

Anna Maria Harbig

Uniwersytet w Białymstoku

INDYWIDUALIZACJA W POLSKIEJ DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH OKRESU 1919-1939

Individualisation in the Polish Didactics for Foreign Languages during the Period of 1919-1939

Attempts at individualisation in teaching appeared in the Polish didactics for foreign languages during the interwar period following the influence of the „new school” concept, as propagated by the reformation movements in American and European education. On the basis of teaching curriculums, practical reports and theoretical contemplations from the years 1919-1939, the article shows the way the then contemporary teachers of foreign languages understood the notion of individualisation, their arguments for its necessity and also the ways they were trying to adapt the new individualising methods of work and forms of organising lessons for their home environment.

1. Wprowadzenie

W roku 1930 ukazał się na łamach *Neofilologa* artykuł o zastosowaniu planu daltońskiego w nauczaniu języków obcych pióra Edmunda Semila, gimnazjalnego profesora języka francuskiego. Autor tekstu sformułował pod adresem swoich kolegów następujący postulat: *jako nauczyciele j. obcego musimy dany nam do rozporządzenia czas tak nyzyskać, aby dla każdej poszczególnej jednostki wynik był jak najlepszy* (1930: 161). Semil nie był w tym apelu osamotniony. Indywidualizacja nauczania należała do głównych hasel pedagogiki międzywojnia. Przy organizowaniu systemu oświaty w Polsce po 1918 nie chciano powielać założeń dydaktyki tradycyjnej. Ruch reformatorski w szkolnictwie amerykańskim i zachodnioeuropejskim na przełomie XIX i XX wieku wykazywał jej słabość. Powszechnie krytykowano werbalizm, przesadny intelektualizm czy uczenie się na

pamięć. W ramach „nowej szkoły” dążono do aktywizowania uczniów, uczenia ich samodzielnej pracy, wiązania szkoły z życiem praktycznym poprzez dobór treści i metod uwzględniających zainteresowania i zdolności uczniów. Prace głównych reformatorów: Deweya, Kerschensteinera, Parkhurst, Stevensona, Linkego, Halla-Questa czy Decroly’ego wpłynęły w sposób znaczący na polską pedagogikę zarówno w zakresie teoretycznym, jak i praktycznym. Starania o unowocześnienie pracy szkolnej znalazły swoje odbicie m.in. w programach nauczania dla gimnazjum wyższego z 1925 i w koncepcji szkoły średniej w reformie jędrzejewiczowskiej z 1932 (por. Bereźnicki 1999).

Artykuł przedstawia próby indywidualizacji nauczania w dydaktyce języków okresu międzywojnia. W oparciu o programy nauczania, relacje z praktyki i rozważania teoretyczne drukowane w „Neofilologu” starano się udzielić odpowiedzi na pytanie, jak ówcześni dydaktycy języków obcych rozumieli pojęcie indywidualizacji, czym argumentowali jej konieczność, i w jaki sposób usiłowali przystosować do rodzimych warunków nowe metody pracy i formy organizacji zajęć.

2. Pojęcie i powody indywidualizacji

Wypowiedzi dydaktyków międzywojnia na temat indywidualizacji odnoszą się prawie wyłącznie do szkoły średniej, gdyż było to wtedy główne miejsce zinstytucjonalizowanego nauczania języków obcych. Przedwojenne gimnazjum skupiało wprawdzie wyselekcjonowaną grupę młodzieży, jednak również w takich warunkach zaznaczały się różnice pomiędzy uczniami. Jako argument na rzecz indywidualizacji przytaczano następującą charakterystykę uczących się:

[...] nawet w najniższych klasach, podczas gdy jedni (do 30%) swobodnie mówią, inni (60-70%) rozumieją tylko to, co się mówi, rozumieją czytaną rzecz, lecz wyrazić jej nie potrafią biegle, umieją tylko to, czego się nauczyli, co wykuli. Są jeszcze tacy, którzy się „ciągną”, mając braki z klas poprzednich. Od razu reszta, już w drugim lub trzecim roku nauczania języka obcego, uwidaczniają się dwa typy uczniów: mówiący i rozumiejący (Semil 1930: 161).

Na tej podstawie zwolennicy „nowej szkoły” krytykowali tradycyjną organizację nauki języka obcego, tj. podział uczniów na klasy bez uwzględnienia różnic w wiadomościach, umiejętnościach i zdolnościach. Stali na stanowisku, że heterogeniczność w każdej klasie jest zbyt duża, aby móc osiągnąć dobre wyniki nauczania: *zawsze pewna ilość młodzieży nie korzysta z nauki. Dla jednych jest „poziom” za wysoki, dla innych za niski. Tylko 40-50% jest na tak zwanym „poziomie” (Semil 1930: 161).*

Przekonanie o różnych zakresach opanowania danego języka – ktoś dobrze czyta, gorzej mówi – było wśród dydaktyków rozpowszechnione. W komentarzu do programu gimnazjum z 1934 rozbieżności te tłumaczono sposobem nauki oraz przynależnością do danego typu psychicznego (wzrokowego, słuchowego czy ruchowego). Stąd zalecano w stosowaniu środków metodycznych i ćwiczeń

wzięcie pod uwagę wszystkich typów. Według autora komentarza należało indywidualizować uwzględniając u poszczególnych uczniów dominujący w nich typ psychiczny, i to zarówno w sensie czynnika pozytywnego, jak i wymagającego ćwiczeń przeciwstawnych i uzupełniających (Mirski 1934: 9).

W dydaktyce przeświadczenie o dużym wpływie różnorodności typów uczniowskich na proces nauczania i uczenia się sprawiło, że od nauczycieli żądano *wnikliwej znajomości indywidualności dziecka* (Jakóbiec 1928: 38), *zdolności poznania uczniów* (Ciesielska-Borkowska 1930: 285) oraz umiejętności *żywego i szczerzego kontaktu z młodzieżą* (Program nauki 1937: 14).

W ślad za hasłami „nowej szkoły” indywidualizujące nauczanie języków obcych łączono z podtrzymywaniem i aktywowaniem zainteresowań uczących się:

Uwzględnianie bowiem zainteresowań młodzieży jest jednym z podstawowych zadań wychowawczych Rydzyny. Zainteresowani przedmiotem uczniowie wyższych klas wykonują pod kierunkiem nauczyciela obszernie samodzielne prace. Przy tej okazji uczniowie tacy poznają bliżej kulturę niemiecką lub zgłębiają pewne jej działy (Kubica 1933: 215).

W „Neofilologu” przypomniano, że nowoczesną pedagogikę cechuje otwarcie wobec zainteresowań uczących się. W tym kontekście cytowano credo amerykańskiego reformatora szkolnictwa Deweya, który za mistrzostwo w nauczaniu uważał umiejętność *użytkowania zainteresowań w ten sposób, aby zapemniały one rozwój wiedzy i sprawności* (Jungman 1933: 100). Zagadnieniu zainteresowania poświęcano dużo miejsca, co wynikało z przeświadczenia o aktywnym charakterze procesu uczenia – uczyć się można tylko przez działanie, zaś impuls do uczenia musi istnieć w uczącej się jednostce i jest nim zainteresowanie. Przekonanie to znajduje odzwierciedlenie w komentarzu do programu nauczania języków obcych dla gimnazjum z 1934, w którym stwierdza się, że

metoda bezpośrednia powinna (...) dążyć przede wszystkim zrazu do tworzenia „zainteresowania”, tj. takiej sytuacji umysłowej, w której w umyśle uczącego się rodzi się żywe pytanie (zagadnienie) i chęć czy potrzeba odpowiedzenia na nie (Mirski 1934: 23).

Dopiero w warunkach, kiedy to nie zewnętrzny przymus będzie skłaniał ucznia do pracy, lecz jego zainteresowanie, wystąpi szansa na pojawienie się postawy autonomicznej:

Chodzi po prostu o to, aby uczniowie nabrali istotnie głębokiego i wszechstronnie uzasadnionego przekonania o wartości, a nawet niezbędności poznania i przyswojenia sobie danego języka obcego, a tym samym by nauka tego języka przestała być dla nich tylko narzuconym „przedmiotem szkolnym”, lecz pracą dobrowolnie i ze świadomością celu wykonywaną. [Nauczyciel] raczej przy każdej sposobności, (...) będzie starał się o pogłębienie owego motywu, w czym powinien mu pomagać nowy czynnik, a mianowicie rosnące zainteresowanie dla samego języka oraz dla kultury danego narodu, które w związku z działającym dotąd motywem heteronomicznym wytworzy nowy, kto wie czy nie cenniejszy, jeszcze motyw autonomiczny (Mirski 1934: 53).

Uznanie zainteresowań za siłę napędową procesu kształcenia stawiało przed nauczycielami wymóg, aby w nauczaniu zaspakajać indywidualne zainteresowania uczniów i je rozwijać.

Za równie ważną dla indywidualizacji nauczania uznawano umiejętność samodzielnej pracy. Dokonano przewartościowania głównych zadań metodycznych nauczyciela wskazując na konieczność pokazania uczniom, jak mają się uczyć: *zagadnieniem najdonioślejszym, pierwszorzędnego znaczenia jest dla neofilologa dać uczniom metodę pracy* (Jungman 1933: 104).

Przypominano, że dotychczasowa szkoła pozostawiała uczniów w tym względzie samym sobie. Uczenie się i postępy w nauce zależały od własnej pracy domowej ucznia. Zadawano dużo i egzekwowano dobre „wydanie” lekcji. Powodowało to sytuację, w której słabi uczniowie odpadali, średni korzystali z korepetycji, a jedynie zdolni wypracowując sobie własne metody samodzielnej pracy osiąkali niezłe wyniki (Jungman 1933: 100). Z krytyki tego systemu wyciągano wnioski, że nowa szkoła przy pomocy nauczyciela powinna uczyć młodzież wykonywania zadań domowych, wdrażać do samodzielnej, skutecznej pracy i do umiejętności jej organizowania.

W kontekście indywidualizacji uważano opanowanie techniki pracy umysłowej za konieczny warunek samodzielnie organizowanego, odbywającego się poza szkołą, także w późniejszym życiu dla potrzeb studiów czy zawodu, procesu uczenia się. Równocześnie zaznaczyły się pierwsze próby nowego zdefiniowania roli nauczyciela – od objaśniającego materiał dla słuchającej go klasy w stronę kierującego pracą uczniów:

W praktyce w szkole nauczyciel dużo objaśnia, dużo mówi, a mało ma czasu na organizację pracy młodzieży. (...) Należałoby więc młodzież szkolną nauczyć racjonalnych metod pracy: 1) aby umiała się ona uczyć w domu samodzielnie po odpowiednim przygotowaniu przez nauczyciela w szkole, 2) aby ją wdrożyć do pracy samodzielnej, dać jej metodę, którą mogłaby się posługiwać i później w swoich studiach na wyższych uczelniach (Jungman 1933: 100).

Odejście od schematu nauczania, w którym zasadniczo tylko nauczyciel odgrywał aktywną rolę w podawaniu wiedzy, wiązało się także ze zmianą stosunku dydaktyki do funkcji zespołu klasowego. Dydaktycy międzywojnia zaczęli doceniać społeczny wymiar uczenia się języka w warunkach szkolnych. Zjawisko to pozostawało wcześniej poza obszarem ich zainteresowań, bo klasa uchodziła za sumę poszczególnych jednostek zgromadzonych razem tylko z powodów ekonomicznych i jednakowo traktowanych. Natomiast zgodnie z hasłami „nowej szkoły” w latach 30. uznano, że w postawie ucznia manifestuje się nie tylko jego własne przeżycie, ale i społeczne: *Indywidualność stoi wobec nauczyciela w grupie i nauczyciel musi brać pod uwagę społeczną strukturę grupy jako takiej* (Lubelski 1937: 97). Założenie, że źródłem impulsu dydaktycznego jest zarówno nauczyciel, jak i zespół, przyniosło zwrócenie uwagi na indywidualizujący potencjał pracy w grupie. Jako korzystną pod tym względem oceniano sytuację, w której uczniowie wspólnie

zajmują się pewnymi zagadnieniami na zasadach zindywidualizowanego podziału pracy, a wynikiem *tego spłotu wysiłków jest jedna praca, jako twór swoisty, noszący elementy indywidualne członków danego zespołu* (Lubelski 1937: 98). Dostrzegano również wariant mniej efektywny, tj. rozwiązywanie przez uczniów niezależnie od siebie jednego i tego samego zadania, przy czym zasada zespołowości była realizowana jedynie przez możliwość wzajemnej pomocy i opieki kierownika grupy.

W ówczesnej dydaktyce języków obcych doceniono zalety pracy grupowej jako możliwości uczenia się kooperacji i jako szansy na uzupełnianie się różnych typów uczących się. Wychodzono z założenia, że stosowanie pracy zespołowej

zwiększa ogólną wydajność pracy, pobudza wolę i wymaga wysiłki uczniów zwykle powolnych i biernych przez solidarność grupową i ogólne współzawodnictwo. Współpraca opiekuńcza uczniów-kierowników i wzajemna pomoc członków zespołu zwiększa możliwości korekty, kontroli i indywidualizacji nauczania (Lubelski 1937: 98).

Utożsamiając się z ideami ruchu reformatorskiego dydaktycy języków obcych wyznawali pogląd, że nauka powinna oznaczać dla uczniów *radosny wysiłek, a nie nudę i przymus* (Ciesielska-Borkowska 1930: 299). Wytworzenie pozytywnego klimatu wokół uczenia się, działania na rzecz zmiany dotychczasowej roli ucznia z biernego uczestnika procesu nauczania na aktywnego i świadomego uczącego się i tym samym inne spojrzenie na funkcję nauczyciela miały przynieść zmianę charakteru zinstytucjonalizowanego nauczania języków obcych:

Chodzi o zmianę stosunku ucznia do szkoły i do studiowanego przedmiotu, przetworzenie atmosfery szkolnej prześląkniętej przymusem w atmosferę swobody, w której uczeń świadomie spełnia znany mu obowiązek, a w nauczycielu spostrzega osobę, która może mu pomóc w nauczaniu się czegoś i w spełnieniu przyjętego obowiązku (Semil 1930: 160).

Realizacja tych postulatów wymagała nowych metod pracy i rozwiązań.

3. Metody indywidualizacji

Dydaktycy języków obcych podejmowali próby przeszczepienia na grunt polski metod indywidualizujących propagowanych przez „nową” szkołę. Najwięcej uwagi poświęcono systemowi daltońskiemu, co wynikało zresztą z ogólnego zainteresowania rodzimej pedagogiki tą koncepcją. Do praktyki glottodydaktycznej starano się także dostosować „nauczanie pod kierunkiem”. Ponadto uwagę dydaktyków przyciągały formy nauczania zespołowego.

3.1. Plan daltoński

Podstawowa idea planu daltońskiego polegała na tym, aby wprowadzić do szkoły samodzielną naukę uczniów, dać im możliwość uczenia się w

indywidualnym tempie, zachęcić do wzajemnej współpracy i zastosować indywidualną ocenę osiągnięć każdego ucznia przez nauczyciela. Autorka tej koncepcji, amerykańska nauczycielka Parkhurst, opowiadała się za reorganizacją systemu klasowo-lekcyjnego. Tradycyjne lekcje zostały w większości zastąpione przez indywidualną naukę uczniów w laboratoriach (pracowniach). Uczniowie otrzymywali materiał do opracowania wraz ze wskazówkami co do sposobu realizacji, wykazem literatury, źródeł i pomocy naukowych. Mogli także korzystać z konsultacji nauczyciela, który pełnił dyżury w pracowni (Dobrowolski 1964).

Wprowadzenie systemu daltońskiego do niektórych szkół w Polsce wywołało wśród dydaktyków języków obcych ożywioną dyskusję. Na temat przydatności tej metody wypowiedział się obszerniej Jakóbiec (1930), doświadczenia z własnej praktyki relacjonowali Pachucka (1930) i Semil (1930), stanowisko zajęli też Ciesielska-Borkowska (1930), Czerny (1934) i Friedländer (1935).

Propagatorem planu daltońskiego w dydaktyce języków obcych był Semil, który w latach 1928-1930 miał możliwość zetknięcia się z nową metodą w Liceum Krzemienieckim. Na wzór koncepcji Parkhurst w szkole tej dokonano zmiany organizacji zajęć. W wypadku języka obcego podzielono tygodniowe zajęcia na lekcje w klasie (80 minut) oraz na samodzielną pracę w laboratorium (70 minut). Podobny podział zastosowano też w jednym z gimnazjów w Łodzi, gdzie z 4 godzin dwie przeznaczono na zajęcia laboratoryjne i dwie na lekcje. Przykłady te pokazują, że nie zlikwidowano w pełni systemu klasowego. Inaczej także niż w pierwowzorze, samodzielnej pracy ucznia nie przyznano więcej czasu, niż zajęciom w zespole lekcyjnym.

Materiał nauczania rozłożono albo na partie do przerobienia na lekcjach w klasie i do samodzielnego opanowania przez uczniów w laboratorium, albo w całości przeznaczono do pracy własnej, a na lekcjach omawiano trudniejsze lub ciekawsze zagadnienia. Przydział pracy uczeń otrzymywał raz na miesiąc z zaznaczeniem programu na każdy tydzień oraz szacowanym czasem na jego opanowanie. Wskazówki miały zapobiec niesystematycznej nauce, jednak młodzież, zwłaszcza w początkowym okresie wprowadzenia systemu daltońskiego, mając swobodę rozkładu pracy nie stosowała się do nich, co przynosiło ujemne skutki (Pachucka 1930: 91).

Lekcje w klasie służyły przygotowaniu do indywidualnej pracy w laboratorium poprzez pokaz metod uczenia się, omówienie zauważonych podczas nauki uczniów w laboratorium błędów, o których można było przypuszczać, że nie są jednostkowe, jak też wprowadzanie w przydział materiału do samodzielnego opanowania i wskazanie przy tym na kolejność pracy. Ciche formy nauki w laboratorium (czytanie, pisanie) chciano uzupełnić przez debaty nad występującym w przydziale zagadnieniem, referaty uczniów i dyskusje na temat referatu czy konwersacje na dowolny temat lub temat związany z przydziałem. Lekcja mogła mieć też charakter bardziej tradycyjny w postaci wykładu przy

pomocy rysunku, ilustracji, epidiaskopu, lektury poezji lub prozy celem wydobywania piękna utworu oraz ćwiczeń z gramatyki na dobranych, pasujących do klasy przykładach.

Zajęcia z języka obcego w pracowni przybierały następujące formy:

- 1) *uczniowie pracują w oznaczonych godzinach w całym zespole klasowym;*
- 2) *uczniowie pracują grupami, bez względu na przynależność do klasy, w grupach jednorodnych pod względem znajomości języka i zdolności;*
- 3) *uczniowie pracują indywidualnie w dowolnych, przez siebie tworzonych grupach lub indywidualnie w dowolnych godzinach pracowniowych (Semil 1930: 160).*

Pierwszy z przytoczonych typów określano jako najmniej korzystny, gdyż nie przyczyniał się do indywidualizacji. Natomiast za zaletę systemu daltońskiego poczytywano możliwość łączenia uczniów o zbliżonym poziomie językowym i zdolnościach w jednostki zespołowe i prowadzenie w takich warunkach lekcji. Indywidualizacja w sensie samodzielnej pracy uczniów uchodziła wprawdzie za jak najbardziej pożądaną, czyniono jednak zastrzeżenie, że *można wprowadzić ją tam, gdzie nauka języka wysoko stoi* (Semil 1930: 161).

Samodzielna nauka języka przez uczniów w pracowni dawała nauczycielowi okazję do wglądu w sposób pracy podopiecznych. Do jego zadań należały obserwacja, jak poszczególni uczniowie wykonują swoje zadania, udzielanie wskazówek i doraźne badanie wyników nauki. W kwestii stosunku uczniów do zakresu pomocy ze strony nauczyciela za idealną uważano sytuację, kiedy to młodzież sama zgłasza się do nauczyciela w razie wątpliwości, jednak równocześnie wskazywano na młody wiek uczących się, który nie sprzyja takiej samoświadomości. Opieka nauczyciela nad pracownią polegała raczej na tym, że dołączał do poszczególnych uczniów czy grup, był ich korepetytorem i pokazywał, jak należy się uczyć, albo grupował wokół siebie uczniów o podobnym stopniu opanowania języka i prowadził z nimi lekcje.

Uważano, że odnalezienie się nauczyciela w nowej roli miało decydujący wpływ na wyniki nauczania. Jeśli potrafił „wżyć” się w pracownię, to był w stanie lepiej poznać, a potem ocenić postępy ucznia. Przy tym należało poświęcić uwagę przede wszystkim uczniom „wątpliwym”, a „pewnych” od odpowiedzi zwolnić (Semil 1930: 161).

System daltoński stwarzał także możliwość indywidualizacji w zakresie uwzględniania zainteresowań młodzieży przez zróżnicowanie przydziałów na stopień rozszerzony, normalny i ułatwiony, jednak zagadnienie to nie przyciągało uwagi dydaktyków języków obcych. Podkreślono jedynie, że uczniowie w Liceum Krzemienieckim otrzymywali obcojęzyczne artykuły lub książki naukowe z interesujących ich dziedzin, jak fizyka czy matematyka (taki był profil liceum) i zdawali relację z ich przeczytania nauczycielom odnośnych przedmiotów. Ze względu na dobre wyniki postulowano przeniesienie takiego współdziałania nauczycieli z różnych dyscyplin na szkoły tradycyjne.

Indywidualizacja nauczania języków obcych za pomocą planu daltońskiego powodowała jednak, że uczniowie nabierali wprawdzie wprawy w

czytaniu, ale nie czynili postępów w mówieniu (Pachucka 1930: 91). Zwolennicy metody próbowali odeprzeć zarzut powołując się na program nauczania, który ich zdaniem wyznaczał za najważniejszy cel przygotowanie młodzieży do swobodnego korzystania z dzieł w języku obcym (Semil 1930: 161), ale w dyskusji dydaktycznej przeważał zdecydowanie pogląd o konieczności nauki mówienia, mający zresztą swe umocowanie w obowiązującej wówczas metodzie bezpośredniej. Odczuwana przez dydaktyków sprzeczność pomiędzy formami pracy indywidualnej w systemie daltońskim, które preferowały czytanie i pisanie, a specyfiką zajęć językowych, dawała główny powód do krytyki. Stąd uważano, że jeśli plan ma być stosowany, to tylko pod warunkiem uwzględnienia odpowiednich proporcji lekcji zbiorowych i indywidualnej pracy, przy czym na stopniu niższym powinny przeważać lekcje zbiorowe celem nabrania przez uczniów biegłości w mówieniu. Wprawdzie deklarowano, że w nauce języka *jest wiele rzeczy, które uczeń może zdobyć pracą laboratoryjną*, jednak zarazem nie omieszkało podkreślić, że *głos jest i musi być istotnym czynnikiem lekcji, a tam, gdzie język żywy musi działać, wyłączne wypisywanie się nie wystarczy* (Ciesielska-Borkowska 1930: 299).

Indywidualny sposób nauki w systemie daltońskim wydawał się też trudny do pogodzenia z „ćwiczebnym” charakterem metody bezpośredniej, gwarantem powodzenia w nauce mówienia:

laboratoryjne przygotowanie jednostkowe prowadzi do zatury poczucia bezpośredniości: mniej czasu na wspólne zajęcia czynne – tym samym zaturamy ćwiczebnny charakter metody bezpośredniej, co w efekcie daje szybki zanik zdolności mówienia (Czerny 1934: 367).

Wymogi metody bezpośredniej, która zresztą sama wyrastała z ducha reformy, powodowały także konflikt pomiędzy chęcią przejęcia przez nauczyciela funkcji doradcy a pozostawaniem w starej roli: *za mało elementu kierowniczego nauczyciela, koniecznego specjalnie w nauczaniu języka* (Friedländer 1935: 29).

Dyskusja glottodydaktyczna na temat planu daltońskiego straciła w latach 30. na impecie i to było zapewne przyczyną, że nie ustosunkowano się do wyników analizy nauczania systemem daltońskim w Liceum Krzemienieckim, przedstawionych przez jego dyrektora Stanisława Dobrowolskiego. Na podstawie wypowiedzi młodzieży doszedł on do wniosku, że obok matematyki języki obce okazały się dla uczniów tym przedmiotem, na który w samodzielnej nauce w pracowni poświęcali najwięcej czasu i który sprawiał im największe trudności. Dobrowolski wysunął tezę o malej „krystaliczności” kursu języka obcego. Oznaczało to, że w stopniu mniejszym niż inne przedmioty języki obce nadają się do monograficznego ujęcia w przydziale, i że w ich wypadku szczególnie trudno o przerabianie nowych partii bez ścisłego związku z programem poprzednich klas (Dobrowolski 1934).

System daltoński nie znalazł wprawdzie zastosowania w nauczaniu języków obcych (podobnie jak i w innych przedmiotach), jednak jego elementy – zasadność organizowania pracowni, rozgraniczenie pojęć „nauczanie” i „uczenie się”, rozwijanie samodzielności uczących się czy współpraca nauczyciela z uczniami – zostały wchłonięte przez ówczesną dydaktykę języków obcych (por. też Iwan 1975).

3.2. Uczenie się pod kierunkiem

Podobnie jak w systemie daltońskim, u podstaw metody „uczenia się pod kierunkiem” leżała koncepcja samodzielnego uczenia się. Kierunek ten, propagowany przez amerykańskiego pedagoga Halla-Questa, był jednak pod względem organizacji pracy szkoły mniej radykalny, gdyż pozostawiał system klasowo-lekcyjny. W ramach tradycyjnych zajęć wyróżniono dwie części, z których pierwszą przeznaczano na nauczanie zbiorowe, a drugą na pracę indywidualną pod kierunkiem nauczyciela. Czas trwania lekcji i ich części był różny i wynosił od 45 do 90 minut. Celem tej metody było opanowanie przez uczniów techniki pracy umysłowej, przygotowanie ich do samodzielnej pracy umysłowej przez umiejętne korzystanie z książek, poprzez kształcenie u uczniów logicznego myślenia, samokontroli i umiejętności werbalnych. Uważano, że metoda „uczenia się pod kierunkiem” w pełni uwzględni indywidualne właściwości uczniów i daje podstawę do samokształcenia (Bereźnicki 1999: 186).

Oceniając użyteczność metody „uczenia się pod kierunkiem” dla szkolnego kursu nauki języka wszyscy dydaktycy uważali za nieodzowne pokazanie uczniom strategii uczenia się. Uzasadnienia dostarczały wyniki badań ankietowych oraz doświadczenia z praktyki lekcyjnej, które skłaniały do wniosku, że:

ogół uczniów nie potrafi się uczyć. Gdy jedni uczniowie chcieliby przykładu na język polski lekcji, co wynika z nieumiejętności skupienia się na lekcji i nieumiejętności posługiwania się słownikiem w domu, inni mając streścić urywek obcojęzyczny lub napisać kompozycję w języku obcym, piszą najpierw po polsku, a później tłumaczą na język obcy. (...) Uczniowie nie potrafią w domu mając tekst przed oczyma, inteligentnie streścić go, wyluskać z obszerniejszego fragmentu rzeczy najważniejsze i nie zgubić się w szczegółach (Jungman 1933: 104).

Wśród umiejętności służących samodzielnej pracy dużą wagę przywiązywano do ćwiczeń w posługiwaniu się słownikiem. Sądzono jednak, że sprawność tę należy kształtować dopiero w późniejszym okresie nauki, gdyż w myśl założeń metody bezpośredniej w fazie początkowej kładziono nacisk na rozumienie wyrazów z kontekstu. Za odpowiedni moment wprowadzenia ćwiczeń ze słownikiem do uczenia się pod kierunkiem uchodził ten, kiedy praca domowa stawała się trudniejsza, bardziej samodzielna i twórcza – wtedy *jest miejsce i czas na pokierowanie uczniem w jego poszukiwaniach leksykalnych* (Jungman 1933: 106). Umiejętność pracy ze słownikiem wiązała się dla ówczesnych dydaktyków z kwestią wyrobienia u uczniów sprawności formułowania pisemnych wypowiedzi od razu w języku obcym bez uciekania się do tłumaczenia (Ciesielska-Borkowska 1932: 61; również Jungman 1933: 106). Stąd w „Neofilologu” i w podręcznikach do dydaktyki podawano przykłady zaprawiania uczniów do samodzielnego korzystania ze słownika w ramach uczenia się pod kierunkiem i wskazywano na dobre wyniki tej metody – uczniowie zajmują się tekstem w indywidualnym

tempie i nabierają zaufania do własnych sił (Jakóbiec 1930: 21), podobnie Arnold-Russocka (1933: 222).

W ćwiczeniach dotyczących pisemnych streszczeń kierowanie pracą ucznia miało polegać na wskazaniu właściwej drogi: podkreślenie zdań, zawierających główne myśli ustępu, odróżnienie ważnych szczegółów od drugorzędnych, tak, aby powstało streszczenie będące dowodem jasnego i logicznego myślenia. Przy pierwszym wprowadzeniu tematów wolnych, literackich zalecano ich seminaryjne traktowanie. W kwestii „czy pisać plan ćwiczenia?” odpowiedź uzależniano od indywidualności uczniów:

jednostki skłonne do rozłargnienia, odporne do skupienia myśli w pracy powinny plan nakreślić pisemnie.

Ogólnie stwierdzano, że

na takich próbach pracy pod kierunkiem doskonale można się przekonać, których uczniów i w jakim stopniu należy uczyć właściwego sposobu uczenia się na pracach piśmiennych (Jungman 1933: 107).

W ramach przygotowywania uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy uważano za konieczne pokazanie metod pracy badawczej. Umiejętność korzystania z książek – poza podręcznikiem i słownikiem – wiązano z kwestią uzupełnienia nauczania klasowego indywidualizującym. Za niezbędny warunek uchodziło posiadanie przez szkołę pracowni neofilologicznej, która miałaby niezbędne pomoce naukowe, bibliotekę ogólną wraz z wypożyczalnią oraz bibliotekę podręczną zawierającą encyklopedie, czasopisma i słowniki. W takim otoczeniu można wprowadzić indywidualizujące zadania dla uczniów bardzo dobrych, którym powinno się przydzielić do opracowania odpowiednie do ich upodobań i uzdolnień tematy. O ile w klasach niższych indywidualizacja miałaby dotyczyć tylko zdolniejszych jednostek, to w wyższych powinna obejmować wszystkich uczniów. Rola nauczyciela polegała nie tylko na rozdaniu interesujących tematów. Na dodatkowych godzinach poza zwykłymi lekcjami pełnił rolę przewodnika w samodzielnej pracy uczniów poprzez dostarczenie potrzebnych im informacji bibliograficznych, przez pokaz sporządzania fiszek na osobnych kartkach z zaznaczeniem, że powinny one zawierać streszczenie zasadniczych myśli, najlepiej własnymi słowami, a także numer rozdziału książki i strony. Efekt końcowy takiej pracy należało oceniać nie w kontekście samej poprawności językowej, lecz wziąć pod uwagę:

samodzielność poszukiwania, skupienie wysiłków na jednym celu, dążenie do rozwiązywania zagadnień, do własnej inicjatywy i wykorzystanie własnego doświadczenia do coraz to nowych celów (Jungman 1930: 107).

Rozważając wartość „uczenia się pod kierunkiem” w dydaktyce języków obcych zgadzano się wprowadzić powszechnie z koniecznością pokazania uczniom

metod pracy, jednak krytykowano ograniczenie nauczania zbiorowego na rzecz samodzielnej pracy uczniów. Wielu podobnie jak Jungman uważało, że w nauczaniu języków nowożytnych takie posunięcie musi budzić wątpliwości, gdyż:

cele, metody i warunki pracy neofilologa są tak odmienne od celów i metod nauczycieli innych przedmiotów, że musi on bardzo poważnie zastanowić się, czy ta forma nauczania, przyjęta bez zastrzeżeń przez znaczną część przedstawicieli różnych dyscyplin szkolnych, jest dla niego również do przyjęcia (Jungman 1933: 103).

W swojej krytyce Jungman zaznaczał, że uczenie się pod kierunkiem preferuje ciche formy nauczania, częściowo laboratoryjne, natomiast szkolny kurs języków nowożytnych kładzie nacisk na naukę głośną, konwersacyjną. Stał na stanowisku, że ze względu na małą liczbę godzin przeznaczonych na język „uczenie się pod kierunkiem” powinno być prowadzone regularnie co jakiś czas w każdym roku nauczania od 15 do 45 minut, zależnie od klasy i trudności zagadnienia.

3.3. Nauczanie zespołowe

Dydaktycy międzywojnia dostrzegali w nauczaniu zespołowym możliwości ujawnienia się i rozwoju indywidualnych zdolności i umiejętności uczniów. Stosowanie pracy zespołowej uzależniali jednak od kilku czynników. Jednym z nich był stopień opanowania języka.

Zgodnie sądzono, że na stopniu niższym nauczania języka trudno o zadania nadające się w ogóle do zespołowego opracowania. Za możliwe uznawano powierzenie zespołom zbierania i grupowania słownictwa (według kryteriów rzeczowych i formalnych), tak, aby na tej podstawie można było tworzyć teksty łączne, zdarzeniowe lub opisowe. *Tu np. pomysłowość i aktywność poszczególnych członków jednego zespołu może się wyrazić w przygotowaniu różnych projektów segregacji* (Lubelski 1937: 104). Innym sposobem była dramatyzacja czytanek lub fragmentów lektury, przy czym w pracy zespołowej widziano szansę dla uczniów słabych językowo, ale odznaczających się zmysłem scenicznym, zdolnościami aktorskimi czy literackimi. Jako regułę zalecano, aby wewnętrzna praca grupy nad dramatyzacją opierała się na przedstawianiu samodzielnych projektów przez wszystkich członków zespołu. Zakładano, że projekty będą przygotowane według planu uzgodnionego uprzednio przez zespół, a więc planu, w którym odzwierciedlałyby się pomysły całej grupy.

Na stopniu średnim (i licealnym) propagowano opracowanie zespołowe lektury książek. Jako przykłady podawano obserwowanie i badanie przez poszczególne grupy środków estetycznych, idei etycznych i zależności historyczno-literackich utworów poetyckich lub napisanie i odegranie dalszego ciągu noweli w formie rozprawy sądowej. Przestrzegano przed nadaniem pracy zespołowej charakteru szablonu. Zadania miały być tak sformułowane, aby dawały pole do subiektywnego, zindywidualizowanego sposobu czytania, co – jak się spodziewano – zapewnia prawdziwe przeżycie utworu przez młodzież.

Do pracy zespołowej polecano zwłaszcza lekturę czasopism, podkreślając, że tym wypadku łatwo o zaspokojenie różnych upodobań i zainteresowań uczniów: poszczególne zespoły opracowywały i następnie referowały działy z życia politycznego, teatralnego, muzycznego itd., zaś grupie uczniów o specjalnej wrażliwości na formy językowe powierzano obserwację języka dziennikarskiego. Podobne możliwości stwarzało przesłanie w prasie recepty ważnego wydarzenia politycznego czy kulturalnego w Niemczech lub w Polsce.

W ostatniej klasie gimnazjum i na szczeblu licealnym przewidywano zespołowe opracowanie i pogłębiające referowanie materiału kulturoznawczego. Zadaniem zespołów było zebranie danych (np. z monografii geograficznych, encyklopedii, statystyk), znalezienie materiału krajoobrazowego do wyświetlania, zredagowanie tekstu referatu, wygłoszenie go według pewnej kolejności, wyświetlenie zdjęć i podanie skrótu-notatki (Lubelski 1937: 106).

Za najważniejszą formę pracy zespołowej traktowano wykonanie projektu:

Idealnym wyrazem takiej pracy byłyby wycieczki szkolne do Niemiec lub Austrii, które sobie nakreślają zadanie badawcze i krajo-kulturoznawcze. Ale i w kraju można by np. postawić sobie jako zadanie – „projekt”: zbadanie przez klasę w zespołach śladów kultury niemieckiej w stolicy (lub w większych miastach) w nazwach ulic, pałaców, w architekturze, w nazwiskach (szylidy, książka telefoniczna), rolę Niemców w Warszawie, elementy kultury niemieckiej za Sasów (Lubelski, 1937: 107).

Przy projekcie kładziono nacisk na własne poszukiwania źródłowe, dalek studiowanie przewodników, monografii itp. Rolą nauczyciela miało być natomiast ułatwienie uczniom poszukiwań poprzez opiekę i wskazówki.

Oceniając pracę zespołową w kontekście dydaktyki języków obcych zdawano sobie sprawę, że system ten

idzie tak bardzo po linii głębiej sięgających postulatów pedagogicznych, wyrosłych z ducha naszego czasu, że narzuca się jako obowiązek, czynienie prób stosowania tej formy pracy, tym bardziej, że otwiera ona też szersze możliwości dydaktyczne (Lubelski 1937: 109).

Równocześnie wskazywano jednak na względy czysto techniczne, które stały na przeszkodzie w upowszechnieniu się pracy zespołowej. Przeciętą szkoła nie posiadała zwykle ani pracowni neofilologicznej, ani dobrze zaopatrzonej biblioteki. W wypadku pracy zespołowej, która wymaga większej swobody ruchów, narzekano na ciasnotę pomieszczeń i na brak odpowiedniego umeblowania (podłużne stoliki, lekkie krzesła). Kolejną przeszkodą były zbyt duże klasy liczące do 48 uczniów. Zwracano uwagę, że przy podziale takiej klasy na przykładowo 12 zespołów trudno uniknąć hałasu i wzajemnego przeszkadzania sobie w pracy.

Z powodu złych warunków szkolnych nauczyciele nie mieli innego wyjścia niż stosować pracę zespołową prawie wyłącznie jako domową. Zespoły spotykały się poza szkołą u jednego z uczniów, co uznawano o tyle za niekorzystne, że *właśnie przy tej pracy, nasuwającej często dla uczniów niespodziewane trudności lub różnice zdań, uwaga, wskazówka czy słowa nauczyciela prędko wyprowadzają z kłopotu i dodają otuchy i pewności.*

Jeśli praca zespołowa odbywałaby się w szkole, to wtedy

baczne oko nauczyciela, śledzącego pracę zespołów w jednej lub w dwóch salach, spostrzeże prędko niebezpieczeństwo pójścia na manowce lub wybrania nieoszczędnej metody i skieruje pracę zespołów na właściwe tory (Lubelski 1937: 110).

4. Wnioski końcowe

Próby indywidualizacji nauczania języków obcych w okresie międzywojennym były podejmowane w związku z ruchem reformatorskim w ówczesnym szkolnictwie. Postulaty „nowej szkoły” w pedagogice odcisnęły swoje piętno na dydaktyce języków.

W dyskusjach dydaktyków języków obcych lat 20. i 30. pojęcie indywidualizacji łączono głównie z uwzględnieniem zainteresowań uczących się, kształceniem umiejętności samodzielnej nauki oraz pracą zespołową. Spodziewano się, że w rezultacie tych działań proces uczenia się zostanie pozbawiony szkolnego charakteru i nabierze osobistego wymiaru.

Szczególnie dużo uwagi poświęcano wdrażaniu uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy. Postulat, aby na zajęciach z języka obcego zapoznawać uczniów z technikami samodzielnej pracy, pojawia się we wszystkich wypowiedziach dydaktyków na temat indywidualizacji nauczania. Za odpowiednią metodę, chociaż nie bez zastrzeżeń, uznano „uczenie się pod kierunkiem”.

Dążenie do uwzględnienia zainteresowań przejawiało się głównie w staraniach o odpowiedni wybór tematów i tekstów dostosowanych do upodobań i uzdolnień młodzieży. Nie zajmowano się natomiast kwestią zróżnicowania zakresu pracy nad danym tematem w zależności od zainteresowań.

Samodzielna nauka uczniów w pracowni stwarzała możliwości indywidualizacji tempa nauki i lepszego niż w tradycyjnym systemie współdziałania nauczyciela z uczniami. Bez większych zastrzeżeń przyjmowano nauczanie zespołowe.

Stosowanie ówczesnych metod indywidualizujących napotykało na trudności wynikające ze specyfiki nauczania języków obcych. W odczuciu dydaktyków trudno było pogodzić formy samodzielnej pracy uczniów (czytanie i pisanie) z założeniami metody bezpośredniej (słuchanie i mówienie). Do tego dochodziły przeszkody organizacyjne, jak brak pracowni czy zbyt liczne klasy.

Podsumowując można uznać, że wypowiedzi dydaktyków na temat indywidualizacji nauczania reprezentowały w tamtych czasach poglądy nowe, poważnie wzbogacające teorię i praktykę dydaktyki języków obcych. Dalszy rozwój został przerwany przez wojnę i zmiany społeczno-polityczne po jej zakończeniu. Odnotować jednak należy, że w wydanym w roku 1962 przedruku artykułów z „Neofilologa” międzywojennego znalazły się najważniejsze teksty poświęcone realizacji haseł „nowej szkoły” w dydaktyce języków obcych.

Zagadnienie indywidualizacji nauczania języków obcych jest obecnie nadal aktualne. Warto w tym kontekście przypominać i doceniać dokonania naszych poprzedników.

BIBLIOGRAFIA

- Arnold-Russocka, M. 1933. „Próba uczenia się pod kierunkiem języka francuskiego”. *Neofilolog* 4. 221-222.
- Bereźnicki, F. 1999. *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ciesielska-Borowska, S. 1930. *Język francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny*. Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas.
- Ciesielska-Borkowska, S. 1932. „Słownik i jego zastosowanie”. *Neofilolog* 2. 57-64.
- Czerny, Z. /1934-1937/. „Dydaktyka języków nowożytnych”, w: Lempicki, S. i in. (red.). *Encyklopedia wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia. 331-377.
- Dobrowolski, S. 1934. *System klasowy i system pracowniowy*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dobrowolski, S. 1964. „Plan daltoński”, w: Okoń, W. (red.). *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Friedländer, M. 1935. *Lektura obcojęzyczna w szkole średniej. Szkice metodyczne*. Kraków: Gebethner i Wolff.
- Iwan, K. 1975. *Polska myśl glottodydaktyczna okresu dwudziestolecia międzywojennego*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Jakóbiec, J. 1928. *Podstawowe wskazania dydaktyczne*. Kraków: Gebethner i Wolff.
- Jakóbiec, J. 1930. „Nauczanie języków obcych w systemie daltońskim”. *Neofilolog* 1. 13-24.
- Jungman, F. 1933. „Uczenie się pod kierunkiem a języki nowożytne”. *Neofilolog* 2. 99-108.
- Kubica, S. 1933. „Nauczanie języka niemieckiego metodą lektury ekstensywnej”. *Neofilolog* 4. 211-216.
- Lubelski, S. 1937. „Praca zespołowa w nauczaniu języka niemieckiego”. *Neofilolog* 2. 97-110.
- Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. 1937. *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Wydział humanistyczny (Projekt)*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Mirski, J. 1934. *Uwagi metodyczne o nauce języka niemieckiego w nowym gimnazjum*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

- Pachucka, R. 1930. „Z doświadczeń próby nauczania języków obcych w systemie daltońskim”. *Neofilolog* 1. 91-92.
- Prejbisz, A. (red.). 1962. *Z problematyki nauczania języków obcych. Wybór artykułów z „Księgi Pamiątkowej I Zjazdu Neofilologów” (1929) i z „Neofilologa” (1930-1939)*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Semil, E. 1930. „Nauka języków obcych w systemie daltońskim”. *Neofilolog* 2. 158-172.