).

Jak z powyższego widać, gruntowniejsza analiza lekcji prowadzi do różnorodnych zagadnień, wchodzących w zakres dydaktyki ogólnej, jak i metodyki szczegółowej. Gdy do tego dodamy, że podczas wizytacji komplet egzaminacyjny nietylko przysłuchuje się lekcjom, ale nadto przegląda zeszyty uczniów, dzienniki lekcyjne, rozkłady materiału naukowego, plany wychowawcze i konspekty nauczyciela, bada stan urządzeń szkolnych, pomoce naukowe, organizację czytelnictwa, a wreszcie sprawdza poziom rozwoju uczniów i stopień opanowania przerobionego materiału naukowego, — to otrzymamy całokształt zagadnień, które mogą być poruszane przy kolokwium w związku z organizacją nauczania. Dla orientacji spróbujemy zebrać te zagadnienia metodyczne o charakterze ogólniejszym, na które najczęściej zwraca się uwagę przy egzaminie praktycznym; są one następujące:

Wpływ nauczania na wzbogacanie wiedzy i rozwijanie umiejętności. Cele nauczania poszczególnych przedmiotów w programie szkoły powszechnej. Założenia konstrukcyjne nowych programów. Stosunek nauczyciela do obowiązujących programów. Układanie szczegółowych rozkładów materiału. Przygotowywanie się nauczyciela do codziennych zajęć szkolnych (konspekty, plany lekcyjne). Układanie tygodniowych rozkładów godzin. Organizacja pracy w klasach łączonych (konstrukcja programu, tworzenie kompletów, nauka głośna i cicha). Zasada ciągłości, koncentracji i korelacji w układzie i wiązaniu materiału. Organizacja lekcji jako jednostki metodycznej. Zasada środowiska, aktualizacji i poglądowości w nauczaniu. Rodzaje i wartość dydaktyczna pomocy naukowych. Tworzenie zbiorów szkolnych. Rola wycieczek w nauczaniu. Znaczenie podręcznika w ręku ucznia. Budzenie zainteresowania i utrzymywanie uwagi ucznia na lekcji. Zasada aktywności i samodzielności ucznia. Wartość i stosowanie różnych form nauczania. Znaczenie i stosowanie formy heurystycznej. Warunki pytania dydaktycznego. Technika stawiania pytań i odbierania odpowiedzi. Rola i cechy dobrego opowiadania. Sposoby poprawiania prac piśmiennych. Organizacja pracy domowej ucznia. Rola i organizacja czytelnictwa w szkole i poza szkołą.

Zgodnie z tem, co wyżej powiedzieliśmy o charakterze kolokwium i jego stosunku do wizytacji, przytoczone zagadnienia dydaktyczne, aczkolwiek ogólnie sformułowane, winny być poruszane tylko na podstawie faktów konkretnych, innemi słowy — winny być wiązane bezpośrednio z pracą szkolną nauczyciela. Rozumiemy to w ten sposób, że zagadnienia te powinny być poruszane o tyle

I w takim zakresie, jak to jest potrzebne do wyjaśnienia rzeczy i czynności, które incydentalnie niejako wystąpiły podczas wizytacji.

Tak wygląda zagadnienie organizacji nauczania ze stanowiska dydaktyki ogólnej, traktowane pod kątem wymagań przy egzaminie praktycznym. Jeżeli chodzi teraz o bardziej szczegółowe zagadnienia metodyczne, które dotyczą nauczania różnych przedmiotów, a które są poruszane przy kollokwjum, to jest ich bardzo dużo, a co najmniej tyle, ile jest zagadnień w programie nauki, ile może być odmiennych tematów lekcyj. Niepodobna zatem byłoby wymieniać te zagadnienia, nawet w charakterze przykładowym. Zamiast tego pragniemy zwrócić uwagę na rzecz bardzo ważną, związaną nieodłącznie z organizacją nauczania i wskutek tego wymaganą przy egzaminie praktycznym. Mamy tutaj na myśli znajomość programów szkoły powszechnej, czyli tego rodzaju zagadnienie, które ani razu nie było dotąd pominięte przy żadnym kollokwjum i prawdopodobnie nigdy nie będzie pominięte w przyszłości, jak długo istnieć będzie instytucja egzaminu praktycznego. Zagadnienie to, mimo swej naturalności i aktualności, sprawia zdającym egzamin praktyczny bodaj najwięcej kłopotu, stanowi najczęściej występującą przyczynę niepomyślnego wyniku kollokwjum, a niekiedy i całego egzaminu. Wynika to zarówno stąd, że egzaminujący bardzo różnie i dowolnie traktują ową znajomość programu, jak i z tego faktu, że przecież obecne programy tak niedawno uległy gruntownym zmianom i że wskutek tego za mało mieliśmy jeszcze czasu na to, aby dokładnie się z nimi zapoznać. Zewsząd nadchodzą skargi, że przy egzaminie praktycznym żąda się pamięciowego i niemal mechanicznego recytowania bądź zakresu materiału, przepisanego dla poszczególnych klas, bądź też uwag metodycznych, dotyczących poszczególnych przedmiotów lub całości programu szkoły powszechnej. Jeden z inspektorów szkolnych, jak niesie fama, biorąc widocznie przykład z Aleksandra Wielkiego, który podobno zawsze kładł sobie pod głowę lłjadę, poleca nauczycielstwu, aby kładło sobie program pod poduszkę, przyczem zapowiada, że będzie egzaminował wszystkich nauczycieli ze znajomości programów! W związku z tem mimowoli nasuwa się delikatne pytanie: czy ów inspektor sam sypia z programem pod poduszką, oraz czy i kiedy sam będzie zdawał taki egzamin „programowy”? Jeżeli więc nikt nie wymaga od inspektorów czy wizytatorów, aby wykuwali programy napamięć, to nie można żądać tego od nauczyciela, zwłaszcza początkującego, o którego właśnie chodzi przy egzaminie praktycznym, a który dopiero zapoznaje się z programem przez jego realizację w praktyce szkolnej.

Jak zatem należy interpretować wymaganą przez regulamin egzaminu praktycznego znajomość programu szkoły powszechnej? Otóż w naszym przekonaniu znać program — to znaczy: 1) r o z u m i e ć założenia ideowe i konstrukcyjne programu jako całości; 2) z n a ć ogólnie cele nauczania przedmiotu, którego uczy, jego związek z innymi przedmiotami (korelacja), oraz zakres materiału dla tej klasy, którą w danym czasie uczy; 3) u m i e ć realizować poszczególne zagadnienia, zawarte w programie danego przedmiotu i danej klasy, stosownie do wskazań metodycznych programu. Rozumienie ogólnych założeń programu nauczyciel wyniósł lub wyniesie z zakładu kształcenia nauczycieli, bądź zdobył na kursach i konferencjach programowych lub drogą samodzielnego studjowania, jeżeli reforma programu zastała go już na stanowisku nauczycielskiem. Zakres materiału nauczania w poszczególnych kla-

sach i jego związki korelacyjne z innymi przedmiotami nauczyciel corocznie poznaje, względnie przypomina sobie w momencie, gdy na początku roku szkolnego opracowuje rozkłady materiału nauczania. Wreszcie umiejętność opracowywania poszczególnych zagadnień programowych nauczyciel zdobywa stopniowo w miarę tego, jak te zagadnienia praktycznie realizuje.

Rozumienia programu w tym znaczeniu, jak to powiedzieliśmy, można żądać zawsze i od każdego nauczyciela, pracującego w szkole, bez względu na to, których przedmiotów i w których klasach naucza. Jeżeli więc chodzi o egzamin praktyczny, możemy od każdego zdającego żądać odpowiedzi na takie np. pytania: W jaki sposób program rozwiązuje zagadnienie stosunku nauczania do wychowania? Jak potraktowana jest w programie zasada korelacji przedmiotowej? Jakie znaczenie mają wyniki nauczania, podane w programie każdego przedmiotu? i t. p. Ogólnej znajomości materiału nauczania można od nauczyciela żądać tylko z tego przedmiotu, którego uczy w danym roku szkolnym, i tylko w takim zakresie, jaki obejmuje program klasy, którą w danym czasie prowadzi. Gdy więc np. nauczyciel w danym roku szkolnym uczy wszystkich przedmiotów w klasie III-ej, to nie można przy egzaminie praktycznym żądać, aby wykazał należytą orientację w programie nauczania klasy np. IV-ej lub innej, z którą nie ma do czynienia. Badanie umiejętności realizowania poszczególnych zagadnień programowych należy w ten sposób rozumieć: jeżeli nauczyciel w trakcie zdawania egzaminu uczy np. klasę I i nadto języka polskiego w klasach wyższych, to przy egzaminie praktycznym można go np. zapytać, jakie znajduje różnice między metodą wyrazową a zdaniową przy nauce czytania i pisania, albo — jakie wskazania daje program w sprawie uczenia wierszy napamięć; natomiast nie należy o to pytać nauczyciela, który w danym czasie uczy np. geografii, przyrody i arytmetyki w klasach wyższych — i odwrotnie: o ile np. pytania, dotyczące sposobu wprowadzenia mapy lub traktowania liczb przybliżonych ze stanowiska programu, możliwe są w stosunku do drugiego nauczyciela, o tyle byłyby nieodpowiednie dla pierwszego. W przytoczonych uwagach i przykładach chodzi nam o to, ażeby badanie znajomości programu przy egzaminie praktycznym odbywało się zgodnie z ogólną zasadą, która winna być przestrzegana przy kollokwjum, a którą wyżej dokładnie sformułowaliśmy, mianowicie: pytania z zakresu programu nauki winny się zjawiać w ścisłym związku z przejawami i wynikami pracy, stwierdzonymi podczas wizytacji. Szczególniejsza oględność, wyrozumiałość i nawet pobłażliwość winna być stosowana względem nauczycieli, pracujących w dzisiejszych szkołach jednoklasowych, czyli w najgorszych warunkach organizacyjnych. Niepodobna byłoby od nich wymagać, aby dlatego tylko, że z całym programem mają do czynienia, musieli przy egzaminie praktycznym wykazać dokładną znajomość tej całości.

Na zakończenie pozostaje jedna jeszcze kwestja, związana z organizacją nauczania i występująca przy egzaminie praktycznym. Wprawdzie regulamin egzaminu wyraźnie tego nie przewiduje, jednak komplety egzaminacyjne żądają niekiedy od zdającego znajomości stosowanych podręczników. Ponieważ podręcznik dla ucznia bardzo ściśle wiąże się z organizacją nauczania, zwłaszcza ze stanowiska nowych programów, dlatego zagadnienie to może wpływać przy egzaminie praktycznym. Chodzi tylko o to, aby nie żądać od zdającego pamięć-

tania w szczegółach układu i treści podręcznika. Nauczyciel zna podręcznik, jeżeli zdaje sobie sprawę z jego wartości naukowej, metodycznej i wychowawczej, jeżeli potrafi go ocenić ze stanowiska przystosowania do psychiki dziecka i programu nauczania.

3. Organizacja pracy wychowawczej.

Aczkolwiek zagadnienia wychowawcze pozostają w ścisłym związku z treścią i organizacją nauczania, jednakże przy kollokwjum często stanowią przedmiot odrębnych pytań. Dostarczają do tego okazji zarówno dodatnie, jak i ujemne sytuacje, zauważono podczas wizytacji. Oto przykłady: a) jeżeli dzieci w klasie są zewnętrznie czyste i dobrze ułożone, to zdający może być zapytany, jakimi środkami zabiega o higienę i kulturę zewnętrzną swych wychowanków; b) jeżeli podczas lekcji zdający miał np. nieszczęście postawić ucznia za karę, to może być przygotowany, że go zapytają przy kollokwjum o istotę i środki karności szkolnej. W pewnej szkole komplet egzaminacyjny zastał na ścianie „tablicę wychowawczą”, na której notowano zachowanie się chłopców i dziewcząt kółeczkami czerwonymi lub czarnymi. Gdy przy kollokwjum zapytano zdającego o wartość tego zabiegu wychowawczego, nie potrafił na to pytanie odpowiedzieć.

Jeżeli chodzi o zakres wymagań przy egzaminie praktycznym z tej dziedziny pracy szkolnej, dokładnie to wskazuje końcowa treść § 10 regulaminu, a mianowicie: „Komplet bada stopień dbałości kandydata o kulturę umysłową i moralną oraz o wychowanie obywatelskie młodzieży (z uwzględnieniem także pracy około czytelnictwa), sprawdza starania kandydata o wychowanie fizyczne, o higienę i czystość młodzieży oraz dbałość jego o estetykę i czystość izby szkolnej. Na podstawie tego szczegółowego badania komplet stara się wyrobić sobie możliwie dokładny sąd o wpływie kandydata na rozwój umysłowy i moralny powierzzonej mu dziatwy, względnie także na ogólny stan szkoły, o ile kandydat zajmuje samoistne stanowisko”. Jak uzdolnienia w zakresie organizacji nauczania, tak i umiejętności wychowawcze zdającego komplet bada praktycznie podczas wizytacji, ale podobnie jak tam, tak i tutaj może żądać wyjaśnienia lub uzasadnienia pewnych czynności i zabiegów przy kollokwjum. Dla orjentacji podajemy przykłady zagadnień wychowawczych, które najczęściej przy kollokwjum bywają i mogą być poruszane, a mianowicie: Zadania wychowawcze szkoły powszechnej. Planowanie pracy wychowawczej w szkole. Wychowanie fizyczne w szkole. Oddziaływanie na kulturę zewnętrzną wychowanków. Wychowanie moralne i społeczne. Zwalczanie wad pospolitych w danym środowisku. Dzieci trudne pod względem wychowawczym. Zagadnienie wychowania obywatelsko - państwowego. Organizowanie życia zbiorowego uczniów w klasie i w szkole. Rozwijanie poczucia piękna u dzieci. Wychowanie gospodarcze i praktyczne. Środki oddziaływania wychowawczego, przewidziane w statucie szkoły powszechnej. Wartości wychowawcze nauczania. Organizacja czytelnictwa jako środka wychowawczego. Wpływ osobowości nauczyciela na wychowanków. Zagadnienie swobody i przymusu w wychowaniu. Istota i środki karności szkolnej. Współdziałanie szkoły ze środowiskiem domowym wychowanka. Wpływ szkoły na podnoszenie poziomu środowiska pod względem społecznym, kulturalnym i gospodarczym.

Podobnie jak w dziedzinie organizacji nauczania, tak i tutaj wymienione przy-

kładowo zagadnienia, dotyczące organizacji pracy wychowawczej, mogą być poruszane przy kolokwjum tylko o tyle i w takim zakresie, o ile wiążą się one z pracą nauczyciela w szkole; również i tutaj pytania winny być różniczkowane w zależności od warunków pracy zdającego i od zakresu jego obowiązków wychowawczych. Tak np. o planowanie pracy wychowawczej, czy o zagadnienie wychowania obywatelsko-państwowego można zapytać każdego nauczyciela; natomiast trudno byłoby pytać o organizację biblioteki, jeżeli kto inny ją prowadzi, a wprost niepodobna byłoby pytać o dzieci trudne do prowadzenia, jeżeli nauczyciel nie ma do czynienia z takimi dziećmi. Jeszcze pod innym względem omawiany dział egzaminu praktycznego winien być podobny do działu poprzedniego, związanego z organizacją pracy dydaktycznej: jak w tamtym dziale, tak i tutaj potrzebna i wymagana jest znajomość programu, względnie statutu szkoły powszechnej. Odwołując się do tych norm prawnych przy kolokwjum, należy przestrzegać tej samej zasady wiązania poruszanych zagadnień wychowawczych z pracą nauczyciela, którą komplet egzaminacyjny badał podczas wizytacji. Inaczej bowiem pytania miałyby charakter teoretycznego egzaminu z pedagogiki, a to byłoby sprzeczne z istotą i duchem egzaminu praktycznego.

Z organizacją pracy wychowawczej wiąże się wymagana w regulaminie egzaminu znajomość przepisów higieny szkolnej. Oto przykłady zagadnień z tej dziedziny, najczęściej spotykanych przy egzaminie praktycznym: Rozmieszczenie sal w budynku szkolnym. Wymiary izby szkolnej. Oświetlenie, ogrzewanie i przewietrzenie budynku szkolnego. Urządzenia sal szkolnych. Konstrukcja i wymiary ławki szkolnej. Rozmieszczanie dzieci w ławkach. Organizacja nauczania ze stanowiska higieny szkolnej. Warunki higieniczne książek i zeszytów. Utrzymywanie czystości i porządku w budynku szkolnym. Zaopatrywanie szkoły w wodę do picia. Przerywanie zajęć w czasie mrozów. Zamykanie szkoły z powodu chorób epidemicznych. Rola apteczki szkolnej. Książka sanitarna. Nauczanie higieny w programie szkolnym.

W tym dziale zagadnień również nie może być teoretyzowania, ale, jak i w poprzednich, należy od zdającego żądać, by wykazał umiejętność zastosowania odpowiedniego wskazania higieny szkolnej do oceny konkretnego faktu na terenie szkoły. Oto przykłady takich pytań: Czy wymiary sali szkolnej są odpowiednie w stosunku do liczby uczniów? Jak przedstawia się powierzchnia świetlna okien w stosunku do wymiarów danej sali szkolnej? Dlaczego tak, a nie inaczej ustawione są ławki w sali? Czy konstrukcja ławek jest przystosowana do magażu higieny? Czy dobrze jest, jeżeli dziecko stoi podczas czytania, a książka w tym czasie leży na ławce? Dlaczego w dzienniku lekcyjnym figuruje taki np. zapis: „Lekcyj nie było z powodu mrozu”?

4. Z n a j o m o ś ć u s t a w o d a w s t w a s z k o l n e g o .

Chodzi tutaj o wyganą w regulaminie egzaminu praktycznego „ogólną znajomość organizacji szkolnictwa w Polsce oraz najważniejszych przepisów w sprawach administracji szkolnej”. Zaczniemy od przykładów zagadnień, jakie przy kolokwjum z tej dziedziny są i mogą być poruszane: a) z zakresu organizacji szkolnictwa: Ogólne założenia nowego ustroju szkolnictwa w Polsce. Typy, rodzaje i stopnie szkół oraz ich powiązanie w myśl zasady jednolitości ustroju. Stanowisko szkoły powszechnej w całokształcie ustroju szkolnego. Ustrój

szkolnictwa powszechnego (stopnie organizacyjne i szczeble programowe). Obowiązek szkolny i jego wykonywanie. Metryka szkolna. Przyjmowanie i przechodzenie uczniów. Ocenianie uczniów, księgi ocen i świadectwa. Organizacja roku szkolnego. Dni wolne od nauki szkolnej. Zawieszanie nauki z powodu nadzwyczajnych okoliczności. Kierownik szkoły, nauczyciele i Rada Pedagogiczna. Prowadzenie kancelarii szkolnej. Przyjmowanie i oddawanie szkoły. Najważniejsze postanowienia ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli: zawiązanie stosunku służbowego i ustalenie, zmiany w stosunku służbowym, ocena pracy nauczyciela, obowiązki i prawa nauczyciela odpowiedzialność służbowa; b) z zakresu administracji szkolnej: Ustrój administracji szkolnej w Polsce. Instancje władz szkolnych i ogólny zakres ich działania (szczegółowiej Inspektorat Szkolny). Droga służbowa. Organy samorządu szkolnego. Dozór szkolny i jego ważniejsze kompetencje. Opieka szkolna, jej skład osobowy i zakres działania.

Jak widać z wymienionych przykładowo zagadnień, nauczyciel, zdający egzamin praktyczny, winien tutaj wykazać znajomość: 1) ustawy o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 roku; 2) statutu publicznych szkół powszechnych z dnia 21 listopada 1933 roku i 3) ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli z dnia 1 lipca 1926 roku w brzmieniu, ustalonym rozporządzeniami Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 15 lipca 1927 roku i z dnia 21 października 1932 roku 1).

Nasuwa się teraz pytanie: jak powinno być traktowane przy egzaminie praktycznym badanie znajomości wymienionych ustaw i zawartych w nich przepisów? Znow jest rzeczą nie do pomyślenia, aby zdający musiał recytować z pamięci treść ustaw lub poszczególnych artykułów, jak również, aby dokładnie pamiętał terminy ich wejścia w życie lub wymieniał czas i miejsce ogłoszenia. Wymagania pod tym względem należy ograniczać do rzeczy zasadniczych i koniecznych, które każdy nauczyciel może i powinien pamiętać. Takie stanowisko zajmuje regulamin, który mówi o ogólnej znajomości organizacji szkolnictwa i najważniejszych przepisach w sprawach administracji szkolnej. Zgodnie z tem, jak i w celu utrzymania egzaminu na poziomie istotnie praktycznym, należy tak przeprowadzać kollokwjum z tego działu, aby zdający mógł wykazać: a) że rozumie treść wskazanego mu na egzaminie przepisu normatywnego; b) że potrafi samodzielnie zastosować odpowiedni przepis do załatwienia takiej lub innej sprawy. W pierwszym wypadku zdający odczytuje i interpretuje przepis, wskazany przez egzaminatora; w drugim zaś — sam poszukuje przepisu do załatwienia żądanej sprawy. Oto kilka przykładów takich zagadnień praktycznych: 1) skierować absolwenta szkoły powszechnej do innej szkoły; 2) odroczyć uczniowi obowiązek szkolny, albo załatwić formalnie sprawę zwolnienia od tego obowiązku; 3) pociągnąć opiekę domową do odpowiedzialności za niedopełnienie obowiązku szkolnego; 4) załatwić sprawę przeniesienia ucznia do innej szkoły powszechnej; 5) uzyskać środki na przeprowadzenie remontu w szkole; 6) uzyskać urlop w czasie zajęć szkolnych; 7) uporządkować sprawy służbowe przed wyjazdem na czas feryj; 8) przekazać szkołę swojemu następcy, względnie przyjąć od poprzednika; 9) załatwić i wy-

1) Patrz „Kalendarz Nauczycielski”, wydawany nakładem Z. N. P.: ad p. 1 i 3 z roku 1933; ad p. 2 z roku 1934.

ślać akt urzędowy; 10) wnieść rekurs przeciwko orzeczeniu władzy szkolnej I instancji.

Rzecz zrozumiała, że przy takim traktowaniu egzaminu z omawianej dziedziny zdający powinien mieć pod ręką wszystkie ustawy, rozporządzenia, zarządzenia i okólniki, które do wspomnianych wyżej celów będą mu potrzebne. W ten sposób zdający egzamin będzie stawiany w takiej sytuacji, w jakiej nietylko on znajduje się normalnie poza egzaminem, ale i każdy inny, kto ma do czynienia z prawem pisanem.

5. Omawianie lektury.

W myśl § 6 przepisów o egzaminie praktycznym każdy zdający obowiązany jest przedstawić streszczenia przynajmniej dwóch książek z zakresu nauk pedagogicznych lub z dziedziny organizacji szkolnictwa i administracji szkolnej, jak również ogólny spis książek i podręczników z tych dziedzin przestudjowanych. Intencją tego przepisu jest zapewne stwierdzenie, czy zdający pracuje nad pogłębianiem swego wykształcenia zawodowego i jak korzysta w tym celu z lektury. Jeżeli taka jest intencja przepisu, to nic dziwnego, że, aczkolwiek regulamin o tem nie wspomina, przy kollokwjum bardzo często (niektóre komisje z reguły to robią) odbywa się omawianie podanej w spisie lektury, a zwłaszcza tych książek, których streszczenia kandydat przedstawił do egzaminu. Nie naszą jest rzeczą zajmowanie się w tej chwili takimi kwestjami, jak wybór książek lub metoda czytania i streszczania, a chodzi nam tylko o zagadnienie omawiania przeczytanych książek i streszczeń przy kollokwjum. Otóż tutaj zachodzi poważna obawa, że zagadnienie to może być traktowane w sposób werbalno-pamięciowy, sprzeczny z zasadą praktyczności egzaminu. W naszym pojmowaniu rzeczy nie tyle powinno tutaj chodzić o samą treść książki, ile o własne refleksje czytającego, jakie mu dana książka nasunęła. Istotą zagadnienia powinno stanowić nie bezkrytyczne streszczanie książki, ale indywidualny do niej stosunek czytającego i umiejętność powiązania treści z pracą szkolną. Zatem omawianie książki przy kollokwjum powinno się obracać dookoła takich zagadnień: co skłoniło zdającego do wyboru danej książki i jakie korzyści z niej odniósł bezpośrednio dla siebie, a pośrednio dla doskonalenia pracy w szkole?

6. Przepisy natury formalnej.

Na zakończenie zwrócimy jeszcze uwagę na przepisy regulaminu, dotyczące formalnej strony kollokwjum. Artykuł 12 regulaminu stanowi, aby kollokwjum kandydata, który zdawał pierwszą część egzaminu we własnej szkole (§ 1-a), z reguły odbywało się tego samego dnia, co i wizytacja. Jeżeli jednak w tej samej lub pobliskiej miejscowości zdaje egzamin w tym samym okresie czasu dwóch lub więcej kandydatów, to może być z nimi przeprowadzane wspólne kollokwjum jak najrychlej po wizytacji w miejscu, wyznaczonem przez przewodniczącego. Przepis ten o tyle nie jest przestrzegany w praktyce, że niejednokrotnie ściąga się nauczyciela na kollokwjum do miejscowości, odległej o kilkanaście lub nawet kilkadziesiąt kilometrów, czego być nie powinno.

Bardzo ważny przepis zawiera § 13, którego treść jest następująca: „Kollokwjum z kandydatem nie powinno trwać dłużej, niż godzinę”. Przepis bardzo wyraźny i kategoryczny, a mimo to, w praktyce niemal powszechnie lekcewa-

żony. Znamy takie komplety egzaminacyjne, przy których kollokwjum trwa dwie godziny, a nieraz i dłużej. Przeciwko takiej „dowolności” organizacja nasza będzie musiała reagować.

Wreszcie § 14 traktuje o tem, że kandydat na podstawie jednomyślnej uchwały kompletu egzaminacyjnego może być zwolniony od kollokwjum w całości lub częściowo, o ile wyniki wizytacji są bardzo dobre. W memorjale, złożonym Ministerstwu W. R. i O. P. w sprawie reformy egzaminu praktycznego, organizacja nasza zajęła stanowisko, aby uchwała o zwolnieniu od kollokwjum nie wymagała jednomyślności, lecz zapadała zwykłą większością głosów.

A. Litwin

IV. PRZYGOTOWANIE SIĘ NAUCZYCIELA DO EGZAMINU.

1. Praca w szkole i nad sobą.

Nazwa „egzamin praktyczny” wskazuje wyraźnie na charakter przygotowania się nauczyciela do tej ważnej w jego życiu próby. Nauczyciel musi pracować przedewszystkiem nad praktyczną stroną swej pracy, wkładając maximum swych wysiłków w dobre zorganizowanie pracy w szkole.

Jasną jest rzeczą, że wysiłki nauczyciela w szkole nie wykażą owocności pracy w ciągu tygodnia czy miesiąca. Jedynie systematyczna a wytrwała praca w ciągu dłuższego okresu czasu znajdzie należyte odzwierciedlenie w wynikach zabiegów nauczyciela. Dlatego też należy bardzo wczesnie zabierać się do przygotowania do egzaminu praktycznego. Właściwie biorąc, już pierwsze tygodnie pracy młodego nauczyciela należy uważać za początek tych przygotowań. Po ukończeniu odpowiedniego zakładu naukowego i rozpoczęciu pracy w szkole nauczyciel winien pamiętać, że jest jeszcze pracownikiem niestałym, że praca jego podlega kontroli i opinjowaniu, że raz zdobyta opinja idzie krok w krok za nauczycielem i brana jest pod uwagę po dwu lub trzech latach pracy w czasie egzaminu praktycznego. Jeżeli więc już pierwsze kroki nauczyciela cechować musi odpowiedni namysł i przygotowanie, to ileż więcej wysiłku wykażać należy w obliczu egzaminu praktycznego! Nie można więc zabierać się do przygotowań zapóźno, nie można losu swego wystawiać na ryzyko, ale przyszłość swoją wykucwać stałą, systematyczną pracą w szkole od pierwszych kroków na tem polu.

Specjalny nacisk należy położyć na pracę w roku, w którym czeka nas egzamin praktyczny. Niechaj obraz szkoły będzie dla komisji egzaminacyjnej najlepszym dowodem, że nauczyciel umie wytrwale i skutecznie pracować na powierzonym sobie stanowisku. Jeżeli zorganizowane nauczycielstwo walczyło zawsze i walczy o to, aby egzamin praktyczny odbywał się w szkole, w której dany nauczyciel jest zatrudniony, to tylko dlatego, że przydatność nauczyciela do swego zawodu najwyraźniej wypukli się na tle jego warsztatu pracy. Pracę nauczyciela w szkole należy więc postawić na pierwszym miejscu przy przygotowaniu się do egzaminu praktycznego.

Komisja egzaminacyjna, przyjeżdżając do szkoły, w której pracuje egzaminowany nauczyciel niestały, zwraca uwagę na poziom naukowy klas, na wyniki oddziaływania wychowawczego nauczyciela, na wygląd zewnętrzny klas i uczniów. Wszystkie te wyniki osiągnięte być mogą tylko przez dłuższą pracę, a przygodne ich zainscenizowanie na czas egzaminu nie ujdzie oka doświad-

zonego nauczyciela. Często się zdarza, że egzaminowany nauczyciel otrzymuje w roku swego egzaminu klasę trudną, o niskim poziomie naukowym i licznych brakach wychowawczych. Mając na uwadze oczekujący go egzamin praktyczny, winien poczynić starania, by klasę trudną prowadził jego bardziej doświadczony kolega, nauczyciel stały, on zaś sam, jako nauczyciel początkujący, winien znaleźć lepsze warunki pracy. Tę sprawę musi mieć na uwadze również kierownik danej szkoły, oraz inspektor szkolny.

Odpowiedni poziom naukowy klasy osiągnie nauczyciel przez dokładne przygotowanie się do lekcji, systematyczną pracę z uczniami, dobrą metodę i częste powtarzanie przerobionego materiału. Każdy nauczyciel musi przyznać, że po kilku latach pracy w szkole, ucząc dzieci, sam nauczył się wielu rzeczy nie tylko z zakresu przedmiotów pedagogicznych, ale i ogólnokształcących. Dobre przygotowanie się do lekcji za każdym razem dorzuca do wiadomości nauczyciela nowy dorobek, który zostaje o wiele silniej utrwalony w pamięci, aniżeli w czasie pobytu w zakładzie kształcenia nauczycieli. Przygotowanie powinno obejmować nie tylko stronę naukową lekcji, ale i stronę dydaktyczno-pedagogiczną. Zachowane z czasów szkolnych podręczniki seminaryjne nauczyciela stać się mogą poważną pomocą przy stawianiu pierwszych kroków w szkole. Patrząc na ich treść przez pryzmat zdobywanego doświadczenia, zaczynamy zupełnie inaczej rozumieć te rzekomo tak dobrze nam znane książki. Jeżeli nauczyciel otrzyma specjalnie zaniedbaną klasę, niechaj nie żałuje codziennie 30 czy 40 minut dodatkowej pracy dla grupy najbardziej zaniedbanych uczniów, których należałoby specjalnie podciągnąć do poziomu. Część tych wysiłków może pójść na marne z powodu słabej reakcji uczniów, ale praca ta da duże zadowolenie nauczycielowi i w większości wypadków przyczyni się wydatnie do podniesienia poziomu naukowego klasy. Częste przeglądanie zeszytów, dokładna ich korekta, stałe podnoszenie wymagań w stosunku do jakości zeszytów, z jednej strony wyrabiają w nauczycielu niezbędną cechę — systematyczność, z drugiej zaś — wytwarzają w uczniach słuszne przekonanie, że praca ich musi być rzetelna, dokładna, inaczej bowiem nie zasłużą na uznanie nauczyciela.

Takie poważne ustosunkowanie się nauczyciela do pracy wyciska wybitne piętno na wychowawczej stronie klasy. Normalnie w szkole powszechnej niewiele mamy czasu, poświęconego specjalnie na sprawę wychowawczą. Zdani jesteśmy głównie na oddziaływanie wychowawcze poprzez należycie zorganizowane nauczanie. Systematyczność nauczyciela, jego konsekwencja w stawianiu wymagań, serdeczne i życzliwe, a pełne kultury ustosunkowanie się do każdego ucznia — stworzą należyte podstawy do wywołania w klasie właściwej atmosfery wychowawczej. Każdy, kto umie obserwować, może stwierdzić, że jeden nauczyciel bez żadnego wysiłku umie utrzymać w klasie niewymuszoną karność, jedno spojrzenie takiego nauczyciela wystarcza, aby uczniowie zrozumieli, że w klasie musi zapanować ład i spokój. Inny nauczyciel osiąga ten rezultat ciągłymi uderzeniami linją o stół, karcącymi okrzykami, stawianiem uczniów do kąta. Z czego to wynika? Zależy to przede wszystkim od pierwszych poczynań nauczyciela w danej klasie. Jeżeli nauczyciel założy sobie, że wszelka praca w szkole odbywać się musi w atmosferze spokoju i karności, to nie rozpocznie on pracy, ba, nawet nie wejdzie do klasy, dopóki żądana atmosfera w klasie nie zapanuje. Wszelkie uchybienia uczniów w czasie lekcji powodują jej przerwania. Pierwsze takie lekcje w nieurobionej jeszcze klasie mogą być

coprawda nudne i nieudane, ale gdy uczniowie spostrzegą, że nauczyciel na punkcie karności jest nieubłagany, potrafią w krótkim czasie przystosować się do jego wymagań. Wytworzenie w klasie dobrej atmosfery wychowawczej, urobienie pożądanej karności w ogromnej mierze ułatwiają nauczycielowi pracę w szkole, umożliwiając temsamem osiągnięcie należytych wyników w nauczaniu.

Rozumiem dobrze, że młody nauczyciel, który niedawno jeszcze był sam sztabkiem i nieraz wysiłał się nad wymyślaniem „kawałów” nauczycielowi, niełatwo przełamie się i uczyni z siebie wzorowego pedagoga, jednakże uczynić to musi, a to dla dobra swego i powierzonej sobie klasy.

Zachowanie się uczniów w czasie wizytacji czy egzaminu praktycznego da komisji egzaminacyjnej obraz skuteczności zabiegów wychowawczych nauczyciela. Wygląd zewnętrzny uczniów winien znów dać świadectwo skuteczności zabiegów z zakresu kultury życia codziennego. Wygląd klasy, jak i obejścia szkolnego mówi zwiedzającemu o dbałości nauczyciela w dziedzinie estetyki i higieny. Jest rzeczą powszechnie wiadomą, że w ostatnich czasach świadczenia gmin na utrzymanie porządku i czystości w szkole zostały zredukowane do minimum, jednakże niezależnie od tego wizytowana klasa winna zdradzać możliwie maximum starań nauczyciela o porządek. Nie znaczy to bynajmniej, że nauczyciel winien własnymi pieniędzmi wyręczać gminę w utrzymaniu czystości, ale niechaj sprawą tą zainteresuje opiekę szkolną czy poszczególnych rodziców, niechaj zagadnienie to wprowadzi w czasie zajęć praktycznych w szkole, byleby tylko bezradnie nie rozkładał rąk.

Specjalną opieką winien młody nauczyciel otoczyć dziennik lekcyjny. Dobrze prowadzony dziennik dla każdego zawncy stać się może obrazem umiejętności pracy nauczyciela. Tak popularne zasady dydaktyczne, jak korelacja, aktualizacja winny być w dzienniku lekcyjnym umiejętnie uwydatnione. Wszelkie wycieczki poza teren szkoły, a związane z lekcjami, winny być skrupulatnie w odpowiednich działach dziennika notowane. Będą to wycieczki w pole, do lasu, ogrodu, na wieś, do zabytków miejscowych, a nie tylko do Krakowa, Gdyni, czy Warszawy, jak to niektórzy pojmują. W dziale „Uroczystości szkolne” notować będziemy sporadyczne obchody, przedstawienia i zabawy szkolne. Notować te imprezy będziemy aktualnie, nie odkładając tej pracy do końca roku szkolnego.

Rozkład materiału naukowego winien być przez kandydata do egzaminu praktycznego opracowany ze specjalną starannością. Należałoby w nim w miarę możliwości uwypuklić ośrodki zainteresowań, specjalnie podkreślić projektowane wycieczki, związane z aktualnymi zagadnieniami, oraz uroczystości, które często stają się punktem wyjścia do szeregu lekcji. Do dziennika winien być dołączony na odrębnej wkładce plan wychowawczy. Plan realny, związany z ośrodkami zainteresowań, wycieczkami, wynikający z rozkładu materiału. Wypływać on winien z jakiegoś ogólnego hasła wychowawczego, odrębnego może dla każdej klasy, ale rozbity na drobne fragmenty, wykaże plan licznych realnych zabiegów wychowawczych szkoły, nauczyciela i ucznia. Tak prowadzony dziennik w dużej mierze ułatwi komisji egzaminacyjnej poznanie jakości pracy nauczyciela.

Jak z powyższych rozważań wynika, praca przygotowawcza do egzaminu praktycznego nie może być przez nauczyciela odkładana do ostatniej chwili. Każdy kandydat do egzaminu praktycznego winien zawczasu zastanowić się nad tem,

coby uczynił, gdyby z powodu złego wyniku egzaminu został zwolniony. A gdy odpowiedź ta byłaby dla niego niepokojąca, niechaj nie żałuje wysiłków w pracy szkolnej dla zapewnienia sobie lepszej przyszłości. Wziąwszy się do rzetelnej pracy już od pierwszych swych kroków w szkole, wyrobi w sobie na przyszłość te cechy, które go uczynią dobrym i pożytecznym pracownikiem na niwie oświaty.

Dowodem systematycznego przygotowania się nauczyciela do pracy w szkole mogą być krótkie dyspozycje do codziennych lekcji, notowane w specjalnych zeszytach. O ile konspekty są szczegółowym projektem lekcji, uwzględniającym nawet pytania nauczyciela, to dyspozycje będą tylko ogólnym planem lekcji, uwzględniającym tok postępowania dydaktycznego nauczyciela z zanotowaniem ważniejszych momentów i myśli przewodnich.

Przepisy o egzaminie praktycznym wymagają od nauczyciela poznania i przestudjowania kilku najważniejszych dzieł z zakresu dydaktyki i metodyki, pedagogiki oraz administracji szkolnej. Inicjatorom egzaminu praktycznego chodzi bowiem i o zbadanie, w jakim stopniu młody nauczyciel umie zdobywać nową wiedzę drogą samokształcenia. Przestudjować dzieło, to nie znaczy przeczytać je. Wybrane dzieło należy dokładnie myślnie przetrawić, zobrazować sobie wyraźnie jego strukturę, wyodrębnić główne myśli i porównać je z myślami przedtem już poznanymi.

Już w pierwszym roku swej pracy nauczycielskiej należy rozpocząć pracę nad sobą na podstawie lektury dzieł pedagogicznych. Czytać należy uważnie, śledząc pilnie tok rozumowania autora. Po przeczytaniu rozdziału powtórzyć ustnie to rozumowanie, poczem treściwie zanotować. Po przeczytaniu całego dzieła i odczytaniu swego streszczenia dobrze byłoby dane dzieło jeszcze raz przeczytać, aby sprawdzić, czy wykonane streszczenie ściśle odpowiada myślom autora. Teraz nadchodzi chwila zastanowienia się nad całością dzieła. Teraz należałoby postawić sobie pytanie: Czy to, co mówi autor, zgodne jest z twierdzeniami znanego mi ze szkoły autora podręcznika seminaryjnego? W czym obaj autorzy są zgodni? W czym się nie zgadzają? Które stanowisko bardziej mi odpowiada? Dlaczego? Co z tego mogę wykorzystać w praktyce? Swoje myśli winien kandydat po dłuższej rozprawie przelać na papier w postaci uwag ogólnych i zakończyć tem streszczenie przestudjowanego dzieła. W ten sposób kandydat stopniowo poznaje inne dzieła z zaleconych dziedzin nauki, starając się zawsze porównywać poglądy różnych autorów na jedno i to samo zagadnienie. W spisie przestudjowanych dzieł, załączonym do podania o dopuszczenie do egzaminu, nie wysilać się na podawanie dziesiątków dzieł „przeczytanych”, a podać raczej mniejszą ich ilość, ale naprawdę przestudjowanych. Śledzić też należy uważnie prasę pedagogiczną, przyczem jedno z poważniejszych czasopism czytać ze specjalną uwagą. Nie można też zamykać się przed aktualnymi wydarzeniami z bieżącej chwili, z czego wypływa konieczność czytania prasy codziennej. Wydarzenia chwili bieżącej tak są brzemiennie w skutki, że niejednokrotnie zmuszają nauczyciela do korygowania swych wiadomości i podawania ich uczniom w coraz to innej postaci (stały rozwój Gdyni, nowa konstytucja, nowa ordynacja wyborcza, nowy ustrój samorządu, nowy ustrój Niemiec, nowy układ stosunków na wschodzie Azji i t. d. i t. d.). Podręczniki szkolne nie mogą nadążyć za temi zmianami, nauczyciel zaś powinien. Pracy tej towarzyszyć musi stałe studjowanie obowiązujących programów. Nauczyciel winien mieć program

stałe pod ręką. Pracę swoją koryguje bez przerwy, czytając zalecenia dydaktyczne programu. Program zawiera skróty wszystkich zasad dydaktycznych i pedagogicznych, dlatego tu nauczyciel znajdzie odpowiedź na wszelkie dręczące go pytania. Przygotowując dwie lekcje do egzaminu, wskazane przez komisję egzaminacyjną, ze specjalną uwagą winien zbadać program, aby upewnić się, czy projektowane przez niego ujęcie lekcji ściśle odpowiada wymaganiom programu.

Można egzamin praktyczny stawiać na płaszczyźnie ryzyka. Ale nikt nikomu tego doradzać nie będzie. Natomiast każdy młody nauczyciel w poczuciu odpowiedzialności musi sobie uświadomić, że tylko wytrwałą a systematyczną, obliczoną na dłuższą metę pracą w szkole i nad sobą może z egzaminu praktycznego uczynić próbę, z której z pewnością wyjdzie zwycięsko.

Taka praca miast rozczarowań przyniesie mu pełne zadowolenie.

K. Staszewski

2. Kursy pedagogiki praktycznej.

Do egzaminu praktycznego nie można się przygotować w taki sposób, jak to się czyni w stosunku do egzaminów teoretycznych. Przygotowanie się do tego egzaminu polega na bardzo rzetelnej, świadomie wykonywanej, codziennej, szarej pracy nauczycielskiej. Nasz młody nauczyciel powie nam jednak, że to byłoby możliwe, gdyby posiadał życzliwe kierownictwo oficjalne, oraz możliwość dyskusowania z doświadczonymi kolegami. Przyznać trzeba, że samotnie pracujący nauczyciel nie posiada tych warunków — i tutaj zjawia się wdzięczne pole dla koleżeńskiej pomocy organizacji nauczycielskich. Związek Nauczycielstwa Polskiego od chwili swego powstania opiekuje się młodymi kolegami. Egzamin praktyczny stanowi jednak pewne novum, dlatego też wymaga ustalenia nowych form opieki i pomocy w związku z tym egzaminem.

Doświadczenia lat ubiegłych podsuwają w takich razach myśl o organizowaniu kursów, mających przyjąć nauczycielowi z pomocą — i słusznie, jednak z tem zastrzeżeniem, że organizacja takich kursów będzie dostosowana do sytuacji nauczyciela, pracującego w nowej szkole polskiej. Kurs taki winien być źródłem podniet i wskazań do umiejętnego i nowoczesnego sposobu organizowania codziennej pracy zawodowej. Na takim kursie winien nauczyciel zebrać jak najwięcej wartościowych przeżyć w związku z planowaniem i uzasadnianiem projektów pracy. Nazwa „kurs” nie powinna ludzić jego uczestników, jakoby odbycie tego kursu mogło stanowić przygotowanie do egzaminu praktycznego. Kandydat na nauczyciela, będąc w zakładzie kształcenia nauczycieli, nie jest w możności ustosunkować się całkowicie poprawnie do pracy nauczycielskiej, którą wykonywuje podczas praktyki pedagogicznej, albowiem brakuje mu tego poczucia odpowiedzialności, jakie występuje u nauczyciela, pracującego zupełnie samodzielnie.

Kiedy młody nauczyciel stanie jako samodzielny pracownik przy warsztacie szkolnym, wtedy dopiero sytuacja ulega nagłej zmianie: poczucie odpowiedzialności zjawia się w całej swojej pełni i powadze. Wszystkie uchylenia w pracy podczas studjów w zakładzie kształcenia nauczycieli uświadomają mu się mimowoli, a na tle tego uświadomienia jaskrawo występują wszystkie braki zarówno w zasobie wiedzy, jak i umiejętnościach, zarówno natury teoretycznej, jak i praktycznej. To są pierwsze i bardzo poważne zgrzyty w psychice młodego na-

uczyciela, spowodowane praktyką życiową i domagające się od niego gruntownej rewizji dotychczasowego stosunku do pracy. U wielu początkujących nauczycieli oznacza to zapoczątkowanie nowej niejako ery. Zaczynają oni rozumieć, że ucieczka od tych twardej argumentów, jakie wysuwa i narzuca życie, prowadzi w prostej linii do katastrofy, a jedynie słuszną wobec nich postawą jest dążenie do rozwiązania tych trudności i to dążenie z uporem. Na taką postawę nie potrafią się zdobyć młodzi ludzie, którzy nie posiadają dosyć silnej woli, — i dopiero bardzo silne podniety, występujące w formach silnego niepokoju, sprawiają, że zaczynają zmieniać swoją dotychczasową postawę.

Takim czynnikiem wybitnego niepokoju w życiu młodego nauczyciela bywa zbliżający się termin ostateczny zdawania egzaminu praktycznego. W takich razach ratuje on tylko resztki, które może mu pomogą do zdania egzaminu praktycznego, ale pracy jego nie podniosą na właściwy poziom. Do takich sytuacji należy również oczekiwanie momentu kontroli ze strony władz i ewentualnej oceny pracy. I wiele innych podobnych przeżyć tak długo gnębić będzie nauczyciela, dopóki nie zdobędzie się na uzupełnienie braków natury teoretycznej i powiązanie teorii z praktyką. Ale bywa najczęściej tak, że bez pomocy wykonanie takiej pracy jest niemożliwe. O ile nauczyciel, który jakoś tam zdał już może egzamin praktyczny, omawianej pracy nad sobą nie wykona, życie jego stanie się nieprzerwanym pasmem udręczeń, płynących z dwóch źródeł: wewnętrznego niezadowolenia i obawy przed konsekwencjami. Kursy pedagogiki praktycznej, o których piszemy, mogą oddać duże usługi nie tylko tym nauczycielom, których czeka jeszcze zdawanie egzaminu praktycznego, ale również dobrze i tym, którzy nie wykonali jeszcze pracy nad sobą dla powiązania teorii z praktyką, a pragną podnieść poziom swojej pracy zawodowej i odzyskać równowagę psychiczną, której brak stanowi dla nich dużą przykrość, targającą nerwy i absorbującą bezpłodnie ich siły.

Jakie zatem kursy i jak je organizować?

Przedewszystkiem za odpowiednie terminy, w których mogą być kursy organizowane, należy uważać ferie zimowe i letnie. Kurs w czasie ferij zimowych winien być najwyżej 10-dniowy, letni zaś — czterotygodniowy. Jedna grupa uczestników kursu nie powinna liczyć więcej, niż 30 — 35 osób. Przy układaniu programu kursu należy bezwzględnie unikać tendencji do opracowywania, choćby w sposób zupełnie teoretyczny, całej metodyki nauczania, albowiem jest to niewykonalne, a nadto sprowadza na niewłaściwe tory metodę pracy na kursie. Program kursu winien odpowiadać istotnym potrzebom i zainteresowaniom jego uczestników. Stajemy na stanowisku, że co najmniej $\frac{2}{3}$ całego czasu pracy na kursie winno być poświęcone zagadnieniom, zgłoszonym przez uczestników kursu, a reszta może być wypełniona tematami, które kierownicy lub prelegenci uznają za potrzebne czy pożądane. Wobec tego tematy, które mają wejść do programu kursu, powinni zgłaszać zainteresowani nauczyciele: najdalej do 30 listopada, jeśli idzie o kurs zimowy, oraz do 31 marca, gdy chodzi o kurs letni. W pierwszych dniach grudnia, względnie kwietnia prelegenci segregują zebrany materiał i na wspólnym posiedzeniu opracowują program, który kierownik rozsyła zgłoszonym uczestnikom kursu. Do programu kursu należy dołączyć instrukcję, aby każdy uczestnik przywiózł ze sobą na kurs: 1) dzieła z nowszej literatury pedagogicznej i dydaktycznej, jakimi rozporządza; 2) obowiązujący obecnie program szkoły powszechnej (książkę programową wraz z instrukcją);

3) egzemplarze „Kalendarza Nauczycielskiego” Z. N. P. lub Dziennika Urzędowego, zawierające ustawy i przepisy szkolne; 4) notatki z dotychczasowej lektury pedagogicznej, ewentualnie próbne streszczenia; 5) konspekty lub plany lekcyjne z ostatniego roku szkolnego. Ogłoszenie o mających się odbyć kursach podczas feryj letnich winno pojawić się w prasie zawodowej i codziennej w drugiej połowie kwietnia, aby było dosyć czasu na powzięcie decyzji co do udziału w kursach letnich.

Tak powinna się przedstawiać według naszego mniemania techniczna strona organizacji kursu pedagogiki praktycznej. Teraz poświęcimy kilka uwag metodzie pracy prelegentów i uczestników na omawianych kursach.

Dotychczas na kursach, zwłaszcza t. zw. ustrojowo-programowych, prelegenci stosowali wykłady, które przytaczały słuchaczów materiałem erudycyjnym, a ci ostatni przyjmowali je biernie i bezkrytycznie. Ponieważ i prelegenci i słuchacze byli zadowoleni, stąd narzucał się wniosek, że kurs był udany. Na kursach, mających pomagać w przygotowaniu się do egzaminu praktycznego, możnaby posługiwać się formą wykładową, ale tylko na krótkoterminowych, organizowanych podczas feryj zimowych; natomiast na kursach letnich musi być stosowana zupełnie inna metoda pracy, którą postaramy się krótko scharakteryzować.

Pierwszą godzinę poświęca prelegent omówieniu metody pracy oraz pomocy naukowych, jakie będą potrzebne i jakimi kurs rozporządza. Następnie prelegent daje wybrany z programu nauki temat, np. z języka polskiego, do opracowania w formie konspektu lekcyjnego z podaniem teoretycznego uzasadnienia, opartego na współczesnej teorii dydaktycznej. Pierwszy temat winien być stosunkowo łatwy do ujęcia w formie konspektu, a próby teoretycznego uzasadnienia nie powinny nastęrczać większych trudności. Uczestnicy kursu pracują nad zagadnieniem w obecności prelegenta, który służy radą tam, gdzie zauważy tego potrzebę. Po wykonaniu pracy następuje jej omówienie w formie dyskusji, którą kieruje prelegent. Kiedy skończy się ta praca, która trwać może najwyżej 5 godzin, przed rozejściem się słuchaczy na obiad prelegent daje im cztery tematy z programu nauki języka polskiego, np. po jednym temacie z klas od I-ej do IV-ej włącznie, do opracowania po przerwie obiadowej. Uczestnicy wybierają sobie po jednym temacie i opracowują go w formie konspektu lekcyjnego bądź indywidualnie, bądź też grupowo. Oczywiście, że zależnie od zamierzeń prelegenta można dokonywać wyboru tematów na innej zasadzie, niż ta, którą podaliśmy jako jedną z możliwych.

Podczas pracy popołudniowej jest obecny prelegent, obserwuje pracę, udziela rad w sprawie metody pracy wszędzie tam, gdzie zauważy niezaradność lub wadliwe postępowanie. Po napisaniu ogólnego konspektu przystępują uczestnicy do opracowania na piśmie uzasadnienia. W tym celu posługują się przedewszystkiem programem, z którego odczytują odpowiednie punkty, a szczególnie starają się wydobyć odpowiedni materiał z uwag do programu. Jeżeli program nie daje wystarczającego materiału do argumentacji, należy go uzupełnić na podstawie książek, przywiezionych przez uczestników, względnie zgromadzonych przez kierownictwo kursu. Nawiasem dodajemy, że kierownictwo kursu powinno skompletować taką podręczną biblioteczkę, zawierającą niekoniecznie wielką rozmaitość dzieł, a raczej mniejszą ilość książek, przystosowanych treścią do programu kursu, zato każdą z nich w kilku egzemplarzach.

Następnego dnia słuchacze odczytują swoje konspekty wraz z uzasadnieniami, a po odczytaniu kilku takich opracowań jednego tematu następuje kierowana przez prelegenta dyskusja, sprowadzająca się ostatecznie do ustalenia, które konspekty są najmocniej teoretycznie uzasadnione. W ten sposób omawia się pozostałe tematy. Słuchacze, biorący udział w dyskusji, posługują się programami i książkami, na których omawiane prace są oparte. Tak np. podczas omawiania tematu A osoby, które opracowywały inne tematy, uważają i notują, co uznają za potrzebne dla siebie, wreszcie biorą ewentualnie czynny udział w dyskusji. Po omówieniu wszystkich tematów prelegent wyznacza dalsze tematy, które będą opracowane podczas pracy popołudniowej, a omówione dnia następnego.

Tematy pojedynczych lekcji z 2 — 3 przedmiotów opracowują uczestnicy kursu w ciągu pierwszego tygodnia. W drugim i trzecim tygodniu opracowują konspekty całodziennej pracy w poszczególnych klasach, połączone również z uzasadnieniami teoretycznymi. Omawianie tych prac odbywa się podobnie, jak to miało miejsce przy konspektach pojedynczych lekcji. Tydzień ostatni należałoby poświęcić zagadnieniom organizacji szkolnictwa i administracji szkolnej, a wreszcie ostatnie dni winny być poświęcone omówieniu dodatnich i słabych momentów, jakie prelegent zauważył w metodzie samodzielnej pracy uczestników kursu. Jako dalszą formę pracy możnaby jeszcze wskazać przeprowadzanie lekcji na podstawie opracowanych konspektów, ale uważamy, że lepiej będzie, jeżeli każdy z uczestników wykona to sobie podczas oczekującej go po kursie pracy szkolnej. Doraźnie organizowana dla potrzeb kursu szkoła ćwiczeń może służyć dla demonstrowania pewnych poczynań wychowawczych, natomiast dla prób dydaktycznych, naszym zdaniem, jest stanowczo nieodpowiednia. Przyczyną tego jest fakt, że tematy lekcyjne, opracowywane na kursie, nie liczą się z kolejnością programową i dlatego przeprowadzanie ich byłoby szkodliwe dla dzieci, a zarazem nieużyteczne dla pracy na kursie, gdyż nie dawałoby nawet przybliżonego obrazu przebiegu danej lekcji, prowadzonej w tem samym ujęciu wtedy, kiedy ciągłość programowa jest utrzymana.

Kursy letnie, prowadzone w sposób wyżej przedstawiony, wytwarzają nastrój, sprzyjający samodzielnej pracy umysłowej i procesowi wiązania teorii z praktyką. Dlatego uważamy za szkodliwe wyznaczanie kursowi jakichś ubocznych zadań i prac, któreby powodowały przemęczenie i tak już całoroczną pracę zmęczzonego nauczyciela. Czas wolny od pracy należy zostawić uczestnikom do użytkowania w taki sposób, jaki każdy z nich uzna za odpowiedni. Dni świąteczne, wolne od zajęć kursowych, mogą być poświęcone zabawom towarzyskim, niedalekim i niemęczącym wycieczkom i t. p. Niepożądanym typem uczestnika jest słuchacz dochodzący, który nie mieszka w siedzibie kursu i wskutek tego nieznaczny tylko ułamek swej psychiki pozwala zaangażować w pracach kursowych. Ten typ uczestnika bardzo obciąża swoją osobą atmosferę pracy na kursie, gdyż kurs taki, o ile naprawdę ma być owocny, to musi być, że się tak wyraziemy, kontemplacyjny w stosunku do opracowywanych zagadnień. Należy zatem unikać wszystkiego, co mogłoby osiągnięcie rzetelnych rezultatów utrudnić lub je uniemożliwić.

Jeżeli chodzi o kursy, organizowane podczas faryj zimowych, to praca na tych kursach ze względu na krótki okres ich trwania musi mieć inny charakter. Tutaj metoda pracy polegać będzie na wykładzie, udzielaniu wyjaśnień i odpowie-

dzi na zgłaszane przez słuchaczy zapytania. Nic więc dziwnego, że takie kursy mniejsze będą dawały korzyści, niż letnie.

Kardynalnym warunkiem powodzenia i skuteczności pracy na kursach obydwu typów jest żądanie, aby nauczycielstwo chętnie nadsyłało do kierownictwa kursu wykazy zagadnień, których omówienie na kursie uważa za potrzebne. Z materiału tą drogą zebranego należy umieszczać w programie kursu te zagadnienia, które dają rękojmię, że zainteresują większą liczbę osób; natomiast tematy jednostkowe i zbyt specjalne należy przekazać prelegentowi, który omówi je z osobami zainteresowanymi w czasie poza pracą zbiorową całego kursu. Rzecz zrozumiała, że praca prelegentów na tak zorganizowanym kursie będzie daleko trudniejsza, niż na kursach, które operują tylko wykładami. Prelegenci, o ile nie byli czynni przy układaniu programu kursu, powinni jednak najdalej do dnia 15 grudnia, jeśli idzie o kurs zimowy, względnie do dnia 1 maja, gdy chodzi o kurs letni, otrzymać program zamierzonego kursu, aby mogli poczynić należyte przygotowania. W interesie nauczycielstwa oraz instytucji kursów leży, aby prelegenci nie improwizowali ¹⁾.

Na zakończenie pragniemy zaznaczyć, że powyższe uwagi na temat organizacji kursów oparte są na wieloletnim doświadczeniu, zdobytem zarówno w charakterze prelegenta na kursach nauczycielskich, jak i obserwatora pracy nauczycielskiej w szkole. Może te uwagi przyniosą pewne korzyści tym komórkom związkowym, które w najbliższym czasie organizować będą kursy czy też konferencje, mające na celu ułatwienie młodej generacji nauczycielskiej przygotowanie się do egzaminu praktycznego.

M. Sidor

ZRACJONALIZOWANIE AKCJI ODRACZANIA DZIECIOM OBOWIĄZKU SZKOLNEGO

Od dwóch lat Komisja Opieki Psychologicznej nad dzieckiem przy Inspektoracie Szkolnym Miejskim w Warszawie prowadzi akcję roztaczania opieki nad dziećmi odroczonymi, usiłując jednocześnie zbadać i ulepszyć sam sposób odraczenia obowiązku szkolnego przy zapisach do szkół. Pierwszym etapem tej akcji było zbadanie pod względem społecznym i psychologicznym dzieci odroczonych przy zapisach w kwietniu 1933 r. oraz odpowiednie zaopiekowanie się nimi. Drugim etapem było wprowadzenie pewnych zmian przy zapisach w r. 1934, oraz przeprowadzenie pod kierunkiem p. prof. H. Radlińskiej eksperymentu na wielką skalę na jednym punkcie zapisowym, mianowicie na Ochocie (sprawozdanie w „Ruchu Pedagogicznym” Nr. 7, 1935 r.). Trzecim etapem jest dość daleko posunięta reforma akcji odroczeniowej, zastosowana przy zapisach w roku bieżącym. Badania, przeprowadzone w kwietniu 1933 r., wykazały, że

¹⁾ Zorganizowanie przez Związek stałych kursów względnie konferencji przy Zarządach Okręgowych pozwala ponadto na utrzymanie kontaktu między uczestnikami a prelegentami. Jeżeli więc w toku swej pracy szkolnej nauczyciel napotyka jakieś trudności lub nasuwają mu się pewne wątpliwości, winien zwracać się pisemnie lub osobiście do kierownictwa kursu, skąd otrzyma potrzebne informacje i wskazówki. (Przyp. Redakcji).

brak akcji odroczeniowej przemyślanych i ustalonych zasad, któreby przewidywały wszelkie możliwe przy odraczaniu wypadki i wskazywały sposoby najwłaściwszego postępowania w każdym z nich. Opracowaniu, a bardziej jeszcze wprowadzeniu w życie tych zasad przeszkadzały dotychczas wielkie trudności związane z realizacją powszechności nauczania. Z chwilą jednak, gdy stolica zrealizowała w najogólniejszych zarysach powszechność nauczania, można już pomyśleć o zreformowaniu akcji odroczeniowej, od której zależy podniesienie lub obniżenie wartości materiału dziecięcego, dostającego się do szkoły.

Te pierwsze badania miały na celu:

1) zdanie sobie sprawy z tego, dla jakich przyczyn odracza się dzieciom ich obowiązek szkolny, oraz jaki jest stan umysłowy i warunki domowe tych dzieci;

2) roztoczenie opieki nad dziećmi odroczonymi.

Komisja wychodziła z tego założenia, że odraczanie obowiązku szkolnego dzieciom niedojrzałym do jego pełnienia ma na celu ułatwienie im dojścia do dojrzałości fizycznej i umysłowej w ciągu tego roku, na który się je odracza. Pod tym kątem widzenia rozpatrywała poszczególne wypadki odroczeń.

Na rok szkolny 1933/34 odroczone 861 dzieci na 16,509 zgłoszonych, a więc 5,2%. W tem 132 dzieci, a więc 15,3% było odraczanych wielokrotnie — od dwóch do siedmiu razy (z roczników od 1920 do 1925). Już samo to dowodzi, że brak jest przemyślanych zasad dla akcji odroczeniowej, gdyż mogły zachodzić takie wypadki, że dziecko zgłaszało się co rok do zapisów w ciągu całego okresu swego obowiązku szkolnego i stale się je odraczało bez zajęcia się niem.

Zapoznanie się z przyczynami, dla których odraczało się dzieciom po raz drugi, trzeci, czwarty i t. d. obowiązek szkolny, przekona nas, że są to nieraz przyczyny błahe, które można jednorazowym zabiegiem (np. przy zawstzeniu) lub krótkotrwałym leczeniem (przy niektórych chorobach oczu i skóry) usunąć. Przyczyny odroczenia można podzielić na kilka kategorii:

- 1) Najliczniejszą, bo obejmującą 64,3% dzieci, stanowiły takie, jak słaby rozwój fizyczny, wrażliwość organizmu, osłabienie ogólne, anemja, rachitis i t. p. (Wśród tych 36 dzieci było wielokrotnie odraczanych od dwóch do sześciu razy).
- 2) Podejrzenie o niedorozwój umysłowy 16,0%. (Wśród tych 40 dzieci wielokrotnie odraczanych od dwóch do sześciu razy).
- 3) Choroby oczu, skóry, zawszawienie — 4,8%. (Wśród tych 13 dzieci odraczanych od dwóch do siedmiu razy).
- 4) Podejrzenie o gruźlicę — 4,1%. (Wśród tych 8 dzieci odraczanych od dwóch do czterech razy).
- 5) Dłużej trwający stan chorobowy lub rekonwalescencja, jak gruźlica kości, wada serca, zapalenie nerek, moczenie się, stan po operacji wyrostka robaczkowego, po zapaleniu mózgu i t. p. — 3%. (Wszystkie prawie odroczone od dwóch do czterech razy).
- 6) Zbyt młody wiek (podany jako powód odroczenia) — 2,5%. Były to dzieci urodzone w XI i XII miesiącu właściwego roku. (W tem jedno urodzone w kwietniu a więc w IV-tym miesiącu właściwego roku).
- 7) Brak przyczyny — 2,5%. (W tem troje dzieci odroczonych po raz drugi).

- 8) Wadliwa wymowa — 1,2%. (W tem czworo dzieci odroczonej po raz drugi i trzeci).
- 9) Stan zdecydowanie utrudniający dziecku naukę szkolną, jak padaczka, niemota, choroba umysłowa, zaburzenie równowagi, trudność chodzenia — 1,6%.

Nawet pobieżne rozpatrzenie tych przyczyn pod kątem widzenia wysuniętej powyżej zasady nasuwa pewne wątpliwości co do skuteczności odraczania dzieciom obowiązku szkolnego w wielu wykazanych wypadkach. Odraczanie zwłaszcza wielokrotne (od dwóch do sześciu razy) ze względu na wątłość organizmu, słaby rozwój fizyczny, anemję, rachitis niezawsze jest słuszne. W czasach, gdy duży procent dzieci szkolnych jada to tylko, co w szkole dostaje, niedopuszczanie do szkoły dzieci źle odżywianych i naskutek tego osłabionych, anemicznych, rachitycznych i t. d. może tylko pogorszyć ich stan, a nie polepszyć. Najwyraźniej to stwierdza konieczność dalszego odraczania im obowiązku szkolnego, jak również fakt, że dzieci odraczane stanowią gorszy materiał w szkole¹⁾. Wielokrotne (od dwóch do sześciu razy) odraczanie obowiązku szkolnego dzieciom podejrzanym o niedorozwój umysłowy, bez skierowania ich do zbadania do Instytutu Pedagogiki Specjalnej, skazuje te dzieci na to, że nigdy nie dostaną się do szkoły czy to dla dzieci upośledzonych umysłowo, czy też dla dzieci normalnych.

Odraczanie, zwłaszcza wielokrotne, z przyczyn, które można łatwo usunąć, jak zawszenie, niektóre choroby oczu i skóry, jest niezaprzeczenie krzywdą dziecka. (Trzeba stwierdzić, że lekarze zaznaczają najczęściej w takich wypadkach, że dziecko odracza się warunkowo, ale organizacyjnie to nie było przewidziane i dlatego nie było brane pod uwagę).

Z tych samych względów niewłaściwie było przeprowadzane odraczanie obowiązku szkolnego dzieciom podejrzanym o gruźlicę. Badanie lekarskie podczas zapisów do szkół siłą rzeczy musi być powierzchowne, nie może więc z całą pewnością ustalić stanu dzieci badanych. W większości wypadków lekarze skierowują podejrzaną dzieci do Przychodni Przeciwgruźliczej do zbadania. Niewiele to jednak pomagało, bo dziecko traktowało się jako odroczone, chociażby w Przychodni stwierdzono, że może do szkoły uczęszczać. (Między innymi był i taki wypadek, że matka odroczonego warunkowo dziecka natychmiast dostarczyła świadectwa Przychodni Przeciwgruźliczej, ale nie wzięto tego pod uwagę, chociaż dziecko to miało odroczonego obowiązek szkolny po raz piąty).

Również odraczanie w początku kwietnia, czy też w marcu obowiązku szkolnego, rozpoczynającego się w końcu sierpnia, rekonwalescentom po operacji ślepej kiszki, czy też po zapaleniu mózgu i t. p., jest nieuzasadnione. Dzieci te mają przecież blisko pięć miesięcy na rekonwalescencję. Jest to tem bardziej krzywdzące, jeśli dziecku na tej zasadzie odracza się obowiązek szkolny po raz drugi, trzeci i czwarty.

Zdarzało się także odraczanie obowiązku szkolnego bez żadnej przyczyny na tej tylko zasadzie, że lekarz w pośpiechu przy zapisach zapomniał podkreślić wyrazów „zdalny do szkoły”. Mimo stwierdzonego w innych rubrykach średniego lub nawet dobrego stanu zdrowia, bez wykazania przyczyny odroczenia,

¹⁾ Patrz: Odraczanie dzieciom obowiązku szkolnego — M. Grzywak-Kaczyńska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1933 r.

takie dzieci uważało się za odroczone. Przy zapisach w 1933 r. stwierdziliśmy 13 takich dzieci, a w tem 3 było odroczone po raz drugi i to bez żadnej przyczyny.

Według Konstytucji dziecko, wchodzące w wiek obowiązku szkolnego, przechodzi pod opiekę państwa. Narazie to przejście pod opiekę państwa jest problematyczne. Zależy właśnie od tego, czy dziecko dostanie się do szkoły, czy też nie. Nad temi, które dopuszczone są do szkoły, ta opieka w formie uczenia, leczenia, dożywiania i t. d. istotnie działa. Wszystkie inne są pozbawione opieki.

Badania warunków domowych dzieci odroczonej wykazały, że są to właśnie dzieci, które najwięcej tej opieki potrzebują, że ich słaby rozwój psychiczny i fizyczny jest spowodowany brakiem odpowiednich warunków. Są to przeważnie dzieci z najbiedniejszych warstw społecznych (61,4% stanowią dzieci rodzin robotniczych, wśród których 30% jest bezrobotnych; 18,5% nie gotuje obiadów).

Dzieci odraczane wielokrotnie pochodzą z rodzin, gdzie nędza materialna, a nie-raz i moralna zabiła nawet troskę o dziecko, zdolność do walczenia o należne mu prawa.

Jednocześnie z przeprowadzeniem badań Komisja Opieki Psychologicznej uczyniła próbę roztoczenia opieki nad dziećmi odroczonej na rok szkolny 1933/34. Szereg instytucyj wzięło udział w tej akcji:

- 1) Słuchacze Wydziału Pedagogicznego i Studium Społecznego Wolnej Wszechnicy Polskiej pod kierunkiem p. prof. Heleny Radlińskiej przeprowadzili badania nad warunkami społecznymi dzieci odroczonej.
- 2) Pracownia Psychologiczna Instytutu Pedagogiki Specjalnej przeprowadziła badania psychologiczne dzieci podejrzanym o niedorozwój umysłowy i skierowała dzieci zakwalifikowane do szkół specjalnych.
- 3) Sekcja Wychowania Przedszkolnego zgodziła się przyjąć do przedszkoli dzieci odroczone po raz pierwszy, a więc 7-0 letnie.
- 4) Sekcja Higjenu Szkolnej zgodziła się przyjąć na półkolonje dzieci wątłe o słabym rozwoju fizycznym, które nie miały możności wyjechania na lato na wieś.
- 5) Wydział Zdrowia w osobie d-r Łackiego zaopiekował się dziećmi zawszonymi i podejrzanymi o choroby skórne oraz o gruźlicę.
- 6) Pracownia Pedologiczna Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Warszawie przeprowadziła badanie psychologiczne dzieci skierowanych do Przedszkoli.
- 7) Rada Szkolna ułatwiła przeprowadzenie tych wszystkich badań i zgodziła się pomieścić w szkołach dzieci wielokrotnie odraczane bez wystarczającej przyczyny.

Wyniki badań społecznych i badań psychologicznych będą opublikowane po opracowaniu. Roztoczenie opieki nad dziećmi odroczonej nie rozwiązuje jeszcze zagadnienia racjonalnego odraczania obowiązku szkolnego dzieciom nie-dojrzałym do jego pełnienia. Odroczeń dokonywują lekarze. Biorą więc pod uwagę stan fizyczny dziecka, a tylko w wypadkach rzucających się w oczy również i stan umysłowy — przeto pewien procent dzieci, które dostają się do szkół, okazuje się niedostatecznie rozwinięty umysłowo (około 10%). Niemożliwe jest przeprowadzanie podczas zapisów badań psychologicznych, któreby pozwoliły brać również pod uwagę i rozwój umysłowy dzieci. Z tych

względów uczyniliśmy próbę przenoszenia ze szkoły do przedszkoli tych dzieci, które okazały się niedostatecznie dojrzałe do nauki szkolnej. Dzieci sygnalizowane przez nauczycieli były badane pod względem psychologicznym i społecznym, a następnie kwalifikowane do przeniesienia, czy też do zatrzymania w szkole.

Akcja ta napotkała oczywiście na duże trudności; przedewszystkiem ze względu na opłaty w przedszkolach. Szkoła jest bezpłatna, trudno więc wymagać od rodziców, żeby godzili się na przeniesienie dziecka do płatnego przedszkola.

W tych wypadkach, gdy przedszkole zwolniło dzieci (bezrobotnych) od wszelkich opłat, rodzice znacznie łatwiej dawali się nakłonić do przeniesienia dziecka. Również i sam fakt cofania dziecka ze szkoły, do której tak trudno jest się dostać, wywoływał niechęć rodziców.

Wszystkie powyższe poczynania były próbą zracjonalizowania akcji odroczeniowej. Pozwoliły na sformułowanie pewnych wskazań na przyszłość.

Dwa momenty trzeba wyróżnić w akcji odroczeniowej:

- 1) zracjonalizowanie samego przebiegu dyskwalifikowania dzieci;
- 2) roztoczenie opieki nad dziećmi zdyskwalifikowanymi, ażeby im ułatwić osiągnięcie dojrzałości fizycznej i psychicznej.

Dla zracjonalizowania przebiegu kwalifikowania i dyskwalifikowania dzieci przy zapisach do szkół trzeba przedewszystkiem zdać sobie sprawę, że lekarze, spełniający te czynności, mogą w czasie 3 minut, przeznaczonych na badanie dziecka, orzec coś jedynie o jego rozwoju fizycznym. Tylko w wypadkach wyraźnego niedorozwoju umysłowego, zwracającego uwagę jaskrawymi symptomami — mogą również orzec coś i o rozwoju umysłowym dziecka. Nie należy więc wymagać od lekarzy rzeczy niemożliwych do wykonania, to jest oceniania rozwoju umysłowego dzieci. Poza tem konieczne jest ustalenie przyczyn, które mogą powodować odroczenie i w związku z tem ustalenie pewnych norm oceniających stopień niedojrzałości fizycznej dziecka, do których stosowaliby się wszyscy lekarze. Wielka jest różnorodność określeń używanych przez lekarzy i różnorodność przyczyn podawanych przez nich. W związku z tem jest wielki subiektywizm w ocenach dzieci. Świadczy o tem wyraźnie następujący przykład. Dwa punkty zapisowe, stykające się ze sobą (do punktu 19 należy ul. Otwocka, do punktu 20 — ul. Żąbkowska), dały bardzo różne procenty dzieci odroczonech. W jednym punkcie (20-ym) było 0% odroczonech, w drugim punkcie (19-tym) było 11,8%. Trudno wyobrazić sobie tak wielkie różnice w warunkach zdrowotnych, społecznych, kulturalnych i t. p. środowisk z tych dwóch, przylegających do siebie punktów, ażeby niemi móc wytłumaczyć te różnice w dojrzałości szkolnej dzieci. Raczej należy tłumaczyć to subiektywizmem lekarzy, oceniających tę dojrzałość.

Konieczne jest również przemyślenie i ustalenie napróżd różnych form opieki dla każdego możliwego wypadku, ażeby przy zetknięciu się z takim wypadkiem lekarz wiedział, gdzie skierować dziecko, jakie wskazania dać rodzicom.

W tych wszystkich wypadkach, gdzie przyczyna może być łatwo usunięta (zawsznienie, niektóre choroby skóry i oczu) lub gdzie przyczyna jest trudna do ustalenia podczas zapisów (gruźlica, niedorozwój umysłowy) trzeba dać możliwość rodzicom dzieci przeprowadzenia odpowiednich zabiegów leczniczych, lub dostarczenia zaświadczeń instytucyj, gdzie były przeprowadzone dokładniejsze

badania. Dzieci takich nie należy od razu dyskwalifikować, lecz decyzję co do nich zawiesić na kilka miesięcy do ponownych zapisów. Kładę duży nacisk na psychologiczne znaczenie tego zawieszenia decyzji. Ponowne, decydujące zapisy będą najsilniejszym bodźcem dla rodziców do podporządkowania się wszelkim zleceniom lekarzy przy pierwszych zapisach.

Należy również zwracać uwagę przy zapisach na datę urodzenia dziecka. Te dzieci, którym trzeba odroczyć obowiązek szkolny po raz drugi, należy traktować jako dzieci „specjalnej troski”. W ciągu tych kilku miesięcy zawieszonoj decyzji należy przemyśleć sposoby najodpowiedniejszego zajęcia się niemi.

D r u g i moment akcji odroczeniowej — to roztoczenie opieki nad dziećmi odroczonej. Najpierwszym wyrazem tej opieki będzie skierowanie dzieci, co do których decyzja zostanie zawieszona, do Instytutu Pedagogiki Specjalnej, do odpowiednich Ośrodków Zdrowia, Urzędów Sanitarnych, Przychodni, instytucyj opieki społecznej i t. p.

Dzieci, zakwalifikowane przez Instytut Pedagogiki Specjalnej jako upośledzone umysłowo, powinny być skierowane do szkół specjalnych; dzieci głęboko upośledzone powinny być poumieszczane w zakładach zamkniętych. Dzieci wątłe, anemiczne, niedostatecznie odżywione, zabiedzone powinny być oddane pod opiekę odpowiednich instytucyj społecznych, zaś podczas lata powinny być poumieszczane na półkolonjach, ażeby wykorzystać okres letni dla przyspieszenia ich dojrzałości. Przy powtórnych, decydujących zapisach należy brać pod uwagę zarówno warunki domowe dziecka, jak i możliwości polepszenia się jego rozwoju wskutek pomocy społecznej, oraz pobytu na półkolonjach i w znacznej większości dopuszczać te dzieci do szkoły. Z pośród odroczonej dzieci 7-letnie (z właściwego rocznika) należy skierowywać do przedszkoli, o ile oczywista ich stan zdrowia na to pozwala. Dzieci te, którym się należy bezpłatna szkoła, powinny być zwolnione od opłat za pobyt w przedszkolu.

Dzieci odroczone ponownie, to jest ze starszych roczników, powinny być otoczone specjalną opieką.

Dzieciom, które się nigdy do szkoły nie będą mogły dostać, trzeba dać odpowiedni ekwiwalent.

Poza tem dzieciom odroczonej należy wydawać odpowiednie zaświadczenia, na podstawie których miałyby prawo do pozostania w szkole w ciągu przyznanych im przez Konstytucję 7-miu lat, pomimo wstąpienia do szkoły z rocznem opóźnieniem.

Przy zapisach w roku 1934 zrealizowano niektóre z tych postulatów: na 452 dzieci odroczonej na rok, 141 odroczonej warunkowo, a 263 otrzymały skierowania do badania psychologicznego, do leczenia, czy też do opieki społecznej. Wszystkie dzieci odroczonej warunkowo dostały się do szkoły. W idealnych warunkach zorganizowano i przeprowadzono zapisy na Ochocie pod kierunkiem p. prof. H. Radlińskiej. Spopularyzowały one w znacznej mierze zagadnienie racjonalnego przeprowadzenia zapisów i racjonalnego odraczania dzieciom obowiązku szkolnego i ułatwiły dalsze posunięcia reformatorskie na terenie całej Warszawy.

Przy zapisach w roku bieżącym sprawa posunęła się znowu dalej. Komisja Opieki Psychologicznej nad Dzieckiem otrzymała 200 miejsc bezpłatnych dla dzieci w wieku szkolnym w przedszkolach miejskich. Rada Szkolna zgodziła się pewną liczbę dzieci pomieścić bezpłatnie na półkolonjach letnich. Stacje

Opieki zgodziły się wydawać mleko i chleb dzieciom niedostatecznie odżywianym. Wprowadzono odpowiednie zmiany na kartach zapisowych, gdzie zaznaczano wszystkie możliwe formy opieki. Lekarz podkreśla te wskazania, które uznaje za konieczne dla dziecka. Wydaje się przytem matce kartkę skierowania do odpowiedniej instytucji, oraz ulotkę z adresami instytucji, wszelkimi informacjami.

Posunięcia te nie rozwiążą jeszcze wszystkich trudności, związanych z przyjmowaniem dzieci do szkół. Jak to było już zaznaczone, dużo z pośród tych, które będą zakwalifikowane do szkoły na podstawie dostatecznego rozwoju fizycznego, okaże się niedostatecznie dojrzałymi umysłowo (około 10%). Więcej jeszcze będzie takich, które naskutek słabego rozwoju umysłowego oraz ciężkich warunków życia nie będą w stanie robić wymaganych postępów, posuwać się naprzód razem z innymi.

Te trudności staną już przed szkołą i szkoła musi starać się rozwiązać je czy to drogą klas pomocniczych, czy też równoległych ciągów klas dla dzieci mało zdolnych, czy też drogą przenoszenia do przedszkoli dzieci niedojrzałych do obowiązku szkolnego i t. p.

Komisja Opieki Psychologicznej nad Dzieckiem opracowała i przedyskutowała projekt organizacji klas „pomocniczych” na terenie szkół powszechnych warszawskich. Ze względu na ciężkie warunki materialne klasy te dotąd nie zostały zorganizowane. Dopóki jednak nie otoczy się w szkole specjalną opieką dzieci, które nie są w stanie dotrzymać kroku innym, dotąd nie będzie można należycie zrationalizować akcji odroczeniowej.

Marja Grzywak-Kaczyńska, psycholog szkolny.

SPRAWOZDANIA

St. Dobraniecki. PISZEMY I CZYTAMY. Pomoc szkolna, złożona z 25 tablic, do samodzielnych ćwiczeń w pisaniu i czytaniu według elementarza wyrazowego B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego, St. Dobranieckiego i E. Zarembiny. Nakład, własność i druk K. S. Jakubowskiego we Lwowie.

Wszyscy nauczyciele szkoły powszechnej, a w szczególności ci, co prowadzą klasy pierwsze, wiedzą dokładnie o tem, ile to trzeba włożyć pracy, ile użyć pomysłowości i dowcipu, by naukę czytania i pisania w klasie pierwszej uczynić interesującą, a jednocześnie osiągnąć przepisane programem szkolnym wyniki: doprowadzić dziecko do umiejętności wyraźnego czytania łatwych tekstów; umiejętności czytelnego pisania znanych dziecku wyrazów o pisowni fonetycznej i krótkich zdań.

Ile to musi nauczyciel wymyśleć pomocy w postaci różnego rodzaju loteryjek, tekstów pisanych i drukowanych, obrazków, układanek, podpisów i t. p. rzeczy, byle tylko 60-ro pociech promować do kl. II-ej. Chcąc więc przyjść z pomocą nauczycielstwu klas pierwszych w jego ciężkiej pracy, autor ułożył ciekawą pomoc pod tytułem: „Piszemy i czytamy”, która w znacznym stopniu przyczyni się do ułatwienia pracy nauczyciela na tym poziomie, wpłynie na osiągnięcie lepszych wyników, oraz naukę czytania i pisania uczyni bardziej interesującą dla dziecka.

„Piszemy i czytamy” jest jakby uzupełnieniem elementarza B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego, St. Dobranieckiego i E. Zarembiny i składa się z dwóch warjantów. Warjant pierwszy zawiera 25 tablic różnych pod względem treści o wymiarach elementarza i służy do nauki pojedynczej. Warjant drugi zawiera 25 różnych pod względem treści i takich samych wymiarów, jak tablice warjantu pierwszego, kompletów. Każdy komplet zawiera 30 jednakowych tablic i służy do nauczania zbiorowego. Dwa te warjanty zespolone są w ten sposób, iż każdy komplet warjantu drugiego posiada odpowiednik tablicy warjantu

pierwszego. Kompletu warjantu drugiego oznaczone są temi samymi numerami, co i odpowiednie tablice warjantu pierwszego.

Każda tablica u góry z lewej strony ma swój kolejny numer, z prawej natomiast została oznaczona numerem stronicy elementarza, do której się odnosi. Numeracja ta pozwala nauczycielowi z jednej strony orientować się, w jakiej kolejności należy wprowadzać tablice, by zadośćuczynić zasadzie stopniowania trudności, z drugiej zaś wskazuje materiał w elementarzu, po przerobieniu którego można daną tablicę lub dany komplet zastosować.

Obrazki poszczególnych tablic zawierają dużo ruchu, a treść ich zaczerpnięta jest z życia dzieci lub najbliższego ich otoczenia. Obrazek i zamieszczone wyrazy stanowią pewną określoną całość tematową. Dobór wyrazów jest tak pomyślany, że można z nich ułożyć do danego obrazka czytanke.

Tablica 25 stanowi odrębny typ, jest jakby zakończeniem całego kompletu. Na tablicy tej autor podaje dwie powiastki obrazkowe, wymieniając jedynie tytuły tychże: pierwsza „O czystym Janku”, druga „O brudnym Franku”. Obrazki tych powiastek, przedstawiając życie dzieci, dobrane są w ten sposób, że posługując się wyrazami umieszczonymi na poprzednich tablicach, dziecko bez wielkiego wysiłku może ułożyć do tych obrazków teksty, które z kolei mogą być wpisane do zeszytów.

Do każdego kompletu warjantu pierwszego dołączone zostały krótkie, treściwe a zarazem przejrzyste objaśnienia, które składają się z dwóch części. W pierwszej części autor podaje szereg krótkich wskazówek i wyjaśnień, odnoszących się do różnorodnych możliwości zastosowania tablic przy nauce pojedynczej (wzór 1) i zbiorowej (wzór 2), w drugiej zaś zostały podane teksty, jakie można ułożyć z wyrazów poszczególnych tablic. Na zakończenie należy podkreślić, że sam pomysł pomocy „Piszemy i czytamy” jest bardzo ciekawy i może oddać duże usługi nauczycielstwu klas pierwszych. Pomoc ta odda usługi nie tylko tym, którzy w nauczaniu posługują się elementarzem wyrazowym B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego, St. Dobranieckiego i B. Zarembiny, lecz i wszystkim, co dbają o samodzielność dziecka w nauczaniu oraz o urozmaicenie nauki pisania i czytania. Obrazki, umieszczone na tablicach, pomogą w pracy wszystkim nauczycielom klas pierwszych, gdyż są proste, schematyczne, treść ich zaczerpnięta z życia dzieci i ich otoczenia, mogą być wycinane malowane i naklejane w zeszytach. Wyrazy wycięte i ułożone w zdania pozwolą dziecku układać pierwiastki, które z kolei mogą być wpisywane do zeszytów pod odpowiednimi obrazkami. Zeszyt tak prowadzony ładnie wygląda, a dziecko stara się pracę taką jak najdokładniej wykonać, by mieć więcej zadowolenia. Pomoc „Piszemy i czytamy” dzięki temu, że rozbita jest na poszczególne kartki-tablice, jest zawsze czemś nowym dla dziecka, a każda podana kartka stanowi jakby nową książkę wypożyczoną z biblioteki.

Pomocą tą winno zainteresować się nauczycielstwo klas pierwszych, gdyż ułatwi ona ich pracę, a jednocześnie pobudzi do nowych pomysłów, przystosowanych do ich środowisk i zespołów dziecięcych.

R. Olichwier

OD REDAKCJI

W n-rze 6 „Pracy Szkolnej” na str. 163-ej w wierszu 6-ym od dołu po wyrazie „pilności” opuszczono odsyłacz oraz odnoszący się doń przypisek bibliograficzny treści następującej:
 a) J. Kulpa — Pilność, zachowanie się a postępy ucznia. „Praca Szkolna”. Rok 1928, str. 217 i następane.

REDAKTORZY: ALEKSANDER LITWIN I KAZIMIERZ STASZEWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
 STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

Druk. „Nowoczesnej Spółki Wydawniczej S. A.”, Warszawa.