

MIECZYŚLAW PĄCZKOWSKI

WSP w Bydgoszczy

WYBRANE PROBLEMY METODYKI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO W TEORII I PRAKTYCE

Wprowadzenie

W okresie powojennym w każdej dziedzinie naszego życia dokonano bardzo poważnych przeobrażeń. Zakłady pracy zmieniły organizację i technologię wytwarzania. Fabryki stały się nowoczesnymi zakładami produkcyjnymi. Komputery pozwalają szybko i bezbłędnie analizować warunki potrzebne do podejmowania decyzji. Zmienił się człowiek, producent wszelkich dóbr materialnych i kulturalnych. Progresywnym przemianom poddały się szkoły wszystkich typów. Nauczyciele, szczególnie szczebla podstawowego, legitymują się coraz lepszym przygotowaniem rzeczowym i pedagogicznym. Nowe edycje programów nauczania zmuszają do innowacji metodycznych.

W niniejszym artykule pragnę poddać naukowej ocenie kilka znaczących problemów metodycznych teorii i praktyki nauczania początkowego okresu powojennego. Z języka polskiego będą to sformułowania programów, teoria i praktyka metodyczna dotycząca ortografii i pracy nad opowiadaniem pisemnym w wybranej klasie. W matematyce przeanalizuję treści programów, wskazania metodyczne i praktykę szkolną w zakresie dzielenia pamięciowego i rozwiązywania zadań z treścią. Z przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze przedstawiony tok działań dotyczy tylko jednego hasła — "las".

1. Wybrane problemy nauczania początkowego

Przez przeszło 40 lat okresu powojennego metodyka nauczania początkowego przechodziła okresy burzliwych przemian — od intensywnego

rozwoju w latach powojennych do prawie całkowitej negacji i ożywienia w latach siedemdziesiątych. Od około roku 1968 teoria i praktyka nauczania początkowego, szczególnie z matematyki, doczekały się ostrej krytyki. Ośrodki naukowe Warszawy, Krakowa i Lublina licytowały się w formułowaniu zarzutów, nowych myśli o konieczności zredagowania nowych programów dla klas niższych szkoły podstawowej i wdrożenia do praktyki innowacyjnych rozwiązań metodycznych. Nowe publikacje dotyczące tych kwestii okazały się bardzo trudne. Wystarczy wymienić artykuł W. Wierzbickiego na temat zrozumienia i wprowadzenia niewiadomej¹. Na ten sam temat przystępniej, ale również zbyt trudno do zrozumienia przez nauczycieli i uczniów wyraziła swój pogląd M. Cackowska w artykule pt. "Z doświadczeń wprowadzenia algebry do początkowego nauczania matematyki"².

Ileż nieporozumień i sprzecznych poglądów wynikło z prób wprowadzenia do programów nauczania wybranych haseł z teorii mnogości. Ta tematyka realizowana na wyższych latach studiów matematyki, w skrótovej, elementarnej formie znalazła zastosowanie w przedszkolu i w dwu klasach szkoły podstawowej. Na tę decyzję duży wpływ wywarły prawdopodobnie wyniki badań Jerome S. Brunera, który starał się udowodnić, iż dziecko klas niższych może pojąć bardziej ogólne pojęcia abstrakcyjne³. Metodocy nauczania początkowego i nauczyciele praktycy milczeli. Onieśmieleni mnogością zarzutów, nową, trudną treścią, niezrozumiałymi nazwami bali się wyrazić swój pogląd. Łatwo zrozumieli, że niektóre treści nowych programów są zbyt trudne (np. teoria mnogości, niewiadoma x , nierówności, dzielenie jako mieszczzenie i podział w kl. I itp). Pośpiech zmuszał autorów programów do podejmowania decyzji bez naukowej konfrontacji z rzeczywistością szkolną. Zalecenia metodyczne formułowali autorzy, którzy nie wyobrażali sobie sposobu realizacji nowych programów w szkołach miejskich i na wsi.

Czas, a właściwie uczniowie klas niższych, zweryfikowali poglądy ludzi nauki i nauczycieli praktyków. Liczne głosy domagające się złagodzenia wymogów programu poszczególnych przedmiotów doczekały się pozytywnego odzewu. Ministerstwo Oświaty i Wychowania obniżyło wymagania do rozsądnych granic. Praktycy dopracowali się skutecznych rozwiązań metodycznych.

Obecnie metodyka nauczania początkowego przechodzi nową fazę reorganizacji. Od roku akademickiego 1987/1988 w miejsce dotychczasowej nazwy wprowadzono pedagogikę wczesnoszkolną z metodyką. Są nauczyciele

akademiccy, którzy posługują się nazwą dydaktyka szczegółowa. Zresztą nie o nazwę tu chodzi, ale o dobre przygotowanie studentów i nauczycieli studiów zaocznych do realizacji programu nauczania w klasach niższych.

A tymczasem w uczelniach pedagogicznych i w uniwersytetach prowadzących metodykę nauczania początkowego (pedagogikę wczesnoszkolną) coraz mniej jest nauczycieli tego kierunku i przedmiotu, którzy przeszli okres praktyki w klasach niższych (przynajmniej trzyletni), a następnie poświęcili się badaniom naukowym tak bardzo potrzebnym w dynamicznym i równocześnie zróżnicowanym rozwoju dzieci w okresie wczesnoszkolnym. W wielu uczelniach pedagogikę wczesnoszkolną dzieli się na poszczególne przedmioty, a metodykę prowadzi nauczyciel, specjalista teorii danego przedmiotu. Są to więc nauczyciele akademicy, którzy ukończyli filologię polską, matematykę, biologię, geografę, wychowanie muzyczne, techniczne i po uzyskaniu magisterium przeszli do uczelni jako asystenci. Po uzyskaniu wyższych stopni naukowych, już jako adiunkci, rzadziej samodzielni pracownicy naukowi, realizują program pedagogiki wczesnoszkolnej. Ci pracownicy naukowci, na pewno świetni specjaliści swego przedmiotu, problemy metodyki nauczania początkowego przypominają sobie z własnych lat wczesnoszkolnych. Dziś trudno specjalizować się w metodyce jako teorii nauczania początkowego. Brak samodzielnych pracowników naukowych tej specjalności, habilitacja jest tu niemożliwa.

O zaniku prestiżu metodyki nauczania początkowego świadczą również egzaminy I i II stopnia tej specjalności organizowane przez Oddziały Doskonalenia Nauczycieli (ODN-y). Większość zdających na II stopień wybierała temat — strategie uczenia się. Osoby te więc powtarzały treści dydaktyki na temat wielostronnego uczenia się opartego na przyswajaniu, odkrywaniu, przeżywaniu i działaniu. Zmiana tematu wypowiedzi zgodnie ze specjalizacją wywoływała u zdających zupełną bezradność. Polecenie- proszę przedstawić sposób wprowadzenia np. opowiadania, czy dzielenia jako mieszczczenia i podziału zgodnie z przyjętą przez siebie strategią uczenia się — było zbyt trudne dla przyszłych specjalistek II stopnia nauczania początkowego (pedagogiki wczesnoszkolnej) jako kierunku studiów i przedmiotu. Metodyka nauczania początkowego pozbawiona podstaw naukowych ograniczy się do schematów postępowania wyniesionych ze szkół ćwiczeń i praktyk terenowych. Innowacji naukowo sprawdzonej nie należy spodziewać się.

2. Wyjaśnienia metodologiczne

Już 43 lata minęły od zakończenia wojny. W tym czasie wielokrotnie zmieniały się programy nauczania, opracowania metodyczne i sposób rozwiązań metodycznych. W pracy tej pragnę te zmiany prześledzić. Spodziewam się znaczących zmian programowych z tendencją zwiększania wymagań. Zalecenia metodyczne i praktyka nie sprostały rosnącym trudnościom. Ramy artykułu nie pozwalają na kompleksową analizę sformułowanego problemu. Ograniczę się więc do wybranych haseł programów nauczania, kilku pozycji metodycznych i wypowiedzi nauczycieli o różnym stażu pracy. Przypomnę, iż wymienione trzy płaszczyzny badań dotyczą ortografii i opowiadań, w matematyce pamięciowego dzielenia, zadań z treścią. Temat "las" ograniczyłem do analizy programu. W opracowaniu problemu przyjąłem tylko jedną zmienną, — różnice programowe w poszczególnych edycjach, zalecenia metodyczne i praktykę. Zmiany na wymienionych odcinkach badań będą wskaźnikami przyjętej zmiennej. Odnośnie programów uwzględnię wybrane hasła z edycji w roku 1945, 1956, 1959, 1963 i 1983. Do tego zestawu dołączę program z 1924 roku (1925)— dokument pisany, wydany przez resort oświaty i wychowania (w 1924/5 r. przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego). Pozycje książkowe, artykuły metodyczne i wypowiedzi nauczycieli o rozwiązaniach metodycznych zaliczam do informacji naukowej. Badania przeprowadzono w maju i w czerwcu 1985 r. wśród 238 nauczycieli na terenie województwa bydgoskiego, toruńskiego i wrocławskiego.

3. Analiza treści empirycznych

Ortografia — analiza programów

Przy analizie treści programów bardzo skrótowo uwzględnię wymienione wyżej edycje, analiza jakościowa dotyczy tylko klasy pierwszej.

Tabela 1. Ortografia w programie klasy I w roku 1925 i w latach powojennych

Lp	Hasło programowe	Program z roku					
		1924	1945	1956	1959	1963	1983
1	Wyrazy o pisowni fonetycznej	-	-	x	x	x	x
2	Wyrazy z ą, ę, ż, ó	-	-	-	-	x	-
3	Wielka litera na początku zdania	-	x	x	-	x	x
4	Kropka na końcu zdania	x	x	x	-	x	x
5	Wielka litera w imionach i nazwiskach	x	x	x	-	x	x
6	Oznaczanie miękkości głosek literą i kreską	-	-	x	-	x	-
7	Utrwalenie wyrazów z ą ę ś ń ó ż ź	-	-	x	-	-	x
8	Wielka litera w nazwach miast, ulic, miejscowości gór	-	-	-	-	-	x
9	Wielka litera w korenspondencji	-	-	-	-	-	x
10	Przenoszenie wyrazów	-	-	-	-	-	x
11	Pytajnik na końcu pytania	-	x	-	-	-	x
12	Wykrzyknik	-	-	-	-	-	x
13	Przecinek przy wyliczaniu	-	-	-	-	-	x
14	Wyrazy z "ó" i "rz" wymiennym	-	-	-	-	-	x
15	Wyrazy z "ó" i "rz" niewymiennym	-	-	-	-	-	x

Lp	Hasło programowe	Program z roku					
		1924	1945	1956	1959	1963	1983
16	Wyrazy z "h"	-	-	-	-	-	x
17	Skróty	-	-	-	-	-	x
Razem		2	4	7	1	6	15
15 = 100%		13,3	26,6	46,6	6,6	40,0	100,0

Dane tabeli ukazują łagodne wymogi z ortografii w minionych edycjach programowych i bardzo duże w ostatniej z 1983 r. Gdyby przyjąć liczbę haseł z 1983 r. za 100%, to w poszczególnych latach od 1945 r. wskaźnik ten wynosi 26,6%, 46,6%, 6,6% i 40,0%. Programy z 1924, 1959 i 1963 r. nie zawierały specjalnego hasła z ortografii. Można by również stwierdzić, że edycje do 1983 r. nie zmuszały uczniów klasy pierwszej do znajomości reguł ortograficznych i wyjątków, a więc takich sytuacji, gdzie istnieją dwie możliwości pisania np. w wyrazach z "ó" i "rz" wymiennym i niewymiennym czy z "h" i "ch". Uczniowie w tej klasie uczyli się pisania wyrazów zgodnych z brzmieniem np. "mama, tato, kotek" itp. , dziś dziecko poznaje reguły. Osobiście sądzę, że tak wygórowane wymagania, mimo akceleracji rozwoju, przerastają możliwości intelektualne pierwszoklasisty, a klasa pierwsza staje się okazją do utrwalania nawyku błędnego pisania. Reguły ortograficzne wymagają znajomości morfologii wyrazu, a umiejętności ucznia z tego zakresu są prawie żadne. Jakże łatwo dziecko pisze "piaskó" zamiast "piasku", bo wymienia się na "piaskownica", "kóra", bo "kogut" itp.

W klasie drugiej wymogi programów od 1945 roku w stosunku do wymogów programów z 1983 roku (100%) są następujące: 40%, 40%, 100%, 60% i 53%. W klasie trzeciej analogiczne dane wynoszą: 33%, 53%, 86%, 93% i 80%.

Z danych wynika, że wymogi obecnego programu z ortografii dla klasy trzeciej nie są tak wygórowane w porównaniu z poprzednimi programami, jak to ma miejsce w klasie pierwszej.

Autorzy programu z 1984 r. w zakresie ortografii nie liczyli się z możliwościami uczniów, szczególnie szkół wiejskich.

Pozycje badanego okresu

Przy omawianiu pozycji metodycznych lata powojenne podzieliłem na trzy okresy. Pierwszy od 1945-60, drugi 1961-70, trzeci 1971-87. W ciągu przeszło czterdziestu lat ukazało się wiele pozycji na temat ortografii. Wybrałem tylko niektóre. Kilka lat po wojnie Nasza Księgarnia wydała opracowanie Tadeusza Pasierbińskiego i Jana Starościaka — *Nauczanie ortografii*⁴. W drugim okresie bardzo poczytną była i jest dotychczas książka Janiny Malendowicz⁵, a w trzecim pozycja Jana Kulpy i Ryszarda Więckowskiego⁶. Wszyscy wymienieni autorzy rozwinęli w swych pracach osiem tych samych lub podobnych tematów — np.: Uwagi metodyczne do układu materiału ortograficznego w programie i charakteru nauczania w klasach niższych, zasady nauczania ortografii, etapy w procesie nauczania ortografii, rodzaje ćwiczeń ortograficznych, środki dydaktyczne w nauczaniu ortografii, rola nauczyciela w nauczaniu ortografii itp.⁷

W pozycjach autorów znajdziemy również te same zasady nauczania ortografii. Oto kilka z nich: zasada planowości i systematyczności stopniowania trudności, dobrego wzoru i profilaktyki, czujności itd. (razem 8). Z. Lipińska pisze — “ Na podstawie porównania uwag metodycznych badanych autorów na temat zasad nauczania ortografii stwierdzam, że główne zasady nauczania poprawnej pisowni w klasach niższych nie uległy zmianie⁸. W ciągu czterdziestolecia nie zmieniły się również zalecenia odnośnie etapów w procesie nauczania ortografii — wprowadzenie nowego materiału, utrwalenie, sprawdzenie. Identyczne są również proponowane rodzaje podstawowych ćwiczeń — przepisywanie, pisanie z pamięci, pisanie ze słuchu. Różne są natomiast treści metodyczne pisania ze słuchu. T. Pasierbiński i J. Starościak zalecają 3 rodzaje, J. Malendowicz 9, J. Kulpa i R. Więckowski 3⁹ Tylko J. Malendowicz wymienia — czas trwania ćwiczenia, przygotowanie do dyktanda, techniki dyktanda, zachowanie się ucznia, sposób zbierania prac i poprawiania. Różne są również zalecane środki dydaktyczne, np.: loteryjki ortograficzne, zagdki, rebusy, szachy, krzyżówki, tablice ortograficzne, podręczniki itp. Ze zrozumiałych względów brak bardziej nowoczesnych środków: monitorów, komputerów, technik Freineta (fiszki) itp.

Wymienieni autorzy przy poprawianiu błędów ortograficznych zalecają różne techniki — przekształcanie litery i podkreślanie wyrazów, zaznaczanie błędu znakiem umownym, zakreślanie lub zaklejenie błędów i

zapisanie poprawnej formy wyrazu, wskazanie tylko ilości błędów bez zaznaczenia (tylko w klasie II i III) itp.

Skrótowa analiza pozycji pozwala na optymistyczne stwierdzenie, iż nauczyciele praktycy posiadają cenne materiały do nauczania ortografii. Kilka innych opracowań umieściłem w spisie literatury.

Działalność praktyczna

W trzech przedziałach czasu analizowałem również praktykę nauczycieli klas początkowych nad ortografią. O swej pracy w latach już powojennych wypowiadali się nauczyciele starsi i emeryci, o latach sześćdziesiątych osoby z około 20-, 30- letnim stażem pracy, a w czasach współczesnych nauczyciele raczej młodzi. Od roku 1945 do dziś w istotny sposób zmniejszyło się tygodniowe pensum pracy (z 30 - 18 godzin). Obecnie niższy wymiar podejmowanych godzin nadliczbowych i dodatkowych (zastępstwa). Nauczyciele mają więc więcej czasu wolnego, który mogą przeznaczyć na odpoczynek i doksztalcanie. Istotne w trzecim (obecnie) okresie 60% badanych nauczycieli studiuje bądź doksztalca się zaocznie w różnych formach organizowanych przez ODN i SN. Wśród starszych ten wskaźnik wynosił 48%, u najstarszych 28%. Tuż po wojnie nauczyciele z ukończonym liceum pedagogicznym nie mieli czasu na podwyższanie kwalifikacji. Brak nauczycieli zmuszał ich do maksymalnego poświęcenia się na rzecz szkoły. Wśród tej grupy badanych nie było osób, które przygotowywały się do lekcji mniej niż jedną godzinę, wśród młodych takich nauczycieli jest 50%.

Prawie jednoznaczne są wypowiedzi nauczycieli na temat dostosowania programów z ortografii do możliwości intelektualnych dziecka. Nauczyciele starsi i emeryci twierdzą, iż w programach z lat 1945 -56-59 materiał ortograficzny nie był zbyt obszerny. Odnośnie wymagań programów z 1963 roku zdania są podzielone; 40 % badanych mówi pozytywnie, 60% wskazuje na przeciążenie. Nauczyciele młodzi, mimo braku materiałów porównywalnych, krytycznie oceniają obecny program z ortografii, szczególnie dla klasy pierwszej. Pozytywnie o wymaganiach programu w kl. I-III wypowiada się 20% badanych, 80% negatywnie.

W okresie powojennym, w trzech badanych okresach nie zauważa się różnic w stosowanych ćwiczeniach ortograficznych. Wszyscy badani w utrwaleniu nawyku ortograficznego organizują przepisywanie, pisanie z

pamięci i ze słuchu. Zauważa się brak pisania ze słuchu jako ćwiczenia. (Dyktando z objaśnieniem)¹⁰. Praca nad ortografią, szczególnie w klasie pierwszej ma charakter systematycznych, codziennych ćwiczeń. Przy oznaczaniu błędów połowa badanych zniekształca błędnie napisany wyraz i nad nim wpisywała obraz poprawny. Inni przekreślali wyraz i pisali poprawną formę. Nauczyciele młodzi łagodniej oceniają błędy, najstarsi popełnienie błędu zaliczają do poważnych wydarzeń w klasie.

Ogólnie stwierdzić można, iż zwiększenie wymogów programów z ortografii wywołało proporcjonalną stymulację tak teoretyków jak i nauczycieli w realizacji nowych trudnych haseł. Treści ostatnio wydanego programu są zbyt trudne dla uczniów klasy pierwszej i wymagają rozsądnych modyfikacji.

Opowiadanie — zmiany programów

W dalszej części artykułu postaram się odpowiedzieć na pytanie - jak zmieniały się treści programów, zalecenia metodyczne i praktyka w redagowaniu opowiadań w badanym okresie. Dzieci w klasach niższych uczą się opowiadać ustnie i pisemnie, opisywać przedmioty, redagować listy, pisać streszczenia, notatki kronikarskie, sprawozdania itp. Opowiadanie należy do stosunkowo łatwych form ekspresji. Samodzielne wypowiedzi w mowie pisanej są dużo trudniejsze od ustnej ekspresji. Następną tabelą zawiera dane programu na temat pisemnego sposobu redagowania opowiadań.

Dane tabeli ukazują, iż we wszystkich programach wydanych po wojnie wspólne redagowanie opowiadania rozpoczyna się w klasie drugiej i trwa w klasie trzeciej i czwartej. Tylko program z 1925 roku poleca tę pracę rozpocząć w klasie trzeciej. Indywidualne pisanie opowiadań w programach powojennych rozpoczynało się od klasy trzeciej. Dodać należy, że programy z 1925 i z 1945 roku ograniczają pisanie opowiadań tylko na podstawie przeżyć dzieci. Edycje z lat 1956, 59 i 63 na podstawie przeżyć i obrazków. Ostatni program (1983) obejmujący tylko klasę II i III poszerza możliwości pisania opowiadań. W programie klasy trzeciej czytamy — “Zbiorowe i indywidualne układanie opowiadań w formie ustnej i pisemnej na podstawie przeżyć i doświadczeń dzieci, historyjek obrazkowych, lektury, przedstawień teatralnych, filmów, audycji radiowych i widowisk telewizyjnych”¹¹.



Tabela 2. Wspólne i samodzielne redagowanie opowiadań w programach nauczania

Treści programów	1925		1945		1956		1959		1963		1983	
	I	II III IV	I	II III IV	I	II III IV	I	II III IV	I	II III IV	I	II III
Wspólne redagowanie opowiadań na podstawie przeżyć i obrazków	-	x x	-	x x x	-	x x x	-	x x x	-	x x x	-	x x
Samodzielne redagowanie opowiadań na podstawie przeżyć i obrazków	-	- -	-	x x	-	x x	-	x x	-	x x	-	- x

Z przytoczonych danych wynika, że wymagania programów odnośnie redagowania opowiadań są zbliżone. Tylko ostatni program, uwzględniając współczesne realia dydaktyczne, bardzo rozszerzył możliwości pisania opowiadań. W tej formie dzieci mogą wypowiadać się nie tylko po bezpośrednim przeżyciu, ale na podstawie sytuacji wyobrażonej. Trudnym wydaje się pisanie opowiadań na podstawie lektury. Powstaje tu pytanie, czy dziecko pisząc opowiadanie korzysta z własnego słownictwa, czy też przepisuje wypowiedzi autorów czytanek, legend itp.

Analiza pozycji metodycznych

Z bogatej literatury metodycznej wybrałem (za J. Brunowicz) pięciu autorów — I okres H. Kiena i J. Rytlową, II okres J. Malendowicz i H. Baczyńską, III okres J. Kulpę i R. Więckowskiego oraz J. Józwickiego¹².

Autorzy publikacji dużo uwagi poświęcili pracy przygotowującej uczniów do pisania opowiadań. W ćwiczeniach pomocniczych wszyscy uwzględnili zbiorowe i indywidualne układanie zdań ze zwróceniem uwagi na wskaźniki zespolenia i szyk wyrazów w zdaniu, przekształcanie zdań, uzupełnianie zdań itp.¹³. Również wszyscy uwzględnili wiele ćwiczeń wdrożeniowych. Wymienię kilka — uzupełnianie luk w tekście opowiadania, układanie opowiadań z rozsypanek zdaniowych i tekstowych, komponowanie początku lub zakończenia opowiadania itd. W sumie wszyscy uwzględnili aż 13 tych samych ćwiczeń wdrożeniowych.

Bardziej zróżnicowane są wypowiedzi na temat etapów kształtowania wypowiedzi w formie opowiadania. Na 12 uwzględnionych tylko jeden wymieniony jest przez wszystkich autorów, a mianowicie — uświadomienie istoty opowiadania. Inne wymienione są przez jednych, pomijane przez drugich. Rzadko uwzględniane są: wdrażanie do charakteryzowania czynności, działań i ich miejsca, ukazywanie sposobów wyrażania różnorodnych stosunków czasowych, uwzględnianie w opowiadaniach ekspresji uczniów, ukazywanie sposobów rozbudzania zainteresowania akcją, ukazywanie możliwości uwydatniania społeczno-moralnych aspektów itp. W sumie autorzy pierwszego okresu wymienili 3 etapy, drugiego 9, trzeciego 18. Można by więc stwierdzić, iż zalecenia metodyczne odpowiadają zapotrzebowaniu nauczycieli praktyków. Zwiększanie wymagań programu powodowało ukazywanie

się bardziej wnikliwych opracowań teoretycznych.

Przebieg praktyki

Wypowiedzi nauczycieli trzech okresów o swej pracy nad kształtowaniem umiejętności pisania opowiadania zasługują na uwagę. Ważną czynnością jest przygotowanie do lekcji. Większość badanych (83,3%) przygotowuje się pisemnie, reszta (16,7%) ustnie. Czas przygotowania dłuższy był u nauczycieli I okresu, najkrótszy u młodych stażem. Wszyscy korzystają z opracowań teoretycznych, w miarę potrzeby sami rozwiązują trudności metodyczne. Najlepiej znaną pozycją metodyczną jest opracowanie Kiena i Rytłowej. Znana jest również pozycja J. Kulpy i R. Więckowskiego, słabiej, szczególnie przez młodych — opracowanie J. Malendowicz i T. Józwickiego.

Odnosnie przygotowywania się do lekcji nie zauważa się zasadniczej różnicy, co należałoby ocenić negatywnie, gdyż zwiększone wymagania obecnego programu narzucają konieczność modyfikacji dydaktyczno-metodycznej.

Czynności metodyczne są bardziej zróżnicowane. Starsi i młodzi nauczyciele uwzględniają w procesie kształtowania umiejętności redagowania opowiadania ćwiczenia wdrażające: rozsypanki zdaniowe, uzupełnianie luk w tekstach, komponowanie początku lub zakończenia fabuły, rozwijanie opowiadania, gromadzenie ułożonych opowiadań. Różna jest częstotliwość pisania od raz w miesiącu wśród młodych nauczycieli, do cotygodniowego redagowania u starszych. Dominującą tematyką do opowiadań były i są przeżycia dzieci. Nawet dziś, rzadko i to chyba dobrze, redaguje się opowiadania na podstawie tekstu. Zbyt rzadko punktem wyjścia w tej formie ćwiczeń są audycje radiowe i widowiska telewizyjne, film (średnio 6,6% wypowiedzi pozytywnych).

Do różnic zaliczyć należy sposób kształtowania pierwszych, elementarnych pojęć opowiadania. Nauczyciele starsi cechy konstytutywne tego pojęcia przyswajali dzieciom przez rozbudowywanie treści opowiadania, nie żądali od uczniów słownych określeń pojęcia. Nauczyciele młodzi natomiast od pierwszych lekcji ukazywali istotę opowiadania, tj. akcję, następstwo zdarzeń, konstrukcję itp.

Przy redagowaniu opowiadania wszyscy badani korzystają z różnych środków dydaktycznych. Do najczęściej stosowanych należą pojedyncze obrazki, historyjki obrazkowe, rozsypanki zdaniowe, rzadziej mass media.

Rzecz dziwna, ale poważna część nauczycieli II i III okresu uważa, iż w szkołach istnieje wystarczająca liczba pomocy naukowych do uczenia różnych form ekspresji — również opowiadania, najstarsza generacja ma pogląd odmienny.

Ogólnie stwierdzić można, iż praca nauczyciela z uczniami nad kształtowaniem umiejętności redagowania opowiadania wymaga modyfikujących innowacji. W obecnym okresie przygotowanie nauczycieli do lekcji, ćwiczenia przygotowawcze i wdrożeniowe, wykorzystanie pomocy naukowych nie odpowiadają zwiększonym wymagom programu.

Realizacja wybranych zagadnień z matematyki — —pamięciowe dzielenie — programy

Nauczanie matematyki wydaje się trudniejsze od języka polskiego. Program, jak i sposób rozwiązań metodycznych, jak już wspomniałem, był wielokrotnie krytykowany. Dziś opracowanie nowej wersji nie zakończyło sporów i dyskusji. W dalszej części artykułu chciałbym na wybranych przykładach odpowiedzieć na pytanie — jak zmieniał się program, opracowania metodyczne i praktyka w trzech badanych okresach po drugiej wojnie.

Bardzo trudnym materiałem nauczania w klasach niższych jest dzielenie pamięciowe, realizowane jako mieszczanie i podział.

Trudne jest porównywanie wymagań programów dotyczących pamięciowego dzielenia. W programach z poszczególnych lat istnieją hasła identycznie brzmiące lub zawierające minimalne różnice. Najwyższa liczba haseł jest w programach z roku 1959 i 63. W tych latach uczniowie mieli najwięcej okazji do utrwalenia dzielenia. Obecny program obejmujący tylko trzy klasy zawiera wyraźnie mniej tych treści (11). Tylko program z 1983 r. przewiduje wprowadzenie dzielenia już w klasie pierwszej i to w zakresie 20. Takie podejście bardzo utrudnia działanie. Nauczyciel powinien tu dzielić nie tylko $25:5$, ale i $18:9$, $18:2$. Rzecz dziwna, ale już w klasie I i w podobnym zakresie dzielono w 1925 roku. Pozostałe edycje wprowadzały dzielenie od klasy drugiej, sukcesywnie, według czterech ćwiartek tabeli mnożenia. W każdym opracowaniu znajdziemy hasło podkreślenia związków między dzieleniem i mnożeniem.

Z ważniejszych różnic wymienić należy inne podejście metodyczne. Programy do 1963 roku włącznie sugerują wprowadzenie najpierw dzielenia jako mieszczenia, czyli dzielenia “po kilka”, a po utrwaleniu — podziału, czyli dzielenia “na kilka”. Jednoczesne wprowadzenie dzielenia jako mieszczenia i podziału przy równoczesnym ukazywaniu związku z mnożeniem wydaje się dla pierwszoklasisty stanowczo za trudne. Zadanie 8: po $2 = 4$, przy sprawdzeniu brzmi $4 \cdot 2 = 8$, ale zadanie 8: na $2 = 4$ brzmi $2 \cdot 4 = 8$. Przecież przy zadaniach z treścią dzielenia “przez” nie ma w ogóle.

Dziecko wykonując tu zadanie np. $6 : 2 = 3$ powinno je rozumieć jako mieszczenie i podział. Chociaż zadanie jest identyczne w mieszczeniu i podziale, jednakże sytuacja konkretna, a szczególnie wynik jest zupełnie inny. Przy mieszczeniu (6: po 2) II / II / II, przy podziale III / III (6: na 2). Brak u nas badań czy lepiej wprowadzać dzielenie jako mieszczenie i podział równocześnie, czy jak do 1983 r. najpierw dzielenie “po kilka”, a następnie “na kilka”. Dobrze będzie, gdy nowa wersja programu przesunie dzielenie pamięciowe z klasy pierwszej do drugiej.

Zalecenia metodyczne

Dużo jest opracowań metodycznych z matematyki. Wybrałem po jednej pozycji dla każdego okresu badawczego. Autorkami ich są: I okres — Ludwika Jeleńska, II — Zofia Cydzik, III — Halina Zalewska¹⁴. Wszystkie autorki przy dzieleniu pamięciowym uwzględniają mieszczenie i podział. L. Jeleńska i Z. Cydzik postulują wprowadzenie i utrwalenie najpierw mieszczenia, potem podziału, by w zakończeniu przejść do dzielenia “przez”. Z. Cydzik pisze na ten temat — “Rozpoczynamy od mieszczenia, tj. dzielenia po kilka jako łatwiejszego dla dzieci, po opanowaniu którego przechodzimy do podziału, tj. dzielenia na równe części”¹⁵. H. Zalewska radzi wprowadzić te dwa rodzaje działań równocześnie. Osobiście opowiadam się za poglądem L. Jeleńskiej i Z. Cydzik.

Podobne natomiast są poglądy autorek na temat stosowania pomocy naukowych przy wprowadzaniu i utrwalaniu tego działania. L. Jeleńska i Z. Cydzik radzą stosować tu tradycyjne, ogólnie dostępne środki pogładowe, a mianowicie: cukierki, kasztany, owoce, rysunki, itp. H. Zalewska do tego zestawu dodaje grafy, schematy, tabele funkcyjne i inne. Podobne są również czynności zalecane przez metodyków — działanie na konkretach, ustalenie

Tabela 3. Dzielenie pamięciowe w programach powojennych (1925 r.)

Lp.	Treść haseł programowych	1925				1945				1956				1959				1963				1983					
		I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV		
1	Dzielenie, znak dzielenia (do 20)	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2	Dziel. jako miesz. i podział (do 20)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	
3	Dzielenie do 30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	
4	Dzielenie pełnych dziesiątek przez jedn.	-	x	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-
5	Tabliczka dzielenia	-	x	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-
6	Powtórzenie czterech działań do 100	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-
7	Dzielenie w zakresie 1000 bez reszty	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-
8	Dzielenie w zakresie 1000 z resztą	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x
9	Dzielenie w I, II, III, IV ćwiartce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-
10	Dzielenie liczby dwucyfrowej przez jedn.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x

Lp.	Treść haseł programowych	1925			1945			1956			1959			1963			1983				
		I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	
11	Dziesiątkowa tabela dzielenia	-	-	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-
12	Dzielenie pełnych dziesiątek przez l. 1 cyfr.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-
13	Sprawdzenie dzielenia (związki)	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x	x	-	-	x	x	x	-	-	-
14	Dzielenie pełnych setek	-	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-
15	Dzielenie w zakresie 10 000 na łatwych przykładach	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-
16	Porównanie ilorazowe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17	Dzielenie z resztą, sprawdzenie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	Związek między mnożeniem i dzieleniem	-	-	-	-	-	-	x	-	-	x	x	-	-	-	x	x	-	-	-	x
19	Cechy podzielności liczb (2 - 5 - 10)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	Dzielenie wyrażień dwumianowych	-	-	-	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21	Dzielenie w zakresie 1 000 000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5			15			16			18			18			11				

formuły słownej i zapis tej formuły. U każdej znajdziemy pozytywną ocenę związku dzielenia z mnożeniem. Dotąd (do 1983 r.) ten związek ułatwiało wprowadzenie i utrwalenie dzielenia według czterech ćwiartek tabeli mnożenia. Obecnie, kiedy dzieci dzielą w oznaczonych zakresach liczb, dostrzeżenie tego związku i wykorzystanie do łatwiejszego opanowania działań jest znacznie trudniejsze.

Działalność praktyczna

Działalność metodyczna nauczycieli trzech generacji jest w zasadzie podobna. I ci najstarsi i młodzi stażem przy dzieleniu organizują działania na konkretach, słowne określenie czynności i posługiwanie się tylko symbolami matematycznymi, czyli operowanie liczbą. Podkreślić wypada, że w operowaniu na konkretach dziecko powinno jednoznacznie rozumieć, która czynność jest dzieleniem. Ta materializacja matematycznych działań wydaje się konieczna. Zgodnie z zasadą pogłębłości, korzystanie ze środków dydaktycznych nie może być celem, ale środkiem stymulacji abstrahowania i myślenia.

Treść przytoczonych faktów i poglądów na temat pamięciowego dzielenia upoważnia do sformułowania kilku wniosków. W okresie od 1945 roku do czasów współczesnych znacznie zwiększyła się skala trudności metodycznych. Przesunięcie tego działania z klasy drugiej do pierwszej zmusza nauczycieli do nowych rozwiązań metodycznych. Szkoda, że innowacja metodyczna nie ma tu poparcia w badaniach naukowych.

4. Inne zmiany programowe

W dalszej części ograniczę się tylko do podania różnic programowych w dwu hasłach — rozwiązywanie zadań z treścią i hasło “las” w przedmiocie środowisko społeczno-przyrodnicze.

Rozwiązywanie zadań z treścią jest dla uczniów nauczania początkowego bardzo trudne. Muszą oni na podstawie treści wyobrazić sobie sytuację zawartą w zadaniu, zwrócić uwagę na pytanie, ocenić dane, określić związek danych z niewiadomą, ustalić formułę matematyczną, rozwiązać i dać odpowiedź. Wymienione operacje wymagają tzw. myślenia matematycznego i to myślenie kształcą. A każdy uczeń klasy pierwszej zadanie z treścią przyjmuje początkowo jako bajeczkę. Przejście od dziecięcego traktowania

treści do matematycznego zrozumienia wymaga od nauczyciela wysokich umiejętności metodycznych.

Przedstawienie treści haseł dotyczących zadań z treścią jest chyba zbyt liczne. Ograniczę się więc do podania ich liczby.

Tabela 4. Liczba haseł programów nauczania dotyczących zadań z treścią.

Lp.	Program z roku	Klasa				Ogółem
		I	II	III	IV	
1	1925	3	3	3	3	12
2	1945	-	-	2	-	2
3	1956	1	1	1	1	4
4	1959	1	4	4	5	14
5	1963	-	3	3	4	10
6	1983	6	8	8	-	22
Razem		11	19	21	13	

Kilka danych w tabeli zasługuje na uwagę. Oto program z 1925 roku zawierał stosunkowo dużo haseł. Zadziwiająca prawidłowość — po trzy w każdej klasie. Sądzę, że tak poważne traktowanie zadań z treścią należy oceniać pozytywnie. Zupełnie inną sytuację zauważamy po wojnie. W programie z 1945 r. w klasach I-IV znalazłem tylko dwa hasła w klasie III. Być może autorzy programu sądzili, że rozwiązywanie zadań jest integralnie związane z nauczaniem i uczeniem się matematyki. Wyrazem takiego podejścia jest sytuacja w programie z 1956 r. Jedno hasło w każdej klasie wystarczyło, by dostatecznie, w stosunku do wymagań, realizować program matematyki. Dużo haseł o zadaniach z treścią znajdziemy w ostatnio wydanym programie. Tylko w trzech klasach jest ich aż 22, tj. jedenaście razy więcej niż w 1945 r. Dopiero ocena celów kształcenia matematyki pozwoli zrozumieć intencje autorów programów. Zasadniczym celem w 1945 r. było przyswojenie przez dzieci czterech zadań matematycznych. Obecnie czytamy — “Celem nauczania matematyki w klasach początkowych jest przyczynianie się do wszechstronnego rozwoju uczniów (przede wszystkim do rozwijania ich ogólnych zdolności poznawczych i samodzielnego, logicznego myślenia)...”¹⁶.

Łatwo zrozumieć, że w czasach współczesnych, właściwa realizacja programu matematyki wymaga od nauczycieli wysokich sprawności metodycznych zdobytych w oparciu o rzetelną wiedzę z psychologii ogólnej, rozwojowej i wychowawczej, dydaktyki i teorii wychowania.

Poważne różnice programowe są również w treści hasła "las" w przedmiocie środowisko społeczno-przyrodnicze (kl. IV). Program z roku 1945 wymienia — Wycieczka do puszczy jodłowej. Wśród lasów. W borach tucholskich. W krainie żubrów w Białowieży¹⁷. Następne edycje rozszerzają treść hasła "las". W programie z 1956 r. znajdziemy hasło "las". Wtedy uczniowie powinni poznać warunki życia w lesie, pospolite rośliny leśne, sadzenie drzew, wziąć udział w uroczystościach "Dni Lasu" (s. 57). Autorzy obecnych programów rozszerzyli i uściślili treść tematyki o lesie. Aż około 35 szczegółowych sformułowań dotyczy lasu; np.: Warunki życia w lesie: gleba, woda, światło, temperatura. Warstwowa budowa lasu: runo leśne, podszyt, piękno drzew itd.

Porównanie treści tylko jednego hasła programu uświadamia nauczycieli o ogromie pracy uczniów nauczania początkowego w realizacji przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze. Podobną sytuację zwiększenia wymagań znajdziemy w programach innych przedmiotów, np. praca-technika, kultura fizyczna, muzyka itp.

5. Zakończenie

Skrótowo przedstawiona analiza programów nauczania, pozycji metodycznych i praktyki upoważnia do sformułowania następujących refleksji:

1. W programach nauczania od 1945 r. zauważa się systematyczne zwiększanie wymagań. Ostatnio wydany program jest za trudny dla uczniów, szczególnie na wsi. Rozsądna korekta treści programów wydaje się konieczna.
2. Literatura metodyczna najbardziej wartościowa dla praktyki ukazała się w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Nowości, szczególnie w matematyce, w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych są za trudne do wdrożenia w praktyce szkolnej.

Dużo jest teorii z danego przedmiotu, stanowczo za mało rozwiązań metodycznych wspartych treścią dyscyplin korespondujących z metodyką (psychologia, dydaktyka, teoria wychowania).

3. W uczelniach pedagogicznych należałoby ustalić i przestrzegać kryterium kwalifikacji do prowadzenia zajęć z pedagogiki wczesnoszkolnej wraz z metodyką. Obok ogólnie przyjętych kryteriów pracownika naukowego należałoby wymagać trzyletniej pracy w klasach I-III w pełnym wymiarze godzin.
4. Istnieje pilna potrzeba oparcia metodyki na rzetelnych badaniach naukowych. Należy stworzyć warunki doktoryzowania i zdawania kolokwium habilitacyjnego z pedagogiki wczesnoszkolnej wraz z metodyką (z metodyki nauczania początkowego).

Ogólnie stwierdzić można, iż nauczanie początkowe od 1945 roku ulega ciągłej, progresywnej modyfikacji. Słusznie pisze Z. Semadeni "Obecnie nauczanie początkowe pełni zupełnie inną funkcję niż dawniej. Po pierwsze zmieniło się zupełnie życie, a po drugie nauczanie początkowe nie stanowi już określonej całości samej w sobie zamykającej pewien etap edukacji, lecz ma być fundamentem dalszego nauczania. Wobec tego wszystko, co na ten temat wiedzieliśmy, trzeba od nowa przemyśleć"¹⁸. Nowych przemyśleń wymagać należy od zespołów programowych, autorów publikacji metodycznych i nauczycieli praktyków.

PRZYPISY

- ¹ W. Wierzbicki: Próby stosowania nowego programu nauczania matematyki w kl. I, "Życie Szkoły" Nr 12/71 s. 43
- ² M. Gackowska: Z doświadczeń wprowadzenia algebry do początkowego nauczania matematyki, "Życie Szkoły" Nr 6/68 s. 23
- ³ Jerome S. Bruner: Proces kształcenia, Warszawa PWN 1964 oraz W poszukiwaniu teorii nauczania. Warszawa PIW 1974
- ⁴ T. Pasierbiński, J. Starościk: Nauczanie ortografii. Warszawa 1951
- ⁵ J. Malendowicz: Nauczanie ortografii w kl. I-IV. Warszawa WSiP 1976
- ⁶ J. Kulpa, R. Więckowski: Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych. Warszawa WSiP 1983
- ⁷ Na podstawie opracowania Z. Lipińskiej, Troska nauczycieli klas pierwszych o poprawność ortograficzną w 40-lecie Polski Ludowej, Maszynopis pracy magisterskiej napisanej w Zakładzie Nauczania Początkowego. Bydgoszcz WSP 1986

- ⁸ Z. Lipińska, op. cit. s. 37
- ⁹ Tamże s. 39
- ¹⁰ Tamże s. 39-40-44
- ¹¹ Obszerne omówienie dyktand z objaśnieniem znajdziemy w pozycji M. Froelichowej i M. Ledóchowskiej: *Metodyka nauczania ortografii w szkole ogólnokształcącej*. Warszawa PZWS 1961
- ¹² Program nauczania początkowego klasy I-III. Warszawa WSiP 1983 s. 24
- ¹³ H. Kien, J. Rytłowa: *Ćwiczenia słownikowe oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w kl. I-IV*. Warszawa PZWS 1956;
H. Baczyńska: *Rozwój mowy pisanej w klasach I-IV szkoły podstawowej*. Warszawa WSiP 1974; J. Malendowicz: *Nauczanie języka polskiego w kl. I-IV*. Warszawa PZWS 1973; J. Kulpa i R. Więckowski: *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*. Warszawa WSiP 1983; T. Jóźwicki: *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*. Warszawa WSiP 1984; Z. pracy J. Brunowicz: *Kształcenie umiejętności pisania opowiadań w klasach początkowych w okresie powojennym*, Praca magisterska napisana w Zakładzie Nauczania Początkowego, Bydgoszcz WSP 1986
- ¹⁴ L. Jeleńska; *Metodyka arytmetyki i geometrii w pierwszych latach nauczania*. Warszawa PZWS 1960; Z. Cydzik: *Metodyka nauczania początkowego cz. II. Matematyka*. Warszawa PZWS 1968; H. Zalewska: *Poradnik metodyczny do nauczania matematyki w kl. I szkoły podstawowej cz. I*, pod red. J. Górskiej. Warszawa WSiP 1975
- ¹⁵ Z. Cydzik: *Poradnik metodyczny do nauczania matematyki w klasach I i II*. Warszawa WSiP 1978 s. 95
- ¹⁶ Program nauczania ... op. cit. s.39
- ¹⁷ Plan godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945-46 dla szkół powszechnych i I klasy gimnazjów ogólnokształcących (geografia i przyroda kl. IV). Warszawa PZWS 1945 s. 57
- ¹⁸ Z. Semadeni: *O pewnych problemach nauczania początkowego matematyki w zreformowanej szkole ogólnokształcącej*. Katowice UŚL 1981 s. 37