

ZARYS METODYKI JĘZYKA POLSKIEGO

PRZEZ
KONRADA DRZEWIECKIEGO

WYDANIE TRZECIE



NAKŁAD GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA — KRAKÓW — LUBLIN — ŁÓDŹ
POZNAŃ — WILNO — ZAKOPANE

Handwritten signature

ZARYS
METODYKI JĘZYKA POLSKIEGO

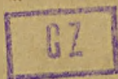
ZARYS METODYKI JĘZYKA POLSKIEGO

PRZEZ
KONRADA DRZEWIECKIEGO

WYDANIE TRZECIE



NAKŁAD GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA — KRAKÓW — LUBLIN — ŁÓDŹ
POZNAŃ — WILNO — ZAKOPANE



58531
372,880,84

Biblioteka Pedagogiczna w Radomiu
nr inw.: K - 58531



BGZs 58531

K-9/84/228

SKŁADY GŁÓWNE:

„THE POLISH BOOK IMPORTING CO., INC.” — NEW-YORK
„KSIĘGARNIA POLSKA NA ŚLĄSKU” SP. AKC. — KATOWICE

DRUK KLAMKOWSKIEGO I RAJSKIEGO
WARSZAWA, CIASNA 5 (przy Ś-to Jerskiej).

PAMIĘCI

ZASŁUŻONEGO PEDAGOGA I OBYWATELA

MIECZYŚŁAWA BRZEZIŃSKIEGO

AUTORA

PODARUNKU DLA MŁODZIEŻY

KSIĄŻKĘ TĘ, KTÓRA Z JEGO ŻYCZLIWEJ ZACHĘTY POWSTAŁA

POŚWIĘCA

K. D.

1. UWAGI OGÓLNE.

Zadanie metodyki każdego przedmiotu, wyrażając się językiem ogólnie zrozumiałym, polega na tem, żeby rozważyć czego, kogo i jak mamy uczyć.

Jasne, że te trzy pytania nierozzerwalnie wiążą się z sobą: nie można powiedzieć, czego mamy uczyć, nie wiedząc, do kogo nauka ma być zwrócona; dopiero uświadomiwszy sobie te okoliczności, można rozważać główne zagadnienie metodyki: jak uczyć danego przedmiotu.

W wykładzie jednak wygodniej jest każdy z tych problemów traktować oddzielnie, chociaż nie należy ani na chwilę spuszczać z oczu, że w gruncie rzeczy jest to jedno zagadnienie.

Na pytanie: czego uczyć mamy, praktycznie dają odpowiedź t. zw. programy, instrukcje, przepisy, regulaminy.

Nauczyciel (mamy tutaj i w ciągu całego wykładu na myśli nauczyciela początkowego) nie może dowolnie zmieniać programu; modyfikacje, jeżeli mu wolno w nim czynić, obracają się w zakresie bardzo ograniczonym. Bynajmniej jednak nie wypływa stąd, żeby stosunek nauczyciela do programu miał być niewolniczy i bezkrytyczny. Owszem, krytyczne, świadome odnoszenie się nauczyciela do programu jest konieczne, jeżeli nauczyciel ma nauczać z powodzeniem. Następnie, jeżeli mamy się spodziewać postępu w tej dzie-

dzinie w sensie programu bardziej racjonalnego i bardziej dostosowanego do potrzeb społeczeństwa nowoczesnego, wielce do tego może się przyczynić odpowiednio ukształcony, świadomy celów stan nauczycielski.

Program nauczania początkowego nie jest wynikiem racjonalnego systemu pedagogicznego, lecz przepisem tradycyjnie przekazywanym z pokolenia na pokolenie.

Myliłby się, kto by sądził, że lista przedmiotów, zwana programem, ma w sobie coś definitywnego lub bezwzględnego, że do nauk, zwykle wykładanych w szkole początkowej, nie możnaby było dopisać lub z nich wykreślić jakiegoś przedmiotu. Trzeba jednak zaraz dodać, że od początku czasów historycznych nauczano dzieci w szkole tych samych przedmiotów, co dziś.

Nie sięgając do historii Egiptu, Grecji lub Rzymu, gdzie, jak dziś, uczono czytania, pisania, początków rachunków, początkowych wiadomości o świecie (geografii i historii), religii, nie cofając się do programu naszych szkół parafjalnych średniowiecznych od początku XIII wieku, zajrzyjmy do programu *Komisji Edukacji Narodowej* (1773—1794), która otwiera okres nowożytnego wykształcenia publicznego.

W protokóle posiedzeń *Towarzystwa do ksiąg elementarnych* (1775—1792) z dnia 25 marca 1777 znajdujemy: „Albertrandi czytał swoje myśli nad układem książki elementarnej na szkoły wiejskie, równie jako Łojko i Kołłątaj. Postanowiono, aby pierwsza część elementarza zamykała tylko czytanie, pisanie, znaki arytmetyczne, naukę katechizmu i obyczajów chrześcijańskich...; druga zaś część, mająca zamykać gospodarską naukę i inne, na dalszy czas odłożona“¹⁾.

Bardzo podobnie, jeżeli nie tak samo, zapatruje się na potrzeby oświaty początkowej *Komisja rządząca wyznani*

¹⁾ *Protokoły posiedzeń Towarzystwa do ksiąg elementarnych 1775—1792*, wydał T. Wierzbowski, 1908, str. 25.

religijnych i oświaty publicznej w r. 1830, przepisując regulaminem dla szkół elementarnych miejskich i wiejskich program, obejmujący: a) naukę religii i moralności, b) czytanie drukowanego i pisanego charakteru polskiego, c) pisanie podług wydanych wzorów, d) rachunki na pamięć i cyframi do reguły trzech włącznie z wiadomością o wagach, miarach i monetach, e) o zachowaniu zdrowia, f) o utrzymywaniu i leczeniu bydła domowego, wiadomości rolnicze, ogrodnicze i t. p.

W szkołach elementarnych miejskich przydawana miała być krótka wiadomość o rzeczach do rzemiosł i handlu służących.

„Dziewczęta, ucząc się tych nauk w stopniu niższym nieco, uczyć się oraz mają robót kobiecych, t. j. szycia, przędzenia, dobrego prania, uprawy nabiału i t. p.“¹⁾.

Odczytując obecnie, po upływie prawie całego wieku te „uwagi“, zdaje się nam, że słuchamy mówców na wiecu pedagogicznym ostatniej doby: mamy tutaj nawet naukę gospodarstwa domowego i kucharstwa, zaprowadzoną niedawno w najpostępowszych szkołach ludowych monachijskich, i, tak modną teraz, „pracę ręczną“.

Zresztą zawsze najmniej kwestjonowano sam program, a jeżeli go krytykowano, to ze specjalnego punktu widzenia, mianowicie rodzice, przeważnie mający na celu powodzenie dzieci, i to, ilekroć się mówi o powodzeniu, ma się na myśli powodzenie materialne, chcieliby usunąć z programu wszystko, co uważają za zbyteczne, pozostawić zaś tylko przedmioty, zmierzające do celu, według nich jedynie realnego, do dobrobytu.

Na taki wyłączny punkt widzenia ogół zgodzić się nie może; dążenia, wypływające z takiego założenia, byłyby

¹⁾ *Rys ogólnego planu edukacji publicznej w Królestwie Polskiem*, Warszawa, 1830, str. 2.

wrogie jęzółowi, gdyż negowałyby wszelki instynkt społeczny.

Gdyby pozostawić kwestję programu tylko rodzicom, usunęliby z niego wszystko, co się nie wydaje „praktycznem“, tutaj jednak na pomoc pedagogii przybywa państwo, jako przedstawicielstwo interesów ogółu.

Z pewnością, państwo jest zainteresowane w tem, żeby jego obywatelom powodziło się materialnie jak najlepiej i dbać o to jest jednym z jego pierwszych obowiązków, ale niemniej winno się troszczyć o wykształcenie i wychowanie obywateli zdolnych do kontynuowania kultury, t. j. o rozwijanie i uprawianie tych zdolności, bez których żadne życie cywilizowane nie jest do pomyslenia, chociaż bezpośrednio nie mają na celu dóbr materialnych. Maksyma, iż *nie tylko samym chlebem żyje człowiek*, pozostaje w całej mocy...

Szkoły początkowe w swej formie nowoczesnej, jako środek państwowy do szerzenia oświaty ogólnej, powstają w Europie w drugiej połowie wieku XVIII. Istnieją więc niespełna półtora wieku i są rezultatem „przebudzenia się ludów“, które we Francji wywołało wielką rewolucję, a w Polsce wydało konstytucję 3 maja i spowodowało wielką reformę wychowania publicznego.

W r. 1773 powstaje w Rzeczypospolitej *Komisja Edukacji Narodowej*, nie jąby wychowywać „zdolniejszych i lepszych poddanych“, jak podkreśla „ogólny regulamin szkolny“ Fryderyka II, króla pruskiego (1765)¹⁾, lecz aby mieć „pamięć na potrzeby każdego, jako chrześcijanina, jako człowieka, jako obywatela“.

W całej Europie Zachodniej zasada oświaty powszechnej zostaje wprowadzona w życie. Zasada ta brzmi: „pań-

stwo obowiązane jest dostarczać wszystkim swoim członkom pewnego minimum oświaty“. W ten sposób zostaje zniesiony, przynajmniej w części, przywilej wykształcenia.

Od owego czasu, kiedy powstawały pierwsze w nowoczesnem znaczeniu szkoły początkowe, wszystko niemal się zmieniło w dziedzinie życia materialnego, lecz przede wszystkim nastąpił przewrót w stosunkach politycznych. We wszystkich krajach europejskich, ogół mieszkańców kraju dopuszczony został do udziału w prawodawstwie, a pośrednio do rządzenia sobą, stanowienia o sobie i losie państwa. Wymagania, stawiane przez życie każdemu obywatelowi, wzrosły w tym stosunku, w jakim zaszła zmiana w położeniu chłopca — poddanego a rolnika — obywatela, niewolnika a człowieka wolnego. Tej kolosalnej zmianie w stosunkach nie dotrzymała kroku ewolucja szkoły początkowej ogólnej.

Nie można bowiem uważać za zmianę pod tym względem zwiększenia liczby szkół, dodania jednego lub dwu lat do nauki elementarnej, zmniejszenia liczby uczniów w klasie i t. p. Nie należy też do ewolucji tego rodzaju zmiana metod nauczania przedmiotów.

Myliłby się jednak, kto by sądził, że nie zaszła zmiana w ogólnym stopniu oświaty, ten bowiem nie jest jedynie zależny od szkolnictwa.

Współczesna szkoła początkowa nie odpowiada zmienionym potrzebom społecznym i nie może też być miarą (jedyną) oświaty w danym kraju.

Organizacja jej oczekuje wielkich reformatorów, wszyscy potrzebę zmian, reorganizacji, odczuwają, lecz nikt nie przewiduje nawet linii wytycznych.

a) WSPÓŁCZESNA SZKOŁA POCZĄTKOWA.

Dotychczas ujawniła się w szkole początkowej jedna tendencja wyraźna, z którą każdy pedagog liczyć się musi.

¹⁾ Podobną ustawę w tymże czasie (1770) ogłosił elektor bawarski Maksymilian, i Marja Teresa (1774) dla Austrii.

Wraz z rosnącym przekonaniem o równości praw wszystkich ludzi, z demokratyzacją jednym słowem, wyraźnie występuje dążenie do zniesienia przedziałów między szkołą początkową, średnią i wyższą.

Według formuły dawniejszej szkoły wyższe kształciły ludzi do kontynuowania wiedzy, dostarczały rządzących i kierowników dla społeczeństwa.

Szkoły średnie, dostępne tylko dla warstw zamożniejszych społeczeństwa, dają kulturę ogólną, pozwalają z kultury korzystać i ją przekazywać.

Szkoły początkowe otwierają wprawdzie drogę do jednych i drugich, lecz są przeznaczone głównie dla tych, co na nich poprzestać muszą.

Naturalnie, odpowiednio do tego w każdej ze szkół musiały i muszą panować metody właściwe i różne, jak się zresztą różni wiek dziecięcy od młodzieńczego i dojrzałego.

W tych krajach, gdzie w trzeciej części ubiegłego stulecia zaprowadzono system oświaty powszechnej i obowiązującej, normalnie każdy, komu środki materialne i zdolności pozwalały, mógł i przechodził wszystkie trzy stopnie. Jednak i państwo i społeczeństwo podtrzymywało przekonanie, iż dwa pierwsze rzędy szkół, mianowicie wyższe i średnie, są przeznaczone szczególnie dla klas t. zw. „rządzących“, podczas gdy szkolnictwo początkowe winno być dostosowane do kondycji i przeznaczeń klasy niższej — „rządzonej“ — stąd nawet nazwa „szkoły ludowej“. Stosownie do tego rodzaju poglądów akcentowano różnice programów między niższymi klasami gimnazjum, a wyższymi oddziałami szkoły początkowej, choćby i w jednych i w drugich uczono właściwie tego samego. Przedział w znacznym stopniu sztuczny między jednym a drugim rzędem szkół utrzymywano też przez odmienny system wykształcenia nauczycielstwa średniego i początkowego i różne jego stanowisko społeczne.

Reakcja przeciw tego rodzaju systemowi nie mogła długo kazać na się czekać.

Dążenie do zniesienia klasowego charakteru szkoły początkowej wyraziło się dobitnie w tendencjach naszego nauczycielstwa początkowego ¹⁾, które się wypowiada za 6, 7 lub 8 letnią szkołą powszechną, w wyższych oddziałach równą niższym klasom gimnazjalnym. Rzecz sama jest najzupełniej do urzeczywistnienia z chwilą, kiedy byt materialny ludzi pozwoli na posyłanie dzieci do szkoły do 14—16 roku życia.

Inne źródło nierówności szkół początkowych i średnich wypływa, jak wspomniano wyżej, z odmiennego wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich.

Podczas gdy nauczyciele choćby niższych klas gimnazjalnych przechodzą przez uniwersytet, czyli otrzymują najwyższą kulturę naukową, nauczyciele początkowi są owocem szkoły początkowej i seminarjum, z jego charakterem średniej szkoły, zawodowej.

Jeżeli dążenia nauczycielstwa początkowego do zastąpienia studjów seminaryjnych przez uniwersyteckie dadzą się urzeczywistnić, to charakter szkoły powszechnej ulegnie kompletnej zmianie.

Myliłby się tylko ten, kto by przypuszczał, że od nauczyciela początkowego nie trzeba będzie wymagać kwalifikacyj specjalnych, poza stopniem jego wykształcenia naukowego.

Nauczyciel początków zawsze będzie miał do czynienia z najmłodszymi dziećmi, od 6 czy 7 roku życia, a to stawia przed nim specjalne zadania i zagadnienia, wymagające specjalnego przygotowania i specjalnego daru.

¹⁾ Patrz: *O szkołę polską*, protokół zjazdu delegatów stowarzyszeń nauczycieli z Królestwa, Poznańskiego i Galicji. Część I, Lwów, 1918; Część II, Warszawa, 1919.

b) PSYCHOLOGJA, PEDOLOGJA, PEDAGOGJA, DYDAKTYKA I METODYKA.

Z kwestją, kogo się uczy, związana jest sprawa psychologii dla nauczycieli wogóle, a dla nauczycieli szkół początkowych szczególnie.

Wszyscy się zgadzają, że nauczyciel powinien być pedagogiem, przez co rozumie się i znajomość wieku dziecięcego, i zasad dydaktyki, i umiejętność metodycznego wykładu, ale jeżeli chodzi o psychologję, zdania poczynają się różnić.

Nie kto inny jeno William James wypowiedział takie pozornie heretyckie zdanie, iż nauczyciel zgoła nie potrzebuje być psychologiem, naturalnie w technicznym znaczeniu tego wyrazu. William James jednak przesadza, a raczej paradoksalnie formułuje swój protest przeciw nadużyciom słowa i rzeczy w pewnych kołach amerykańskich pedagogów koło roku 1890 — 1900. (Proszę sobie przypomnieć panującą u nas, wzorem zagranicy, niby psychologiczną ankietomanję).

Prawdą zaś jest, że nauczyciel nie może nie być bystrym i krytycznym obserwatorem; że sama obserwacja zjawisk psychicznych (dziecka) nie wystarcza, że nauczyciel nie może opierać się wyłącznie na wewnętrznej obserwacji siebie, gdyż spostrzeżeń zdobytych tą drogą nie można przenosić na dziecko; — że nie wystarcza to wszystko, co, jak sądzono dawniej, czyni dobrym pedagogiem.

Pod tym bowiem względem psychologowie obecnie się zgadzają, że dziecko nie jest człowiekiem w miniatursze, lecz istotą, posiadającą sobie właściwą umysłowość. „Jego (dziecka) umysłowość nie tylko ilościowo jest różna od naszej, lecz także jakościowo“ ¹⁾. Badaniem tej umysłowo-

¹⁾ Dr. Ed. Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève, 1909.

ści specjalnej zajmuje się nauka, której nadano, mniej więcej dwadzieścia lat temu, nazwę pedologii.

Od tej psychologii specjalnej można czasami oczekiwać racjonalnych wskazówek postępowania z dziećmi. Ponieważ pierwsze badania na tem polu miały cel praktyczny, wiąże się więc najczęściej z pedologją, — pedagogikę doświadczalną i jej część — dydaktykę ¹⁾.

Naturalnie nauczyciel powinien być obznajmiony z metodami i wynikami tych nauk, ponieważ od nich tylko może się spodziewać naukowego uzasadnienia swoich sposobów uczenia.²

O niektórych doświadczeniach pedagogicznych, mających zastosowanie w metodyce języka ojczystego, będzie okazja mówienia w dalszym ciągu tej pracy.

Jednak już tutaj dobrze jest ostrzec przed przesadnymi nadziejami, przynajmniej w obecnej dobie, pokładanymi w pedagogji doświadczalnej, a szczególnie przed jej zastosowaniami przy nauczaniu.

Pedagogja eksperymentalna jest nauką bardzo młodą, metody jej są dalekie od doskonałości, nawet co do pytań, jakie sobie stawia, zamyka się w granicach dawnego ciasnego empiryzmu, nic dziwnego, że do dawnej, opartej na samej obserwacji, pedagogji nie dodaje wiele nowego i w każdym razie ani nie zamierza, ani nie może jej zastąpić.

Od nauczyciela więc po dawnemu należy wymagać i oczekiwać, aby sam był pilnym obserwatorem, sam szukał drogi do umysłu swych uczniów, nie każdy jest powołany do torowania dróg nowych — taki cel mają eksperymenty pedagogiczne — lecz każdy może sobie przyswoić mniej lub więcej racjonalną, wypróbowaną metodę i stosować

¹⁾ Ernst Meumann, *Abriß der experimentellen Pädagogik*, Leipzig 1914.

wać ją z powodzeniem, pod warunkiem, że dopasuje ją do ucznia, czasu i okoliczności.

Pomimo, jednym słowem, prób uczynienia z pedagogii właściwej nauki, pozostaje ona dotychczas, jak wogóle nauczanie, sztuką, to jest sprawą tactu i intuicji, zbiorem empirycznych przepisów i sposobów.

Pobieżne uwagi powyższe o szkole początkowej stosują się do wszystkich przedmiotów tam wykładanych, lecz, naturalnie, przedewszystkiem do nauki języka ojczystego, która jest i punktem wyjścia i ogniskiem, wkoło którego grupują się wszystkie inne przedmioty.

c) ROLA I DONIOSŁOŚĆ NAUCZANIA JĘZYKA OJCZYSTEGO W SZKOLE POCZĄTKOWEJ.

Różne mogą być punkty widzenia, z których zapaływać się można na język ojczysty.

Można go rozważać jako środek wymiany myśli między ludźmi, należącymi do jednego typu językowego. Dziecię przekonują się, że jest to klucz do zaspokajania potrzeb i stara się dlatego najszybciej nim opanować. Poeta ceni go wysoko jako materiał, z którego urabia swe twory, każdy zna w nim słowa i dźwięki, zdolne zbudzić najgłębiej ukryte i najdroższe wspomnienia, każdy w nim się czuje twórcą i odkrywcą światów, które nie tylko nazývá, lecz niejako dzięki niemu tworzy.

„Kiedy wpadnie nam w ręce posąg grecki, sfinks egipski lub byk babiloński,—cytujemy Maxa Müllera, — raduje się nasze serce i budujemy muzea większe od pałaców królewskich, żeby uczynić z nich pomieszczenie dla skarbów przeszłości. I całkiem słusznie. Ale czy wiecie o tem, że każdy z was posiada coś, co może być nazwane najbogatszym i najcudowniejszym muzeum starożytności, starszym,

niż wszystkie posągi, sfinksy lub byki? I gdzież to? Otóż w naszej własnej mowie.

Kiedy używam takich wyrazów jak: *ojciec* lub *matka*, *serce* lub *ty*, *jeden*, *dwa*, *trzy*, *tutaj* lub *tam*, operuję monetami lub liczmanami, które były już w obiegu, kiedy nie istniała jeszcze żadna statua grecka, żaden sfinks egipski lub byk babiloński. Tak jest, każdy z nas nosi z sobą najbogatsze muzeum starożytności i jeśli tylko wie, jak się obchodzić z temi skarbami, jak je trzeba odcierać i polerować, zanim swą rzeźbę ukażą, jak je trzeba porządkować i odczytywać: obwieszczą mu one cuda cudowniejsze nad wszystkie hieroglify i pisma klinowe razem“.

Świat zewnętrzny trafia do duszy dziecka przez zmysły, język jest tylko klasyfikatorem i analizatorem. Jakżeby ubogi był zakres pojęć naszych, gdyby doświadczenia zewnętrzne bliźnich nie trafiały do nas zapomocą mowy. Nie zapominajmy przytem, iż zapomocą języka komunikujemy się z minionemi pokoleniami, że, tworząc dla przyszłości, wchodzimy w obcowanie z tymi, którzy się dopiero zjawiają, i w ten sposób wychodzimy niejako z siebie: żyjąc w teraźniejszości, żyjemy zarazem przeszłością i przyszłością, zdobywamy prawdziwą ludzką nieśmiertelność i możliwość udzielania się, bez którego życie staje się pustem i smutnem.

Nikt nie rodzi się z tym cudownym a zarazem pospolitym środkiem porozumiewania się. Każdy musi się go uczyć, tak jak wszyscy musimy się uczyć języków obcych, jeżeli znać je chcemy.

Dziecko uczy się języka przedewszystkiem od matki, ojca, najbliższego otoczenia w rodzinie. Od pierwszego brasku pojmowania do ostatniej iskry życia człowiek uczyć się nie przestaje. Dziecko uczy się w rodzinie, od otoczenia, na ulicy daleko więcej, niż się uczy w pierwszych latach pobytu w szkole.

Jeżeli przeto mówimy o nauczaniu języka ojczystego w szkole, to nie zapominajmy, iż w tej dziedzinie, w znacznym stopniu, szkoła ma do czynienia, przynajmniej w początkach, z gotowym materiałem, że w zwiększaniu tego materiału współdziałają jednocześnie ze szkołą te same czyniki, z których płynęło źródło mowy przed wstąpieniem dziecka do szkoły, że dzięki szkole otwiera się nowe źródło, od niej w części niezależne, lektura prywatna, w domu, która będzie odtąd nieustannie zasilala zasób językowy dziecka.

Choćby tylko te względy powodują, że na naukę języka ojczystego musimy się zapatrywać inaczej, niż na naukę języków obcych.

Stąd jednak byłby wniosek bardzo fałszywy, gdyby się rozumowało, iż języka ojczystego uczyć się nie trzeba, ponieważ każdy uczy się go bez udziału woli.

Ten pogląd szczególnie u nas prostować należy, gdzie znaczna część obywateli, będąc w dzieciństwie pozbawiona możliwości uczenia się języka ojczystego w szkole, skłonna jest naukę jego wogóle lekceważyć. Sprawa ta nabiera tem większego znaczenia, że nieraz ci właśnie ludzie potem „uczą“ innych i udzielają im wszystkich wad, wypływających z dorywczego samouctwa.

Prędko tedy dodajmy, że nigdzie postulat ten w wątplenie nie jest podawany: że bez nauki języka ojczystego nie może być mowy o doskonaleniu go i o postępie w tej dziedzinie; że z nauką języka ojczystego jest związane zarówno kształcenie samej mowy, jak wogóle umysłu i serca i że pod tym względem żaden przedmiot szkolny języka ojczystego zastąpić nie może.

Niema tylko powszechnej zgody co do zakresu nauczania tego języka w szkole początkowej. Różnice te wypływają z różnych poglądów na szkołę początkową, o których była mowa wyżej.

Jedni chcą się zadowolić pewnością w czytaniu, dobrym charakterem pisma, poprawną pisownią, inni dodają, że uczeń szkoły ludowej powinien umieć przynajmniej wypracować ćwiczenie na dany temat.

Ci zaś, roby chcieli, żeby szkoła początkowa dawała swym wychowankom coś więcej, niż mechaniczną umiejętność czytania i pisania, idą jeszcze dalej: „Przenikać kompletnie i ujmować z doskonałą ścisłością idee innej osoby, przyjaciół, nauczycieli, pisarzy, których czytają, a później dziennika, nad którym będą dyskutować, wyrażać dokładnie i w formie dość francuskiej, żeby żaden Francuz nie mógł się co do nich omylić, swoje myśli własne: oto czego mali Francuzi powinni nauczyć się ze swego języka w szkole początkowej“ ¹⁾.

Za cel szkoły ludowej, powiada Münch, można uważać pojmowanie i znajomość języka i wyraża tylko innemi słowami to, co mówi Brunot: „Nie wystarcza, żeby dziecko rozumiało ludzi równych sobie, musi też rozumieć język literacki, mowę ludzi ukształconych, żeby potem mogło korzystać z obcowania ze swymi współobywatelami i współwyznawcami, z narodem i kościołem, i życie swoje wewnętrzne odpowiednio kształtować“ ²⁾.

„Po drugie, musi dziecko w szkole ludowej zdobyć dostateczną znajomość języka. Musi nauczyć się mówić, to znaczy wyrażać logicznie i gramatycznie, powinno umieć wypowiadać swe myśli w związku, bez niepotrzebnych rozwlekłości i nudnych powtarzań, bez sztywności i monotoni.

¹⁾ Brunot et Bony, *Méthode de la langue française*, premier livre, préface, str. V i VI.

²⁾ Porównaj cel nauki języka polskiego w *Programie szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero i pięciooddziałowej*. Część III, Warszawa, 1918, nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

ności co do formy... Innego rodzaju mową jest pisanie. Dziecko musi nauczyć się piśmiennie swoje myśli wykladać, i to w sposób jasny i określony, logiczny i uporządkowany, językowo poprawny, stylistycznie płynny, bowiem dopiero wtedy umiejętność pisania posiada wartość...“

Mieczysław Brzeziński, który już przed rokiem 1914 chciał urzeczywistnić ośmioletni kurs w szkole powszechnej, jak widać z jego programu, chciał też, żeby w szkole początkowej czytano i objaśniano łatwiejsze urywki z utworów literackich ¹⁾).

Dla nauczyciela ludowego w naszych warunkach między temi programami pozostaje droga pośrednia: zastosować swój program do lat nauki, praktykowanych w danej szkole, przytem nie powinien spuszczać z oka, że dążeniem jego powinien być najmniej kurs sześcioletni, co w wielu szkołach początkowych jest już urzeczywistnione.

W wykładzie swoim będziemy mieli na względzie kurs ośmioletni, w ten sposób ułożony, żeby każdy stopień stanowił całość skończoną.

Bez wątpienia, w wielu szkołach, szczególniej wiejskich, może zaledwie tylko połowa zawartego tutaj materiału da się przerobić, trzeba jednak mieć oczy zwrócone na ideał szkoły początkowej, nie na jej rzeczywistość.

d) PRACE METODOLOGICZNE Z ZAKRESU NAUKI JĘZYKA OJCZYSTEGO.

Metodyki we właściwym znaczeniu tego wyrazu do nauki języka ojczystego w szkole nie posiadamy dotychczas ²⁾).

¹⁾ *Szkoła Polska*, r. 1907, nr. 5, str. 209 i n.

²⁾ Pisano w roku 1920.

Co gorzej, i oddzielne działy nauczania języka (gramatyki, pisowni i t. p.) pod względem metodycznym opracowane nie zostały.

Objaśnienia takiego stanu rzeczy szukać należy w historii szkolnictwa polskiego, narażonego od wieku na ciągłe rewolucje i burzenia. Spotykamy się na tem polu naszej działalności umysłowej z niezmordowanymi, i z nie dającymi się zniechęcić wysiłkami indywidualnymi, lecz te nie mogą zastąpić planowej, ciągłej, skutecznej opieki państwowej. Przez opiekę państwową rozumiemy nie nużącą i zniechęcającą kontrolę, lecz odpowiednie uposażenie szkół, wszechstronne wykształcenie nauczycielstwa, zachętę i popieranie wszelkich usiłowań indywidualnych. Otóż tego wszystkiego obecnie, odzyskawszy niezależność, możemy i powinniśmy oczekiwać. Co więcej, z odzyskaniem wolności, znikły wszelkie przeszkody, jakie rządy zaborcze stawiały rozwojowi naszego szkolnictwa. Pole dla inicjatywy i pracy indywidualnej otwarte, niema wątpliwości, zrodzi owoce, które przewyższą wszystko, cośmy dotychczas uczynili.

Lecz w tej chwili byłoby lekkomyślną śmiałością kusić się o stworzenie dzieła skończonego. O takim nie może być mowy, dopóki nie zostaną opracowane odpowiednie działy programu. O co się dziś starać można, to tylko o zarys najogólniejszy, któryby posłużył za kanwę do dalszego udoskonalenia, stopień, ułatwiający wznoszenie się wyżej.

Tutaj też wypada podkreślić punkt widzenia ogólny, który zresztą został już prawie przyjęty powszechnie, choć w praktyce o nim wciąż się zapomina. Że mianowicie, przez naukę języka nie będziemy rozumieli specjalnie nauki czytania, lub np. tylko pisowni (dyktanda), lub gramatyki, lecz, nadając każdemu z tych działów nauczania wartość właściwą i dostarczając wiadomości specjalnych, skoordynujemy je w ten sposób, żeby współdziałały

do wytworzenia najdoskonalszej, o ile to w tych granicach możliwe, znajomości samego języka.

W przeciwieństwie do panujących poglądów, w wykładzie swoim nie nadajemy przeważającej roli ani gramatyce, ani ortografii (choć uwzględniamy nauczanie jednej i drugiej i nie uważamy, że gramatykę można wykreślić z programu szkoły początkowej), lecz kładziemy główny nacisk na ćwiczenia w mowie, lekturę i pisanie, naszym zdaniem, najbardziej przyczyniające się do osiągnięcia tego celu, jaki sobie stawiać może szkoła początkowa.

Stosunkowo też wiele miejsca poświęciliśmy rozbirowi literackiemu w przeciwstawieniu do tak nadużywanego rozbioru gramatycznego i logicznego. Nie mamy tu na myśli analizy większych utworów literackich, lecz roztrząsanie wszelkich form literackich, choćby to były krótkie artykuły. Być może, iż nie we wszystkich szkołach da się on zastosować, że nie wszyscy nauczyciele będą do niego dostatecznie przygotowani, i że nie w każdej szkole znajdzie się czas na to. Sądzimy jednak, że jest to ćwiczenie najbardziej owocne, jeżeli chodzi o korzystanie z utworów literackich w tym stopniu, w jakim one pożytek duchowy, umysłowy i artystyczny przynieść mogą.

Przytem staraliśmy się uniknąć krańcowej pedanterji dawniejszych metodyków niemieckich (mówimy dawniejszych, gdyż i w Niemczech pod tym względem wiele zmieniło się na lepsze) i skorzystać z doskonałej metody filologicznej francuskiej, która sztukę literackiego rozbioru i krytyki doprowadziła do niebywałej wysokości.

Czy, powiedzą niektórzy, nie za wcześnie i nie za trudna rzecz podejmować się w szkole początkowej rozbioru literackiego?

Odpowiemy: jeżeli w programie mamy czytanie i rozumienie utworów literackich, to nie możemy uniknąć ich rozbioru, ponieważ forma odgrywa w nich tak wielką rolę. W ten

sposób udzielimy młodzieży zamiłowania do rzeczy mądrych, dobrych i pięknych, jeżeli jej podsunieśmy sprawdzian krytyczny, który pozwoli brać ze wszystkiego tylko to, co dobre.

e) ROZMAITE DZIAŁY NAUCZANIA JĘZYKA OJCZYSTEGO W SZKOLE POCZĄTKOWEJ.

W myśl tego, cośmy powiedzieli wyżej, podzielimy pracę swoją na następujące działy: 1) ogólne uwagi metodyczne, 2) nauka o rzeczach, 3) nauka czytania i pisania (elementarz), 4) czytanie w drugim, trzecim i czwartym roku nauki szkolnej, 5) pisownia, 6) gramatyka, 7) wypracowania piśmienne (i stylistyczne), 8) rozbiór literacki.

2. NAUKA O RZECZACH.

(NAUKA POGLĄDOWA LUB TEŻ NAUKA POGLĄDU).

Z historii nauki poglądowej (po niemiecku *der Anschauungsunterricht*) — Pestalozzi (1746 — 1827)¹⁾ swoim nauczaniem poglądowym chciał zareagować przeciw panującemu niemal niepodzielnie za jego czasów nauczaniu słownemu. Litera zabija ducha. Reformator ducha w wychowaniu chciał zbudzić. Ćwiczenia w poglądzie i w mowie ograniczały się u Pestalozziego do ciała ludzkiego, czynności ludzkich i otaczającej przyrody.

Następcy Pestalozziego z „nauczania poglądowego“, z metody, jednym słowem, uczynili oddzielny przedmiot szkolny i wprowadzili go jako taki do szkoły elementarnej. Zrobił to po raz pierwszy Türk, uczeń Pestalozziego. Ten jednak wyraźnie zaznacza, iż ma na celu formalne wykształcenie przy tem nauczaniu. Chodziło o to, żeby dzieci nauczyć mówić i pojmować mowę, gdyż, zdaniem Türka, ubóstwo językowe dzieci stanowi największą przeszkodę w postępach. Jako materiału do nauki poglądowej używał wszystkich przedmiotów nauczania, uważając, że nauka poglądowa stanowi grunt do studjów następnych.

W drugim okresie, reprezentowanym przeważnie przez Diesterwega, coraz mniej zwraca się uwagi na wykształcenie formalne. Istnieją, oczywiście, między różnymi pedagogami różnice poglądów, to mają jednak oni wspólnego, że według nich, nauka o rzeczach nie ma dostarczać dzieciom wiadomości pozytywnych. Późniejsi propagatorowie „nauki o rzeczach“, przeciwnie, doprowadzili zasadę tę do absurdu, uczynili mianowicie z „nauki o rzeczach“ rodzaj małej encyklopedji nauk dla użytku wieku dziecinnego²⁾.

Reakcją przeciw tej przesadzie było usunięcie³⁾ ze szkół elementarnych nauki o rzeczach jako przedmiotu oddzielnego i pozostawienie jako przygotowania do nauki czytania i pisanie⁴⁾.

Tutaj, dla zupełnej jasności musimy mocniej jeszcze podkreślić różnicę między nauką poglądową (nauka o rzeczach) a metodą poglądową.

„Nauka o rzeczach“ jest to udzielanie zapomocą poglądu pierwiastkowych wiadomości o rzeczach i zjawiskach z najbliższego otoczenia dziecka. Metoda zaś poglądowa może znaleźć zastosowanie w każdej niemal nauce i jest znakomitym środkiem, ułatwiającym objęcie i uświadomienie sobie rzeczy. Podróżnik, rzucający podczas odczytu na ekran obrazy krain zwiedzonych, lub nowo odkrytych, ucieka się do metody poglądowej. Podobnie gramatyk, kiedy, wykładając o różnicy między dźwięcznymi a bezdźwięcznymi, każe je wymawiać, trzymając rękę na ciemieniu, posługuje się metodą poglądową.

Metodę poglądową należy, o ile można, stosować na wszystkich stopniach nauczania i w zastosowaniu do wszyst-

¹⁾ Do tych kwestyj polecamy dzieło J. Wl. D a w i d a: *Nauka o rzeczach*, wydanie *Przeglądu Pedagogicznego*, 1892.

²⁾ Patrz *Regulamin szkolny niemiecki z r. 1854*, a następnie potwierdzenie z r. 1872.

³⁾ W. Osterloff — *Prorok pedagogiki nowoczesnej* — Henryk Pestalozzi, Książnica wychowawcza № 3, 1910.

kich przedmiotów. Czemże są muzea: etnograficzne, historyczne i t. p., jeżeli nie zbiorami do nauczania poglądowego ogółu?

Zresztą wyłącznie słownem nauczanie nie było nigdy, a metoda poglądowa tem bardziej przenika nauczanie, im więcej metoda doświadczalna opanowuje naukę.

CEL NAUKI POGLĄDOWEJ (NAUKI O RZECZACH).

Według Karola Richtera formalnym celem „nauki poglądowej” ma być: kształcenie poglądu, zmysłów; realnym: kształcenie języka i obyczajowo-religijne.

Ponieważ jednak sam „pogląd” polega na uważnem używaniu zmysłów i ponieważ dla wykształcenia religijnego „nauka poglądowa” mało uczynić może, należy ograniczyć się według Müncha do czterech punktów: 1) kształcenia uwagi, 2) wyjaśnienia i rozszerzenia zakresu poglądu, 3) wprowadzenia dziecka w używanie (pojmowanie) mowy literackiej, 4) wykształcenia obyczajowego.

Co do punktu pierwszego, chodzi o to, żeby uwagę dziecka z mimowolnej uczynić dowolną. Wszyscy rozumiemy, co znaczy „skupić uwagę”. Otóż dzieci zdolność tę, tak potrzebną do należytego korzystania z nauki szkolnej, posiadają w małym stopniu, lub wcale jej nie posiadają. Nauka o rzeczach obfituje w ćwiczenia odpowiednie do wyrabiania tej władzy.

W kwestji punktu drugiego kierujemy się tym względem, że dzieci są zazwyczaj słabymi obserwatorami. Nieraz daje się wprawdzie słyszeć zachwyty nad „znakomicie rozwiniętym zmysłem obserwacyjnym” najmniejszych dzieci, lecz wykrzykniki te oparte bywają najczęściej na nieumiejności obserwacji dziecka przez dorosłych. Dziecko spostrzega to, co je „uderza”, wszystko jedno, czy jest to cecha zasadnicza, czy nie. Natomiast nie zwraca uwagi na zjawie-

ska codzienne, najbliższe. Rzeczy nowe dzieci lubią oglądać najbardziej. Jest to wrodzony nam wszystkim popęd ciekawości. Jednak nauczyciel nie powinien nadużywać tego łatwego sposobu przykuwania uwagi.

Dzieci muszą naprzód poznać dokładnie przedmioty znajdujące się w najbliższem otoczeniu, a to dlatego, że materiały z nich zaczerpnięty będzie służył do tworzenia wyobrażeń o przedmiotach, leżących poza zakresem doświadczeń własnych.

Po drugie, nowe, rzadziej spotykane przedmioty trudno przedstawiać dzieciom w szkole w oryginale i znowu trzeba się uciekać do takich środków poglądowych, które tylko w połowie są poglądowymi i odwoływać się do wyobrażeń, które nie posiadają dostatecznej jasności.

Wzgląd trzeci, językowy, jest niezmiernej wagi. Dzieci, wstępując do szkoły, szczególnie dzieci wiejskie, rozporządzają niewielkim zasobem wyrazów. Wiele z tych wyrazów i wyrażeń nie jest zgodnych z mową ogółu ukształconego, ogólnonarodową. Ćwiczenia w mowie, do których okazję nasuwa wciąż nauka poglądowa, zgodnie ze świadectwem powszechnem nauczycieli, są doskonałym wstępem do nauki czytania. Dzieci, które przeszły choćby krótki kurs nauki o rzeczach, łatwiej i, co zatem idzie, prędzej uczą się czytać. Zresztą ćwiczenia te same przez się wzbogacają słownik dzieci i umiejętność wyrażania myśli.

Czwarty wreszcie punkt, o którym wspominaliśmy, obyczaje, korzystają już przez to, że naukę o rzeczach można zużytkować do wdrażania dzieci do czystości, porządku, punktualności, przyzwoitości, obyczajowości, spokoju i uwagi.

O złych stronach „nauki o rzeczach”, jako przedmiotu odrębnego. — Przedmiot „nauki o rzeczach” należy do rozmaitych dziedzin; są tam opowiadania o częściach ciała ludzkiego i o roślinach, o zwierzętach i sprzętach domowych. Z konieczności tedy stosuje nau-

czyciel i do zwierząt, i do roślin, i do pojęć z geografii jakąś metodą średnią, polegającą na opisywaniu słownem. Nietylko więc mimowoli wpada w złe strony nauczania werbalistycznego, lecz i wyrabia fałszywe pojęcie o metodach tych nauk.

Nieraz dają się słyszeć umotywowane narzekania nauczycieli kursu propedeutycznego przyrody na lekcje z dziećmi, które taki właśnie kurs „nauki o rzeczach“ przechodziły. Najczęściej skarżą się na brak zainteresowania się, na konieczność walczenia z fałszywymi pojęciami, wyniesionymi z powierzchownej nauki o rzeczach i na trudności osiągnięcia poważnego wysiłku umysłowego.

Kurs „nauki o rzeczach“ powinien być wstępem do nauki czytania. — Tak więc nie przedmiot oddzielny, lecz szereg półgodzinnych pogadanek, cztery razy w tygodniu np., z dziećmi o ich imionach i nazwiskach, o członkach rodziny, o wiosce lub mieście rodzinnem, o szkole, rozkładzie zajęć...

Następnie, omówienie przedmiotów i narzędzi, służących do pisania, rysowania, przedmiotów do nauki czytania, zachowania się w klasie, sposobu odpowiadania i zachowania porządku — oto co rozumiemy jako plan do nauki o rzeczach w pierwszym półroczu nauki szkolnej. Plan ten nauczyciel rozszerza i co do czasu stosuje odpowiednio do materiału, jaki w uczniach posiada.

Następnie kiedy przejdzie do nauki na elementarzu, zależnie od tego, jakiej się będzie trzymał metody, zastosuje „naukę pogładową“. Jeżeli to będzie metoda głoskowa, jako przedmiot pogadanek obierze wyrazy, z których dzieci głoski wydzielać będą, jeżeli to będzie metoda wyrazowa, do tego samego celu służyć będą wyrazy przez dzieci rozpoznawane i t. d. Jednem słowem nauka pogładowa zleje się z nauką czytania.

Nauka pogładowa w drugim roku nauki szkolnej. — Zależnie od metody czytania, jaką nauczy-

ciel zastosuje, dzieci w drugim roku nauki szkolnej będą jeszcze czytały z elementarza lub już z książki do czytania. W tym drugim wypadku „nauka pogładowa“ ograniczy się do pogładowego objaśniania czytanych ustępów. Lecz żeby nauka ta mogła być prowadzona systematycznie, konieczna, żeby pierwsza książka do czytania (po elementarzu) była tak ułożona, żeby mogła służyć za podstawę do udzielania nauki pogładowej. A więc: 1) musi zawierać artykuły, traktujące o przedmiotach, nadających się do nauki pogładowej i godnych studjowania pogładowego; 2) artykuły powinny być w niej ułożone w ten sposób, żeby rozmaite przedmioty przypadały w odpowiedniej porze roku.

Nie wszystkie książki do czytania ułożone są w sposób, odpowiadający tym wymaganiom. Raczej przeciwnie. Przeważnie autorzy starają się bawić dziecko. Opowiadania, bajki, piosenki, wierszyki przedstawiają słaby materiał do nauki pogładowej.

W tym wypadku nauczyciel radzić sobie może, używając materiału z Wypisów niezależnie od porządku, w jakim znajduje się w książce.

Münch radzi podzielić materiał według czterech pór roku. Latem omawiać rośliny i zwierzęta niższe, kiedy o takie okazy łatwo, zimą zaś zwierzęta niższe i minerały.

Opisy z opowiadaniem radzi w ten sposób kombinować, że jeżeli w książce znajduje się opowiadanie o mniej znanych przedmiotach, to przerobić przedtem opis, a do opisów nawiązywać opowiadania.

Ponadto radzi przerobić niezależnie od czytania w drugim roku szkolnym cztery pory roku według tablic Hoelzla.

Tablice „poglądowe“. — To nas naprowadza na pomówienie o tablicach „poglądowych“ i wogóle o przyrządach, okazach i środkach do „nauki pogładowej“.

Niema dziś tak ubogiej szkoły, żeby na ścianach nie wisiały jakieś „obrazki“, już to kupione za pieniądze szkol-

ae, już to wykonane przez najlepszych uczniów jakieś okazy wypchane lub zasuszone. Powitajmy ten zwyczaj z uznaniem i radością, lepsze to od gołych ścian dawnego nihey więzienia — szkoły. Lepszy najniższy chociażby obrazek, niż opisywanie słowne, które często ma ten skutek, co prawienie ślepemu o kolorach. Lecz nie zapominajmy o tem, że obrazy nie są przedmiotami, że mają tylko ułatwić zapoznanie się z rzeczami, że używamy ich tylko w ostateczności, kiedy samego przedmiotu studjować nie możemy. Żeby się nam nie stało, jak pewnej nauczycielce niemieckiej, której dzieci na zapytanie podczas wizyty inspektora, wskazując na obrazek, przedstawiający barana, uparcie odpowiadały „chórem i całem zdaniem“: — „To jest sprzęt szkolny“.

Nie polecamy tych lub owych tablic, uważając, że jest to więcej rzeczą katalogów księgarskich, niż metodyki.

Muzea szkolne. — Wielką pomocą mogą być przy nauce pogładowej muzea szkolne. Mamy na myśli takie, na które w naszych warunkach skromne szkółki miejskie lub wiejskie mogą się zdobyć. Oto, jako przykład, typ muzeam szkolnego, nagrodzonego na Wystawie pedagogicznej w roku 1896. Zawiera ono następujące grupy przedmiotów: 1) kłosa zbóż, 2) zboże w ziarnie, 3) pokarmy, 4) korzenie i używki, 5) owoce, 6) nasiona jarzyn i traw, 7) nasiona drzew liściastych, 8) nasiona drzew iglastych, 9) próbki drzew liściastych, 10) próbki drzew iglastych, 11) okazy przemysłu lnianego, 12) okazy przemysłu bawełnianego, 13) wyroby wełniane, 14) wyroby z papieru, 15) skór, 16) mydła, 17) oleju, 18) politory i smołowca, 19) materiały oświetlające, 20) barwniki, 21) kleje, 22) minerały, 23) kolekcje owadów, 24) zielniki, 25) rośliny najczęściej używane w medycynie i apteczce szkolnej.

Oczywiście spisu tego nie przytaczamy jako wzoru, lecz tylko jako przykład. „Muzeum“ szkolne tego rodzaju

powinno być zastosowane do okolicy, do przemysłu, panującego w danej części kraju, do historii narodu.

Podobne „muzea“ łatwo mogą kolekcjonować, układać same dzieci.

Zbieraniem i klasyfikowaniem obrazków, specjalnie przeznaczonych do nauki pogładowej, można też zająć samą klasę. Potrzebnych okazów mogą dostarczyć stare czasopisma ilustrowane, które łatwo nabyć niewielkim kosztem, lub otrzymać w darze. Albumy z tych ilustracji, odpowiednio dobranych i ułożonych, mogą być bardzo pożyteczne przy pogadankach przyrodniczych, czytaniu opisów, opowiadań i t. p..

Tanym też kosztem możnaby w każdej szkole mieć wypchane zwierzęta drobniejsze, jako to: zając, królika, wiewiórkę, kreta, jeża, węża, ryby i ptaki.

Jeżeli zabawki dzieciinne dobrze oddają modele przedmiotów, to zbiór takich zabawek nie jest również do odrzucenia przy nauce pogładowej.

Wogóle nauczyciel pomysłowy, wynalazczy małemi i zwykłemi środkami potrafi zastąpić drogie przybory do nauki pogładowej, uczynić ją zajmującą i pouczającą.

Trzeba jednak pamiętać o myśli przewodniej tej metody, a tą jest studjowanie samych przedmiotów, a więc ani ich modeli, ani ich obrazów; że jeżeli chcemy np. zapoznać dzieci z owcą, to najlepiejby było zapoznać je z owcą żywą, a kiedy to w klasie jest niemożliwe (choć bardzo możliwe na wycieczce dzieci miejskich do folwarku), to ograniczamy się, lecz tylko z konieczności, do zwierzęcia wypchanego, wreszcie modelu, a gdy tego niema, uciekamy się do obrazka lub fotografii.

Rysunek w związku z nauką o rzeczach. — Zdaniem ogólnem rysunek w wielkiej mierze przyczynia się do wykształcenia zmysłów i z tego już punktu widzenia współdziała z nauką o rzeczach. Odgrywa on taką rolę,

kiedy nauczyciel rysuje na tablicy, jeszcze bardziej, kiedy czynią to sami uczniowie. Zdawna zrozumieli już Amerykanie doniosłość tego nauczania. Rysunek zajmuje miejsce bardzo ważne w ich szkołach i zbierają oni obficie owoce swych trudów na tem polu. Zdaniem znawców nie jest to bez wpływu na uzdolnienie robotników amerykańskich, którzy dzięki temu są lepiej przygotowani, wytwarzają i zarabiają więcej, pracują mniej godzin, niż robotnicy europejscy. Temu, kto bliżej się chce poznać z metodami amerykańskimi, można polecić dzieło: *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*¹⁾. Nie sądzimy, żeby te metody było z korzyścią niewolniczo naśladować, lecz mogą one przyczynić się do wypracowania metod, odpowiadających naszemu temperamentowi i naszym ideom zasadniczym o wykształceniu.

Mówiąc o rysunku, jako środka pomocniczym przy wykładzie nauki o rzeczach (lub przy czytaniu, geografji, historii i t. d.) mamy na myśli nie rysunek wykończony, artystyczny, lecz improwizujący dla oczu to, co chcemy przedstawić. Jest to zdolność specjalna, bardziej pedagogiczna niż artystyczna. Rysunki, wykonane przez nauczyciela na tablicy podczas lekcji dla zilustrowania wykładu, opowiadania, mogą być tylko bardzo ogólne, wykonane wielkimi linjami, zakreślone szeroko, nawet trochę przesadzone, nie zawierające szczegółów: „są to tylko dowodzenia, schematy, diagramy, jak się mówi w języku naukowym“, szkice najogólniejsze (*croquis*).

Lecz przez to, że są tak uproszczone, tem bardziej są przemawiające. Posiadają one oprócz uproszczenia jeszcze jedną zaletę, mianowicie tę, że powstają w oczach uczniów. Nauczyciel mówi, opowiada i rysuje, w miarę dowodzenia kreśli i zarazem objaśnia znaczenie kreski.

¹⁾ Wydane w Charleroi przez Muzeum prowincjonalne.



Szkice do pogadanki na temat: nie igrzaj z ogniem.

Ten, kto się uczył geometrii, wie, o ile łatwiej zrozumieć figurę, jeśli się widzi, jak ona powstaje.

Inną jeszcze cechą rysunku doraźnego, jego zaletą i wyższością nad rysunkiem skończonym, gotowym, jest to, że powstaje *à propos*. Zamiast długich opisów, gdzie dzieciom trudno sobie jakąś cechę przedmiotu wyobrazić, wystarczy dwa, trzy rysy i dwa, trzy wyrazy: patrzcie oto, jak się rzecz przedstawia. Jeżeli umiejętność rysowania (szkicowania) nauczycielowi i dzieciom może oddać wielkie usługi, to tem większą odnieść mogą dzieci korzyść, jeśli same się nauczą tej sztuki. Metody nauczania w tym względzie uczyniły postęp znakomity. Polecić przynajmniej do obeznania się z nimi możemy: *Le croquis à l'école primaire, méthode pour apprendre le croquis en quelques leçons, 1910*¹⁾.

Byłoby rzeczą pożyteczną, żeby nauczyciele tę metodę wypróbowali.

Żeby czytelnicy nasi mogli sobie wyrobić przynajmniej ogólne wyobrażenie o niej, podajemy kilka z niej rysunków.

Rozwinięcie tematu „nie igrzaj z ogniem“ na str. 32. Skutki: 1) osobiste, natychmiastowe lub w przyszłości, 2) dla rodziny: niepokój, zabiegi, czuwanie, wydatki.

¹⁾ Wydanie J. Lebegue'a & Co, Bruksela, 36, rue Neuve.

Asocjacja idei: Odwaga, przytomność matki.

Nauka moralna: Nie igraj z niebezpieczeństwem.



Przedstawienie schematyczne: ogień, zapaliki, wypadek, ścierka, chory.

Uwaga. Płomienie, woda, ściekająca ze ścierki, są to szczegóły charakterystyczne, same już wystarczające do powiązania akcji.

Praca ręczna w związku z nauką o rzeczach. — Praca ręczna może być stosowana, jako uzupełnienie nauki książkowej na wszystkich stopniach nauczania¹⁾. Nasuwa się ona jednak najbardziej na stopniu najniższym, jako ćwiczenia w szeregu codziennych, a jednak skomplikowanych ruchów. Pod pewnym względem posiada wyższość nawet nad nauką o rzeczach, jeżeli chodzi o kształcenie zmysłów, spostrzegawczości, bystrości oka i pewności ręki. Trzeba, bez wątpienia, pilnie obserwować, żeby potem przedmiot omówić, lub opisać, jak się postępuje przy nauce o rzeczach, ale o ileż obserwacja musi być dokładniejsza, ściślejsza, żeby potem przedmiot wykonać, odtworzyć. Dopiero przystępując do tej ostatniej czynności, spostrzegamy, że szczegółów przeoczyliśmy, jak niedokładnie oceniliśmy stosunek części do siebie, i wymiarów ich do całości. Kwestja pracy ręcznej w szkole początkowej zajmuje się specjalnie metodyką tego przedmiotu. Nas tutaj może tylko

obchodzić, jakie prace ręczne można wykonywać z dziećmi, rozpoczynając naukę, i w związku z nauką języka?

Latem, najbardziej nadają się do tego „zagonki“, które byłyby najwięcej pożądane właśnie tam, gdzie o nie najtrudniej, po większych miastach, dla dzieci ludności miejskiej i fabrycznej. Sadzenie roślin prędko wschodzących, obserwowanie ich wzrostu, podlewanie i inne czynności ogrodnicze mogą dostarczyć nauczycielowi materiału językowego do pogadanek, a dzieciom przedmiotu do rozmowy (do ćwiczeń w mówieniu).

Natomiast dziatwa wiejska dobrze, jeżeli się będzie ćwiczyć w wycinaniu rycin z czasopism, w klejeniu z tektury modeli i wogóle w czynnościach bardziej związanych z narzędziami przemysłowymi.

Tak bardzo rozpowszechnione układanie z patyczków przedmiotów obserwowanych doskonałym jest wstępem do rysunku prostoliniowego.

Wogóle jednak „praca ręczna“ ani na tym stopniu, ani z dziećmi starszemi nie może być uważana za cel szkoły, lecz tylko za jeden z środków pomocniczych przy kształceniu zdolności fizycznych, umysłowych i moralnych dziecka.

¹⁾ Oertli: *Die Volksschule und das Arbeitsprinzip*. Zürich 1911.

3. NAUKA CZYTANIA I PISANIA.

(Elementarz)

Z historii Elementarza. — Dobrze jest znać, choćby pobieżnie, historję wysiłków, zmierzających do ułatwienia dzieciom nauki czytania, tej, najczęściej, trudnej dla nich sztuki. Dobrze jest z dwóch względów: po pierwsze, żeby każdego swego ulepszenia nie uważać za odkrycie Ameryki, powtórę, żeby wprowadzane ulepszenia mogły być rzetelnymi ulepszeniami, t. j. żeby uwzględniały doświadczenia poprzedników.

Wszystkie dotychczas stosowane sposoby nauczania czytania można podzielić na trzy grupy:

1. Sposoby syntetyczne, prowadzące od części do całości, od rzeczy prostych do złożonych, a więc od dźwięków i liter do sylab i wyrazów.

2. Sposoby analityczne, polegające na kroczeniu od całości do części, od złożonych do prostych, od zdań do wyrazów, od wyrazów do dźwięków.

3. Sposoby analityczno-syntetyczne.

Każda grupa obejmuje więcej lub mniej rozmaitych kombinacyj, które noszą nazwę od imienia autora, np. „metoda Promyka“, albo od jakiegoś rysu charakterystycznego, który w niej przeważa np. „metoda wyrazów podstawowych“ (*Normalwörtermethode*) i t. d.

Dodać należy, że dawniej pisania uczono oddzielnie od czytania i że dopiero w czasach ostatnich połączono jedno z drugim.

Sposoby syntetyczne. — Jedna z najdawniejszych, dotychczas jeszcze używana, a znana u nas powszechnie w starszem pokoleniu, to metoda sylabizowania. Zarzuty, czynione tej metodzie, są następujące: 1) że rozpoczyna od liter i dźwięków, które są produktami jak najdalej posuniętej analizy mowy, czyli, jak mówią, zaczyna od „abstrakcji“, 2) że wyrabia złe przyzwyczajenie dzielenia wyrazów w czytaniu na części, 3) że trwa długo i t. d.

Żaden z tych zarzutów nie jest taki, żeby go nie można zastosować do innej metody.

Np. ten, że sylabizowanie jest metodą, wymagającą dużo czasu. Jest to rzecz względna i zależy od nauczyciela. I tę metodę można doskonalić do nieskończoności. Pestalozzi potrafił nauczyć czytać tą metodą w niespełna rok, podczas gdy inni nauczyciele w owych czasach nawet w przyjaznych warunkach potrzebowali na to trzech lat¹⁾. Obecnie zapomocą metody syntetycznej w ciągu dwóch, trzech tygodni dochodzą nauczyciele do odczytywania wyrazów pospolitych i bardzo prostych zdań, i to ucząc jednocześnie czytania i pisania.

Tylko i to prawda, że mimo ciągłe powtarzanie i urozmaicanie, mimo to, że nauczyciel wypisuje wszystkimi kolorami i wszelkiej wielkości litery, że uczniowie kreślą je do nieskończoności, wszędzie, gdzie się da: na tabliczce sztyftowej, kredą, ołówkiem, mokrą gąbką, palcem w powietrzu, mimo to wszystko trzy czwarte lub cztery piąte uczniów potrzebuje roku czasu, żeby się nauczyć odczytywania wyrazów, a i potem jeszcze mimo te nieskończone powtarzania,

¹⁾ W. Osterloff: *Prorok pedagogiki nowoczesnej* — Henryk Pestalozzi, str. 80.

urozmaicania, znajdują się w klasie tacy, z którymi trzeba rozpoczynać na nowo ¹⁾. Lecz podobnie bodaj dzieje się z każdą metodą, choć nie wszyscy podzielają taki pogląd sceptyczny.

Metoda głoskowa (*Lautiermethode*) jest jedną z odmian metody syntetycznej. Zdobył dla niej powszechne uznanie Henryk Stephani (1760—1850) ²⁾. Wymaga, żeby ściśle odróżniać głoskę (dźwięk), literę i nazwę litery.

To, co jest nowego w jego metodzie, polega na tem, iż żąda, żeby przy pierwszych początkach nauczania nazywać litery zapomocą dźwięków, które oznaczają, np.: *sss...*, *bbb...* i t. p.

W przechodzeniu głosek przestrzegał stopniowania „trudności”.

Plan Stephaniego był następujący:

1. Głoski i znaki do oznaczania dźwięków (litery, *Lautzelchen*). Z tych wprzód samogłoski: *u, o, a, ö, ä, e, ü, i*; potem spółgłoski: *m, b, p, f, v, w, s, ss, sch, z, d, t, l, n, r, g, k, ch, h*. W układzie więc posuwającym się od warg ku krtani: od wargowych przez przedniojęzykowe do tylnojęzykowych.

2. Po wyuczeniu samogłosek i spółgłosek, Stephani przechodzi do połączenia samogłosek z poprzedzającą spółgłoską, a więc: *mu, mo, ma* i t. d., a potem ze spółgłoską następującą: *um, om, am* i t. d.

Odczytywanie zgłosek (syłab) bez treści Stephani usprawiedliwia tem, iż z początku chodzi tylko o wprawę

¹⁾ Doświadczenia takie przytacza Emile De Nève: *Bases psychologiques de la didactique*, str. 66 i 67.

²⁾ Stephani, urodzony we Frankonji, po ukończeniu teologii był guwernerem w domu prywatnym, następnie radcą konsystorza i radcą szkolnym, a potem rządowym radcą szkolnym w Ansbach. Elementarz jego ukazał się w r. 1802.

mechaniczną, nie zaś kształcenie umysłu. Jeżeli z jedną czynnością łączy się dwa cele, jeden zawsze przepada.

3. Na trzecim stopniu dzieci odczytują wyrazy, składające się z wyuczonych sylab: jedno-, dwu-, trzysylabowe i t. d.

4. Stopień czwarty: t. zw. przez Stephaniego litery „nieprawdziwe”: *c, q, y, ph*, i t. d.

5. Wyrazy ze zbiegiem spółgłosek: na początku i na końcu sylaby. Trudności, spotykane przytem, usuwa przez stopniowe dodawanie spółgłosek, np. *wei, wein, weint* i t. p.

6. Dzielenie na sylaby i znaki przestankowe ¹⁾.

7. Zdania i ustępy do czytania.

Czytelnik obeznany z dzisiejszemi metodami łatwo spostrzeże, że metoda np. Promyka nie wiele odbiega od metody Stephaniego, niezaprzeczone ulepszenia Promyka obracają się w tej samej sferze założeń.

Metoda pisania i czytania. Za autora jej uważają J. B. Gräsera (1766 — 1841).

W ogólnych zarysach polega ona na tem:

1. Dzieci z mowy wydzielają zdania, np. z rozmowy z nauczycielem. Ze zdania wydzielają wyraz i ustnie rozkładają go na dźwięki (podstawą więc jest język mówiony!) Następnie nauczyciel opowiada o wynalazku pisma i „ustanawia” znaki dla napisania wyrazu. Dzieci piszą, a następnie odczytują wyraz. Pisanie poprzedza czytanie.

2. Gräser przestrzega, żeby nigdy nie pisać oddzielnych liter lub sylab, nie mających znaczenia, lecz zawsze wyraz. Wyraz też musi mieć znaczenie i dlatego powinien być wydzielony ze zdania, omawianego z dziećmi.

¹⁾ Stephani obznajmia dzieci ze znakami przestankowymi już na tym stopniu. I słusznie. Zgoła nie jest trudniej zrozumieć, co wyraża litera, niż co wyraża kropka, lub przecinek. Porównaj: Konrad Drzewiecki: *Nauka czytania i pisania*. Warszawa, 1914.

W metodzie Gräsera punktem wyjścia jest wyraz, głoski poznają dzieci z wyrazu przez analizę; z tego punktu widzenia metodę tę, w części przynajmniej, można uważać za analityczną.

Metoda analityczna. — Jednakże właściwą metodę analityczną wiąży z imieniem Jacotot'a (1770—1840)¹⁾. Jacotot za punkt wyjścia wziął zdanie, a mianowicie pierwsze zdanie z „*Telemaka*“ Fénelona: „Kalipso po odjeździe Ulissa pocieszyć się nie mogła“. Dzieci uczyły się rozpoznawać wyrazy w zdaniu z początku pokolei, następnie wstecz i „na wrywki“.

Potem w wyrazach odróżniały sylaby i w sylabach litery, przyczem ustawicznie je porównywały i podobne musiały odnajdywać. Nauczyciel odczytywał: *Ka-li-pso*, uczeń powtarzał za nauczycielem. Nauczyciel sylabizował: *K, a = ka; l, i = li; p, s, o = ps o*; uczeń zaś pokazywał litery palcem i powtarzał za nauczycielem.

W Niemczech metodę Jacotot'a wprowadził i upowszechnił Karol Seltzmann, unikając jednak błędów Jacotot'a. Seltzmann zamiast sylabizowania wprowadza głoskowanie, a zamiast proponowanego przez Jacotot'a „*Telemaka*“ ułożone specjalnie opowiadania. Zresztą i opowiadania Seltzmanna dla dzieci nie odznaczają się prostotą i ustopniowaniem trudności. Łatwo spostrzec, że metoda Jacotot'a jest prawzorem, z którego następnie powstała t. zw. metoda wyrazowa.

Metoda wyrazów podstawowych. — Sposób ten, niemal powszechnie panujący w elementarzach niemieckich, łączy w sobie zasady, rozwinięte w metodach, które je historycznie poprzedziły.

¹⁾ Jan Józef Jacotot urodzony w Dijon, kształcił się w szkole politechnicznej w Paryżu, był adwokatem, profesorem, kapitanem artylerji i wkońcu profesorem w Louvain. Metoda jego nosiła nazwę nauczania powszechnego (*Enseignement universel*).

1. Tak jak w metodzie Gräsera dzieci przechodzą od wyrazów mówionych, od części składanych mowy, do dźwięków.

2. Podobnie jak w metodzie Jacotot'a punktem wyjścia jest całość pisaną, z tej całości dzieci wydzielają dźwięki i litery.

3. Od Stephaniiego pochodzi, że litery nazywa się tak, jak brzmią w wyrazach (dźwięki).

Za twórcę metody wyrazów podstawowych Niemcy uważają Vogela z Lipska (um. 1862).

Vogel wprowadził do swego elementarza 98 wyrazów podstawowych, rzeczowników. Przekonano się potem, że ta ilość jest zbyt wielka. Nowsze elementarze niemieckie liczą ich o wiele mniej: od 20 do 40.

Wyrazami podstawowymi są rzeczowniki z otoczenia dziecka. Przedmioty te, jeżeli to możliwe, pokazuje się dzieciom, opowiada je wierszykami, lub łączy z nimi jakieś interesujące zdarzenie.

Metoda ta jest analityczno-syntetyczna.

Analiza polega na wydzielaniu z wyrazu omawianego dźwięków, a z pisanego liter¹⁾

Syntezy dokonywają dzieci, ściągając wymawiane dźwięki w wyrazy; czytają je w ten sposób w głowie; następnie nauczyciel pokazuje kolejno litery i dzieci czynią z nimi to samo.

Wyrazy podstawowe nie tylko są przykładami, z których wydzielają się dźwięki i litery, lecz i środkiem mnemotechnicznym. Jeżeli dziecko zapomniało, jak się czyta dana litera, każemy mu odczytywać wyraz podstawowy, a z tego rozoznaje dźwięk. Podobnie co do pisania liter.

¹⁾ Porównaj poznanie naszych dźwięków i liter w *Elementarzu Brzezińskiej*, również elementarz Dargielowej i Oderfeldówny pod tytułem: *Chcę czytać*.

Metoda ta, jak widzimy z tego pobieżnego opisu, łączy naukę czytania z nauką pisania, gdyż dzieci zaraz wypisują literę, oznaczającą dźwięk rozeznany; łączy się też z nauką o rzeczach, gdyż ile wyrazów podstawowych, tyle przedmiotów do omówienia; przez naukę o rzeczach wiąże się z ćwiczeniami w mowie i t. p.

Metoda Miss Dale¹⁾. — Jest to t. zw. fonetyczny kierunek metody głoskowej, dźwiękowej. Autorka dzieli ją na ośm stopni. Nauka czytania trwa od 4 do 7 roku życia.

W rzeczywistości jednak w ciągu tego czasu dzieci nie tylko uczą się czytać, lecz mówić, uważać, obserwować, rysować, pisać, dzielić wyrazy na dźwięki, porównywać samogłoski ze spółgłoskami, spółgłoski między sobą i t. d.

1. Stopień pierwszy trwa rok cały z dziećmi od 4 do 5 roku; dzieci uczą się mówić poprawnie i rozsądnie, wymawiać prawidłowo, rysować z natury |przedmioty oglądane, wycinać z papieru i t. p.

2. Stopień drugi. Dźwięki mowy: *m, l, f, s, n* i t. d., które można „ciągnąć“, z samogłosek krótkie (w angielskim): *a, u...* Wydzielanie spółgłosek z wyrazów.

3. Stopień trzeci: porównywanie dźwięków, samogłosek i spółgłosek, głośnych i cichych.

4. Badania sposobu wytwarzania dźwięków i ich klasyfikacja: *wargowe, zębowe* i t. p.

Jednocześnie nauczycielka nie przerywa pracy, wskazanej na stopniu pierwszym i drugim.

5. Stopień piąty. Zapoznanie się z literami, z początku z drukowanymi. Dzieci odtwarzają litery w postaci drukowanej. Na tym stopniu otrzymują do rąk Elementarz. W pierwszym elementarzu na 8 stronach druku dzieci poznają 7 krót-

¹⁾ Patrz Kazimierz Lutosławski: *Nauka czytania i pisania w Anglii*, odbitka z *Miesięcznika Towarzystwa Szkoły Ludowej*, 1905.

kich samogłosek, 29 pojedynczych i złożonych spółgłosek, 224 wyrazy jednosylabowe i wyraz THE.

6, 7 i 8. Stopnie następne przeznaczone na odczytywanie pierwszego, drugiego elementarza i pierwszej książki do czytania.

Sposób Miss Dale wymaga gruntownego przygotowania nauczyciela. Kto sam nie jest pewny swoich wiadomości fonetycznych, kto miesza litery z dźwiękami, dla kogo nie jest jasny stosunek języka pisanego do mowy żywej, ten zrobi lepiej, jeżeli nie będzie rozpoczynał wogóle tą metodą.

Nie należy jej też stosować tam, gdzie ani nauczycielka nie jest pewna swego miejsca, ani dzieci nie uczęszczają dość regularnie i dość długo do szkoły.

Natomiast, gdzie wszystkie te warunki znajdują się połączone, sposób ten może wydawać owoce obfite. Z mniej więcej mechanicznej czynności nauka czytania staje się źródłem licznych i subtelnych obserwacji nad mową żywą, jej stroną fizjologiczną. Stosunek mowy żywej do pisanej zostaje silnie i jasno zarysowany, a stąd zgodne z rzeczywistością pojęcie „pisowni“ i wymawiania.

Pomijamy już ten wzgląd, że czytanie istotnie staje się czynnością odkrywczą, pobudzającą władze umysłowe dziecka.

Nowsze metody analityczne w szkołach amerykańskich i angielskich. — Że czytanie nie odbywa się litera za literą, lecz że czytający obejmuje od razu cały wyraz, wykazały po raz pierwszy doświadczenia Cattell'a w laboratorium Wundta w Lipsku¹⁾: stwierdził on mianowicie fakt, że cały wyraz rozpoznaje

¹⁾ Analizę eksperymentalną procesu czytania dał jednak po raz pierwszy Javal (Francuz) i jego uczeń Lamaré; przyczem okazało się, że człowiek czytający obejmuje od razu nie tylko całe wyrazy, lecz całe grupy wyrazów, mniejsze lub większe, które nazwano *polami czytania* (porównaj: *pole widzenia*).

się szybciej niż oddzielną literę. Dalsze badania psychologów potwierdziły ten fakt i wyjaśniły jego przyczyny ¹⁾. To, że człowiek, umiejący czytać, rozpoznaje cały wyraz odrazu, było wskazówką przy wypracowywaniu metod nowszych, chociaż proces czytania dzieci nie jest zupełnie taki sam, jak dorosłych.

Metoda jednak „wyrazowa” powstała wcześniej jeszcze, przed owymi doświadczeniami, nasamprzód w Anglii i Ameryce, a obecnie bywa stosowana w Niemczech, w Polsce ²⁾ i w innych krajach.

Miarą rozpowszechnienia metody wyrazowej w Ameryce jest to, że na 100 nauczycieli i nauczycielek, 95 stosuje metodę wyrazową ³⁾.

W metodzie „wyrazowej” punktem wyjścia bywa albo zdanie, albo wyraz. Zresztą nawet wtedy, kiedy nauczyciel obiera za punkt wyjścia zdanie, właściwie chodzi o jakiś wyraz w zdaniu.

Oto jak się odbywa w szkołach amerykańskich lekcja czytania według tej metody.

Opis czerpiemy ze wspomnianej książki pani Janżuł.

Nauczycielka lub które z dzieci przynoszą na lekcję konika polnego.

Nauczycielka zapytuje: „Co nam przyniesiono do szkoły?” Odpowiedzi wypisuje na tablicy: „Do szkoły przyniesiono konika polnego”. Na ten temat nauczycielka improwizuje opowiadanie, złożone ze zdań, w których wyraz konik powtarza się w coraz nowych połączeniach. Zdania te wypisuje na tablicy, dzieci szukają w napisanych zdaniach

¹⁾ B. Erdmann und R. Dodge: *Untersuchungen über das Lesen auf experimenteller Grundlage*, Halle 1898.

²⁾ Tą metodą ułożona jest w polskim: *Nauka czytania i pisanie* M. Falskiego oraz *Moja Książeczka*, grona nauczycieli szkoły początkowej. Warszawa, 1911.

³⁾ Jekatieryna Janżuł: *Amerykańska szkoła*, Petersburg, 1908.

wyrazu zasadniczego. Oczywiście, żeby się dzieci nauczyły rozpoznawać wyraz w kontekście coraz innym, trzeba kilku lekcji. Potem sprawa idzie prędzej i łatwiej.

Za normę do nauczania się w ten sposób uważa się w szkołach nowojorskich dwa wyrazy dziennie, czyli 125 wyrazów w pierwszym półroczu.

Pierwsze dwa tygodnie nauczycielka poświęca pogadankom, które mają dostarczyć zdań do studjowania. Siedm — ośm tygodni następnych uważa się za dostateczne do wyuczenia tylu wyrazów, żeby można było przystąpić do analizy i do wydzielania dźwięków z wyrazów.

Do rozkładania wyrazów na dźwięki w szkołach amerykańskich posługują się spisami wyrazów, które różnią się między sobą tylko jedną początkową spółgłoską. Nowojorskie „wskazówki dla nauczycieli” zalecają studjowane wyrazy dzielić na kolumny, jak następuje:

<i>cat</i>	<i>fan</i>	<i>pin</i>	<i>ox</i>	<i>nest</i>
<i>rat</i>	<i>man</i>	<i>tin</i>	<i>fox</i>	<i>vest</i>
<i>hat</i>	<i>ran</i>	<i>sin</i>	<i>box</i>	<i>rest</i>
<i>mat</i>		<i>din</i>		<i>chest</i>

Wyrazów tych nie ściera się z tablicy, pozostają one na niej wciąż (co łatwo sobie wyobrazić, zważywszy, że tablic w szkole amerykańskiej bywa więcej niż u nas); każdy nowy wyraz, który dzieci nauczyły się rozpoznawać, zaraz zapisuje się w odpowiedniej kolumnie. Dzieci mają wciąż przed oczami podobne spisy, a tem samem przygotowują wzrok i słuch do wydzielania oddzielnych dźwięków.

Przejsie od liter pisanych do drukowanych odbywa się wtedy, kiedy się dzieci dostatecznie obznajmą z oddzielnymi dźwiękami i literami.

Nauczycielka wypisuje na tablicy opowiadanie, od którego się rozpoczyna pierwsza książka do czytania. Dzieci zdanie to odczytują z tablicy, a następnie odszukują go

w książce, porównywały oddzielne wyrazy i w ten sposób szybko obznajmiają się z kształtem liter drukowanych.

W Anglii metoda czytania „doraźnego“ nosi malowniczą nazwę: *Look and Say* (patrz i mów).

Dowodzeniu wyższości tej metody nad innemi poświęcone zostały dwa memorjały na zjeździe *Assocjacji Angielskiej* w r. 1912, tudzież praca Edm. Gill'a w angielskiem czasopiśmie, poświęconem pedagogii eksperymentalnej ¹⁾.

Doświadczenia, wykazujące wyższość metody wyrazowej (czytania doraźnego). — Doświadczenie Gill'a miało rozstrzygnąć pytanie: czy prędzej przeczytają dany ustęp dzieci, uczone metodą wyrazową, czy też dzieci, uczone metodą głoskową, ma się rozumieć z zachowaniem innych warunków mniej więcej jednakowych.

Eksperymentu dokonano z trzema grupami dzieci:

Grupa X, wiek średni lat 6¹/₂, czas nauki 2 lata — metoda głoskowa.

Grupa Y (z innej szkoły), wiek średni 7 lat 2 m., nauki 2 lata — metoda głoskowa.

Grupa Z, wiek średni 7 lat 3 m., nauki 1 r. 4 m. według metody wyrazowej.

Do czytania 2 teksty po 3 wiersze.

Teksty były bez odstępów między wyrazami oraz bez znaków przestankowych. Różnica między tekstami polegała na tem, że w drugim rzeczowniki zaczynały się wielkimi literami. Do mierzenia czasu użyto chronometru.

Podana na stronicy następnej tablica przedstawia w cyfrach wyniki doświadczenia.

¹⁾ Benjamin Dumville, M. A.: *The Methods of teaching reading in the early stages*; Barbara Foxley, M. A.: *How children learn to read*. Patrz także Edm. Gill: *Methods of teaching Reading. A comparison of results. The Journal of Experimental Pedagogy*. Vol. 1, No 3, 1912.

Teksty	Najdłuższy czas czytania w grupie:		Najkrótszy czas czytania w grupie:		Średni czas czytania dla całej grupy:		Wielkość odchyień:	
	A	B	A	B	A	B	A	B
	m. s.	m. s.	m. s.	m. s.	m. s.	m. s.	m. s.	m. s.
Grupa X	3 33 ² / ₅	3 55	0 42 ⁴ / ₅	0 47	1 49	1 46 ³ / ₅	0 53 ¹ / ₅	0 49 ¹ / ₅
Grupa Y	2 18 ³ / ₅	3 20	0 40	0 29 ² / ₅	1 28 ¹ / ₅	1 42 ¹ / ₅	0 28 ² / ₅	0 39 ² / ₅
Grupa Z	1 25 ¹ / ₅	1 25 ¹ / ₅	0 14	0 14	0 37 ¹ / ₅	0 35 ³ / ₅	0 12 ² / ₅	0 13 ¹ / ₅

Doświadczenie pozwoliło przytem uczynić następujące spostrzeżenia. Dzieci z grupy X i Y, które uczyły się czytać sposobem głoskowym, możnaby było przypuszczać, że, patrząc na tekst ciągły, będą się starały odczytywać go głoska za głoską, rzecz jednak miała się inaczej: i te dzieci starały się rozeznąć w tekście odrazu całe wyrazy. Tylko w razie trudności uciekały się do głoskowania.

Co do grupy Z, nie można było spostrzec takiego dążenia do wymawiania każdej głoski oddzielnie, z wyjątkiem dwóch uczniów, którzy, choć się uczyli metodą wyrazową, lecz byli przyzwyczajeni do wymawiania dźwięków oddzielnych.

Większość uczniów uznała tekst, w którym rzeczowniki rozpoczynały się wielką literą, za wiele łatwiejszy. Nie wszystkie jednak dzieci łądowały sobie sprawę z przyczyny tej łatwości.

Błędy w czytaniu były jednakowe we wszystkich trzech grupach, polegały głównie na utożsamieniu wyrazów z piszącami się podobnie.

Czas czytania, jak widzimy z tablicy w grupie X i Y, był prawie jednakowy, natomiast grupa Z zużywała czasu dwa razy mniej na odczytanie tego samego ustępu; mówiąc inaczej, uczniowie grupy trzeciej dwa (lub nawet trzy)

razy szybciej czytają i rozumieją to, co czytają, niż dzieci z grupy pierwszej i drugiej.

Inne doświadczenie tegoż autora polegało na tem: z uczniów V, VI i VII klasy wybrano po 6 najlepiej i 6 najgorzej czytających, czyli razem 6 grup dzieci. Do czytania wskazano urywki z książki, przeznaczonej do czytania w klasie V; ustęp był wydrukowany bez znaków przestankowych i bez odstępów, lecz w ustępie D rzeczowniki wydrukowano wielką literą. Każdy przytem ustęp zawierał po 12 wierszy, t. j. był 4 razy dłuższy niż w pierwszym doświadczeniu.

Poniższa tablica wykazuje, ile czasu zużywała każda grupa na odczytanie danego ustępu.

Ustępy	„Najlepiej” czytający:				„Najgorzej” czytający:				Wielkość wahań:			
	C		D		C		D		C		D	
	m.	s.	m.	s.	m.	s.	m.	s.	m.	s.	m.	s.
VII	1	35	1	3	2	34 $\frac{1}{3}$	1	23 $\frac{1}{3}$	0	39 $\frac{2}{3}$	0	17
VI	1	31 $\frac{1}{5}$	0	57	2	25	1	25 $\frac{2}{5}$	0	34 $\frac{1}{5}$	0	23
V	1	42 $\frac{1}{5}$	1	1 $\frac{2}{5}$	3	2 $\frac{2}{5}$	1	24 $\frac{1}{5}$	0	42	0	18 $\frac{1}{5}$

Doświadczenie powyższe nasunęło następujące spostrzeżenia. Wszyscy uczniowie, oprócz dwóch, czytali ze zrozumieniem i poprawnie, jakgdyby tekst był wydrukowany zwyczajnie, t. j. z odstępami między wyrazami i ze znakami przestankowymi. Z 34 oświadczyło 25, że w ustępie D łatwiej tekst odczytują dzięki początkowym wielkim literom, które sprawiają, że wyrazy, jako całości, jasno występują.

Na zapytanie eksperymentatora, dzięki czemu w wierszu liter, pozornie nie zawierających żadnego znaczenia, rozpoznają wyrazy, troje dzieci oświadczyło, że składają oddzielne litery, żeby z nich utworzyć oddzielne wyrazy, jednak i te umiały odrazu odczytać wyraz, wskazany w tekście.

Reszta zaś dzieci oświadczyła, że każdy wyraz spostrzega odrazu i poznaje jako znane już kształty.

Przypuszczenia, że metoda wyrazowa odpowiedniejsza jest w językach, w których jedna i ta sama litera ma kilka wartości fonetycznych, nie podziela Dumville. Według niego dźwiękowanie jest i w tym nawet wypadku metodą szkodliwą. Głoskowanie uważa on za odcyfrowywanie, t. j. zgadywanie słowa, nie zaś za właściwe czytanie, t. zn. za wnikanie w znaczenie napisanych (lub wydrukowanych) wyrazów. Dziecko, uciekające się do głoskowania, przerywa sobie naturalny bieg myśli i właściwe czytanie.

Dumville na swoją rękę przeprowadzał doświadczenie, która z tych dwóch metod, wyrazowa czy głoskowa, prędzej i lepiej prowadzi do celu.

Do doświadczeń swoich Dumville użył transkrypcji fonetycznej, przyjętej przez *Association phonetique internationale*. Dumville sporządził dwa teksty A i B. Pierwszy z wyrazów znanych dzieciom, lecz w transkrypcji fonetycznej, drugi z wyrazów nieznanymi dzieciom. Obydwa teksty dano do czytania dwóm grupom dzieci po 30 osób. Jedna grupa uczyła się urywka metodą wyrazową, druga metodą dźwiękową.

Wynik doświadczenia był następujący:

Grupy uczniów, którzy się uczyli czytać	T e k s t A.				T e k s t B.			
	Średni czas w sekundach:	Średnia warjacja:	Średnia ilość błędów:	Średnia warjacja:	Średni czas w sekundach:	Średnia warjacja:	Średni czas w sekundach:	Średnia warjacja:
metodą dźwiękową . . .	189 $\frac{4}{5}$	42 $\frac{1}{5}$	9	3 $\frac{1}{10}$	139 $\frac{2}{5}$	39 $\frac{1}{5}$	9	1 $\frac{1}{10}$
metodą wyrazową . . .	127 $\frac{1}{5}$	30 $\frac{1}{5}$	7 $\frac{1}{5}$	3 $\frac{2}{6}$	97	21 $\frac{4}{5}$	8 $\frac{2}{10}$	22 $\frac{2}{5}$

Tablica niniejsza dowodzi, że metoda wyrazowa daje wyniki o wiele lepsze, jakkolwiek nie zabezpiecza od popełniania błędów. Omyłkom tym zapobiega się przez ćwiczenie w rozkładaniu na dźwięki. S t a n l e y H a l l czyni bardzo słuszną uwagę, iż stałe używanie jednej metody nie przeszkadza korzystać z innej niekiedy. Następnie trzeba się starać, żeby dziecko, o ile możliwości jasno i dokładnie apercypowało wrażenie obrazu, jaki pozostawia wyraz. W tym celu nie wystarcza pokazywanie palcem, i M e u m a n n radzi używać specjalnej wskazówki z zaostrzonym końcem, lub też paska z tektury z podłużnym okienkiem, przez które widać tylko jeden wiersz czytanego tekstu. Zresztą tutaj nieograniczone zostaje pole do ulepszeń technicznych i innych, mających na celu ułatwienie w utrwalaniu obrazu wzrokowego uczniów.

J a k d z i e c i s a m e c z y t a j ą. — Cytowana już przez nas p. F o x l e y postanowiła przekonać się, jakim sposobem dzieci czytają same. Według niej, było to jej przekonaniem, nawet dzieci, uczone metodą głoskową, nigdy nie uciekają się do tego sposobu, lecz czytają odrazu całymi wyrazami. „Przekonałam się, powiada p. F o x l e y, że dzieci postępują jak dorośli, kiedy spotykają niezrozumiały, np. techniczny wyraz, nie wygłaszają wyrazu dźwiękiem, lecz odrazu, kierując się kontekstem, wypowiadają ten wyraz, który trzeba“. I. rzecz uderzająca, p. F o x l e y nie zauważyła, żeby dzieci, które uczyły się metodą dźwiękową, kiedykolwiek uciekały się do niej wobec trudności w odczytywaniu wyrazu.

M e t o d a d - r a D e c r o l y i p a n n y D e g a n d. — Jest to również metoda wyrazowa, a raczej metoda, której podstawę stanowi zdanie. Przytaczamy tutaj jej opis szczegółowy ze względu, że jest opracowana bardzo pomysłowo i może służyć w tym względzie za wzór.

Autorzy metody kierowali się następującymi, znanymi zresztą, zasadami pedagogicznymi i metodologicznymi.

1. W nauczaniu należy postępować od rzeczy konkretnych do rzeczy abstrakcyjnych, t. zn. zaczynać od zdań, ponieważ te są obrazem kompletnym, od rzeczy konkretnych złożonych ku szczegółom abstrakcyjnym.

2. Mowa, zdanie, poprzedza czasami wyraz.

3. Czytanie powinno być okolicznościowe.

4. Może ono stać się zabawą.

Szczegóły metody są następujące:

Nauczyciel posiada w swoich rękach kartony 25×32 cm.; każdy karton podzielony jest na cztery części, w których znajdują się cztery obrazki, przedstawiające sceny z życia dzieci. Cztery te sceny są związane wewnątrz ze sobą i razem stanowią ilustrację do łatwego opowiadania. Podpisy pod każdym obrazkiem w zdaniach prostych podają treść.

Te kartony przeznaczone są dla dzieci.

Nauczyciel posiada kartony mniejsze, wymiarów 12×15 cm., na których znajdują się te same sceny, z temi samymi komentarzami, co na kartonach dzieci. Prócz tego nauczyciel posiada jeszcze kartony, na których znajdują się same tylko zdania, stanowiące komentarz. W tych zdaniach podkreślone są lub wogóle odznaczone wyrazy, które dzieci mają odczytać.

Ćwiczenie I jest ćwiczeniem w z r o k o w e m. Nauczyciel pokazuje pokolei swoje kartony z obrazkami i napisami: dzieci mają rozeznaczyć, czy posiadają odpowiednią scenę i komentarz. W ten sposób obraz wzrokowy zdania łączy się w umyśle dziecka z obrazem sceny, działania.

Ćwiczenie II jest ćwiczeniem s ł u c h o w o - w z r o k o w e m; nauczyciel żąda, żeby mu zwrócono kartony, określając je tylko zapomocą zdania, wypisanego pod obrazkami.

Ćwiczenie III jest ćwiczeniem w z r o k o w e m, lecz abstrakcyjniejszym od ćwiczenia pierwszego; nauczyciel robi to samo z kartonami, opisanymi wyżej, na których niema

nic oprócz zdań, co robił z kartonami ilustrowanymi, to znaczy, że dzieci na swoich kartonach mają rozeznaczyć, czy posiadają te napisy, które im nauczyciel pokazuje.

Ćwiczenie IV jest ćwiczeniem słuchowo-wzrokowym, odpowiadającym ćwiczeniu II, to znaczy, że nauczyciel żąda zwrotu kartonów z napisami, oznaczając je zdaniem, które się na nich znajduje.

Nakoniec ćwiczenie V jest pracą wzrokowo-ruchową mowy. Nauczyciel pokazuje kartony drugiej serji, to znaczy, zawierające tylko napisy; dzieci odczytują to, co one przedstawiają, porównyując z podpisami na swoich kartonach ilustrowanych.

Po pewnym czasie nauczyciel odbiera wszelkie kartony i każe dzieciom czytać te same zdania z tablicy. Oczywiście, że to ćwiczenie jest możliwe dopiero wtedy, kiedy dzieci przerobiły dostateczną liczbę ćwiczeń z kartonami.

Tym ostatnim ćwiczeniom towarzyszą gesty, odtwarzanie scen czytanych.

Jest rzeczą pewną, powiadają autorowie, iż dzieci, przeczytawszy wiele zdań w ten sposób, zaczynają odróżniać wkońcu krótkie, jednosylabowe wyrazy, powtarzające się najczęściej i łatwo uczą się potem rozkładania wyrazów na sylaby ¹⁾.

Spostrzeżenia nad dziećmi, czytającymi metodą wyrazową. — Oprócz względów, przytoczonych w ciągu wykładu, a przemawiających za metodą wyrazową, przemawiają za nią jeszcze następujące spostrzeżenia.

1. Zdaniem cudzoziemców, badających szkoły amerykańskie, dzieci już w klasach najniższych czytają płyn-

¹⁾ Opis tego sposobu znajdują czytelnicy w cytowanym już dziełku *Bases psychologiques de la didactique* przez Emile de Nève, str. 65 i n.

niej, piękniej i z większą ekspresją, niż w szkołach innych krajów.

2. Dzięki tej metodzie czytania, dzieci nie przeciągają wyrazów, jak to czynią dzieci, przyzwyczajone do sylabizowania, lecz wymawiają słowa dobitnie, jak w rozmowie.

3. Od początku rozumieją to, co czytają.

Są to cechy, które mogą zależeć nie od samej metody, lecz od nauczyciela, co się tyczy jednak punktu 3, nie da się zaprzeczyć, że przy metodzie czytania odrazu wyrazów lub zdań, dzieci mają mniej szans bezmyślnie, mechanicznie powtarzać sylaby, części wyrazów, całe wyrazy, lub zdania.

Inne metody i sposoby oraz przyrzady do nauki czytania. — Każdy dzień przynosi jeżeli nie nową „metodę“, to ulepszenie znanej, przyrzady, tablice, nowe elementarze, ułatwiające naukę czytania ¹⁾. Nie kusimy się o wyczerpanie przedmiotu. Nie jest to zgoła rzeczą potrzebną. Chodzi tylko o ułatwienie orientacji nauczycielowi, o wzbudzenie przekonania, że metoda, której się nauczył, albo której go nauczono, ani nie jest jedyną, ani może najlepszą. Że w innych metodach są sposoby, któreby należało zużytkować, jednym słowem, chcielibyśmy zachęcić do krytycznego stosunku do metod używanych.

O wyborze metody nauczania czytania. — Przedewszystkiem uprzątnijmy sobie, że gdybyśmy mogli dowieść naukowo, że ta lub owa metoda jest najlepsza, czego zgoła twierdzić nie możemy,

¹⁾ Wspomniły chociażby o nauce czytania i pisania w *Case dei Bambini*, obmyślanej przez Dr. Marię Montessorì. Pomijamy zaś tutaj zupełnie kwestję nauczania dzieci niedorozwiniętych, zapóźnionych i t. p.

tobyśmy i wtedy jeszcze powszechnie jej zalecić nie mogli, gdyż w tym wypadku, jak wogóle przy nauczaniu, chodzi o rezultat, ten zaś zależy od tego, kto uczy i kogo uczy. Jedna metoda może dawać znakomite rezultaty w tej szkole, a być do niczego w innej. Chwalą jedni wyniki metody Miss Dale, lecz w innych szkołach nauczycielki zarzucają ją w połowie drogi. Szybciej i inaczej można kroczyć z dziećmi miejskimi, bardziej ogładzonymi i oswojonymi z książką lub przynajmniej literami, inaczej z dziećmi z zapadłej wioski, gdzie książka jest gościem nadzwyczaj rzadkim. Lecz jeszcze ważniejszą rzeczą, niż skład uczniów, jest ten warunek, żeby nauczyciel znał metodę, którą uczy, doskonale i to nie tylko praktycznie, lecz zarówno jej podstawy teoretyczne. Następnie nauczyciel powinien znać więcej niż jedną metodę, żeby przy nauce rozpoczętej i prowadzonej według jednej metody mógł się posiłkować, kiedy zajdzie potrzeba, i inną. Ściśle mówiąc, każde dziecko należałoby uczyć inną metodą: co dla jednego jest trudnością nie do pokonania, to inne wnet obejmuje i naodwrot. Jeden posiada lepszą pamięć i łatwiej mu nauczyć się napamięć sylab, inny rozumuje spokojnie i pojmie metodę głoskową, trzeci obdarzony jest tak bystrym umysłem spostrzegawczym, że odczytuje od razu całe wyrazy i w ten sposób wnika w prawo ich składania.

Najlepiej będzie uczył ten, kto zaraz, natychmiast, znajdzie objaśnienie i radę na trudność, która wyniknie dla ucznia. Łatwość tę zdobędzie nauczyciel przez zapoznanie się z największą ilością metod, przez wynajdywanie nowych metod — nie trzymanie się jednej, lecz przekonanie, iż wszystkie są mniej lub więcej jednostronne.

Dobrze też, żeby nauczyciel pamiętał, iż stosując jedną i tę samą metodę do wszystkich uczniów w klasie, rezultaty będzie miał różne, zależnie od typu: jedni będą czytali powoli, inni szybko; jedni będą się zacinali, inni będą czy-

tać płynnie; jedni będą wciąż popełniali błędy, podczas gdy inni zawsze będą odczytywać wyrazy wiernie.

Wkońcu trzeba dodać dla nauczycieli zbyt łatwo się zniechęcających i zanadto wiele wymagających, że, normalnie rzecz biorąc, dopiero w 3 roku nauki czytanie dziecka zbliża się do czytania człowieka dorosłego.

4. CZYTANIE W DRUGIM, TRZECIM I CZWARTYM ROKU NAUKI SZKOLNEJ.

Różne stopnie czytania. — Trzy są stopnie czytania: 1) czytanie mechaniczne, 2) logiczne, 3) estetyczne.

1. Co do czytania mechanicznego, to program dla szkół powszechnych¹⁾ wymaga, żeby dzieci posiadały je już w drugim roku nauki. Innego jest zdania np. F. Münch²⁾. Słusznie, zdaniem naszym, przypuszcza, że i w drugim roku nauki szkolnej można się posuwać w czytaniu bardzo powoli, bodaj zdanie za zdaniem, że najpierw trzeba kazać czytać najbieglejszemu uczniowi, następnie powtarzać średniemu, a wkońcu najmniejszemu posuniętemu. Nie zapominajmy na chwilę o zasadzie *festina lente; chi va piano, va sano*. I nie zapominajmy również, że, mówiąc o czytaniu mechanicznym, bynajmniej nie mamy na myśli czytania bezmyślnego. Zresztą z tego, cośmy powiedzieli w rozdziale poprzednim, wypływa już, że na żadnym stopniu nau-

czania nie jest dopuszczone bezmyślne powtarzanie wyrazów lub zdań.

Dobrem czytaniem pod względem mechanicznym będzie czytanie jasno i wyraźnie artykułowane, to znaczy takie, w którym wyraźnie słychać każdy wyraz, a w każdym wyrazie wszystkie sylaby.

Dobre czytanie powinno być poprawne, to znaczy, że samogłoski i spółgłoski powinny być wymawiane zgodnie z „dobremi“ przyzwyczajeniami ukształconej klasy narodu, że przez odpowiednie podnoszenie i opuszczanie głosu winno się zaznaczać to, co w piśmie wyrażają znaki przestankowe. Lecz ten ostatni warunek prowadzi już nas do drugiego stopnia, logicznego.

2. Czytanie logiczne jest głównym zadaniem średniego stopnia nauki (roku 3 i 4). Polega na właściwym akcentowaniu zgłosek w wyrazach, a wyrazów w zdaniach, tudzież na uwydatnianiu głosem znaków pisarskich. Z czytania takiego można poznać, że czytający dobrze rzecz czytana rozumie.

Z samego określenia czytania logicznego wypływa, że nie można czytać logicznie bez poznania uprzedniego i zrozumienia treści, w niej — drobniejszych nawet szczegółów. Czytanie więc takie muszą poprzedzać rozbiór i objaśnienia ustępu.

3. Czytanie estetyczne, bez wątpienia, jest najwyższym stopniem, do którego w szkole dążyć można. Jest to czytanie takie, które odpowiada warunkom piękna, objawia się wyrazistością, t. j. modulacją głosu, zastosowaną do treści czytanej.

Z natury rzeczy wypływa, że o czytanie estetyczne można się starać dopiero na najwyższym stopniu, t. j. w roku 5, 6 a może i 7 lub 8 nauki szkolnej.

Jakie są cechy „dobrego czytania“? — „Dobrego“ czytania, t. j. odpowiadającego wyżej wymienio-

¹⁾ Program szkoły powszechnej, część III, język polski. Warszawa 1918, nakładem Ministerstwa Wyznań i Oświecenia; także Program gimnazjum państwowego (Gimnazjum niższe), język polski, Warszawa 1919, nakładem Ministerstwa Wyznań i Oświecenia.

²⁾ Methodik des deutschen Unterrichts, str. 75.

nym trzem warunkom, można nauczyć przykładem wtedy, kiedy nauczyciel sam czyta dobrze, a dzieci go naśladować. Lecz zdarzyć się może, że sam nauczyciel nie umie czytać dobrze, wtedy trzeba, żeby przynajmniej w i e d z i a ł, jakie czytanie być winno. Podobnie jak od reżysera nie wymaga się, żeby umiał grać wszystkie role, lub nawet jakąkolwiek, lecz żąda się, żeby wyobrażał sobie jasno, jak rola zagrana być powinna.

Postaramy się dać kilka wskazówek „praktycznych“, któremi, zdaniem specjalistów, kierować się należy ¹⁾.

Dobrem czytaniem będzie takie, które zdoła uniknąć dwóch szkopułów: z jednej strony m o n o t o n j i, która z najpiękniejszego ustępu prozy lub poezji może uczynić rzecz usypiającą, z drugiej strony d e k l a m a c j i, ciągłej, solennej, emfaticznej, która zbyt trąci teatralnością.

Czytać dobrze wcale nie jest łatwo. Ogólnie biorąc, uczniowie nasi czytają bardzo miernie, ponieważ nie umieją znaleźć odpowiedniej miary między afektacją i prostotą.

Młódzież, w pewnym wieku szczególnie, sądzi, że jest rzeczą śmieszną nadawać czytaniu pewien ton, t. j. czytać ze zrozumieniem, jakgdyby mogło być coś bardziej śmiesznego od wygłaszania wszystkiego głosem jednakowym. Jest to wada częstsza od pretensjonalności, gdyż ta bywa natchmianst karcona przez słuchaczy z pomiędzy samych uczniów.

Jak należy czytać, zależy od natury ustępu.

Ustęp historyczny, np. ze *Szkiców* Szajnochy, krytyczny z *Wykładów* Mickiewicza w *Collège de France*, po-dróżniczy z *Podróży do Włoch* Kremera, bajkę Krasickiego

¹⁾ O sztuce czytania szeroko traktuje *Estetyka żywego słowa*, tudzież inne prace Juljusza Tennera. (Lwów, u Altenberga, 1904). Ścisłe i praktyczne wskazówki u A. Gazier: *Traité d'explication française*. Paryż, 1908.

lub *Listy* Słowackiego, trzeba czytać z prostotą, lecz tonem bardzo dobrej, wykwiutnej rozmowy. Jedynym warunkiem, który tutaj zachować należy, jest ten, żeby unikać „przeciągania“, „śpiewania“, nie zniżać głosu po każdym okresie.

Odczytywanie *Kazań* Skargi, *Mów pogrzebowych* Birkowskiego pozwala nieraz na ton uroczystszy. Nie należy jednak zapominać, że prozie odpowiada najbardziej prostota.

Poezja bardziej majestatyczna może porwać i unieść słuchacza i deklamatora.

Niepodobna dać przepisów, jak należy zadeklamować, odczytać lub wygłosić, np. ustęp z *Pana Tadeusza* lub z poematu *W Szwajcarji*. Jest to rzecz pojmovania, gustu, powiedzmy nawet — artyzmu. Dość porównać deklamację naszych najlepszych aktorów z odczytywaniem tych samych utworów przez uczniów, żeby się przekonać, iż talent odtwórczy, wzbudza ruch w tem, co wydawało się słabem, dalekiem odbiciem życia.

Co najwyżej możemy tutaj poruszyć tylko takie kwestje „techniczne“, jak te, czy należy skandować, silnie akcentować rym i zatrzymywać się na średniówce? Czy też, przeciwnie, należy brać w rachubę tylko znaki przestankowe, zręcznie prześlizgiwać się po rymie i cezurze.

Obydwa systemy mają gorących zwolenników między aktorami. Jedni deklamują wszystko uroczyście, nawet t. zw. komedje rodzajowe, inni przekładają na prozę poema bohaterskie.

Krańcowości w tym względzie są oczywiście skutkiem doktrynerstwa. I rym i rytm są, bez zaprzeczenia, ozdobą żywego słowa, zacieranie tych cech jest ubożeniem środków ekspresji, pomijając to, że wywołuje najczęściej monotonię, psuje właściwy tym ozdobom efekt.

I jeszcze jedno: nauczyciel niech nie zapomina, że nie przygotowuje występów estradowych, że w y k o n a n i e

utworu nie jest zadaniem szkoły, ponieważ nie jest do osiągnięcia w szkole. W najlepszym czytaniu powinny być tylko zlekka zaznaczone dyskretnie strony, które w wykonaniu aktora występują plastycznie.

Naturalnie, zbyteczna dodawać, że nie można przeczytać dobrze utworu, jeżeli się go nie poznało we wszystkich szczegółach, o czym będzie mowa niżej.

Program czytania, poczynając od 2 roku szkolnego. — Na stopniu niższym i średnim materiały do czytania czerpie się wyłącznie z t. zw. *Wypisów*. Odczytywanie całych utworów z konieczności musi być odsumiute do stopnia wyższego.

Wypisy najczęściej są do użytku przepisane, nauczyciel nie może ich zmieniać dowolnie, lecz winien umieć odnieść się do nich krytycznie, a w tym celu poznać z planem, według którego podobne książki są u nas i gdzie indziej układane.

Książka, oprócz *Elementarza*, ułożona specjalnie dla dzieci, jest zjawiskiem stosunkowo niedawnym. Do początku t. zw. wieku oświecenia do czytania używano *Żywotów Świętych*, u prawosławnych *Psalterza*, u protestantów *Biblii*.

Pierwsze książki do czytania dla dzieci posiadały charakter małych encyklopedyj, zawierających „zbiór wiadomości pożytecznych”; miały na celu przede wszystkim wychowanie moralne. Były to przeważnie książki z tendencją moralizatorską.

Potem nastąpił okres *Wypisów*, zawierających wiadomości realne: przyrodnicze, historyczne, geograficzne¹⁾.

Z kolei w Niemczech ukazują się książki, zawierające nie tylko ustępy do czytania, lecz zarazem gramatykę prak-

¹⁾ Do takich *Wypisów* należy w części u nas nieoceniony *Podarunek dla młodzieży* Mieczysława Brzezińskiego.

tyczną, logikę oraz wskazówki do nauczania pisowni i układania wypracowań¹⁾.

Nowszy punkt widzenia polega na tem, że *Wypisy* powinny zawierać najcenniejsze skarby literatury narodowej.

Ostatnie przepisy brzmią w tym względzie w rozmaitych krajach jednakowo: *Wypisy* mają pod względem objętości być ograniczone, bogate zaś i narodowe pod względem treści. Na niższym i średnim stopniu zawierać powinny bogaty wybór najlepszych, prawdziwych, niepodrabianych bajek ludowych, podań i piosenek dziecinnych, dobre opisy kraju i ludu, charakterystyki zasłużonych narodowi mężów i niewiast. Natomiast *Wypisy* nie mają służyć jako książka pomocnicza przy nauce t. zw. realjów.

Ogólne warunki, jakim powinny odpowiadać utwory do czytania. — Powinny być wzorowe pod względem formy. Niestety, skargi, że tak nie jest, są powszechne. Nietylko u nas, lecz w Niemczech i Francji. Jedną z przyczyn tego jest to, że układania *Wypisów* podejmują się najczęściej ludzie nie obdarzeni wzorowem „poczuciem” językowem; druga, że nasi „wzorowi” pisarze rzadko tworzyli z myślą o tych czytelnikach maluczkich.

Drugim warunkiem *Wypisów* jest to, żeby zawierały treść wartościową, żeby ta mogła się przyczynić do harmonijnego rozwoju: pamięci, wyobraźni, rozumu, uczucia i woli, żeby mogła współdziałać przy tworzeniu się indywidualności.

¹⁾ Według podobnego planu ułożona jest bardzo, naszym zdaniem, dobrze pomyślana i w niektórych częściach doskonale wykonana książka Brunot i Bony: *Méthode de la langue française*, 3 części, złożone z książki ucznia i książki dla nauczyciela, przeznaczone każda na 2 lata nauki szkolnej. Metoda ta obejmuje: książkę do czytania, słownik, gramatykę, pisownię, wypracowania i wzory kaligraficzne.

Przy wyborze ustępów do czytania, należy unikać poszarpania utworów, urywkowości i starać się o to, żeby najprędzej przystąpić do czytania utworów dłuższych.

Wybór ustępów do czytania powinien też mieć na względzie zapoznanie z najdonioślejszymi utworami literatury. Dzieła tego rodzaju mają być podawane w takiej formie, jaką im nadali ich twórcy, nie zaś w przeróbkach.

Plan lektury na drugi i trzeci rok nauki szkolnej. — Wielu pedagogów uważa bajkę za najodpowiedniejszy rodzaj dla dzieci od szóstego do dziewiątego roku życia. Rozważanie, którem się kierują, jest to, że bajka wyrosła z duszy ludowej, kiedy ta pozostawała jeszcze w dzieciństwie, i taka dusza się w niej odzwierciadla. Z najpospoliciej wypowiedzanych obaw z powodu tego rodzaju lektury przytoczymy tę, żeby fantazja nie objęła zbytnej przewagi w rozwoju dziecka.

Wybór bajek musi być bardzo staranny i oględny. Przesadna fantastyczność do szkoły się nie nadaje. Treścią swoją powinny rozwijać i wzmacniać rozmaite strony ducha.

Stosunek liczby bajek do utworów rzeczywistych powinien być taki, że np. bajki powinny wynosić więcej niż połowę, pozostałe zaś mają być poświęcone rzeczywistości.

Krótkie poezje liryczne. — Do utworów, mających podstawę rzeczywistą, należą krótkie utwory liryczne, mające za przedmiot uczucia rzeczywiste przeżywane przez dzieci.

Poezje tego rodzaju muszą rzeczywiście pochodzić z duszy, odczuwającej tak, jak odczuwają dzieci. Ponieważ dzieci odczuwają inaczej niż dorośli, takie odczuwanie zdarza się nadzwyczaj rzadko, wybór też odpowiednich poezji jest niezmiernie trudny.

Utwory prozaiczne. — Na czoło utworów prozaicznych należy wysunąć t. zw. „obrazki z życia“, odzwierciadlające rzeczywistość w sposób prosty, lecz zarazem pociągający. (Możnaby odpowiednie ustępy znaleźć u Chodźki, Rzewuskiego, Kraszewskiego, lecz również i u nowszych).

Opisy następują po opowiadaniach. Należy dawać opisy takich przedmiotów, które można zapomocą poglądu przedstawić i które w życiu dzieci odgrywają pewną rolę. Należy pamiętać, że artykułiki pouczające (naukowe), które u nas tak w modę weszły, tutaj byłyby nie na miejscu. Na lekcji polskiego nie będziemy udzielali propedeutycznych wiadomości z mineralogji lub botaniki. Zostawimy to na godziny „pogadank przyrodniczych“. Opisy, znajdujące się w książce do czytania, powinny przemawiać do wyobraźni i serca, być przeto artystyczne.

Co do lektury w czwartym i piątym roku nauki, to plan jej, wybór materiału nie może się bardzo różnić od okresu poprzedniego. Przecież obok bajki, której i w tym okresie uprawiać nie przestajemy, mogą zająć miejsce artykuły historyczne. Materiału do tych artykułów mogą dostarczyć legendy i rzeczywiste zdarzenia historyczne, lecz przede wszystkim osobistości historyczne, zjawiska bowiem cywilizacyjne mogą być w tym okresie dzieciom jeszcze zupełnie niedostępne. Z szerszym życiem ludzkim zapoznają się dzieci z opowiadaniem „rodzajowych“. Wyszukiwanie zdarzeń z życia dzieci najczęściej nie budzi oczekiwanego zainteresowania i robi wrażenie czegoś sztucznego, zrobionego.

Proza opisowa nie powinna wykraczać poza kraj rodzinny (jego mieszkańców, zwierzęta, rośliny, krajobrazy i t. d.).

Utwory liryczne tego samego rodzaju, co na stopniu poprzednim, tylko z zastosowaniem do wieku dzieci.

Plan artykułów do czytania, przedstawiony przez nas powyżej, nie jest jedyny i nie chcielibyśmy go za taki przedstawiać.

Można sobie pomyśleć wiele innych, które również będą obejmowały i zaspokajały najważniejsze zadania, jakie ma lektura w tym okresie.

Ile w ciągu roku można z dziećmi przeczytać artykułów? — Odpowiedzi bezwzględnej dać nie można na to pytanie; zależy to od ich objętości i trudności. Jeżeli jednak mają być rozwiązane wszystkie zadania, które się przy czytaniu nasuwają, tedy liczba utworów poetyckich i prozaicznych nie powinna przekraczać mniej więcej dwudziestu.

Jak nauczyciel ma się przygotowywać do lekcji czytania? — Czy nie za wielka pedanterja? zapyta niejeden nauczyciel. Żądać od nauczyciela, żeby przygotowywał się do lekcji czytania z dziećmi w drugim roku nauki szkolnej? Nie, nie; nie jest to zgoła zbyt pedanterja. Co więcej, takiego przygotowania wymagamy na każdą lekcję, choćby nauczyciel przerabiał nie po raz pierwszy kurs swój z uczniami. Bez wątpienia, że przygotowywanie się może być coraz krótsze, coraz mniej wymagać czasu, lecz na „improvizację“ nie spuszczać się nigdy.

„Najpewniejszy“ siebie nauczyciel, jeżeli się nie przygotowuje do lekcji, lub przygotowuje źle, prowadzi lekcję bez przyjemności, bez ożywienia; waha się, grzeszy przeciwko porządkowi i jasności, i uczniowie znudzeni i znużeni przestają uważać i zajmują się czem innym.

Nauczyciel dobrze przygotowany udziela swej lekcji z przyjemnością i pewnością siebie, wykład jego jest porządkowy i jasny, uczniowie słuchają go uważnie. Skoro spostrzeże, iż uczniowie nie pojmują go, tę samą myśl przedstawia w innej postaci, upraszcza ją lub też rozszerza dowolnie, ponieważ jest zupełnym panem swojego przedmiotu.

W zastosowaniu do czytania (tutaj mamy oczywiście na myśli ciągle czytanie t. zw. „stataryczne“) brak przygotowania wyraża się tem, że w objaśnieniach swoich nie rusza się z miejsca i stosuje metodę „masło maślane“, np. nie czuły — to znaczy, który nie czuje; z m a r t w i e n i e — to znaczy, kiedy się człowiek martwi i t. p. Oczywiście, że podobne „objaśnienia“ muszą się wydawać uczniom, nawet mniej rozwiniętym, stratą czasu i nikomu niepotrzebną nudą jak te „rozbiory“, o których pisze Żeromski w *Syzyfowych pracach*.

Zdaje się, że słuszną skądinąd reakcja (w Niemczech np.) przeciw przesadnemu nadużywaniu komentarzy znajduje troszeczkę przynajmniej i z tego powodu zwolenników, że lepiej nie wyjaśniać i nie komentować wcale, niż komentować źle.

Lecz kto chce uczynić z czytania coś więcej (a czytanie w szkole musi być czemś więcej), niż szybkie przebieganie treści oczyma z wątpliwym rezultatem, który z takiego czytania pozostać może (bo i nacóżby w takim razie czytywać przez tyle lat w szkole?), ten przygotowywać się musi.

Inaczej trzeba się przygotowywać do utworów t. zw. prozaicznych, inaczej do poetyckich.

Nasamprzód co do utworów prozaicznych.

Żeby poznać dobrze utwór, trzeba go poznać dobrze we wszystkich jego częściach.

W tym celu niedość jakieś dzieło przeczytać, trzeba je z piórem w rękę przestudjować, to znaczy odnaleźć idee przewodnią i należycie ugrupować wokoło niej działy i poddziały; zwrócić uwagę na to, jak jedna myśl przygotowuje i uzasadnia drugą (przypuszczamy bowiem, że mamy do czytania z utworem dobrze skomponowanym); scharakteryzować sposoby, jakich pisarz używa przy przechodzeniu od jednej części do drugiej (charakteryzuje to pisarza i ważne

do nauki kompozycji), zaznaczyć, jakie części szczególnie potrzebują wyjaśnienia.

Dlaczego czynić to piśmiennie¹⁾? Ponieważ piśmienne przygotowanie zawsze jest gruntowniejsze. W piśmie nie będziemy tolerowali urwanej lub niedość jasno, niedość poprawnie wyrażonej myśli. Następnie, niezawsze przychodzą do głowy jednakowo dobre pomysły, trzeba je więc notować wtedy, kiedy się zjawiają. Samo czytanie nie może zastąpić podobnej pracy.

Wykrycie dyspozycji (planu) utworu ma wielkie znaczenie dla jego poznania. Dyspozycja jest wprawdzie tylko szkieletem, z pominięciem przykładów, przejść, jednym słowem wszystkiego, co utwór wypełnia, nic jednak tak nie pomaga do oceny logicznej wartości oddzielnych myśli, jak wypracowanie dyspozycji.

Dyspozycja jest pożyteczna dla nauczyciela, lecz niezawsze należy narzucać ją dzieciom.

Tam tylko poznanie jej jest potrzebne, gdzie chodzi o wniknięcie w każdą myśl i w powiązanie myśli. Tam jednak, gdzie ma się działać na ducha, uczucie, tam dyspozycja i dysekwowanie może być szkodliwe.

Sama też dyspozycja nie stanowi przygotowania: należy jeszcze obmyślić objaśnienie przedmiotów i wyrazów, o których w utworze mowa. Nie jest łatwo podać definicję nawet rzeczy dobrze znanej, etymologia nawet najczęściej używanego wyrazu nieraz wymaga zaglądania do słownika²⁾. Żadnej z tych części lekcji nie można zostawiać na los przypadku.

¹⁾ W szkołach normalnych początkowych (seminariach ludowych nauczycielskich) belgijskich zeszyty, w których uczniowie piśmiennie opracowują lekcje próbne, są w powszechnym użyciu.

²⁾ Słownik języka ojczystego jest dla każdego nauczyciela książką niezbędną: nie tylko dla kształcenia się dalszego, lecz jako książka

Szczegółowy plan lekcji czytania. — Metodyki, niemieckie szczególnie, rozwodzą się bardzo szeroko i bardzo szczegółowo nad planami lekcji czytania¹⁾. Być może, iż takie drobiazgowo wzory dla początkującego nauczyciela są potrzebne, nie powinien jednak zapominać, że są to tylko szkielety, które on duchem swoim powinien ożywić.

Podajemy niżej taki plan lekcji; składa się on z następujących części:

I. Przygotowanie. Jest to wstęp, w którym nauczyciel nawiązuje ogólną treść artykułu, przeznaczonego do czytania, do lekcji poprzedniej, lub do zdarzenia z życia, lub wreszcie zaznacza treść tylko ogólnie, żeby dzieci w czytaniu łatwiej jej sens uchwyciły.

II. Wykład. a) Nauczyciel odczytuje ustęp.

b) Toż samo odczytują dzieci, ustępami lub w całości.

c) Nauczyciel omawia z dziećmi treść, naprowadza pytaniami na odkrycie części, układa ustnie (lub piśmiennie) plan.

III. Zastosowanie i ćwiczenia. Zastosowaniem nazywamy zwykle jakąś myśl moralną, którą z czytania wyciągnąć można.

Ćwiczenia polegają na ustnem lub piśmiennem odtwarzaniu, t. j. o powiadaniu treści w sposób, odpowiadający wiekowi ucznia.

W planie powyższym brak objaśnienia wyrazów i rzeczy. Tłumaczy się to tem, że jeżeli chodzi o bardzo począt-

podręczna do rozstrzygania tysiącznych wątpliwości: semazjologicznych (znaczeniowych), etymologicznych i innych. Jakże się dzieje, że nauczyciele początkowi (i szkół średnich również) dają sobie u nas radę bez słownika? A to tym sposobem, że wiadomość zastępują domysłem i propagują wiele błędów.

¹⁾ Jak wyglądają tego rodzaju plany daje dokładne pojęcie artykuł p. Adama Hillera w *Przeglądzie wychowawczym*, styczeń 1913 str. 262 i n.

kowy stopień czytania, omówienia te nie wymagają oddzielnego paragrafu i mogą się znaleźć albo we „wstępie“, albo też zająć miejsce po przeczytaniu utworu przez dzieci.

Niezawsze wszystkie te części lekcji są konieczne, czasami nawet szkodliwe: kiedy nauczyciel stara się koniecznie naciągnąć treść do planu.

„Zastosowanie“ czasem lepiej pozostawić naturalnemu oddziaływaniu, jakie utwór wywiera.

A oto tytułem przykładu plan lekcji czytania, jaki znajdujemy w cytowanej już metodzie Brunot-Bony.

Lekcja czytania zawiera krótkie opowiadanie o ratowaniu topielca.

Interwencja nauczyciela ogranicza się do:

1. Zaznaczenia treści w ogóle: z czytania tego dowiedzieć się, w jaki sposób można przywołać do życia osobę uduszoną.

2. Objaśnienia wyrazów i rzeczy.

3. Wniosek, który może brzmieć np. jak następuje: Jeżeli ktoś wydaje się z powodu jakiegoś wypadku martwym, to nie trzeba tracić nadziei przywrócenia go do życia. Stosując wytrwale środki, wskazane w opowiadaniu, można pozornie zmarłego nieraz od śmierci uratować.

Inny przykład.

Do czytania przeznaczają autorowie ustęp z *Madame Bovary* o starej służącej, która pracowała u tych samych gospodarstwa przez pięćdziesiąt cztery lata i z okazji konkursu rolniczego otrzymuje w nagrodę medal srebrny wartości dwudziestu pięciu franków.

Lekcja.

1. Ogólne zaznaczenie treści. Z okazji konkursu rolniczego rozdawane bywają także nagrody osobom, służącym przez czas dłuższy u tych samych gospodarzy.

Między innemi na trybunę wchodzi stara służąca w stroju wieśniaczym, nieprzytomna ze zmieszania.

2. Objaśnienia wyrazów. Nauczyciel objaśnia takie wyrazy jak: konkurs, medal, zmieszany i t. p.

3. Wniosek. Stara służąca, tak nieśmiała, ma przecież poza sobą długą przeszłość zasłużoną, z którejby mogła być dumna. Nie pamiętała nigdy o sobie, myślała zawsze o swych państwie, a mimo to nagroda, którą ją odznaczają, wywołuje w niej zdziwienie i wyprowadza ją z równowagi: bo jest ona równie skromna jak zasłużona¹⁾.

Ćwiczenia, związane z czytaniem. — Podobnie jak z nauką o rzeczach wiążą się ćwiczenia w mowie, tak z czytaniem zazwyczaj łączymy opowiadania.

Mają one na celu jednoczesne z czytaniem uprawianie wymowy.

Dziś nie uprawiamy w szkołach nauki krasomówstwa, lecz musimy pielęgnować umiejętność mówienia i rozwijać dar wymowy. Są osoby, które umieją się „wypisać“, lecz przychodzi im z trudem „wygadać się“.

Dar wymowy przynosi się z sobą na świat, lecz każdy może nauczyć się mówić poprawnie.

Niestety, dotychczas szkoła pod tym względem najczęściej wpływa ujemnie. Dzieci, w domu rozmawiające swobodnie, opowiadające żywo i plastycznie, w szkole tracą tę łatwość i niejako na nowo muszą uczyć się mówić.

Pierwszem więc zadaniem nauczyciela będzie ośmielić je i zachęcić do mówienia. Pozwólmy dzieciom mówić, nieśmiałe ośmielajmy i w tym celu nigdy nie możemy być dość cierpliwi i dość łagodni.

¹⁾ Lekcję czytania z przeprowadzeniem planu przez Marię Herberżankę znajdzie też czytelnik w *Prądach w nauczaniu języka ojczystego* str. 180 — 182.

Lecz obowiązek pielęgnowania mowy, jakkolwiek głównie spada na nauczyciela języka ojczystego, stosuje się też do innych nauczycieli. Tam, gdzie jest kilku (w szkole początkowej), wszyscy starać się powinni o poprawny, jasny, określony, estetyczny sposób wyrażania się uczniów.

Ćwiczenia ustne bywają następujące: 1) recytowanie z pamięci wierszyków i bajek odpowiednich dla danego wieku; 2) opowiadania i opisy ustne; 3) sprawozdania, również ustne, z lektury, zadanej do domu; 4) wreszcie rodzaj wypracowań ustnych, czy to na zadany temat, czy według obrazków, tablic i t. p.

Opowiadania utworów przeczytanych z początku odbywać się mogą przez odpowiednie odpytywanie, lecz nie należy nadużywać tej metody. Dzieci przyzwyczajone do tego, że inaczej nie opowiadają, nie potrafią potem same sklecić najkrótszego opowiadania.

Opowiadania nie powinny się odbywać natychmiast po przeczytaniu utworu, gdyż wtedy dziecko w swej twórczości językowej jest zbyt zależne od wzoru.

Lepiej opowiadać to, co się czytało, na drugi lub trzeci dzień.

Żeby zachęcić dzieci do porządnego, lecz swobodnego mówienia, należy rozmawiać z nimi i wybierać do opowiadań tematy zupełnie dobrze im znane i zajmujące.

Na stopniu wyższym można wymagać sprawozdań ustnych z tego, co uczniowie czytali w domu, tworzyć opowiadania i opisy ustne na zadane tematy, kierując się przytem, co do stopniowania trudności, tem, co mówimy w dziale, traktującym o wypracowaniach i ćwiczeniach stylistycznych.

5. PISOWNIA.

Rezultaty osiągnięte przez nauczanie pisowni. — Zdarzało mi się nieraz, i zdarzało się z pewnością każdemu z nas, że osoby z t. zw. wykształceniem wyższem, zwracały się do nas z pytaniem, jak się ten lub ów wyraz pisze. I nie chodziło najczęściej o jakieś rzadkie, nieczęsto używane lub mało spotykane wyrazy, lecz o będące w ciągłym użyciu. Wahano się, czy należy pisać *wachać*, czy *waćhać*; *brózdka* czy *bruzda* i t. d.

W rękopisach najwybitniejszych beletrystów i poetów znajdowałem zadziwiające „błędy” ortograficzne: *mróżyć*, *żecz* i t. p.

W liście pewnego starego nauczyciela ludowego znajduję wyraz *alkoholik* z „wyskrobanym” *c*, *sympatja*, lecz *inicjatywa* i t. p.; inny znowu nauczyciel (młodszy, „pracujący nad sobą”) pisze *prent* i o parę wierszy dalej *prętów*.

Te i podobne fakty, znane powszechnie, przez wszystkich obserwowane, każą wątpić, czy wyniki nauczania pisowni, czy to w szkole początkowej czy średniej, odpowiadają ilości czasu i wysiłków, w tym celu przez nauczycieli i uczniów zużytych ¹⁾.

¹⁾ Podobną obawę wyraża też Meumann w cytowanym wyżej dziele. Nauczanie pisowni nazywa najtrudniejszą częścią dydaktyki.

Przypomnijmy, że pisownia nie jest przytem traktowana po macoszemu, że doniedawna całe niemal nauczanie zasadzało się w szkole początkowej na nauczaniu ortografji, że do dziś jeszcze bardzo szerokie sfery sądzą „o wykształceniu“ podług tej umiejętności, co zostało uświęcone w wyrażeniu: „nawet pisać ortograficznie nie umie“.

Nie mamy zamiaru przypisywać ortografji jakiegoś przesadnego znaczenia, lecz czujemy się w obowiązku przestrzec przed drugą krańcowością, mianowicie, że pisownia jest rzeczą drugorzędną, obojętną!

Łatwość wzajemnego rozumienia się i rozumienia pism dawniejszych, a następnie pewnego rodzaju prawo, zmuszające wszystkich do stosowania się do jednego wzoru, jak np. do zwyczajów, strojów i t. p., wszystko to zmusza do poznawania i stosowania pisowni w tej postaci, jak ona utworzyła się w ciągu wieków pod wpływami różnorodnemi, konwencjonalna, lecz nie dowolna i powszechna.

Dyktando i jego rola w niedawnej przeszłości. — Podobnie jak większość utożsamia dotychczas naukę języka z nauką ortografji (szczególniej w szkole początkowej), tak naukę ortografji utożsamiano doniedawna i dziś jeszcze utożsamia się z dyktandem.

Trudno odmałować w całej jaskrawości te nadużycia, jakie popełniano w tym kierunku. Szczególniej występowały te nadużycia w dawniejszej rządowej szkole rosyjskiej i zależnej od niej szkole w dawnem Królestwie Polskiem.

Z pewnością, że ten „kierunek“, jeżeli tylko wymagał podobne „kierunkiem“ nazwać można, nie mógł pozostać bez wpływu na pedagogiczną myśl polską w dawniejszym zaborze rosyjskim¹⁾.

¹⁾ „Mniej więcej do roku 1870 alfa i omega tej nauki (ortografji) było dyktando, które prowadzono najczęściej według książki Kamockiej; później materiał tej książki okazał się nieodpowiednim,

Podręcznik do systematycznego dyktanda Boguckiej, Dzierżanowskiej, Niewiadomskiej, Pruskiej i Warnkówny miał takie powodzenie, jak niemal żadna książka do nauki polskiego. W krótkim przeciągu czasu zjawia się niemal jednocześnie kilka zbiorów ćwiczeń ortograficznych, co wraz z kilku początkowemi gramatykami, jakie tego czasu (1893 — 1900) się ukazują, dowodnie pokazuje, że pedagogja polska ulegała temu samemu gramatyczno-ortograficznemu szalowi, co i oficjalna pedagogika rosyjska.

Różne formy dyktanda. — Uprawianie dyktanda na wielką skalę wywołało opracowanie rozmaitych „metod“ dyktanda, zwłaszcza w szkolnictwie rosyjskiem, które nas z dobrze zrozumiałych powodów szczególnie interesować musiało.

Przytaczamy niektóre „typy“ dyktand.

1. Dyktando głoskowane (dźwiękowe) — znajduje zastosowanie na niższych stopniach.

Nauczyciel dyktuje zdanie, złożone z dwóch — trzech wyrazów; dzieli zdanie na słowa (jaki jest pierwszy wyraz? jaki drugi? i t. d.). Następnie wyrazy dzieli na dźwięki i określa, jakimi literami je napisać. Ten rodzaj dyktanda przechodzi potem w dyktando stataryczne, t. zn. takie, przed którem wyrazy, budzące wątpliwości, są objaśniane.

W jednym i drugim rodzaju dyktanda nauczyciel zapobiega popełnianiu błędów.

2. Dyktando objaśniające stanowi ilustrację prawideł, poznanych na lekcji ortografji, względnie gramatyki.

wadliwym lub niewystarczającym, więc grono doświadczonych nauczycielek języka polskiego: Bogucka, Dzierżanowska, Niewiadomska, Pruska i Warnkówna opracowały wspólnie siłami nową książkę, p. t. *Podręcznik do systematycznego dyktanda* (I wydanie, 1893). *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*, artykuł A. Szcówny, str. 71.

3. Systematyczne — zmierza do osiągnięcia pisania bez omyłek przez przyuczenie zapomocą dyktanda do stosowania wszystkich prawideł, poznanych na lekcji ortografji lub gramatyki.

4. Dyktando egzaminacyjne ma na celu sprawdzenie, w jakim stopniu uczeń nabrał wprawy i umiejętności pisania ortograficznego.

5. Jest jeszcze rodzaj dyktanda automatycznego, polegającego na tem, że uczeń w danym tekście ma zastąpić krzyżyki, kropki lub kreski właściwymi literami.

Doświadczenia Lay'a nad rozmaitemi sposobami nauczania pisowni¹⁾. — Niezadowolające wyniki nauczania pisowni zapomocą dyktanda, gramatyki i wogóle sposobów z takim zamiłowaniem dziś uprawianych, zmuszały do zastanawiania się oddawna dydaktyków nad wartością tych metod. Jednak zwrot w tej sprawie datuje się dopiero od chwili, kiedy dzięki psychologii doświadczalnej (i obserwacyjnej) zwrócono się do badań nad dziećmi i doświadczeń pedagogiczno-dydaktycznych, opartych na podstawach psychologicznych. Powiedzmy prawdę, choć może być ona gorzka (niezupełnie zresztą słusznie dla „rutynowanych praktyków“), że możliwość wogóle postępu datuje się od tej dopiero chwili, kiedy w sprawę wdali się psychologowie i filozofowie.

Co się tyczy nauczania pisowni, a właściwie, wyrażając się ściślej, przyzwyczajania do ortograficznego pisania, to punktem wyjścia do doświadczeń i obserwacji w tym względzie była t. zw. teoria „typów wyobraźniowych“, albo „odtwórczych“²⁾, oraz natężenia rozmaitych wyobrażeń,

¹⁾ Dr. W. A. Lay: *Führer durch den Rechtschreib-Unterricht gegründet auf psychologische Versuche und verbunden mit einer Kritik des ersten Sach- und Sprachunterrichts*. Dritte Auflage, 1905.

²⁾ O typach „odtwórczych“ pisał dr. J. Segal w *Nowych Torach*, r. 1912, zeszyt VIII i IX str. 149—171.

przyczem zgóry już można było przewidzieć, iż na pisanie ortograficzne mają wybitny wpływ nie tylko wyobrażenia zmysłowe: obraz dźwiękowy i obraz graficzny, lecz również wyobrażenia ruchowe: wyobrażenia ruchowe mowne i wyobrażenia ruchowe pisemne.

Zagadnienie tedy przedstawiało się tak: jaką rolę względną odgrywają wyobrażenia: 1) słuchowe, 2) wzrokowe, 3) ruchowe mowne i 4) ruchowe pisemne, przy nauczaniu pisowni.

Ponieważ doświadczenia czynione były w celach dydaktycznych, musiały zawierać następujące formy ćwiczeń ortograficznych: dyktanda, czytanie, głoskowanie, sylabizowanie i przepisywanie.

Odpowiednio do tego Lay ustanowił cztery typy doświadczeń nauczania:

I. Przez słuchanie (wyobrażenia słuchowe), odpowiadające dyktandu.

II. Przez patrzenie (wyobrażenia wzrokowe), odpowiadające czytaniu.

III. Przez sylabizowanie (wyobrażenia ruchowo-mowne).

IV. Przez przepisywanie (wyobrażenia ruchowo-pisemne).

Doświadczenie miało odpowiedzieć na pytanie, który sposób nauczania daje najbardziej zadowolające wyniki, t. j. najmniej błędów w rezultacie.

Nie będziemy tutaj przedstawiali trudności, jakie napotykał eksperymentator przy obmyśleniu i wykonaniu doświadczeń. Sprawy te tutaj nie należą. Nie chcemy też podawać otrzymanych przez niego wyników za rzeczy absolutnie ostateczne. Doświadczenia te mogą ulegać nieustannemu doskonaleniu i szerszy ich zakres, szczęśliwsze przeprowadzenie mogą zmienić wyniki. W każdym razie są

one pouczające jako wskazówki, i jako takie, w cyfrach wyrażone, przedstawiamy.

Ilość dokonanych doświadczeń indywidualnych przez autora wynosiła 3.000 z dziećmi w wieku szkolnym od pierwszego do szóstego roku nauki oraz 1.800 doświadczeń z seminarzystami.

Doświadczenia należy rozumieć w ten sposób, że dzieci uczyły się nowych, nieznanych (sztucznych) wyrazów zapomocą słuchania, słuchania z powtarzaniem lub bez, odczytywania, przepisywania i t. p., a następnie wyrazy te wypisywały.

Otóż słuchanie bez ruchów mownych, odpowiadające d y k t a n d u, dało błędów	3.04
takież słuchanie z powtarzaniem pocichu	2.69
z powtarzaniem na głos	2.25
p a t r z e n i e bez ruchów mownych, odpowiadające	
c z y t a n i u	1.22
toż samo ćwiczenie z powtarzaniem pocichu	1.02
z powtarzaniem na głos	0.95
s y l a b i z o w a n i e głośne.	1.02
p r z e p i s y w a n i e pocichu	0,54

Doświadczenia innych badaczy, przeważnie niemieckich ¹⁾, zdają się potwierdzać wyniki doświadczeń L a y'a, iż przepisywanie jest najskuteczniejszym sposobem nauczania ortografii.

Podajemy tutaj cyfry, otrzymane przez H a g g e n m ü l l e r a i F u c h s'a, a przytoczone u L a y'a.

¹⁾ L o b s l i e n'a: *Ueber die Grundlagen des Rechtschreibungsunterrichts*. Drezno 1900. I t s c h n e r'a: *Lay's Rechtschreibreform. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, 1900.

Haggenmüller. Fuchs.

Słuchanie z zamkniętymi ustami — błędów	1.90	1.64
Czytanie	0.76	0.90
Sylabizowanie	0.35	0.82
Przepisywanie z zamkniętymi ustami „	0.29	0.43

Powtarzamy jeszcze raz zastrzeżenie już raz uczynione, że liczb tych nie możemy uważać za coś bezwzględnie ścisłego, lecz że są one w każdym razie pewną wskazówką, mianowicie, że ze wszelkiego rodzaju ćwiczeń ortograficznych najwydatniejszym przy nauczaniu ortografii jest przepisywanie.

Wpływ drukowania pisma jako środka poglądowego przy nauczaniu pisowni. — Że na nauczanie pisowni nie może pozostawać bez wpływu to, czy do ćwiczeń używamy liter drukowanych, czy pisanych, toby można było zgóry przewidzieć na zasadzie danych psychologicznych o tworzeniu się i utrwalaniu wyobrażeń. L a y pragnął dostarczyć jednak bezpośredniego w tym względzie dowodu i w ten sposób zdobyć niewątpliwe wskazówki metodyczne.

Stąd szereg doświadczeń z literami drukowanymi i pisanymi. Przytaczamy niektóre.

Doświadczenia w szkołach ludowych.

I.

1 rok szkolny: 40 uczniów w 6 roku życia; po czterokrotnem głośnem odczytaniu:

w literach drukowanych błędów	235	} 5,8 średnio
„ „ pisanych „	124	

II.

2 rok szkolny: 28 uczniów (7-letnich) po trzykrotnem odczytaniu wyrazów na głos (wyrazy trudniejsze niż w doświadczeniu poprzednim):

w literach drukowanych błędów	30	1,07	średnio
„ „ pisanych	21	0,75	„

III.

6 rok szkolny: 35 uczniów (11-letnich) po czterokrotnym przeczytaniu; wyrazy trudniejsze niż w doświadczeniu II:

a) w literach drukowanych błędów	297	8,4	średnio
„ „ pisanych	270	7,7	„
b) w literach drukowanych błędów	149	4,6	średnio
„ „ pisanych	97	2,7	„

Doświadczenia powyższe, jak i doświadczenia z seminarzystami, upoważniają Lay'a do wniosku, że litery pisane, mniej więcej, dwa razy przewyższają litery drukowane jako środek poglądowy przy nauczaniu pisowni.

Wyniki tego doświadczenia oraz wyniki poprzedzającego pozwalają wyprowadzić następujący wniosek:

Ze wszystkich ćwiczeń ortograficznych, stosowanych dotychczas, przepisywanie jest najskuteczniejsze; przepisywanie zaś liter pisanych jest skuteczniejsze od przepisywania drukowanych.

Zużytkowanie dydaktyczne wyników doświadczeń Lay'a. — Z tego, cośmy już nieraz zaznaczali, dostatecznie jasno wypływa, że nauczanie pisowni odbywa się przy każdej okazji, czy to przy czytaniu, czy przy przepisywaniu, czy wreszcie na lekcjach nauki o rzeczach.

Nie znaczy to jednak, żeby zgola unikać metodycznego systemu ortograficznego, dającego się zastosować praktycznie i uświadamiającego zasady pisowni.

Czas jednak na naukę ortografii, jako działu odrębnego, przychodzi dopiero wtedy, gdy uczeń pozna pewną ilość zjawisk, dających się podciągnąć pod jedno „prawidło“.

Systematyką można się zajmować niewcześniej, zanim się posiada materiał do systematyzowania.

Przyznając więc właściwe miejsce nauce ortografii i w związku z nią gramatyce, jako odrębnemu przedmiotowi, Lay główną jednak zwraca uwagę na te działy nauki języka, które przyczyniają się do zamiany pisowni z wyboru na pisownię automatyczną.

Działami temi są: nauka o rzeczach, ćwiczenia w mowie (opowiadanie i t. p.), czytanie, sylabizowanie, przepisywanie, pisanie z pamięci, dyktando.

Każdy z tych działów może być użytkowany jako ćwiczenie ortograficzne.

Stosunek nauki o rzeczach do pisowni. —

Podczas nauki o rzeczach dzieci poznają między innymi i nowe wyrazy. Do ćwiczeń ortograficznych należy używać tylko takich wyrazów, które uprzednio dzieci poznały dobrze zarówno pod względem treści, jak przyswoiły sobie ich wyobrażenie dźwiękowe (słuchowe) oraz ruchowo-mowne. Są to ćwiczenia, naturalnie wiążące się z nauką o rzeczach.

Dalszy krok w tych ćwiczeniach stanowi mówienie, ćwiczenia w mowie, poczęści w formie opowiadań.

Pielęgnowanie poprawnej wymowy posiada wielkie znaczenie dla nauki ortografii; niedość jednak nauczyć dobrze wymawiać. Dobrzeby było, żeby z dobrem wymawianiem łączyć, jeżeli można, znaczenie wyrazu, czytanie i pisanie.

Czytanie wytwarza obrazy graficzne, związane z artykulacją danego wyrazu, stąd jego znaczenie dla ortografii.

Żeby uczeń przyzwyczaił się zwracać uwagę na formę ortograficzną wyrazu, można to osiągnąć dwiema drogami:

albo przez wypytywanie po przeczytaniu o pisowni nowych wyrazów, ważnych z ortograficznego punktu widzenia, lub nawet wypisywanie tych wyrazów na tablicy, odczytywanie powtarne i kopjowanie, przyczem nauczyciel kontroluje, czy powstałe wyobrażenia graficzne są poprawne;

albo przez wnikanie w znaczenie nowych wyrazów, określanie ich pochodzenia i porównywanie z innymi z punktu widzenia ortograficznego.

Przepisywanie nowych wyrazów z czytania może być przełożone na lekcję ortografii.

Mówiąc ogólnie, jeżeli chodzi o czytanie jako o ćwiczenie ortograficzne, powinniśmy się starać doprowadzić do tego, żeby uczeń przyzwyczaił się rozpatrywać każdy nowy wyraz, spotykany w czytaniu, również z ortograficznego punktu widzenia.

To, czy dziecko się uczyło czytać tą lub ową metodą, zdaje się, że nie odgrywa roli, gdyż mechanizm rozpoznawania wyrazów u dzieci, u m i e j ą c y c h już czytać, wydaje się być jednakowy, przyczem, jak wiadomo, spostrzegamy tylko część (pewną grupę) liter.

S y l a b i z o w a n i e, coraz bardziej wychodzące z użycia przy nauce czytania, jako ćwiczenie ortograficzne może mieć zastosowanie w pewnych szczególnych wypadkach, np. kiedy uczeń oddzielne litery lub sylaby opuszcza; w każdym razie więc może chodzić tylko o ustne sprawdzanie, czy uczeń wyraz dobrze odtwarza.

Przepisywanie, jako ćwiczenie ortograficzne. — Jeżeli przepisywanie jest najskuteczniejszym ćwiczeniem ortograficznym, to jest rzeczą ważną ustanowić zasady, jak przepisywać należy, żeby ćwiczenie to wydało największą korzyść. Tymczasem niema może żadnego in-

nego ćwiczenia, któreby było przez nauczycieli traktowane tak niedbale, jak właśnie przepisywanie.

„Przepisz połowę przeczytanego opowiadania“! — „Wypisz z bajki na stronie tej a tej wszystkie rzeczowniki i przymiotniki“. — Nauczyciel przytem bynajmniej się nie troszczy, z jakimi wyrazami uczeń będzie miał do czynienia, czy to będą wyrazy nowe i, może być, niezrozumiałe, czy też takie, które uczeń już wielokrotnie kopjował.

Między ujemnymi stronami powszechnie dziś stosowanego sposobu przepisywania, L a y wymienia:

1. Że ćwiczenie nie wzbudza zainteresowania i że cel jego dla uczniów pozostaje niezrozumiały; przytem niedostatecznie jest związane z wymową i z ruchowemi wyobrażeniami wyrazu.

2. Że wyrazy najczęściej powtarzające się uczeń kopjuje po 30 — 40 razy, podczas gdy nowy wyraz zdarzy mu się przepisać raz jeden, co nie wystarcza do utrwalenia go w pamięci.

3. Uwaga ucznia podczas ćwiczeń tego rodzaju zanaled jest rozerwana: uczeń jednocześnie musi pisać, czytać, zastanawiać się nad treścią i w dodatku utrzymywać w pamięci cechy charakterystyczne formy graficznej.

4. Przepisywanie liter drukowanych (jak wskazują doświadczenia) w połowie tylko jest tak skuteczne, jak przepisywanie liter pisanych.

Z przytoczonych powodów zaleca L a y następujący sposób postępowania:

1. Wyrazy, użyte do przepisywania, należy czerpać z materiału językowego, opracowanego na lekcjach nauki pogładowej. Mają być przez dzieci przyswojone pod względem treści, artykulacji i pod względem słuchowym.

2. Przepisywać należy tylko „nowe“ wyrazy, których dzieci pisać jeszcze się nie uczyły. W ten sposób nie traci się bezpożytecznie czasu, a uczniowie sami kontrolować

mogą, jak wzrasta ich umiejętność. Uczniowie sami np. podkreślają ołówkiem w ustępie, przeznaczonym do przepisywania, „nowe“ wyrazy, a potem w domu je kopjują.

3. Zanim uczeń wyraz przepisze, powinien zwrócić uwagę (lub też nauczyciel zwraca mu uwagę) na osobliwości pisowni danego wyrazu, porównać pod względem ortograficznym dany wyraz z innemi podobnemi i t. d.

4. Jeden i ten sam wyraz należy mniej więcej kopjować t r z y razy.

5. Lepiej przepisywać wyrazy pisane (np. na tablicy przez nauczyciela), niż drukowane z książki.

6. Przepisywanie powinno odbywać się jednym ciągiem, żeby ruchy, potrzebne do wyprowadzenia oddzielnych liter łączyły się w jeden ciągły ruch dla wyprowadzenia całego wyrazu. (Szczególnie z małemi dziećmi trzeba uważać, żeby nie przepisywały litera po literze, każdej oddzielnie. Dobrze też będzie ćwiczenie, jeżeli dzieci, przed napisaniem w kajecie, nakreślą wyraz trzy razy w powietrzu lub palcem na ławce, a potem napiszą „z pamięci“).

7. Ćwiczenie do przepisywania powinno stanowić pewną całość językową. Wielkie litery np. i znaki przestankowe dopiero wtedy nabierają znaczenia.

Pisownia polska, jak i inne, zawiera się w tych trzech zasadach: pisz zgodnie z poprawną w y m o w ą; pisz zgodnie z e z w y c z a j e m; pisz zgodnie z p o c h o d z e n i e m wyrazu.

Że w wyrazach: *droga, dróżka, dróżnik, podróżnik, podróż* tkwią pojęcia pokrewne, bliskie sobie, to spostrzeże najmniejszy już uczeń. Łatwo również naprowadzić go przez porównanie, że we wszystkich tych wyrazach odnajdujemy tę samą część składową (*drog/dróż*) i że wyrazy te różnią się tylko zakończeniami (*a, ka, nik*) lub przedawkami (*po*).

Takie porównywanie wyrazów pokrewnego pochodzenia prowadzi do „zrozumienia“ w pewnych wypadkach „dlaczego dany wyraz pisze się tak, a nie inaczej“. Znajomość pochodzenia wyrazu nie jest bez pewnego wpływu bezpośredniego na samą umiejętność pisania, na biegłość w pisanii, i przynosi korzyści, z których wymienimy następujące:

1. W pozornej różnitości form uczeń zaczyna odczuwać i odnajdywać pewnego rodzaju regularność.

2. Znajomość pochodzenia wyrazu może być pożyteczna w wypadkach nasuwających wątpliwości, jak dany wyraz napisać: morski—morze, wnioskuje już sześciolatek dziecko.

Ćwiczenia, tutaj się nadające, mogą być najrozmaitsze. Zaznaczymy choćby niektóre, jak oto: klasyfikowanie na jednolite grupy rozmaitych form fleksyjnych (w zwrotach, t. zw. konstrukcjach, nie wyrazach oddzielnych!), dochodzenie pod kierunkiem nauczyciela znaczenia tych fleksyj; klasyfikowanie wyrazów z jednakowemi przyrostkami i przedrostkami, tudzież dochodzenie znaczenia tych części morfologicznych i t. p.

Poznanie pochodzenia wyrazów, formułując ogólnie, ma to znaczenie, że zaostrza spostrzegawczość i zmysł krytyczny względem form ortograficznych i posiada, być może, większe znaczenie niż znajomość reguł, prawideł.

Pozostaje nam pomówić o roli „prawideł“ ortograficznych. Reasumując to, cośmy powiedzieli w innem miejscu, możnaby było się skłaniać do zdania, że „prawidła“ nie są potrzebne, nawet szkodliwe.

Jakże często zdarza się słyszeć zdania: „Nie znam prawideł gramatycznych, a mimo to piszę poprawnie; uczniowie uczą się wciąż tych prawideł i pisać nie umieją“.

Prawdą jest to, że prawidła objaśniają rzecz temu, kto pisać umie, albo przynajmniej w części umie. Pisać zgod-

nie z dobrą wymową może ten, kto dobrze wymawia, pisać zgodnie z pochodzeniem, kto zna pochodzenie wyrazów, wreszcie trzeba znać zwyczaj, żeby się do niego stosować, inaczej mówiąc, trzeba praktycznie umieć pisać większość najczęściej używanych wyrazów, żeby prawidła miały znaczenie.

Czy stąd należy wyprowadzić wniosek, że naukę „prawideł ortograficznych“ całkowicie odrzucić należy? Nie.

A to dla dwóch przyczyn: po pierwsze, zadaniem szkoły jest nauczyć pisać świadomie, a te „prawidła“ są takim uświadomieniem; po drugie, do uświadomienia tego uczeń według wyłożonej metody sam dojdzie, tylko drogą okólną i bardziej ułamkową.

„Prawideł“ więc uczmy, tylko uczmy indukcyjnie, niech one będą wynikiem obserwacji uczniów, odpowiednio kierowanych przez nauczyciela¹⁾.

Nauczanie pisowni w szkołach amerykańskich. — Pedagogowie amerykańscy dawniej doszli do sposobów podobnych, jakich propagatorem w Niemczech między innymi jest Lay. Praktyka ich jednak jest cokolwiek odmienna, niż w szkołach europejskich, i dlatego zasługuje na zastrzeżenie.

Pedagogowie amerykańscy trzymają się zasady, żeby odrazu utrwalić ortograficzną fizjonomję wyrazu w umyśle uczniów.

Skoro uczniowie (przy metodzie wyrazowej) obejmują odrazu całość wyrazu, nie zaś oddzielne litery, to fizjonomja wyrazu przy tej metodzie czytania właśnie się utrwała. Gdyby ktoś (albo sam uczeń) napisał pewien wyraz nie tak, jak należy, uczeń nie poznałby go nawet i uważałby za nowy.

¹⁾ Próbę takiej metody podałem w swej *Pisowni polskiej*, wykład elementarny z ćwiczeniami i dyktandami. Wydanie czwarte, 1923.

Co do wyrazów, uczniom jeszcze nieznanym, obowiązuje zasada, że ile razy uczeń ma najmniejsze wątpliwości co do pisowni, zapytuje nauczyciela lub ucieka się do słownika. (Słownik odgrywa w Ameryce ogromną rolę, jak w szkole, tak i w życiu praktycznym).

Pani Katarzyna Janzuł¹⁾ maluje taką scenę. „W r. 1893, zwiedzając jedną z początkowych szkół nowojorskich, zastałam klasę trzecią, zajętą następującymi ćwiczeniami. Połowa klasy pisała streszczenie lekcji historii z dnia poprzedniego. Wyrazy trudniejsze (mniej znane) nauczycielka wypisała uprzednio na tablicy. Druga połowa klasy pisała listy, i zajęcie to urozmaicała sobie następującym sposobem. Jeżeli dziecku przychodziło na myśl trudniejsze słowo, którego napisać nie umiało, wprost je wykrzykiwało i wtedy zjawiało się na tablicy, wypisane przez nauczycielkę, albo też dziecko szło do stolika w rogu klasy, na którym leżał słownik Webstera, odszukiwało wyraz i dowiadywało się, jak się pisze“.

Nauczyciele amerykańscy, jak widzimy, nie są więc zwolennikami czerwonego atramentu i wolą błędem, zapobiegać, niż je wyszukiwać.

Starają się o rozwinięcie i utrwalenie pamięci, ruchowej, żeby poczucie mięśniowe kierowało uczniów ku poprawnym formom ortograficznym.

W tym względzie pozwolimy sobie przytoczyć jeszcze słuszne uwagi Thomasa Balliet: „Co się tyczy rzadko używanych wyrazów, zawsze ma się możliwość zajrzeć do słownika. Niepodobna, żeby szkoła nauczyła wszystkich wyrazów, które można spotkać w życiu. Co się tyczy wyrazów często używanych, wchodzących w zakres życia praktycznego, to należy doprowadzić ucznia do machinalnego, auto-

¹⁾ *Amierykanskaja szkoła, oczerki metodow amierykanskaj pedagogii* przez K. Janzuł. Wydanie czwarte. Petersburg, 1908.

matycznego ortografowania. Pisownia powinna się stać funkcją mięśni i funkcją ośrodków nerwowych, kontrolujących rękę. Pisanie poprawne, o ile możliwości, powinno się stać aktem nieświadomym, — aktem raczej rdzenia pacierzowego, niż mózgu wielkiego, w rodzaju takich aktów machinalnych, jak np. uścisk dłoni, ukłon i t. p.“.

Jak należy wybierać materiał do „wziewczania“ „najpotrzebniejszych“ wyrazów. — Jeżeli nauka ortografii ma polegać na wytwarzaniu „mechanicznej“ wprawy w pisaniu wyrazów najczęściej spotykanych, to, oczywiście, nauczyciel powinien zarzucić taki system, w którym „kszyki, przepierzyce, dżdże“ i inne osobliwości odgrywają największą rolę, a zwrócić swoją uwagę na wyrazy najczęściej spotykane w mowie. Tej okoliczności L a y nie pozostawia subiektywnemu osądowi nauczyciela i opiera się na słowniku, w którym wyrazy zostały uporządkowane według tego, jak często powtarzają się w języku.

W naszych podręcznikach do ćwiczeń ortograficznych przeważa stopniowanie według „trudności“, co się zgadza z analitycznym charakterem nauczania pisowni i gramatyki. Zbyt uczynna mówić, że to stopniowanie jest bardzo subiektywne i często oparte tylko na widzimisię autora podręcznika, lecz i to prawda, że w języku polskim obliczeń, jak często który wyraz się spotyka, nie przeprowadzono, że i w tym kierunku, jak i wielu innych, wszystko jest do zrobienia.

Czy dyktando jest tylko środkiem kontroli? — O dyktandzie mówiliśmy już w ciągu tego rozdziału: i krytycznie, o takim dyktandzie, jakie bywa uprawiane dotychczas prawie powszechnie, i w związku z innymi ćwiczeniami ortograficznymi.

Wracamy do tej kwestji oto dlaczego. Pomimo surowych krytyk, jakim ulega i z pewnością coraz bardziej ulegać będzie, nie tak prędko zostanie usunięte z praktyki domowej i szkolnej: 1) ponieważ celowość jego wydaje się

najoczywistszą dla biorących rzeczy powierzchownie, 2) ponieważ inne ćwiczenia wymagają głębszej znajomości metodyki i obmyślenia planu, 3) ponieważ tradycja jest za dyktandem. Moglibyśmy te przyczyny mnożyć do nieskończoności. Lecz i te wystarczą. Jednak jeżeli tak jest, to trzeba zbadać, czy dyktando nie ma dobrych stron, któreby można było wyzyskać, i ustalić, w jakich warunkach jest ćwiczeniem najowocniejszym.

Otóż kiedy Payot¹⁾ utrzymuje, że „dyktando jest psychologicznie absurdem, ponieważ albo dziecko wie, jak się dany wyraz pisze, i dyktando tego wyrazu jest zbyteczne, lub nie zna pisowni tego wyrazu, dziecko czyni wtedy wysiłek, żeby wymyślić pisownię błędną, co jest szkodliwe, ponieważ ten wysiłek w pamięci wzrokowej i graficznej utrwała obraz błędny, który potem trudno usunąć“, kiedy, powiadamy, Payot utrzymuje coś podobnego, idzie, zdaniem naszym, cokolwiek za daleko i neguje te dobre strony dyktanda, które się zaprzeczyć nie dadzą.

Przedewszystkiem, jeżeli chodzi o wyrazy, które dziecko pisać już umie, dyktando jest dobrem ćwiczeniem do powtarzania a przez to utrwalania skojarzeń słuchowych, wzrokowych i ruchowych.

Powtóre, dyktando jest ćwiczeniem, wymagającym wysiłku woli, uwagi. Zmusza do analizowania, zastanawiania się. Bywa znakomitą okazją do zakomunikowania tego lub owego prawidła, faktu, lub poprostu jakiejś prawdy.

Wreszcie, natychmiastowe poprawianie pozwala odkryć już uformowane błędne obrazy wzrokowe i słuchowe; stwarza nowe wyobrażenia, które rozpoczynają walkę z dawniejszemi i które z pewnością zdołają zastąpić, jeśli wywołały dość żywe wrażenie²⁾.

¹⁾ *Le Volume XIX année*, str. 218 i n.

²⁾ Nieraz, jak to mogłem stwierdzić, takie pożądane żywe wrażenie wywołuje skonstatowanie pochodzenia wyrazu.

W każdym razie, jeżeli nawet interes dostateczny nie został obudzony, jeśli pierwsze poprawienie nie wystarczyło, zostawi ślad i następne powtórzenia dodadzą mu dostatecznej siły, żeby dobra forma zapanowała w pamięci.

Nadużycia, których przy dyktandzie unikać należy. —

1. Jeżeli dyktando jest za długie, jeżeli za wiele jest w nim błędów do poprawienia, uwaga uczniów rozprasza się, wrażenia są słabe, przelotne, praca staje się nieprodukcyjna. Wniosek: unikać tekstów zbyt długich, rozdrabiania wysiłków.

2. Nie należy naśladować pedagogów bardzo starej daty, którzy otaczali dyktando tajemniczością i niepomiarową powagą.

3. Teksty bezbarwne, nieinteresujące (nudne) należy potępić.

4. Niedbalstwo w poprawianiu błędów (przez ucznia) należy zwalczać wszelkimi środkami: dyktanda niedbale poprawione zapełniają umysł błędnymi wspomnieniami.

5. Jeżeli dyktando jest ćwiczeniem na zastosowanie prawidła, nie odkładać poprawiania dyktanda do końca, lecz natychmiast sprawdzać każdy wyraz napisany.

6. Wielu nauczycieli wpada w przesadnie rozwlekłe objaśniania przed dyktandem. Nużą tem często ucznia i odwracają uwagę od przedmiotu ćwiczenia.

7. Nie dyktować nigdy wyrazów, których uczniowie jeszcze nie widzieli i nie pisali. Żądanie to wypływa z zasad, o których była mowa wyżej.

8. Nie powtarzać nigdy wyrazów dyktowanych, chyba w razie bezwzględnej konieczności.

Różne fazy dyktanda. — 1. Przed dyktandem. Nauczyciel odczytuje tekst; jeżeli ten nie był wyjaśniony na lekcji czytania (lub nauki o rzeczach), objaśnia krótko tylko to, co rzeczywiście objaśnienia wymaga. Szczególniej zwraca uwagę na prawidła, mające w danym

wypadku zastosowanie. Następnie, jeżeli w dyktandzie, co się zdarzyć może, znajdują się wyrazy, których ortografii uczniowie nie znają, wypisuje te wyrazy na tablicy.

2. Dyktando nauczyciel albo dyktuje sam, albo przy pomocy uczniów, t. zn., że jeden lub dwóch uczniów zdania dyktowane powtarzają. Taki zwyczaj panuje u nas i w Niemczech; w szkołach ludowych jest nawet zwyczaj chóralnego powtarzania.

Nauczyciel stara się dyktować powoli i wyraźnie (nie spacerując po klasie!).

3. Po skończonem dyktowaniu, nauczyciel odczytuje sam jeszcze raz całe dyktando lub każe odczytać dobremu uczniowi, poczem udziela kilku minut na przejrzanie, odbiera kajety, lub pozostawiając kajety w rękach uczniów, przystępuje do poprawiania.

Nauczyciel zwraca uwagę uczniów, żeby nie zmieniali lekkomyślnie, bez powodów, tego, co napisali, lecz czynili to dopiero po „dojrzałym“ namyśle.

Poprawianie dyktanda. — Poprawianie bywa albo natychmiastowe, albo w domu. Jeżeli tekst został zaczerpnięty z książki do czytania, jeśli uczniowie pisali na tabliczkach ruchomych, poprawianie odbywa się natychmiast.

Zresztą nie jest to w klasie rzeczą łatwą poprawić całe dyktando na lekcji.

Szwankowałaby na tem karność, a najprawdopodobniej i uwaga uczniów. Można co najwyżej kazać wypisać na tablicy (lub wypisać samemu) wyrazy, przedstawiające pewne trudności ortograficzne.

Jeżeli chodzi o kontrolę i żeby urozmaicić sposób postępowania, można jeszcze zrobić tak.

Co miesiąc urządzić dyktando w rodzaju egzaminu dla całej klasy. Wywołuje się po jednym uczniów do tablicy, dyktuje każdemu pewną ilość wyrazów, np. piętnaście (oczywiście wyrazów, które uczniowie już widzieli i pisali); jedno-

ceśnie pisze cała klasa; uczniowie pokolei wynajdują błędy i poprawiają. Wymagać, żeby wszyscy uczniowie poprawiali w swoich kajetach. Zapisać nazwisko ucznia i obok liczbę błędów dla porównania przy dyktandzie następnem.

W ten sposób wszyscy uczniowie powinni stawiać do tablicy przy każdym egzaminie, na który trzeba poświęcić kilka lekcji.

W niektórych szkołach panuje zwyczaj, że nauczyciel każe uczniom zamieniać między sobą kajety i wzajemnie błędy poprawiać.

Pomijając, że zwyczaj taki budzi poważną wątpliwość z punktu widzenia wychowawczego, odrzucić go należy ze względów dydaktycznych, podsuwa on bowiem uczniom przed oczy coraz nowe błędy. Po wtóre, uczniowie niezawsze poprawiają sumiennie: jedni ukrywają błędy kolegów, inni wpisują im takie, jakich nie było.

Znaki umówione, stosowane przy poprawianiu dyktanda. — Jeżeli nauczyciel zabiera kajety do domu, winien je zwrócić, poprawiwszy błędy.

U nas najczęściej używa do tego czerwonego ołówka (lub atramentu) i jednostajnie podkreśla wszystkie błędy, jakie zauważy, czyniąc chyba tylko ten wyjątek, że jeżeli błąd uznaje za „ciężki“, podkreśla go dwa lub trzy razy.

P a y o t radzi natomiast wycierać wyraz źle napisany a na tem miejscu wpisywać czerwonym atramentem formę poprawną. W ten sposób ma nadzieję poprawić błędne wyobrażenie wzrokowe. Oczywiście, że taki rodzaj poprawiania może mieć tylko zastosowanie w nauczaniu domowem. W szkołach, gdzie najczęściej, prawie powszechnie, nauczyciele języków wbrew najoczywistszej sprawiedliwości nie otrzymują z a d n e g o wynagrodzenia za poprawianie dyktand i wypracowań w domu, takiego ciężaru na ich przepracowane barki kłaść nie można.

Co najwyżej do podobnego poprawiania zaznaczonych przez nauczyciela błędów możnaby zachęcić samych uczniów.

Jednostajne podkreślanie błędów ma tę wadę, że uczeń, pozostawiony w domu sam sobie, nie może się zorientować, na czym błąd polega.

Żeby zapobiec tej niedogodności, a zarazem mając na względzie oszczędzenie czasu nauczycielowi, został wymyślony następujący system znaków.

Zapomocą kreski poziomej — nauczyciel podkreśla błąd przeciw pisowni zwyczajowej, zapomocą kreski podwójnej = błąd przeciw pisowni fonetycznej; linią falującą zaznacza wreszcie błędy przeciw etymologii; $\wedge$ służy do zaznaczania błędów w przestankowaniu; $\vee$ znaczy, że zamiast wielkiej, trzeba pisać małą literę i odwrotnie i t. p.

Oczywiście, system przytoczony nauczyciel może zastąpić swoim własnym, jeżeli ten uzna za niewystarczający. byle go obrawszy, trzymał się konsekwentnie.

Nie należy przypuszczać, że poprawianie w ten sposób zabiera więcej czasu niż podkreślanie samo, a natomiast dla ucznia jest o wiele pożyteczniejsze, gdyż zawiera w skróceniu „wyjaśnienie“ błędu.

Znaki, o których mowa wyżej, nauczyciel umieszcza zarówno w tekście, jak na marginesie.

Pobieżny potem rzut oka wystarcza, żeby się przekonać, w jakim dziale ortografii uczeń jest najslabszy.

Po poprawieniu dyktanda. — Zwyczaj po poprawieniu dyktanda wymaga się od uczniów, żeby poprawione wyrazy wypisywali na marginesie. Jest to zwyczaj dobry, jeżeli jest odpowiednio spełniany.

Ile razy uczeń wyraz ma przepisywać? L a y powiada, że trzy razy wystarcza, P a y o t chce, żeby uczniowie wypisywali wyrazy po dwanaście razy. W tych liczbach jest więcej widzimisie, niż czego innego. Wydaje się nam, że granicą musi być znużenie lub znudzenie ucznia. Granicą

ta bardzo jest indywidualna. Co dla jednego ucznia jest wystarczające, to dla drugiego nie. Z własnych obserwacji byłibyśmy raczej za liczbą trzy, niż dwanaście. W wyjątkowych chyba tylko wypadkach poza liczbą trzy uczeń nie jest znudzony i zniechęcony kopjowaniem tego samego wyrazu.

Streszczenie zasad, w tym rozdziale rozwiniętych. — Wszystko, co się powiedziało wyżej, da się ująć w następujące tezy:

1. Pisownia jest raczej rzeczą pamięci niż rozumowania i rozumienia.

2. Przedewszystkiem pamięci ruchowej, następnie wzrokowej i słuchowej.

Innemi słowy: najprędzej i najskuteczniej można się nauczyć pisać ortograficznie przez przepisywanie, przez czytanie, słuchanie i powtarzanie.

Z tego wypływają wnioski następujące:

1. Dzieci powinny przepisywać tylko wyrazy pisane poprawnie.

Nie należy narażać dzieci na popełnianie błędów, a dlatego należy potępić dyktanda najeżone trudnościami ortograficznymi; jeżeli w dyktandzie znajdzie się słowo trudniejsze, to nauczyciel przed rozpoczęciem dyktanda pisze je na tablicy.

2. Jeżeli, pomimo wszystkich ostrożności, uczniowie popełniają błędy, korekta nauczyciela powinna zatrzeć uformowane wyobrażenia ruchowe i wzrokowe, a w tym celu należy wyraz poprawić i kazać dziecku skopjować kilkakrotnie.

Pożyteczne też będzie, jeżeli dla związania z wyobrażeniem ruchowym wyobrażenia wzrokowego i słuchowego dziecko dany wyraz kilkakrotnie przeczyta i powtórzy.

3. Przy tem wszystkiem nie należy zapominać, że powodzenie ucznia w ortografji nie zależy wyłącznie od szczególnych ćwiczeń ortograficznych, lecz, jak to z tego wszyst-

kiego, co było powiedziane wyżej, wypływa, od całego wykształcenia językowego, od doskonałego wymawiania, od umiejętnego analizowania dźwięków, pierwiastków, związków etymologicznych, od ogólnych właściwości ucznia, od jego dobrej pamięci, bystrej spostrzegawczości i t. p.

4. Wreszcie czynnikiem wtórnym przy nauczaniu pisowni pozostanie zawsze znajomość reguł ortograficznych i gramatyki.

6. WYPRACOWANIA I ĆWICZENIA STYLISTYCZNE.

Krytyka dzisiejszego systemu. — Niemieckie wypracowania w szkolnym znaczeniu są arcydziełem frazesu, nudy i pedanterji, powiada H. Scharrelmann¹⁾. Ćwiczenia szkolne wyróżniają się przewrotnym wyborem tematów, szeregiem myśli nie wynikłych z zainteresowania tematem — i które dlatego nie budzą zainteresowania, — stylem, który się stara dorównać stylowi *Wypisów*, i pedantycznym wykonaniem kaligraficznym.

Na poparcie swego twierdzenia Scharrelmann przytacza typowy, podręcznikowy opis róży. Słusznie, stokroć razy słusznie, twierdzi autor, że żadnemu człowiekowi ze zdrowemi zmysłami nie przyszłoby na myśl napisać coś podobnego o róży, i że kto zmusza dzieci do pisania takich wypracowań, ten najintensywniej kształci w nich p o w i e r z c h o w n o ś ć, b e z c z e l n o ś ć i o b ł u d ę. Powierzchowność — ponieważ rozprawiają najczęściej o rzeczach, których nie znają, lub które znają powierzchownie; bezcelność — ponieważ czynią to śmiało i pod protekcją wychowawców; przyzwyczajają się do obłudy, udając zainteresowanie dla tego, co

w gruncie nie obchodzi ich wcale, i udają zachwyty nad tem, co się im wcale nie podoba.

Byłoby błędem bardzo szkodliwym mniemać, że się tak dzieje tylko u „pedantycznych“ Niemców, lub „zrutynizowanych“ Francuzów.

Że u nas nie jest inaczej, tego zbyteczna dowodzić. Co więcej nadaje się do karykatury, niż rozmaite *wzorki ćwiczeń i wypracowań*, opracowane dla szkół elementarnych?

Nic dziwnego, że potem, w życiu, piszemy mało i z wielkim wysiłkiem. Że napisanie listu nawet w sferach średnio wykształconych uważane jest za „ciężką pracę“ i że ludzie pod innemi względami dobrze wychowani tylko z tego powodu, że nie mogą się zdobyć na wysiłek, przechodzący ich siły, pozostawiają nieraz listy bez odpowiedzi, narażając na szwank swą dobrą reputację i częstokroć nawet interesy materialne.

Szkoła początkowa, jak pod względem ortografji, tak i pod tym względem nie spełnia swego zadania i przyczyną tego, bez wątpienia, są złe metody, a właściwie brak wszelkiej metody w tym dziale nauczania więcej nawet niż w innych.

Zadania „nauki stylu“ w szkole elementarnej. — Cel, jaki sobie winno stawiać nauczanie wypracowań, rozmaicie formułują metodycy. Jedni zadowalają się krótką formułą: „żeby uczniowie umieli w porządku piśmiennie swoje myśli wyrażać“, inni od szkoły elementarnej wymagają „kształcenia stylu indywidualnego i osobowości“ (M. Zörgibell), inni jeszcze nowsi metodycy (niemieccy) mówią, o indywidualnem przerabianiu materiału drogą pracy twórczej i o kształceniu artystycznym“.

Jeżeli ten ostatni cel może się wydać nie do urzeczywistnienia lub bardzo trudnym do urzeczywistnienia, albo w praktyce zejść na uprawianie frazesu, to natomiast można,

¹⁾ *Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das erste bis fünfte Schuljahr.* Hamburg, 1908.

zdaje się, zgodzić się na sformułowanie, jakie podają J. Steger i A. Christoph¹⁾.

Nauka ćwiczeń piśmiennych powinna uzdolnić ucznia do tego, żeby umiał wynaleźć myśli do wypowiedzenia się piśmiennego, umiał je poprawnie wyrazić piśmiennie w tonie odpowiednim do osoby i z wyrazem pewnej indywidualności.

Że uczeń musi nauczyć się wynajdywać myśli do komunikowania, to wypływa z takich zadań, jak np. napisanie listu z powinszowaniem do matki i t. p.

Że styl musi być odpowiedni do przedmiotu i osoby, to żądanie, być może, zbyt ogólne, i dlatego nieokreślone; lepiej może byłoby powiedzieć, że sposób wyrażania się powinien być naturalny.

Wreszcie niektórzy metodycy do celu, jaki sobie nauczyciel stawiać powinien przy nauczaniu wypracowań, dodają i ten, żeby uczeń został uzdolniony do zbierania materiału lub wiadomości o przedmiotach, o których ma pisać, i żeby następnie ten materiał umiał „zręcznie przedstawić piśmiennie w sposób naturalny“.

Godząc się w zasadzie z takim określeniem, uczynilibyśmy tylko to zastrzeżenie, że brak mu cokolwiek właśnie naturalności, gdyż „wynajdywanie“ materiału przypomina sztuczne zbieranie frazesów i męczenie tematu, żeby z niego wydobyć dostateczną liczbę myśli. Wolelibyśmy przeto, co mówi Brunot, że zadanie kursu elementarnego polega na tem, żeby nauczyć wyrażać porządknie, poprawnie i jasno to, co dzieci obserwują, myślą i odczuwają.

Stopniowanie ćwiczeń.— Wielu nauczycieli, szczególnie dawniejszej daty, sądzi, że ćwiczenia w rodza-

¹⁾ W pracy p. t. *Aufsatzunterricht und Kindersprache*. Leipzig—Berlin, 1911, do której w ciągu tego rozdziału jeszcze nieraz powracać będziemy.

ju „opowiadania rzeczy przeczytanej“, przerabianie ustępu prozy opowiadającej na dramatyczną, formy negacyjnej na pytającą i t. p. są łatwiejsze od wypracowań na tematy wolne i że powinny poprzedzać te ostatnie, jako ćwiczenia wstępne. Czy te ćwiczenia są rzeczywiście łatwiejsze, mogłyby się o to spierać. Czem jest właściwie „opowiadanie rzeczy przeczytanej“, jeżeli nie przerabianiem dobrej prozy na złą? Czy ćwiczenia, polegające na przerabianiu formy przeczącej na pytającą zawsze udają się bez naciągania i uszczerbku dla zdrowego rozsądku? Wszystko to są kwestje niezupełnie rozstrzygnięte. Z pewnością to możemy powiedzieć, że ćwiczenia podobne w szeregu innych i równocześnie z innymi mogą się przyczyniać do wyrobienia technicznego, lecz że niema dobrego powodu, żeby miały poprzedzać wypracowania, oparte na samodzielnym poglądzie, że, chcąc szukać odpowiedniego stopniowania trudności, trzeba się orjentować inaczej.

Przedewszystkiem: pierwszy i drugi rok nauki mało w tym dziale wchodzi w rachubę. Nauczyciel powinien przygotowywać dzieci do prac piśmiennych, lecz jeszcze ich wymagać nie może.

Plan ćwiczeń, do tego skierowanych, przedstawiałby się, jak następuje.

Rok pierwszy.

Przy nauce o rzeczach, wobec okazów, a w braku nich wobec tablic, modeli, nauczyciel opowiada bajki, przygody i t. p. Dzieci opowiadanie powtarzają. Trzeba jednak baczyć, żeby opowiadały tak swobodnie, jak to czynią w domu wobec osób, do których posiadają najzupełniejsze zaufanie, pod wpływem wrażenia, z głębi duszy, gdyż wtedy opowiadają rzeczywiście indywidualnie i „stylem“ swoim.

Wykład powinien być skierowany do wyjaśnienia i uporządkowania wewnętrznego poglądu dzieci, być zachętą

i wskazówką do obserwacji (przedmiotów rzeczywistych w polu, warsztatach, jeżeli można!).

Rysunek (szkicowy, rozmachowy) ma wspierać i utrwalać obserwację, zaostreć dar obserwacyjny i wyobraźnię.

Praca ręczna ma dostarczać przedmiotów do opisu (opowiadania), jak przedmioty powstają.

W końcu roku, jeżeli postępy klasy na to pozwalają, można spróbować, żeby uczniowie spisywali swoje spostrzeżenia, choćby na pytania. Trzy pytania i tyleż odpowiedzi może już przedmiot odmalować.

Zaraz od samego początku wypracowań piśmiennych nauczyciel powinien się starać zapobiec nagromadzeniu tych wewnętrznych przeszkód, jakie odczuwają tak często dzieci względem piśmiennego wykładu swych myśli. Tymczasem więc niech im pozostawia ich własny „styl“, dopóki stopniowo nie nauczą się innego.

Rok drugi.

Ćwiczenia, pośrednio przygotowujące do wypracowań, te same, co w roku pierwszym: czytanie, opowiadanie (ćwiczenia w mowie) na lekcjach poglądowych, rysunek.

Pomijamy tutaj takie, które służą nie tylko ćwiczeniom, lecz mają wartość i znaczenie samodzielne, jednocześnie i dla wszystkich innych gałęzi nauczania języka mają znaczenie, jako to: kaligrafia, pisownia, gramatyka.

Z ćwiczeń w piśmiennym wyrażaniu myśli, można wskazać np. piśmienne odpowiadanie na pytania, które albo nauczyciel układa i wypisuje na tablicy, albo powinny się znajdować w zbiorach odpowiednich ćwiczeń.

W tym celu można używać opowiadań z *Wypisów*. Nauczyciel układa pytania, na które odpowiedzi znajdują

się w artykule, który dzieci przeczytały. Chodzi o to, żeby je znalazły i przepisały.

Ćwiczenia podobne są dobrem przygotowaniem do piśmiennego wyrażania myśli.

Dodajmy, że przyczyniają się do gruntowniejszego, głębszego wyczerpania danego artykułu lub opowiadania i mogą być dobrym wstępem do robienia notatek.

Dalszym stopniem do zalecenia byłoby reprodukcje opowiadań, które dzieci poznały dawniej i zachowały w pamięci, nie bez tego, żeby ich nie przerobiły przytem tu i ówdzie.

Trudności, jakie w tym względzie mogą się nasunąć, to te, że dzieci, nie uczone systematycznie, w drugim roku szkolnym mogą nie mieć zapasu podobnych opowiadań.

Lecz ćwiczenie samo jest bardzo pożyteczne, gdyż stanowi naturalne przejście od odtwarzania do tworzenia (od reprodukcji do produkcji).

Wspólne z nauczycielem układanie opowiadań można zużytkować zarówno w celu wzbogacenia słownika dzieci, jak doskonalenia sposobu wyrażania się.

W tym celu nauczyciel w każdym zdaniu podsuwa kilka wyrażen do wyboru, z których dzieci przepisują najtrafniejsze lub to, które im się najbardziej podoba.

Ćwiczenie to ma tę zaletę, między innymi, że kształci sąd, gust (w rzeczach języka) i zaprawia do krytyki własnego sposobu wyrażania się.

Niekiedy, w pewnych odstępach czasu, przy sprzyjających okolicznościach nauczyciel może zachęcać do samodzielnych wypracowań, krótkich i nie przechodzących sił uczniów.

Być może jednak, że systematyczne w tym kierunku ćwiczenia należałoby rozpocząć dopiero w trzecim roku nauki, jak tego wymagają np. saskie plany naukowe dla szkół ludowych.

Rok trzeci.

Oczywiście, czytanie, opowiadanie ustne, rysunek, kaligrafię, pisownię i gramatykę uprawia się na tym stopniu w dalszym ciągu, z zastosowaniem jednak do wyższego stopnia dojrzałości uczniów.

Czytać np. na tym stopniu można już z podziałem na części (z rekonstruowaniem planu), opowiadać ze zmiany osób, czasu i t. p. (jeśli to bez żadnej szkody dla naturalnego przebiegu opowiadania stać się może).

Piśmienne zadania polegać mogą: na przepisywaniu odpowiedzi z ustępów przeczytanych (jak w roku drugim), jak w drugim roku również na spisywaniu z pamięci opowiadań, znanych dzieciom oddawna, i jeżeli nauczyciel takie ćwiczenie uzna za stosowne; przekształcanie przeczytanego ustępu i opowiadania, przez zmianę osoby, rodzaju, liczby lub czasu. Jeżeli nauczyciel w drugim roku prowadził ćwiczenia, polegające na wspólnym opracowywaniu opisów, czy opowiadań, które dzieci potem przepisywały, wybierając z pośród dostarczonych przez dzieci i nauczyciela wyrażenia najdokładniejsze, najplastyczniejsze, najprostsze i najlepiej brzmiące, najdźwięczniejsze, i jeśli te ćwiczenia dobre dawały rezultaty, to winien je kontynuować i w tym roku.

Natomiast opisywanie roślin, zwierząt (a nawet minerałów) według ustalonego przez nauczyciela planu na tym stopniu, budzi w nas wiele wątpliwości.

Wszystkie w tym względzie plany, odznaczają się niepopolną sztucznością i pedantyzmem. W tym względzie przewyższają suchością wszelkie opisy ściśle naukowe. Nie jest tego przyczyną mniejszy lub większy talent autorów, lecz samo założenie błędne w zasadzie.

Opisy są „trudniejsze“ od opowiadań.

Opisy tego rodzaju, jak i plany¹⁾, nie są wynikiem wewnętrznej potrzeby wypowiedzenia się i żadnego pojęcia o przedmiocie nie dają.

Jak rozumiemy „metodykę opisu“, będzie o tem mowa w rozdziale, traktującym o wypracowaniach samodzielnych.

Zamiast opisów według schematycznego planu, korzystniej będzie opracowywać razem z uczniami ustnie treść wypracowania i dostarczać wzorów, według których uczniowie mogliby dany temat opracować.

Cel tych ćwiczeń polega na częściowo przynajmniej samodzielnem opracowaniu materiału.

Samodzielne wypracowania odtąd mogą być ćwiczeniem stałym i systematycznym. O stopniowym wyborze tematów będziemy mówili w rozdziale oddzielnym.

Tutaj tylko zaznaczymy, że nauczyciel mieć winien na oku kształcenie sił twórczych i ułatwienie indywidualnego przedstawiania rzeczy czy to w opisie, czy w opowiadaniu.

Rok czwarty.

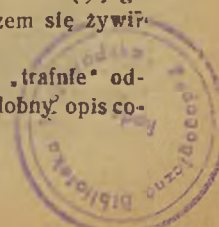
Pomijamy pośrednie przygotowanie, bo to, jak w latach poprzednich, pozostaje to samo: czytanie, rysunek i t. p., tylko wymagania zwiększamy.

Kontynuujemy też ćwiczenia piśmienne z roku poprzedniego, jako to: przepisywanie odpowiedzi z przeczytanego utworu, przeróbkę czytanych artykułów, jeżeli się do tego

¹⁾ Przytaczam jeden z takich planów, pierwszy z brzegu:

„1) Jakiem zwierzęciem jest koń? 2) Czem są zakończone (!) jego nogi? 3) Czem jest pokryty? 4) Co ma na karku? 5) Czem się żywi i t. p.“.

Pomijamy formułowanie pytań, na które ten tylko „trafnie“ odpowie, kto wle, jakiej odpowiedzi oczekują, lecz czy podobny opis cokolwiek komu przyniesić może?



nadają, spisywanie (z pamięci) opowiadań, znanych dzieciom już dawniej.

Przybywa swobodne przerabianie przeczytanych opowiadań lub rozszerzanie jednej jakiejś ich części. Ćwiczenie stosowane i w szkołach niemieckich i francuskich, polega nie na wiernem oddaniu treści przeczytanego opowiadania, lecz na zbudowaniu podobnego. W ćwiczeniach takich znajdują dzieci zachętę do rozwijania fantazji, okazję do próbowania sił w tworzeniu pod względem treści i formy.

Dla odmiany i w celu przygotowania dzieci do szybkiego obejmowania przedmiotu można też wymagać natychmiastowego pisania opowiadania lub listu, przeczytanego przez nauczyciela.

Przekształcanie przeczytanych utworów przez zmianę osoby, czasu i t. p. pozostaje jak w roku poprzednim. Teraz można dodać ćwiczenie, polegające na przekładaniu formy naracyjnej na dialogową. Te ćwiczenia mają na celu doskonalenie formy piśmiennej.

W związku z powyższym kontynuujemy przepisywanie opowiadań, listów i t. p., wspólnie ułożonych z nauczycielem, przyczem uczniowie wybierają najprostsze i najodpowiedniejsze wyrażenia z kilku podanych.

Tutaj też zalecają zwykle: a) opisy przedmiotów z natury (w naśladownictwie metody rysunkowej), b) opis według schematycznego planu i dyspozycji oraz c) ćwiczenia, przygotowane w ten sposób, że nauczyciel podaje wzór.

Co do dwóch pierwszych ćwiczeń bywają one mocno kwestjonowane. Nie mogą wzbudzić dostatecznego zainteresowania; pobudką wtedy do pisania jest tylko przymus, lub w najlepszym razie poczucie obowiązku, nie wystarczające do rozbudzenia należytego władz dziecka. Cierpią na brak naturalności. Jednym słowem, należą do tego specjalnego aparatu szkolnego, którego poza szkołą się nie spotyka.

Co innego ćwiczenie (c). Jest to metoda naturalna, kiedy dziecko naśladuje wzory. Trzeba tylko być ostrożnym z ich wybieraniem. (Nasze i nie tylko nasze *Wypisy* przepełnione są próbami złego stylu i nawet braku wszelkiego sensu!).

Wkońcu pozostaje wymienić ćwiczenia samodzielne, o których metodyce i tematach będzie mowa oddzielnie.

Rok piąty.

Kontynuujemy oczywiście w dalszym ciągu takie ćwiczenia, jak czytanie, opowiadanie i t. p. ze względu na wypracowania piśmienne.

Z ćwiczeń piśmiennych, oprócz dawniejszych, dałyby się może w tym roku wprowadzić skróty większych całości.

Do tego używa się albo większych artykułów z *Wypisów* lub utworów dla młodzieży. Ćwiczenie i ważne, i naturalne ¹⁾. Pobudką wewnętrzną do pisania takich skrótów może być chęć udzielenia innym tego, co się przeczytało. Dzieci (i starsi) lubią opowiadać sobie wrażenia (lub nawet wypadki) z przeczytanej książki. Zmuszone odróżniać to, co jest w opowiadaniu zasadniczego, od tego, co jest poboczne, dzieci kształcą rozsądek a zarazem zdolności reprodukcyjne co do treści i formy.

Przepisywanie z pamięci znanych oddawna opowiadań, fantazjowanie na temat danych utworów, spisywanie nowych opowiadań i listów, przekształcanie przeczytanych utworów —

¹⁾ Zaleca je szczególnie Egli w swojej książce dla szkół szwajcarskich. Oto plan takiego wypracowania: 1) wydobyć i d e e g ł ó w n ą, która była pobudką do napisania pracy i została wyrażona w tytule lub we wstępie; 2) wyróżnić główne fakty, idee i okoliczności, które posłużyły do rozwinięcia tematu; 3) wyliczyć fakty i idee dodatkowe, uzupełniające.

podobnie jak w roku poprzednim, oczywiście jednak z zastosowaniem większych wymagań.

Możnaby tutaj dodać opis przedmiotów pod wpływem bezpośredniego oglądu, np. kiedy dzieci wracają z wycieczki (do lasu na grzyby i t. p.) lub ze zwiedzania drukarni, piekarni i t. p.

Resztę kursu wypełniają ćwiczenia, jak w roku poprzednim.

Rok szósty, siódmy i ósmy.

Co do ćwiczeń pozostają one w ciągu tych lat tego samego rodzaju, co w latach poprzednich, szczególnie w roku piątym, lecz zwiększają się wymagania stosownie do wyższego stopnia dojrzałości uczniów.

Co do czytania (lektury) już w latach poprzednich, jeżeli się to okaże możliwe, nauczyciel odczytuje z dziećmi w klasie (dzieci same czytają w domu) nie tylko artykuły z *Wypisów*, lecz odpowiednie utwory dla młodzieży. Tutaj czyni się to już stale; oprócz utworów dla młodzieży, czytane już być mogą dzieła literackie stosownie wybrane (poetyckie i prozaiczne).

Z czytanych utworów uczniowie zdają sprawę ustnie i piśmiennie.

Na tym też stopniu można rozpocząć opisy ścisłe, np. krajoznawcze, nawiązując do lekcji geografji, wycieczek i t. p. A to ustnie i piśmiennie. Nauczyciel opracuje plan z uczniami, ale pozostawi im swobodę, kiedy chodzi o impresję tylko.

Skróty większych całości (rozdziałów, krótszych utworów, aktów) prowadzi się jak w roku poprzednim, z tą tylko różnicą, że obecnie mogą obejmować coraz większe całości.

Tutaj jest także miejsce i czas na naukę, t. zw. „stylu praktycznego“, a więc na listy i pisma w sprawach praktycznych: redagowania próśb, umów i t. d.

Ćwiczenia te odrazu nie mogą być samodzielne. Trzeba uczniów przygotować przez dyktowanie z początku, naśladowanie, wreszcie wspólne opracowywanie tego rodzaju tematów.

Celem tego działu ćwiczeń, jak to zresztą jest rzeczą widoczną samo przez się, jest przygotowanie uczniów do najczęściej używanych w życiu form wypowiedzenia się piśmiennego.

Innych ćwiczeń, jako to: opisów i opowiadań według bezpośrednio poprzedzającego poglądu i t. d. nie powtarzamy, gdyż są takie, jak w latach poprzednich.

Wypracowania samodzielne mają, jak dawniej, na celu kształcenie władz twórczych.

Przy okazji ćwiczeń według danego wzoru, nauczyciel nie zaniedba wykazywać przez ścisły i szczegółowy rozbiór, jak celowo postępują pisarze wzorowi, żeby treść, jaką zamierzają wyłożyć, była przedstawiona jasno, zwięźle i dobitnie.

W tym bardzo pobieżnym planie pracy nie mogliśmy uwzględnić wszystkiego, co się nasuwa przy nauce wypracowań.

Prosimy też pamiętać, że wszystkie plany są tylko schematem, więc czemś, co się nie daje wszędzie bez zmiany stosować. Wiele bardzo zależy od okolicy, od warunków szkoły, te zaś indywidualnie użytkować może sam tylko nauczyciel.

Wybór tematów. — Całkiem niedawne, szczególnie u nas, są te czasy, a dla wielu bardzo szkół może dotychczas trwają, że nauczyciel w swym dorobku metodycznym posiadał tylko pewne typy tematów, które przy okazji wyjmował, w rodzaju: *pierwszy dzień w szkole*, *wakacje*, *jesień i zima* i t. p.

Dzięki Bogu wymagania dzisiejsze są cokolwiek wyższe. Już dzieci same „zakrzyczałyby“ nauczyciela, szczególnie

w Warszawie, gdyby tylko tem chciał się obywać. Ale na prowincji, ale w szkołach początkowych!

Zresztą bardziej racjonalne i sensowne pojęcie o tematach, zasadzie ich wyboru, są zdobyczą niemal wczorajszą.

Mimowoli nasuwa się myśl, że rządzą się zasadą: dla szkoły wszystko ujdzie! Tak niepomiernie powolny i nie dbały jest postęp w tej dziedzinie, i taki brak naturalnej orientacji.

„Obecnie żadna idea nie kieruje, powiada Payot¹⁾, wyborem tematów. Nauczanie jest anarchiczne w całości swojej, ponieważ niema porozumienia w tym względzie między nauczycielami rozmaitych klas; anarchiczne jest w każdej klasie, ponieważ nauczyciel nie jest w zgodzie z samym sobą... Czyż nie jest tak, że każdy spuszcza się na łaskę losu i chwilowego natchnienia w wyborze tematu? Czyż nie prawda, że niema żadnego planu w tym wyborze“?

Bez wątplenia, oddawna spotykamy się z radami w rodzaju: unikać tematów nieokreślonych, banalnych, wybierać sytuacje naturalne i prawdziwe. Dodają także: nie wykraczajmy ze sfery dostępnej dzieciom, lub też dawajmy tematy aktualne: wiosną — powrót bocianów; latem — sianokos, żniwa; jesienią — zbiór owoców, kopanie kartofli; zimą — ślizgawkę i t. p. Różniczkujmy tematy zależnie od miejscowości: w mieście zajmujemy się rzemiosłami i przemysłem, każmy opisywać gmachy publiczne, ogrody, pomniki; na wsi prace rolne i t. p. Wszystko to jednak są tylko wskazówki i to zbyt ogólne, choć same w sobie dobre. Przedewszystkiem chodzi o należyte stopniowanie tematów.

¹⁾ Payot: *Les méthodes actives: la composition française: son rôle exact. Revue universitaire*, 1898.

Stopniowanie oparte na rodzajach literackich. — Porządek rodzajów literackich, zachowywany najczęściej, jest następujący: nasamprzód idą opisy, potem opowiadania, wreszcie charakterystyki, rozprawy.

Można wątpić, czy opis jest rodzajem łatwiejszym od opowiadania. Opisy przewyższają najczęściej siły dzieci, wymagają bowiem względnie rozwiniętego zmysłu obserwacyjnego, nawet estetycznego; nie pociągają dzieci, właśnie może wskutek swych trudności i wskutek tego, że rzadko dziecko uczuwa potrzebę wewnętrzną opisywania.

Przeciwnie — opowiadania. Te podobają się dziecku. Pociąga je akcja. Nie sprawia mu trudności plan w tego rodzaju utworach, gdyż najczęściej wystarcza opowiedzieć tylko fakty w kolej, w jakiej po sobie następowały, żeby się wytworzył porządek „naturalny“.

Byłoby jednak rzeczą zdradliwą pójść po linii najmniejszego oporu. Dawać dzieciom tylko to, co je bawi, jest rzecz łatwa, ale niezawsze najpożyteczniejsza. Opisy np. zaprawiają do obserwacji, zaostwiają zdolność analityczną, a tych czyż można nie kształcić?

Zresztą, jeżeli pominiemy najelementarniejsze opisy, lub też czysto naukowe, to wszystkie inne zawsze będą silnie zabarwione elementem narracyjnym, i naodwrot, opowiadanie nie obywa się, lub rzadko się obywa bez ustępów opisowych. To samo tyczy się np. listów; znajdujemy w nich kolejno następujące po sobie opisy i opowiadania. Ba, żywość i ruch stylu wymagają poniekąd tego.

Najsłuszniej prawdopodobnie będzie, jeżeli nie będziemy ściśle przestrzegali następstwa tych dwóch gatunków literackich, ale zachowamy stopniowanie co do tematów, przygotowania ustnego do wypracowania i piśmiennych ćwiczeń przedwstępnych.

Stopniowanie oparte na tematach. — Przytoczymy pod tym względem niektóre pomysły pozornie logiczne nadzwyczaj, ale dlatego może właśnie posiadające też ujemne strony praktyczne.

Z takich, dla przykładu, zacytujemy system Gillet'a¹⁾.

W kursie niższym Gillet radzi czerpać tematy ze świata konkretnego, to znaczy wszystko, co podpada pod zmysły. Do takich zalicza istoty, należące do trzech „królestw“ przyrody, przejawy „sił“ przyrody (np. burzę), wytwory rąk ludzkich zarówno utylitarne, jak z dziedziny piękna. „W każdym mieście lub w okolicach, woła Gillet, znajdują się pomniki, fabryki, malownicze doliny, wzgórze, strumień lub rzeka, las, jarmark, święta i uroczystości, zamek lub klasztor godny opisu!“. Jeżeli chodzi o opowiadanie, niech uczniowie opowiadają wypadki, które odbywały się w ich oczach: obchody historyczne, rozdawanie nagród, wycieczki lub uroczystości rodzinne.

Na kurs średni przeznaczają Gillet poznawanie serca ludzkiego, uczuć ludzkich. Celem tego kursu ma być w opowiadaniach krótkich i zarazem prostych okazanie objawów uczucia lub namiętności, cech charakteru, które dzieci mogą albo obserwować same, albo przy pomocy nauczyciela. Żeby nie przekraczać poziomu właściwego młodzieży, uczucia i namiętności należy wybierać między temi, które objawiają się w rodzinie, między kolegami, w szkole lub na ulicy. Oczywiście, nie mówi się tutaj o rozprawach na temat uczuć, lecz o malowaniu stanu osoby ściśle określonej i znajdującej się w okolicznościach określonych²⁾.

¹⁾ Praca z dawniejszych, nagrodzona: *Des procédés à employer dans les athénées, collèges et écoles moyennes de garçons ou de filles, pour assurer et hâter les progrès en rédaction française*. Bruxelles, 1885.

²⁾ Uczucia, powłada Lanson, nie można opisywać bezpośrednio; można je tylko odmalować na przedmiotach, które ono zabarwia.

Wreszcie w kursie wyższym tematów ma dostarczać świat myślny; i Gillet wylicza trzy rodzaje rozpraw: naukowe (np. o ciepło, elektryczność i t. p.), moralne (np. złowrogi skutki lenistwa), oraz literackie, nie licząc np. historycznych, do których materiału dostarcza nauka historii.

Program Gillet'a, układany dla szkół średnich, może znaleźć z odpowiedniami zmianami zastosowanie i w wyższych klasach szkół początkowych. Posiada on wady, z których za najważniejszą uważam, że zbyt schematyzuje i rozdziela to, co w naturze rozdzielić się nie da, np. obserwację świata zmysłowego od uczuć ludzkich i t. d. Opis burzy z pominięciem stanu uczuciowego, jakiego doświadcza człowiek, a nawet i zwierzęta, byłby suchy i pozbawiony najgłówniejszego swojego uroku.

W duchu bardziej nowożytnym, w pewnym względzie z zastosowaniem się do psychologii dziecka, jest plan Arno Schmiedera¹⁾.

Autor dzieli tematy na jedenaście stopni.

1. Stopień pierwszy obejmuje wydarzenia z jednym przedmiotem i to wyodrębnionym z otoczenia. Tematami są przedmioty martwe, jak oto: kula śnieżna, księżyc, kamień drogi, pierścionek, bąk i t. p. (przedmiotów służących wyłącznie do praktycznego użytku, a nie poruszających uczucia piękna, należy unikać); rośliny, zwierzęta i ludzie: grzyby, liście (lipowy, dębowy i t. p.), kwiaty (jabłoni, wiśni i t. d.), korzenie i łodygi podziemne (cebula, ziemniaki, rzodkiewka), owoce, całe rośliny, glisty, żaby... koń; dziecko, żebrak, listonosz, piekarczyk, kominiarz...

¹⁾ Arno Schmieder: *Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage für Volksschulen und für die Unterklassen höherer Lehranstalten*. 2. Auflage. Leipzig — Berlin, 1908.

2. Na stopniu drugim dzieci rozważają również jeden przedmiot, lecz jak się przedstawia w rozmaitych stanach, a więc: złamany pierścioneł, półksiężyc, stłuczona lalka, kwiat przed wschodem i po wschodzie słońca, dojrzałe borówki, zabita kuropatwa, wściekły pies, przestraszony koń i t. d.

3. Stopień trzeci obejmuje dwa przedmioty, pozostające w naturalnym stosunku, np.: łuk i strzała, kropla rosy na listku róży, lis w jamie, bocian na gnieździe, orzech i lupina, mysz i kotka, bocian i żaba i t. p.

Pierwsze trzy stopnie wydziela autor, jako oparte na poglądzie i zalicza je do jednej, pierwszej grupy.

Stopnie od czwartego do ósmego mają na celu zdobywanie przez uczniów wyobrażeń. Tematem i tutaj jest jeden przedmiot, lecz wraz z otoczeniem, tak jak go widzimy w naturze i poznajemy zapomocą zmysłów.

Na stopniu czwartym obraz tylko się szkicuie: na stopniu piątym wprowadza się zmianę miejsca, żeby przedmiot móc przedstawić dokładniej; na stopniu szóstym uwzględniamy zmiany w czasie. Co do tematów na stopniach czwartym — szóstym, Schmieder zaleca je czerpać z najbliższego otoczenia dziecka, i podaje tylko takie, które można w każdej okolicy opracowywać, a więc: szkoła (nasza szkoła), dom rodzinny (to znaczy nasz, nie zaś ogólniel), kościół, cmentarz, studnia w podwórzu, altana w ogrodzie, brama miejska, deszcz letni i t. d.

Na stopniu siódmym autor chciałby widzieć uczniów swoich nie szkicujących z natury, lecz komponujących obraz, obraz typowy, do którego barw i kształtów zaczerpują z natury, lecz poddają je wyborowi, pomijają rzeczy niezasadnicze, a zatrzymują się na charakterystycznych. Na tym stopniu obraz jest niejako z siebie czerpany, fantazja pogłębia to, co się otrzymuje przez prosty pogląd. Odpowiednie też są na tym stopniu tematy. Przytoczymy

niektóre: wypoczynek południowy żeńców w skwarny dzień letni, wschód słońca, cisza leśna, noc księżycowa, smutek (dzieci na grobie matki) i t. p.

Stopień ósmy ma za zadanie segregowanie obrazów jeden za drugim, ma się rozumieć nie dowolnie, lecz jak one rozsnuwają się naturalnie w czasie. Przez takie uszykowanie obrazów powstaje obraz działania, a oddanie wyrazami działania staje się opowiadaniem.

Pierwszy etap — to przedstawianie, opowiadanie zjawiska naturalnie, jak się odbywa w naturze. Można jednak obrazy komponować (składać) w celu wyrażenia idei. Ale dlatego obrazy muszą być uprzednio „wystylizowane“.

Tematy dla stopnia ósmego mogą być następujące: spacer poranny, pierwszy śnieg, moja pierwsza próba na ślizgawce, jak zbudowaliśmy bałwana ze śniegu, wieczór sylwestrowy, pożar, podróż koleją, w dylizansie i t. p.

Na stopniu dziewiątym przechodzimy do sądu i wniosku, nasamprzód do jednego wniosku.

Stopień dziesiąty obejmuje to samo, co stopień dziewiąty, tylko w zastosowaniu do osób, jako charakterystykę.

Wkońcu na stopniu jedenastym Schmieder umieszcza rozprawki, w których uczeń porządkuje sądy i wnioski i zaczyna rozumować.

Przeciwko metodzie Schmiedera, którą autor nazywa „opartą na podstawie psychologicznej“, można poczynić następujące zarzuty. Po pierwsze, w naszych szkołach w całości najpewniej niemożliwa jest do wykonania, tak z braku czasu, jak i dla swej „trudności“. To zarzut nie najważniejszy; raz bowiem zgodziliśmy się, że chodzi nam bardziej o ideał, niż o to, co w danej chwili urzeczywistnić można.

Po drugie, tak logicznie zbudowany plan, przechodzący od jednego przedmiotu do dwóch i t. d., w wykonaniu może prowadzić do schematyzmu i suchości. Czyż bo-

wiem uczeń w trzecim roku nauki szkolnej może opisać interesująco liść dębowy czy inny, pajaka lub żabę? Niezawsze te opisy udają się przyrodnikom, coś dopiero dzieciom! Czuje to sam autor i dlatego zarzut uprzedza: „Niełatwo jest opisywać zwierzęta. Jeżeli zaczniemy opisywać oddzielnie głowę, kark, ogon i t. d., wypracowanie wypadnie sucho. To samo stosuje się do opisu przedmiotów nieżywych i ludzi“. I radzi, by temu zapobiec, opis zastąpić przygodą, zwierzęta opisywać w ruchu, a ludzi przy pracy.

Jak to Schmieder rozumie, widać z następującego przykładu.

Moja piłka.

- Wstęp.* Mama zabrała mnie z sobą na jarmark.
Kształt. W jednym z kramów zobaczyłem piłkę tej wielkości, co kula od kregli.
Barwa. Cała była malowana na piękny błękitny kolor z czerwonymi pasami pośrodku.
Materiał. Odezwałem się do matki: „Proszę, kup mi tę piłkę!“ Przedtem jednak chcieliśmy zobaczyć, czy jest zrobiona z dobrej gumy. Rzuciłem nią o ziemię. Odskokczyła jak sprężyna.
Zakończenie. Wtedy mama kupiła mi tę piłkę i bawię się nią, ile razy mam wolny czas.

Jest w tym przykładzie i opis, lecz jest i zdarzenie, które opis czyni *prawie* naturalnym. Mówimy *prawie*, gdyż rzeczywiście mimo starań autora naturalnym nie jest i dzieci to natychmiast odczuwają i rozumieją.

Oto jeden jeszcze przykład, dowodzący również pewnej nienaturalności a nadto, że, jak się zdaje, Schmieder za wiele wymaga od dzieci w trzecim roku nauki szkolnej.

Liść jaśminu.

- Wstęp.* Stałem przed bukietem jaśminu i uszczknąłem listek.
Forma. Wyglądał jak owalna przykrywka z koronkowym brzeżkiem. Kiedy go podniosłem pod światło, ujrzałem na nim ładny rysunek drzewka.

Barwa. Pomyślałem sobie: wygląda to, jak ciemnozielony haft na jasnozielonym jedwabiu.

Materiał. Nieuważnie listek zgmiotłem: na dłoni pozostał zielony sok.

Zakończenie. Było mi przykro, że przez niezręczność zniszczyłem tak piękny listek.

Dwa przytoczone przykłady świadczą też o artystycznym kierunku, jaki Schmieder pragnie nadać kształceniu. Zresztą w innym miejscu pozytywnie formułuje ten postulat. „Wypracowania powinny kształcić artystycznie“. „Do przedstawienia należy wybierać takie obrazy natury, które posiadają wartość artystyczną“, i t. d. Tu i ówdzie znajdujemy rady prawdziwie „praktyczne“, w tym względzie. Do takich należy rada, żeby na obrazie, szczególnie nadającym się do objaśnienia części zasadniczych kompozycji, obznajmić dzieci z takimi nazwami, jak: punkt środkowy, plan przedni, dalszy, strona prawa, lewa i t. p.

Na takim obrazie najlepiej pokazać dzieciom, że przedmiot główny znajduje się w punkcie środkowym, następnie oznacza się, co musi być przedstawione najjaśniej, a co tylko jako dodatek i t. d.

Metoda Scharrelmanna. — W przytoczonej już wyżej książeczce ¹⁾ Scharrelmann podaje 800 wypracowań i tematów do wypracowań. Nie jest to właściwie metoda, jak prowadzić naukę wypracowań, tego bowiem Scharrelmann właśnie nie chce, szkolnego prowadzenia tej nauki, lecz są to wprost tematy i przykłady wypracowań dla dzieci od pierwszego do piątego roku szkolnego.

Tematy są łatwiejsze i trudniejsze, nieustopniowane jednak podług trudności, lecz podzielone według treści na następujące grupy: 1) dom, 2) na ulicy, 3) na obczyźnie, 4) państwo, 5) czas, 6) różne, 7) ćwiczenia stylistyczne. Każdą z tych grup dzieli autor na liczne jeszcze gromady.

¹⁾ *Im Rahmen des Alltags.*

Znajdzie tutaj nauczyciel wybór tematów niezawsze zupełnie nowych, lecz rozmaitość wielką i pożądaną.

Scharrelmann słusznie akcentuje, że im temat jest konkretniejszy, węższy, tem bardziej jest podniecający, np. jeden z tematów z działu *Przy budowie domu* brzmi: *Jakie rozmowy słyszać, kiedy dom budują?* Nie można nie przyznać, że temat został sformułowany w sposób najściślejszy. Wystarcza, żeby dziecko odtworzyło w pamięci to, co nieraz uderzało jego wyobraźnię i obserwację.

Oto jak sobie wyobraża Scharrelmann wykonanie tego ćwiczenia:

„Daj tu mniejszą kielnię! Wapna już niema. Dzieci, idźcie stąd, bo wam co spadnie na głowę! Gdzie tu jest wodociąg? Patrz, idzie Jan i niesie cegły. Trzymaj mocno drabinę!... Nie długo będą dzwonić na obiad“.

Scharrelmann chciałby, żeby dzieciom przy pisaniu wypracowań szkolnych tak „się rozwiązywał język“, jak się im rozwiązuje, kiedy pod wpływem wrażenia opowiadają coś, co je do głębi poruszyło, osobie, posiadającej całe ich zaufanie. Z tego powodu toleruje, ba, nawet zachęca do używania dialektu w tych wypadkach, kiedy on jest w użyciu codziennem. Chodzi bowiem o to, by dać wolne ujście, bieg temu „naturalnemu“ źródłu, które tak często, z chwilą, gdy dzieci znajdują się w szkole, zostaje niejako zatamowane.

Cel więc, jaki sobie stawia Scharrelmann, da się sformułować tak: żadnych więzów w rodzaju planów, wskazówek i t. d. Podobnie jak mowy nie układamy w formuły zgóry oznaczone, tak i tego, co piszemy, nie powinniśmy krępować, lecz pozostawić „natchnieniu“¹⁾.

Nie znaczy to jednak, żeby nauczyciel wyrzekał się wszelkiej interwencji. Współdziałanie jego polega na doborze tematów i odpowiedniem sugestynem ich ujęciu.

¹⁾ „Szukajcie, znajdujcie, co się da; zbierajcie wszystko, co znajdziecie“, mówi Lanson do dzieci, pracujących nad wypracowaniem.

Metoda Brunot i Bony¹⁾. — W nauce języka francuskiego pod powyższym tytułem obok kursu gramatyki, pisowni, czytania i t. d. znajdujemy kompletny kurs „kompozycji“ francuskiej.

Za punkt wyjścia biorą autorowie nie stopniowanie tematów, lecz rodzaje literackie. Czynią to jednak w sposób naturalniejszy, niż inni metodocy, a następnie rodzaje literackie rozkładają w ten sposób, że te elementy literackie uczniowie mogą metodycznie studjować.

Prócz tego kurs ten zawiera tyle praktycznych istotnie wskazówek, że stanowi on wyjątkowo jednolity wykład, zasługujący na miano nauki kompozycji literackiej.

Brunot i Bony rozpoczynają wypracowania w drugim roku nauki szkolnej. Te ćwiczenia przedwstępne z początku polegają na uzupełnianiu piśmiennem zdań, rozpoczętych przez nauczyciela, a następnie na ustnem i piśmiennem zdawaniu sprawy z ustępu przeczytanego na pytania, zadawane przez nauczyciela. (Trzy pytania ustnie, trzy—piśmiennie). Jednocześnie postępują ćwiczenia w mowie: np. ustne streszczenia pogadanek na temat obrazków, przedstawianych na tablicach poglądowych i rozmowy na temat wyrazów nowych, spotykanych w książce, lub specjalnie komunikowanych.

Właściwe jednak wypracowania zaczynają się w trzecim roku nauki szkolnej.

¹⁾ Tytuł kompletny wyżej już cytowanego dziełka: *Méthode de la langue française par Brunot, professeur d'histoire de la langue française à la Sorbonne, et Bony, inspecteur de l'enseignement primaire*. Paris 1905. W 3 częściach — na 6 lat nauki szkolnej. Porównaj, co o tej Metodzie i wogóle o metodzie Brunot'a pisze Ed. Claparède w artykule p. t.: *Une méthode fonctionnelle d'enseignement de la langue (L'Intermédiaire des Educateurs 1-re Année № 10, Juillet 1913, str. 152—156)*.

Jako wskazówki ogólne, podają autorzy następujący sposób postępowania w tym okresie.

Nauczyciel każdy temat opracowuje z uczniami tak, że przez odpowiednie pytania ułatwia wynajdywanie i wyrażenie myśli.

Skoro myśl została wypowiedziana i przez nauczyciela zaakceptowana, uczniowie starają się ją wyrazić w rozmaitych postaciach. Nauczyciel wspólnie z uczniami poprawia wyrażenia wadliwe.

Jednocześnie nauczyciel wypisuje na tablicy albo początki wspólnie ułożonych zdań, lub wyrazy, wystarczające uczniom do ich przypomnienia. Uczniowie, mając przed oczami tę kanwę, układają następnie własne wypracowanie.

Widzimy, że autorem francuskim chodzi o coś zupełnie innego niż Scharrelmannowi.

Tam u Scharrelmanna — najzupełniejsza swoboda aż do używania dialektu, tutaj i myśli, i wyrażenia ulegają ciągłej kontroli i wpływowi nauczyciela. Scharrelmann ufa natchnieniu, że ono wskaże należyłą drogę i ręką pokieruje, Brunot i Bony nie chcą nic pozostawić na łasce przypadku, nawet wyrazu jednego.

Stopniowanie według Brunot i Bony w zależności od rodzajów literackich. —

1. Autorzy francuscy zaczynają od opisu. Tematy, jakie podają, nie różnią się od spotykanych w większości zbiorów wypracowań i tematów. Linijka, ołówek i t. p. — wszystko to przedmioty, które same przez się bynajmniej nie mogą wzbudzić zainteresowania, „chęci wypowiedzenia się“. Ważniejsze są, i one to właśnie stanowią zaletę metody, „rady“, udzielane przy tej okazji.

Zwykle bowiem w t. zw. planach do ćwiczeń tego rodzaju mówi się o kształcie, barwie, użytku, przyczem ani nauczyciel, ani dziecko nie zdaje sobie dokładnie sprawy po co to wszystko.

Tymczasem „rada“, jaką znajdujemy u Brunot i Bony, rzecz dostatecznie wyjaśnia: „Żeby opisać przedmiot, przedewszystkiem należy wymienić to, co go wyróżnia od przedmiotów dobrze znanych i podobnych do niego“. I oto mamy zawiązek charakterystyki, który może obudzić chęć ściślejszego i jeszcze ściślejszego docierania do cech istotnych przedmiotów. Może, jednym słowem, potrafić strunę literacką, jeżeli ją dziecko posiada.

2. Drugi stopień — to opis przedmiotu, złożonego z kilku części. Za przedmioty złożone autorowie uważają pióro, twarz i t. p. Jako ćwiczenie w obserwacji, podają między innymi takie zadania: opisz (ustnie) twarz kolegi tak, żeby go z opisu można było poznać, nie wiedząc, o kim mówisz.

Ćwiczenia na tym stopniu nie mają przekraczać 5 — 6 zdań.

3. Opis całości. Tematy: lalka, biblioteka szkolna i t. p. „Żeby opisać całość, należy rozpocząć od przedmiotu głównego i, nawet mówiąc o reszcie, pamiętać, jaki przedmiot się opisuje“. Jest to dalszy ciąg wtajemniczania w kompozycję „obrazu“, i proszę w tym względzie porównać to, co Schmieder mówi o objaśnianiu na obrazie terminów w rodzaju: plan przedni, dalszy i t. d.

4. Opis zwierzęcia rośliny. Tematy najczęściej zadawane: owca, kogut... Rady, towarzyszące tym tematom, są następujące: używaj mało określeń, lecz niech będą ściśle i dobrze wybrane. Mówić o suchym sianie lub zielonej trawie — to najczęściej gadulstwo. Dla tem lepszego określenia nie unikać porównań, lecz wybierać trafne... Wszystko to zilustrowano przykładami i poparto ćwiczeniami, przez co same rady stają się prawdziwie praktycznymi.

5. Opis podług rysunku i opis z pamięci. Zkolei dwa etapy do opisu zupełnego. Tematy

do opisu według rysunku: opis pijaka, dziewczynka strofowana przez matkę, listonosz, młynarz... Z początku tylko opis cech fizycznych: strój, postawa, chód. Cechy umysłowe i moralne zostawić na później. Obserwować obrazek tak, jakbyśmy obserwowali same rzeczy lub istoty.

Przy opisie z pamięci, np. miasta, należy sobie przypominać i notować w pewnym porządku, jak wyglądały części, które chcemy opisać, np. ulice (czy były wąskie, szerokie, brukowane lub wylane asfaltem, oświetlone elektrycznością, czy gazem), domy (murowane, drewniane, jednopiętrowe czy wysokie), sklepy, kościoły, fontanny, skwery, ogrody, pomniki i t. d.

6. Przejście od opisu do opowiadania stanowi wyszukiwanie odpowiednich nazw dla rozmaitych czynności, opisywanie czynności. Dla opisanie czynności:

a) Należy zdać sobie sprawę, czy osoba jest zdolna do czynności, jaką jej przypisujemy, a następnie wybrać czasownik, jeden, lecz taki, który dobrze, t. zn. dokładnie, wyraża tę czynność.

b) Jeśli mamy opowiedzieć, co robi kilka osób, mówimy o każdej pokolei, lecz wymieniamy tylko te czynności, o których warto wspominać.

c) Zanim zaczniemy opisywać jakąś czynność, powinniśmy wyszukać czynności główne, któreby uczyniły opis trafnym i kompletnym, a zaniechać opisywania tych, któreby go tylko przedłużyły, nie czyniąc ściślejśm.

Jeżeli opisujemy czynności osób, przedstawionych na rysunku, zwracamy uwagę na ich postawy: po nich poznać można nie tylko, co czynią, lecz także co myślą, co odczuwają, czego chcą.

7. Opowiadania, połączone z opisem, zdarzają się najczęściej i dlatego nauczyciel zwróci na takie tematy szczególniejszą uwagę.

8. Rozmowa, którą nieraz przytaczamy w opowiadaniu, bardziej bywa żywa, jeżeli w opowiadaniu przemawiać będą same osoby działające.

Autorowie kończą kurs tego roku na listach. Ogólna zasada: pisz do nieobecnych tak, i o tem, jakbyś i co byś im powiedział, gdybyś się z nimi zobaczył.

W listach do osób bliskich mów o tem, co według twego przypuszczenia najbardziej może interesować osobę, do której piszesz. Jeżeli chcesz komuś coś zakomunikować, donieść, używaj wyrażeń i określeń ścisłych, żeby nie było żadnych wątpliwości i nieporozumień. Szczególniej, jeżeli donosisz o jakimś fakcie, który ma nastąpić, nie zaniedbaj dokładnie oznaczyć dnia, godziny i t. d.

W listach z zamówieniami ściśle określać to, co się chce otrzymać.

Jeżeli prosisz o informacje, trzeba to uczynić w tonie odpowiednim.

Składając życzenia, trzeba myśleć o osobie, do której się pisze, i stosować je do niej.

Jeżeli piszesz z podziękowaniem, nie wyrażaj tego, czego nie czujesz. Możesz wyrazić swą radość, swą wdzięczność, lecz bez przesady, gdyż przesadnym zapewnieniem nie wierzą; przytem są one śmieszne.

Prosząc o posadę, miejsce, trzeba być grzecznym, lecz zawsze zachować godność.

Na tem się kończy rok pierwszy kursu średniego, to znaczy mniej więcej w naszych stosunkach rok 3, 4 lub 5 nauki szkolnej.

Na kurs średni i wyższy (to znaczy 4, 5, 6, 7 i 8 nauki szkolnej) przeznaczają autorowie część trzecią swojej metody.

Jak w całym kursie języka, tak i co do wypracowań równie przeprowadzono metodę koncentryczną, w kursie więc wyższym spotykamy i te zadania stylistyczne, co i w kursie

średnim, lecz inaczej rozwinięte, urozmaicone i wzbogacone: oprócz tego zadania właściwe tylko temu kursowi.

Całość dzieła autorowie na dwanaście części.

1. W części pierwszej znajdujemy ćwiczenia i rozważania wstępne: co się nazywa mową i czytaniem poprawnym, jak używać słownika, jak budować zdania poprawnie i t. d.

2. W części drugiej — ćwiczenia i rady, dotyczące się właściwie kompozycji. Nasamprzód idzie ćwiczenie, to zaś dopiero zostaje poparte radą, tak, iż rada jest niejako wnioskiem, wywiedzionym z faktów, np. zadanie polega na wynalezieniu myśli i ułożeniu ich odpowiednio. Stosowna rada brzmi: Żeby opracować ćwiczenie na zadany temat, należy nasamprzód pomyśleć, co o tym przedmiocie można powiedzieć; następnie wyszukane myśli uporządkować, t. j. ułożyć plan. Ponieważ od ręki planu napisać nie można, należy zrobić bruljon, na którym możnaby wpisywać, dopisywać, przedstawiać myśli dopóty, póki układ nas zupełnie nie zadowoli. Podobnie przeprowadzone są ćwiczenia, polegające na dobieraniu odpowiednich wyrazów, na określaniu przedmiotów i czynności, poczem przechodzą autorowie do opisu przedmiotów i opowiadania o czynnościach.

Z kolei następuje opis zwierzęcia, oczywiście opis rozszerzony i pogłębiony: mając opisać istotę żywą, studujecie jej własności szczególne, które ją wyróżniają między istotami podobnymi: rozmiary, kształty, barwy, nadewszystko obserwujecie dokładnie jej czyny (czynności), jej zwykłą postawę, fizjognomję. Jednocześnie wtajemniczają autorowie w rozmaite środki stylowe i uświadamiają je: opis zapomocą negacji, używanie wykrzykników, jak należy unikać wyrazów bliskoznacznych obok siebie, w rodzaju: widzę domy, spostrzegam studnie, zauważyłem i t. p., dają pojęcie o stylu telegraficznym i redagowaniu opisu.

Resztę kursu w tej części zajmują opisy istot żywych wogóle, osób, opisy według rysunków całości złożonych i listy.

3. Dotychczas przedmiotem wierceń były wrażenia, otrzymywane zapomocą wzroku..

W tej części autorowie zastanawiają się nad wrażeniami, dostarczaniem przez zmysł słuchu, smaku, powonienia i dotyku, tudzież sposobami wyrażania tych wyobrażeń. Zaczynają od ćwiczeń najprostszych, mianowicie od nazywania dźwięków, wydawanych przez zwierzęta, przez instrumenty takie, jak dzwon, bęben, trąbka, przedmioty, jak bicz, bąk, piła i t. p., i, odwrotnie, uczniowie ćwiczą się w wynajdywaniu dźwięków harmonijnych, ostrych, monotonnych, nosowych i t. d. Podobnie postępują w kwestji wrażeń, dostarczanych przez zmysły smaku, powonienia i dotyku. Celem tych ćwiczeń jest to, żeby uczniowie nauczyli się ściśle oznaczać zapomocą odpowiednich wyrazów odcienie nawet głosu, krzyku, jakiegokolwiek dźwięku, smaku i woni, tudzież wrażeń, dostarczanych przez dotyk, a to w celu uzupełnienia wrażeń, otrzymywanych od przedmiotów zapomocą zmysłu wzroku.

4. W części czwartej autorowie podejmują opis przedmiotów i czynów następujących po sobie, lecz stanowiących jedną całość, np. polowanie jastrzębia, a to w tym celu, żeby uczniowie nauczyli się obserwować i wyrażać oddzielne fazy tego zjawiska. Np. 1) Jastrząb opisuje kręgi. 2) Kręgi stają się coraz mniejsze. 3) Zatrzymuje się nieruchomo, zdaje się, że wisi na sznurku. 4) Sznurek, który, jak się zdawało, podtrzymywał go, urywa się.

Z każdą fazą tego dramatu zmienia się postać ptaka. 1) Wydaje się niby muszka mała. 2) Rośnie. 3) Waha się, zawsze z rozpostartymi skrzydłami. 4) Spada.

Tematy w tym dziale są w rodzaju podanego wyżej, lub opis pożaru, fabrykacji jakiegoś przedmiotu, np. koła.

Następny stopień, trudniejszy, stanowi opis według obrazka takich stanów następujących po sobie, w których trzeba uzupełniać serje przedstawione częściowo, lub domyślać się, jaki będzie skutek rozmaitych ruchów. Jako przykład przytaczają autorowie serję rysunków, przedstawiających w przekroju kolejne pozycje tłoka w pompie ssąco-tłoczącej. Jest to przejście do następnej części, w której będzie mowa o tworach imaginacji.

Uzupełniają tę część ćwiczenia (wypracowania), mające na celu obserwowanie wszystkimi zmysłami i jako punkt najwyższy na tymczasem przenoszenie wyrażen, dostarczanych przez jedną kategorię wrażeń, na inną. Tutaj mowa o takich wyrażeniach, jak kolor ciepły, głos jasny, lekka woń i t. p.

5. Część piąta składa się z trzech zadań: opisać przedmiot, istniejący w wyobraźni, opowiedzieć zdarzenie, które zaszło tylko w wyobraźni, stosunek rzeczywistości do wyobraźni.

Formuła, na której tymczasem poprzestają autorowie, brzmi: jeśli mamy opisać twór imaginacji, powinniśmy przypomnieć sobie przedmioty rzeczywiste, które znamy, i między niemi zaczerpnąć pierwiastków do naszego opisu.

Opowiadając jakieś zdarzenie wyimaginowane, należy pozostawać jednak w granicach rozsądku, możliwości i prawdopodobieństwa.

Lecz odwrotnie też, trzeba uczniom przypomnieć, że kiedy czytają opowiadania, powinni pamiętać, że to, co jest prawdopodobne, niezawsze jest prawdziwe. I tutaj można wyjaśnić, że opowiadania takie, jak powieści, sztuki teatralne i t. p. są tworem wyobraźni.

Nie należy się też obawiać, przeciwnie, należy uczynić to z całą prostotą i powagą, zwrócić uwagę uczniów, że dzienniki niezawsze przedstawiają rzeczywistość z całą bezstronnością, że, przeciwnie, przedstawienie faktu zależy

od stronnictwa, do którego należą. Można to uczynić na wypadkach, dostępnych nawet sądowi dzieci. Stąd wyprowadzamy jednak wniosek, żeby nie kłamać nigdy, nie upiększać faktów nawet wtedy, kiedy są nieprzyjemne. I ostrzegamy jednocześnie dzieci, żeby pilnowały swej wyobraźni, która mimowoli może sprowadzić je na bezdroża.

6. W części szóstej znajdujemy ćwiczenia, zaprawiające do przytoczeń słów cudzych i do przeplatania opowiadań zapomocą rozmów.

7. Część siódma poświęcona wyrażaniu aktów woli: redagowaniu zobowiązań, projektów, rozkazów, żądań i życzeń.

Należy podnieść tę stronę metody Brunot i Bony, że, rozpoczynając nowy dział ćwiczeń, traktują przedewszystkiem o samym przedmiocie, zanim przystąpią do jego wyrażenia. Zwracają więc uwagę uczniów na to, jakie szczegóły powinny się znajdować w zobowiązaniu, np. w kontrakcie na mieszkanie, w wekslu i t. d. Podobnie z wyrażaniem projektów, przewidywań, przyuczają do przedstawiania tych rzeczy inaczej, niż przedstawia się rzecz w rzeczywistości. Jeżeli mamy wyrazić rozkaz, należy go sformułować najjaśniej i najkompletniej, żeby nie wymagał żadnej interpretacji.

Kiedy żądamy czegoś od kogoś, winniśmy być zawsze grzeczni, nawet wtedy, kiedy żądamy tego, co się nam z prawa należy; i przeciwnie, nigdy nie powinniśmy posuwać się do uniżoności, nawet gdybyśmy prosili o dobrodzieństwo.

Trzeba też, przy pisaniu listów, przywiązywać pewną wagę tak i do wyboru papieru, jak, jeżeli się pisze do urzędów, i do pewnego układu treści.

List z życzeniami powinien być zawsze szczery i zawierać tylko te uczucia, które przyjaźń, koleżeństwo lub uczucie dyktują.

W pewnym związku z powyższymi ćwiczeniami znajdują się kwestje stosunku faktów i prawdy w obserwacji, tudzież w ich wyrażaniu. Należy ostrzec dzieci przed najczęściej spotykanem źródłem przeinaczania faktów i prawdy, którem to źródłem jest ambicja i miłość własna. Żeby w tym względzie naturę poprawić, jedna jest droga: wszczepiać poszanowanie głębokie, wewnętrzne dla prawdy. Nie mówcie nic ponad to, co wiecie. Niema wstydu milczeć wtedy, kiedy się nie ma nic do powiedzenia; przeciwnie, hańbą jest rozpowszechniać fałsze, choćby mimowolnie. Tutaj rola nauczyciela języka ojczystego występuje w całej swej wielkości, jako chroniciela kultury umysłowej i moralnej, ściśle związanych ze sobą.

Jeżeli jest obowiązkiem bezwzględny mówić i pisać prawdę, to zasługą jest niemałą wyrażać się tak ściśle, żeby prawda nie ucierpiała nic od naszej nieumiejętności wyrażania się. Tę umiejętność zdobyć można przy zachowaniu dwóch warunków: jeżeli d o k ł a d n i e zna się to, o czym się mówi, i jeżeli w y t r w a l e szuka się terminów ściśle oddających rzecz, a unika, jak ognia, ogólników nic nie mówiących, wywołujących wyobrażenia niejasne, nieokreślone, mętne.

8. Osią części ósmej jest r o z w a ż a n i e (refleksja). Dzieci muszą się uczyć, same bowiem nie odkryłyby wszystkich wiadomości, nagromadzonych przez pokolenia dawniejsze. Jednak, jakkolwiek mało możnaby liczyć na sąd dzieci w tym okresie, szkoła jednak musi je przyzwyczaić do tego, żeby s a m e przyzwyczajały się do urabiania sobie zdania, przynajmniej o czynach i faktach, które odbywają się w ich oczach.

Rozważanie prowadzi do r o z u m o w a n i a.

Najprostszych przykładów rozumowania dostarczają zadania arytmetyczne. Niepodobna rozwiązać najprostsze zagadnienie rachunkowe, nie umiając rozumować. Dobry jest przeto zwyczaj wypisywania każdego rozumowania, na którym działanie jest oparte. Wynik przekona nas, czy rozu-

mowanie nasze było słuszne. Podobnie w wypracowaniach: należy wypisać wszystkie myśli, na których opieramy swoje twierdzenie, a następnie, jeżeli się okaże potrzeba, łańcuch rozumowań skrócić.

Błędy, jakie na umysł ludzki, jak wszędzie, tak i tutaj czyhają, są: uprzedzenia i pośpiech (lenistwo umysłowe).

Idźmy tedy za radą Kartezjusza i uważajmy za prawdziwe tylko te rzeczy, które są dla nas oczywiste. Nie sądzmy zbyt pośpiesznie i pod wpływem uprzedzenia.

Twierdzeniom swoim nadawajmy taką formę, żeby nie mogły być interpretowane inaczej lub dwuznacznie.

Jeżeli rozumowanie ma się opierać na faktach, które zasły dawniej, nie tylko powinniśmy je ułożyć w należyтым porządku, lecz powinny być przez nas s p r a w d z o n e.

Opinii naszej przeciwstawia się nieraz zdanie innych. Zachodzi potrzeba obrony swego zdania zapomocą słusznych argumentów.

Zasadą naczelną jest wysłuchanie lub rozważenie dokładne cudzego zdania. Odpowiadać na nie należy grzecznie. I zawsze chętnie przyznawać słusność, jeżeli zostaniemy przekonani.

9. W części dziewiątej tematem jest wyrażanie u c z u ć.

Autorowie wprowadzają je stopniowo. Nasamprzód jako uczucia, które się budzą wobec zdarzeń opisywanych. Temat: pożar. Chodzi tylko o jeden ze środków podniesienia ekspresji.

Drugi stopień polega na wyrażaniu n a d z i e i lub o b a w y z powodu zdarzeń, które mają nastąpić, więc w stosunku do faktu jeszcze nierzeczywistego, lecz dopiero wyobrażanego,

Trzeci ma za temat wyrażenie podziwu, zachwytu, uwielbienia. Zaopatrują go nasi autorowie w na-

stępującą radę: „Poczucie piękna jest nam wrodzone, lecz dzięki kształceniu może się w nas rozwijać. Należy starać się o to, żeby się rozwinęło, ponieważ dostarcza wielu przyjemności niekosztownych a delikatnych. Trzeba się też starać, żebyśmy umieli z prostotą i naturalnie oddać zachwyt, jakim nas napełnia wszystko, co jest piękne.“

Ćwiczenia, mające na celu zwrócenie uwagi uczniów na piękno literackie, z początku są bardzo proste: „Z utworów, których uczyliście się na pamięć, który wydaje się wam najpiękniejszy? Spróbujcie przytoczyć argumenty: czy podobają wam się myśli w nim zawarte, czy sposób, w jaki zostały wyrażone?“ „Ludzie genialni posiadają tajemnicę oddawania swych myśli i uczuć zapomocą wyrażen tak szczęśliwych, iż sprawiają one na nas wrażenie żywsze, niż nasze własne odczucia“.

Czytelnik spostrzega, że autorowie, o ile możliwości, unikają definicij, starają się dać pojęcie o tych rzeczach, najzupełniej nowych na tym stopniu szkoły początkowej inną drogą, mianowicie, zapomocą indukcji, uświadomienia, sugestji...

Oto, jak dają pojęcie o h a r m o n j i stylu. „Odczytując na głos ustęp z jakiegoś utworu poetyckiego, spostrzegacie, że każde zdanie nie tylko jest jasne, lecz także szczęśliwie zbudowane, że posiada rodzaj piękności muzycznej, która się nazywa h a r m o n j ą“. W jaki sposób osiągnąć ową harmonję? Kiedy odczytujemy to, cośmy napisali, ucho i gust wskazują nam ustępy, którym zbywa na harmonji. Należy je poprawić, przywrócić równowagę w układzie zdań, żeby styl nabrał swobody; nigdy jednak dla harmonji nie należy poświęcać treści i jasności.

Ponieważ naukę kompozycji autorowie łączą z zasadniczymi wiadomościami o stylu, znajdujemy tutaj ćwiczenia, oparte na stosunku języka prozaicznego do poetyckiego

i zadania takie, jak przerabianie wierszy na prozę. Ćwiczenia te zresztą są nie tylko kompozycjami, lecz prawdziwymi zadaniami z zakresu t. zw. stylistyki, np.: spróbujcie objaśnić wyrażenia takie jak: milczenie pobożne,... sklepienie leśne,... i t. p.

W kwestji humoru, dowcipu w utworach zanotujemy radę autorów, jak zawsze umiarkowaną i mającą na celu również ideał moralny. „Wolno bawić innych, czy to w rozmowie, czy w piśmie; lecz nie należy czynić tego nigdy kosztem cudzym, ani *à propos* przedmiotów poważnych. Nie starajcie się o dowcip, szczególnie zaś unikajcie kalamburów, żartów zużytych“.

10. Część dziesiąta traktuje o wyrażeniu idei moralnych. Przedewszystkiem wyrażanie litości, w s p ó ł c z u c i a: „z pewnością na widok nieszczęścia mamy prawo wyrazić litość; nie należy jednak czynić tego w zdaniach płaczliwych. Raczej starajmy się o dokładne przedstawienie faktów, będą one wymowniejsze od naszych skarg“.

Tutaj też miejsce na zwrócenie uwagi na takie dzieła sztuki, które wywołują nastrój marzycielski. Przed oczami uczniów przesuwamy arcydzieła architektury, rzeźby, malarstwa (w reprodukcjach) nie, żeby ich zachęcać do naśladownictwa (byłoby to szkodliwe), lecz żeby okazać, że niektórzy artyści samą nieokreśloność umieją zużytkować dla wywołania wzruszenia, poddania myśli lub obrazów.

Ten sposób oddziaływania należy zostawić artystom; nie trzeba jednak zapominać, że dla wszystkich jest dostępna „wymowa“ ścisła i swoiste jej piękno. Zapomocą odpowiednich przykładów można przekonać uczniów, że ścisłe określenie, nawet liczbowe, nie tylko jest pożyteczne, lecz także przyczynia się do nadania piękności. „W opisach, w opowiadaniach, jak najczęściej używajcie miar ścisłych, liczb dokładnych“. Unikajcie natomiast p r z e s a d y. „Nadęty“ styl wywołuje tylko uśmiech, nie zaś wrażenie, jakie autor chciał osiągnąć.

„Rozwijanie” myśli polega na wykrywaniu wszystkich idei, które ona zawiera niejako w stanie ukrytym. Zastępowanie tego sposobu znajdujemy w tematach takich np. jak przysłowia i t. p., a więc kiedy chodzi o dowiedzenie twierdzenia w rodzaju: jedność jest siłą. Nie można powiedzieć, że tego rodzaju tematy tchną scholastyceizmem. W życiu praktycznym nieraz spotykamy się z potrzebą tego rodzaju dowodzeń.

Poprzedzające ćwiczenie jest wstępem do oceny myśli. Nawet wtedy, kiedy jakaś idea starożytna lub nowa niemal powszechnie jest uznana, nawet i wtedy należy sobie stawiać pytanie, czy nie można jej uczynić żadnych zarzutów, i do jakiego stopnia jest sprawiedliwa i słuszna. W tym celu należy się wystrzegać sądów powierzchownych i wydawać opinię po dojrzałym namyśle. W faktach bowiem, przesuwających się przed naszymi oczami, dobro i zło nieraz kryje się pod pozorami inaczey mówiącemi, trzeba je zbadać, namyślić się, zważyć za i przeciw, i nie dać się pociągnąć pierwszemu popędowi.

Lecz nie znaczy to, że nie powinniśmy się wzruszać cnotą, poświęceniem samego siebie i tem wszystkiem, co czyni człowieka szlachetnym i wielkim. Śmiało wypowiadamy swoje oburzenie na niesprawiedliwość, egoizm. Lecz nie udawajcie jednak nigdy uczuć, których nie posiadacie.

11. Część jedenasta poświęcona została wyrażaniu idei oderwanych. Tutaj miejsce na porównanie, paralele, objaśnienie, co to są prawdy absolutne i względne, sofizmaty i klasyfikacja.

Porównania, paralele i przeciwstawienia są zaletą stylu, mogą być jego wadą. Ilustrowanie przykładami, poczerpniętymi z wzorowych pisarzy, może się wiele przyczynić do urozmaicenia i wzbogacenia stylu. Kto chce słusznie ocenić jakąś myśl czy ideę, musi zbadać, czy ma ona zastosowanie powszechne, po wsze czasy, czy tylko jest odpowiednia

w pewnej epoce. Są prawdy, które niezawsze się prawdami okazują, takie nazywamy prawdami względnymi.

Sofizmaty najczęstsze polegają na tem, że z dwóch faktów, następujących po sobie, jeden uważa się za przyczynę drugiego. Często nie znamy przyczyny zjawiska, lecz to nie jest powód, żeby zgadzać się na tłumaczenie błędne.

Pies wył przed domem chorego i chory umarł — dowiedźcie, że przyczyną śmierci nie było wycie psa; krowy straciły mleko — stare kobiety mówią, że zostały urzeczone: dowiedźcie, że człowiek nie może urzec krowy.

Klasyfikowanie rzeczy i idei to też forma ich oceny. Przyuczajmy dzieci do tego, żeby klasyfikowały fakty, zważając na rozmaite ich strony, żeby nie stawały się jednostronne.

Przykład: Na podstawie liczb niżej przytoczonych rozklasyfikujcie następujące religie, z początku według ich starożytności, a następnie według liczby wyznawców:

Braminizm (208 milionów wyznawców) istnieje przeszło 3000 lat; chrześcijaństwo (474 miliony wyznawców) od 1900 lat; buddyzm (500 milionów wyznawców) od 2500 lat; islamizm (200 milionów wyznawców) od 1300 lat; judaizm (15 milionów wyznawców) od 3000 lat.

12. W rozdziałach wyżej omawianych chodziło o wyrażanie nasamprzód wrażeń, następnie uczuć, idei moralnych i abstrakcyjnych — w tej części, która stanowi zakończenie kursu początkowego i punkt najwyższy nauki 6—8 letniej, chodzi o wybór idei, o umiejętność przekonywania.

Rzecz niemal zbyt trudna dowodzić, że na najskromniejszym stanowisku umiejętność ta każdemu człowiekowi jest potrzebna. I również, — że jest najtrudniejsza. Żeby mieć powodzenie w tem zadaniu trzeba posiadać dar, ale trzeba też umieć wybierać dowody, liczyć się z warunkami i hipotezami, twierdzić z pewną rezerwą i wyrażać się ze skromnością.

Ma się rozumieć, że umiejętność, o której tu mówimy, nie ma nic wspólnego z retoryką i sofistyką, że zawsze przedewszystkiem chodzi nam o przekonanie się, czy sama rzecz lub idea jest słuszną i o przekonanie innych dlatego, że uważamy rzecz lub ideę za słuszną. Jeżeli chcemy kogoś przekonać, to dlatego, że chcemy, żeby w pewien sposób postąpił. W tym celu tylko dobre środki są uprawniające. Tematy mogą być najprostsze i zaczerpnięte z życia dzieci, np. list z kondolencją do przyjaciółki, która straciła babkę, albo: list do kolegi, namawiający, żeby poszedł do dentysty leczyć zęby. Wybierając argumenty, trzeba się stosować do osoby, do której przemawiamy, lub do audytorjum. Jeżeli np. przemawiamy lub piszemy za urzędzeniem po wsiach gnojówek w dołach cementowanych, nieprzepuszczających, nie możemy się powoływać na względy elegancji, gdyż te w sferze, do której się zwracamy, nie mogą odgrywać roli, natomiast możemy zwrócić uwagę, że woda deszczowa rozpuszcza cząstki użyźniające i, unosząc je z sobą, powoduje oczywistą stratę.

W twierdzeniach swoich powinniśmy być ostrożni, szczególnie, jeżeli nie jesteśmy zupełnie pewni faktu. Kiedy coś opowiadamy, przypisujemy faktom tylko taki stopień pewności, jaki posiadają. Rozpowszechnianie błędu jest równie niebezpieczne, jak roznoszenie choroby.

Nakoniec rada ostatnia: winniśmy o d w a ż n i e wypowiadać swe myśli, lecz czynić to skromnie i grzecznie.

Zalety metody Brunot i Bony. — Uderza przedewszystkiem systematyczność i ścisłe stopniowanie w całym kursie. Od innych metod, opartych również na stopniowaniu według rodzajów literackich, różni się korzystnie tem, że stopniowanie przeprowadzone zostało nie wyłącznie na logicznych rozważaniach, lecz na praktycznie wyrobionych gatunkach i potrzebach literackich.

W żadnej innej metodzie nie spotykamy tak umiejętnej analizy pierwiastków kompozycji literackiej. Autorowie zawsze objaśniają przedewszystkiem samą rzecz, a następnie dopiero formę jej wyrażenia. Jednomiennie zostały uwzględnione potrzeby życia praktycznego (redagowanie listów, zobowiązań, próśb i t. p.) oraz wymagania wykształcenia ogólnego (idea i warunki piękności literackiej i t. p.). Do zalet metody też policzyć należy, że wiadomości ze stylistyki zostały połączone z nauką kompozycji, zyskują bowiem w ten sposób stałą podstawę i bezpośrednie zastosowanie.

To, iż kurs jest tak obszerny, inniby mogli policzyć za wadę, my wolimy uważać za zaletę.

Nawet w naszych stosunkach lepiej, kiedy nauczyciel ma wyższy cel przed oczyma i wybierać może to, co w danej chwili i stosunkach zużytkować może.

W tem też znaczeniu dłużej zatrzymaliśmy się nad tą metodą, w nadziei, że czytelnicy nam za złe tego nie wezmą.

Streszczenie o rozmaitych sposobach uczenia kompozycji, czyli metodyka wypracowań. — Że pisanie pozostaje w ścisłym związku z mową, tego szczególnie podnosić nie trzeba, gdyż jest to powszechnie uznane. Wszelkie więc ćwiczenia w mowie, czy to na lekcjach nauki pogładowej, czy opowiadania należy uważać za dobry wstęp i przygotowanie do wypracowań.

Nie będziemy się zatrzymywali na ćwiczeniach w ochronkach, choć memorowanie w owym okresie drobnych utworów lirycznych nie jest bez wpływu na późniejszy rozwój mowy, zwrócimy uwagę na opowiadanie, jako odgrywające rolę o wiele ważniejszą w szkołach początkowych.

Opowiadanie zwykle następuje natychmiast po odczycaniu utworu. Jest to metoda zła. Dziecko stara się przypomnieć sobie gotowe zwroty z *Wypisów* i odczuwa podwójne skrępowanie. Nietylko bowiem musi pokonywać trudności wysłowienia myśli, lecz i pamięci.

Niedobrze też jest, jeżeliby dzieci język *Wypisów* uważały za jedynie poprawny i wzorowy (często wcale takim nie jest), gdyż hamowałoby to ich własną twórczość językową. Uczyni przeto nauczyciel dobrze, jeśli do opowiadania przeznaczy utwory czytane dawniej i jeżeli sam w swoich opowiadaniach zachowa największą swobodę względem oryginału. Można też kazać opowiadać dzieciom dany ustęp ze zmianą sytuacji, czasu lub osoby.

1. **Metoda przepisywania.** — Metoda jedna z najstarszych. I dziś jeszcze dla „nabycia stylu“ zaleca się odczytywanie pisarzy wzorowych, a jeszcze lepiej przepisywanie: „kto raz przepisze, to jakby trzy razy przeczytał“. Jeżeli uczeń nie przepisuje wyraz po wyrazie, lecz jako zrozumiałą całość, tedy może być pożytek pod względem stylowym.

Samego przepisywania nie uprawiają dzisiaj w szkołach, jako ćwiczenia stylowego, lecz w postaciach zmienionych, np. kiedy chodzi o zastąpienie kreski wyrazem, którego dzieci domyślają się z kontekstu, kiedy piszą odpowiedzi na pytania, ponieważ w pytaniu najczęściej zawiera się odpowiedź, kiedy mają na zasadzie danego tekstu odpowiedzieć na zadane pytania i t. p. Przepisywaniem też właściwie jest skracanie i przerabianie ustępów z *Wypisów*.

2. **Metoda zapamiętywania wypracowania** polega na tem, że uczniowie wspólnie z nauczycielem układają tekst, uczą się napamięć, a następnie piszą z pamięci. Ma się rozumieć, że sposób ten pojęty i przeprowadzony literalnie za mało pozostawia samodzielności uczniom, że staje się bardziej sprawą pamięci, niż sprawą stylistycznego ćwiczenia i ustępuje innym sposobom, choć nie jest bez pożytku.

Zmodyfikowany w ten sposób, że nauczyciel wraz z uczniami opracowują tylko kanwę, to znaczy grupują i klasyfikują materiał, a uczniowie spisują tak ćwiczenie, jak każdemu indywidualnie w głowie się ułoży, może i musi

być nawet stosowany na stopniu niższym. Za naturalną można też uważać metodę dyktowania wzorowych wypracowań. Zbliżona ona jest do tego, co się zdarza w życiu.

3. **Metoda notowania najważniejszych punktów** (po niemiecku: *die Methode der Merkund Schlagwörter*) polega na tem, że uczniowie oddzielnymi wyrazami notują całe zdania lub ustępy wypracowania. Jest to sposób zbliżony do tego, co nazywamy wypracowanie z planem. Nadaje się do reprodukcji przeczytanych ustępów. Pozostawia dość wielkie pole dla samodzielności.

4. **Metoda wypracowania z planem.** — Mamy bezwzględnych zwolenników wypracowań z planem i przeciwników tejże metody. Zwolennicy należą do „starej“ szkoły, przeciwnicy do „nowej“, „reformatorskiej“. W gruncie rzeczy przeciwieństwo istnieje tylko między krańcowymi przedstawicielami tych kierunków.

Literalne trzymanie się opracowanego wspólnie z nauczycielem planu krępuje zaledwie swobodę, szczególnie jeżeli chodzi o opowiadanie faktów, które już przez to, że następują po sobie w chronologicznym porządku zawierają ład, plan wewnętrzny. Natomiast w opisach plan pomyślany i ułożony naturalnie może okazać wielką pomoc.

W gruncie rzeczy nie jest on niczem innem jeno przejrystym przeglądem tego, co zamierzamy napisać i z tego względu zawsze jest do zalecenia.

5. **Metoda wzorów typowych.** — Należy ją rozumieć w ten sposób, że dla pewnego rodzaju opisów (czy wogóle wypracowań) ustala się szablony. Dzieci uczą się tych szablonów i według nich piszą swoje wypracowania.

Takimi szablonami w gruncie rzeczy posługujemy się mniej więcej wszyscy. Dzięki temu nieskończoną ilość razy czytujemy w kajetach uczniowskich, że „koń jest zwierzęciem pożytecznym“, że „owca dostarcza nam wełny“ i t. p. Oczywiście, jeżeli tak jest, lepiej szablony te obmyślić i swia-

domie użytkować jako szablon. Tak postępuje Seyfert w swojej *Schulpraxis*¹⁾. Znajdujemy tam następujące szablony: 1) Jak opowiada się zdarzenie. 2) Jak opisuje się roślinę. 3) Na co trzeba zwracać uwagę w opisie życia rośliny. 4) Jak się opisuje zwierzę. 5) Na co trzeba zwracać uwagę w opisie życia zwierzęcia. 6) Jak się opisuje sprzęty. 7) Jak się opisuje górę. 8) Jak się opisuje wycieczkę krajoznawczą. Wszystko to przeznacza autor na 3 i 4 rok szkolny.

Nie można tej metody zalecać bezwzględnie. Przy swoich wadach, w niektórych wypadkach, z uczniami, posiadającymi trudną inwencję, może oddać usługi i dlatego o niej wspominamy.

6. Metoda samodzielnego opracowania — oznacza przede wszystkim powrót do większej naturalności.

Wypracowanie może być samodzielne pod względem formy i pod względem treści. Jeżeli uczeń opowiada to tylko, co wyczytał, lub co mu zostało opowiedziane, to ćwiczenie jest samodzielne pod względem formy, lecz nie jest samodzielne pod względem treści. Ta sama mniej więcej uwaga stosuje się też do opisów przedmiotów znanymi dzieciom. Należy zwrócić tylko uwagę, że swobodnie dzieci mogą opisywać tylko to, co znają od dawna.

Największe trudności przedstawia, kiedy uczeń ma wynaleźć treść i zarazem formę. Zdarza się słyszeć zdanie, że tego rodzaju ćwiczenia w szkole początkowej są niepotrzebne, że piszemy tylko wtedy, kiedy mamy co pisać, że przeto „wynajdywanie” materji jest rzeczą zbyteczną.

Lecz w gruncie rzeczy nie chodzi tutaj o wynajdywanie, lecz raczej o wybór z przeżytych przygód lub doznanych wrażeń materiału odpowiedniego.

¹⁾ Sammlung Göschel.

Ma się rozumieć, że i w tym wypadku nauczyciel nie ograniczy się wypowiedzeniem tylko tematu, nie tylko wytworzy „odpowiedni nastrój”, lecz i pokieruje tym nastrojem.

Przykładem samodzielnych wypracowań jest przede wszystkim przytoczona wyżej książeczka Scharrelmanna.

Objętość wypracowań. — Jeżeli chcemy osiągnąć rezultat przy nauce wypracowań, musimy wiele pisać z dziećmi. Nie znaczy to jednak, żeby każde ćwiczenie miało być bardzo długie.

Niemieccy metodycy oznaczają rozmiary ćwiczeń na stopniu średnim na jedną stronę pisaną, na stopniu wyższym do dwóch. Możemy się z tem zgodzić, oczywiście nie stosując się do tego literalnie, dla niektórych bowiem uczniów takie zgóry określenie granic może być szkodliwe, i tamować swobodny rozwój myśli.

O przepisywaniu na czysto. — Czy wypracowania mają być przepisywane na czysto? Tak się dzieje niemal powszechnie. Szczególniej to potrzebne na stopniu niższym, chociażby już ze względu na ułatwienie nauczycielowi poprawiania. Lecz na stopniu średnim, tudzież wyższym przepisywanie ma ogromne znaczenie dydaktyczne. Dopiero przepisując na czysto, uczeń spostrzega wiele nierówności stylowych i poprawia niedokładności.

Lepiejby było, żeby przed przepisywaniem na czysto nauczyciel pobieżnie choćby przeglądał ćwiczenia i kazał przepisywać tylko najbardziej udane. Błahych w treści lub nieudanych nie warto utrzymywać w pamięci przez przepisywanie.

O poprawianiu ćwiczeń. — W miarę tego jak rośnie znaczenie zadań piśmiennych, im więcej dzieci piszą, a pisać powinny coraz więcej, nabiera coraz większej wagi poprawianie wypracowań. Zadanie to przerasta siły i możność nauczyciela bardzo szybko, odbiera mu każdą chwilę wolną wypoczynku lub rozrywki, nie pozwala myśleć

o wzbogaceniu swej wiedzy, zapoznawaniu się z postępami w swojej specjalności. Tak jest w szkołach średnich. W szkołach początkowych mniej się pisze, niektóre prace piśmienne dają się poprawiać podczas lekcji, lecz i tutaj, szczególnie przy przepełnieniu szkół, nauczyciel miewa przed sobą zadanie ponad siły.

W literaturze pedagogicznej amerykańskiej ¹⁾ znajdujemy radę, która może da się w części przynajmniej i u nas zastosować. Chodzi o to, żeby dzieci same przyczyniały się do poprawiania własnych utworów.

W tym celu nauczyciel każe czytać pocichu dzieciom wypracowanie, po raz pierwszy tylko w tym celu, żeby się przekonały, czy nic nie opuściły i czy myśli zostały ułożone w takim porządku, jak trzeba. Oczywiście, jeżeli się znajdzie coś do poprawienia, dzieci starają się poprawić. Jest to pierwszy przegląd wypracowania, przy którym zwraca się uwagę na treść.

Następnie dzieci przeglądają swoją pracę po raz drugi, żeby się przekonać, czy niema błędów gramatycznych, szczególnie przeciw składni. Jeżeli mają jakie przytem wątpliwości zaglądają do gramatyki lub radzą się nauczyciela.

Wkońcu odczytują po raz trzeci ćwiczenia, żeby się przekonać, czy niema błędów ortograficznych.

Po takim trzechkrotnem przejrzaniu wypracowania, jeżeli dziecko czyni to uważnie, i jeżeli ćwiczenia prowadzone są systematycznie, na co szczególnie nacisk kładziemy, nauczycielowi pozostanie niewiele błędów do poprawienia.

O powyższym systemie bardzo pochlebnie świadczą i inspektorzy szkół amerykańskich i podróżnicy, zwiedzający szkoły i studjujący nauczanie w Nowym Świecie.

¹⁾ *Amerykańska szkoła* przez K. Janzułłową, str. 110 i nast.

Samo przez się rozumie się, że błędy, poprawione przez samego ucznia, nie mogą wpłynąć na ujemną ocenę wypracowania, że przeciwnie, świadczyć winny o jego zdolności poprawiania się, co odgrywa wielką rolę w czynieniu postępów.

Lecz jakkolwiekby był dobry i godny naśladowania ten sposób, zależy on od całości systemu, opartego na samopomocy, który w szkołach europejskich dotychczas niezupełnie się udaje. Wreszcie nie wyłącza on i wyłączać nie może interwencji nauczyciela.

Otóż zasada podstawowa przy poprawianiu winna być: nauczyciel nie powinien poprawiać tak, jakby on sam napisał, lecz jak dziecko chciało napisać, tylko nie umiało.

Poza tem, jak przy poprawianiu dyktand, znaki konwencjonalne mogą znacznie ułatwić pracę nauczyciela. Przytoczymy niektóre: *O* = błąd ortograficzny; *P* = błąd w przestankowaniu; *W* = wyrażenie nieodpowiednie i t. d. Prócz tego na marginesie nauczyciel może odnotowywać uwagi, których znak konwencjonalny nie oddałby dostatecznie, np.: *zwracać uwagę na pisownię; część pierwsza za mało została rozwinięta; należy bardziej urozmaicać postaci zdań; wyrażenia zbyt ogólne; myśl słuszna, lecz źle wyrażona* i t. p.

W ocenach swoich nauczyciel powinien być nie nazbyt surowy, każdy wysiłek oceniać i zachęcać.

Po lekcji kajety lub kartki z adnotacjami nauczyciela zwracane są uczniom, żeby poprawili to, co przez nauczyciela zostało zaznaczone.

Nauczyciel winien baczyć, żeby marginesy były zawsze dość duże, i odstępy między wierszami dostateczne (w tym celu znajdują się w handlu zeszyty z odpowiednią linjaturą): od przejrzystości rękopisu zależy wiele poprawienie.

Wkońcu jeszcze raz: jesteśmy zdania, że wypracowania piśmienne są możliwe nawet w trzechoddziałowej szkole, mianowicie w roku trzecim nauki.

Niech to będzie choćby przepisywanie na zadane pytanie — korzyść z tego wyniknie większa, niż z dyktanda.

W szkołkach cokolwiek lepiej sytuowanych, do których dzieci uczęszczają przez lat 4, nauczyciel ułoży sobie plan w zastosowaniu do czasu i wybierze metodę, którą najlepiej zrozumiał.

Poznanie wielu metod, nie trzymanie się żadnej literalnie, lecz dopasowywanie ich do warunków — jest rękojmią powodzenia. Zatrzymaliśmy się stosunkowo dłużej nad tą częścią metodyki, gdyż ona, obok lektury, jest nie tylko środkiem najważniejszym do praktycznego opanowania języka, lecz uczy patrzeć, rozumieć, obserwować, myśleć i wnioskować¹⁾.

7. CZYTANIE I OBJAŚNIANIE UTWORÓW LITERACKICH W SZKOLE I W DOMU.

Cel. — Konieczność nie tylko czytania, lecz studjowania w szkole utworów literackich w oryginałach nie ulega dziś już dyskusji. Można tylko różnić się w zdaniu, od kiedy takie studjum rozpocząć można, jak je i w jakim porządku prowadzić, czy można je rozciągnąć i na szkołę początkową.

Nie będę nowatorem, przynajmniej u nas, odpowiadając twierdząco na to pytanie. Mieczysław Brzezinski w cytowanym już programie dla szkoły początkowej wymienia, przynajmniej w kursach uzupełniających, piśmiennictwo nawet dość obszernie¹⁾.

W metodykach dla niemieckich szkół ludowych, znajdujemy od roku trzeciego czytanie czasopism dla młodzieży.

Za czytaniem w szkole początkowej wyjątków (lub w pewnych wypadkach w całości) utworów literackich przemawia wiele względów.

Miedzy pierwszymi położymy ten, że szkoła początkowa powinna być tak urządzona, żeby, stanowiąc najniższy

¹⁾ Rudler: *La composition française*, strona 30.

¹⁾ Projekt programu nauk w szkole wyższej miejskiej dla chłopców. *Szkoła Polska* z r. 1907, zesz. 5.

krąg wykształcenia, ideowo związany z następnymi, wystarczała sama sobie.

Otóż, bez znajomości najwybitniejszych przynajmniej dzieł literatury niema wykształcenia ogólnego. Człowiek taki jest wyłączony ze wspólnoty duchowej, odsunięty od arki, w której została złożona i wiara, i filozofja, i sztuka narodu... i jego nadzieja.

Co do formy utworu artystycznego — to dla ludu jedyna prawie okazja poznawania języka literackiego, ogólnonarodowego.

Po trzecie, szkoła winna: przygotować do czytania w domu i do czytania po opuszczeniu szkoły; nauczyć, jak czytać należy, żeby czytać z pożytkiem. Najlepszym i jedynym ku temu sposobem jest czytanie i objaśnianie utworów w szkole pod kierunkiem nauczyciela.

Ze znaczenia lektury utworów literackich w szkole wypływa też i cel, jaki nauczyciel ma mieć na oku.

Celem tym będzie poznanie najważniejszych i najpiękniejszych utworów literatury polskiej z głębszem wniknięciem w ich treść i formę, z uwagi na kształcenie umysłu, serca i zmysłu piękna.

Odkąd i co można czytać w szkole początkowej nie da się odpowiedzieć w sposób pozytywny i jednakowy dla wszystkich szkół. Co innego szkoły fabryczne z młodzieżą bardziej obudzoną, co innego szkółki wiejskie w kątach zapadłych, oddalonych od kolei.

Jeżeli w niektórych metodykach znajdujemy rady, żeby czytać czasopisma od trzeciego roku szkolnego, to mowa o czasopismach dla młodzieży specjalnych. Według naszego rozumienia trudno przystąpić do odczytywania utworów przed 11—12 rokiem życia, czyli przed 5—6 rokiem nauki szkolnej.

Wybór utworów, ustępów z utworów, nie może też być jednakowy. Co najwyżej, dadzą się w tym względzie wywnioskować tylko ogólne wskazówki.

Błędem, np. według nas, byłoby zaczynanie lektury od utworów wieku XVI lub XVII — wymagają one do zrozumienia i znajomości epoki i znajomości języka większej, niż to możliwe osiągnąć w szkole początkowej.

Jednak hymn *Czego chcesz od nas, Panie, za Twe hojne dary?*, psalm 91 *Kto się w opiekę poda Panu swemu*, może kilka innych pieśni lub psalmów w planie czytania i recytowania znaleźć się winny. Podobnie nie wahałbym się odczytać z dziećmi tego lub owego kazania Skargi. Ich język biblijny, styl przypowieściowy nie jest taką przeszkodą, jakby się zdawać mogło. Dzieci obeznane są z przypowieściami cokolwiek z historii świętej, z tokiem kazań z przemówień kościelnych.

Również wiek XVIII posiada pisarzy, którzy dzięki swemu klasycyzmowi lub dla innych względów są dostępni i dziś młodszemu pokoleniu: między tymi wymienić dość Krasickiego, poczęści Trembeckiego, wreszcie Karpińskiego (*Kiedy ranne wstają zorze, Wszystkie nasze dzienne sprawy, Bóg się rodzi, moc truchleje*).

Z pewnością czytanie takie pojęcia o historii literatury polskiej dać nie może, lecz też nie stawiamy sobie tego zadania.

Najwięcej czytaniem będą, i słusznie, utwory naszych wielkich romantyków. Słusznie, gdyż „myśmy wszyscy z nich“ i nasza największa nowoczesność bardzo jest blisko im pokrewna.

Czy jednak nie czytać wcale w szkole pisarzy nowożytnych ostatniej doby, tych właśnie, których w życiu niemal jedynie i wyłącznie czytujemy?

Byłoby to błędem, gdyżby powiększało przedział między szkołą a życiem.

Nie wymieniamy tutaj pisarzy, rzecz to programu, który powinien być opracowany siłami wspólnymi nauczycielstwa, nie zaś przez metodyków. Dość, że od początku jedno-

częściej z utworami dawniejszemi wiele czasu przeznaczać należy na lekturę utworów współczesnych. Obecnie posiadamy już kilka „biblioteczek“, które nabycie oddzielnych utworów, przynajmniej dawniejszych, czynią dostępnem.

Samo się przez się rozumie, że czytanie utworów nie może zastąpić dobrych *Wypisów* literackich. Tylko przy pomocy *Wypisów* czytania można należycie urozmaicić i zastosować do celów dydaktycznych.

Czytać w klasie utwory w całości, czy tylko większe ustępy? — Jeżelibyśmy chcieli odczytywać w klasie dłuższe utwory w całości, z pewnością nie starczyłoby czasu nawet na odczytanie najważniejszych.

Chcieć dłuższy utwór, np. tragedję, poemat odczytać w całości, wszystko w nim wytłumaczyć, to znaczy poświęcić kilka miesięcy jednemu utworowi. W ten sposób, w dobrych czasach, czytywano w klasach Homera lub Virgilego.

Dziś to niemożliwe i niepożądane. Jeżeli chodzi o dzieło dłuższe, nauczyciel przedstawi je uczniom z punktu widzenia fabuły i planu, oświeśli (zapomocą portretu biograficznego i psychologicznego, wyjaśni zapomocą badania środowiska, w którym powstało, warunków społecznych, obyczajów i uczuć; zanalizuje mechanizm akcji, naszkicuje w liniach zasadniczych charakter i piękności scen rozmaitych i zgłębi tylko niektóre ustępy w klasie; oczywiście po uprzednim przeczytaniu przez uczniów utworów w całości w domu.

Znaczenie rozbioru literackiego. — Zgadza się na potrzebę czytania utworów literackich w klasie i w domu. Lecz samo czytanie, aczkolwiek nie byłoby bez korzyści, jednak byłoby czynnością dosyć jałową, w pewnych warunkach mogłoby się stać mechaniczną. Czyta się zwykle za szybko, żeby móc wnikać głębiej choćby w treść, nie mówiąc już o formie, która najczęściej

dla zwykłego czytelnika przepada. Czytaniu, żeby przynosiło korzyści, jakich możemy się od niego spodziewać, musi towarzyszyć rozbiór literacki. Na rozmaitych stopniach nauczania będzie ten rozbiór rozmaity, zawsze winien być zastosowany do poziomu uczniów, lecz zawsze jest konieczny.

W każdej rzeczy nadmiar, krańcowość bywa szkodliwa. Nadużywanie rozbioru pedantycznego, wiwisekcyjnego, wywołało, szczególnie w Niemczech, usprawiedliwioną reakcję przeciw rzeczy dobrej samej w sobie.

Jeżeli chcecie, powiadają przeciwnicy rozbioru, reformiści, żeby utwór podziałał na uczucie, wyobraźnię lub serce, nie wciskajcie się między utwór a czytelnika. Niech utwór działa własną siłą.

Jest w tem nawoływaniu pewna doza słuszności, jest i przesada, przeciw której właśnie występują. Po pierwsze, do utworów, które bezpośrednio mogą działać i przeznaczone są do takiego działania, należą przeważnie lub wyłącznie utwory liryczne, inne zaś mniej lub więcej działają drogą intelektualną i wymagają przewodników. Zresztą negować znaczenie krytyki literackiej i jej zadania, polegające na tłumaczeniu utworów i artystycznym kształceniu, tudzież wychowywaniu, jest to przemawiać przeciw oczywistości.

To też rozbiór niepedantyczny, prawdziwie literacki zdobywa z każdym dniem coraz większe znaczenie. Głębokie wnikanie w treść arcydzieł literatury kształci umysł, sąd i serce uczniów; forma artystyczna przyczynia się do rozbudzenia wyobraźni, podsyca ją i kształci dar nieoceniony — gust.

Oczywiście, że tak pojęty rozbiór ma także wielki wpływ na postępy w wypracowaniach.

Plan lekcji rozbioru literackiego. — Doniedawna a i dziś nawet jeszcze w bardzo wielu szko-

łach rozbiór literacki polega na tem, że nauczyciel wypowie kilka ogólników, mających być „sądem“ o danym utworze, co najwyżej wspomni o symbolicznem znaczeniu utworu, jeżeli istnieje potrzeba takiego wykładania i koniec.

Lepsi jednak nauczyciele wypracowali metodę, której plan tutaj przytaczamy.

A) Badanie treści.

I. Fabuła lub przedmiot. 1) Odczytanie ustępu (utworu — jeżeli jest krótki). 2) Pytania, mające na celu wykrycie znaczenia wyrazów z kontekstu. 3) Przez wypytanie — odkrycie: a) charakteru ustępu, b) idei zasadniczej, c) celu autora, d) środków, jakich użył w celu jego osiągnięcia.

II. Dyspozycja czyli plan utworu. 1) Wyszukanie większych podziałów i poddziałów. 2) Porządek, w jakim następują i wiążą się części ze sobą; przejścia.

B) Badanie formy. Osobliwości języka i stylu.

C) Ocena ogólna autora, jego myśli, stylu i uwagi moralne w razie potrzeby.

Wreszcie nauczyciel podaje wzmiankę biograficzną i literacką o autorze, lub też rozpoczyna od niej.

W notatce biograficznej nauczyciel pominie szczegóły niewiele lub nic nie mówiące, zamiast chronologii, kilku wyrazami postara się naszkicować postać moralną autora, charakter jego, jeżeli to ułatwić może zrozumienie jego dzieła.

Następnie należy przedstawić genezę utworu lub ustępu, to znaczy, zakomunikować uczniom takie wiadomości historyczno-literackie, które na ten ustęp rzucają światło, np. jeśli dany ustęp lub utwór zawdzięcza powstanie szczególnej okoliczności, to tę okoliczność należy omówić (np. czemu zawdzięczają swe powstanie *Treny*, *Dziady* i t. d.), jeżeli dla zrozumienia utworu potrzebne zrozumienie problemu literackiego (np. *Romantyczność* i t. p.), nauczyciel w krótkości problemat ten przedstawi; to samo, jeśli pod-

stawą utworu jest zagadnienie etyczne (*Konrad Wallenrod*) lub społeczne i t. d. Jeżeli do oceny utworu lub ustępu potrzebne są wiadomości o epoce, w której autor pisał, o stanie literatury i guście, jaki panował, nauczyciel nie omieszkaj tych wiadomości dostarczyć.

Notatka biograficzna i geneza utworu mogą z korzyścią poprzedzać analizę. Natomiast zakończyć analizę można wnioskami lub nawet przepisami o rodzaju utworu literackiego, który analizujemy, np. uwagami o takim rodzaju utworów, jak bajki, pieśni, dramaty i t. p.

Uwagi nad planem lekcji rozbioru literackiego. — Uzupełniamy wyżej przytoczony plan następującymi uwagami, które mogą się przydać mniej doświadczonym nauczycielom.

Kto powinien utwór odczytywać: nauczyciel czy uczeń? W zasadzie nauczyciel, gdyż tylko nauczyciel, znając utwór gruntownie, może to uczynić dobrze. Trzeba bowiem znać intencje autora, żeby odcieniami głosu je wyrazić. Utwór dobrze przeczytany w połowie już jest wyjaśniony. W każdym razie pobudza ucznia, podnieca i porywa.

Niektórzy nauczyciele przed odczytaniem utworu sami go opowiadają. Jeżeli chodzi o udostępnienie trudniejszej treści — zasada słuszna. Nauczyciel, opowiadając, zastępuje łatwiejszymi trudniejsze wyrazy, wymagające objaśnienia, opuszcza szczegóły, mogące utrudnić zrozumienie utworu i zmienia szyk przestawny na zwyczajny. To wszystko tyczy się treści i ułatwienia jej zrozumienia; lecz, jeżeli chodzi o wrażenie, oczywiście, wyraziste (artystyczne), odczytanie utworu wywrze bez porównania większe wrażenie, niż blade odbicie w opowiadaniu. Dlatego też nauczyciel uciekać się będzie do jednego lub drugiego sposobu, zależnie od rodzaju utworu. Jeżeli chodzi o utwór liryczny, odczyta go, zanim przystąpi do analizy, jeżeli o poemat, szczególnie dłuższy, treść jego opowie, a następnie utwór

odczyta. Łatwo się przekonać, że dzieci, jeżeli tylko dobrze rozumieją, z przyjemnością słuchają znanej sobie treści utworu po raz drugi i trzeci. Spostrzeżenie to czynią nauczyciele i matki, zajmujące się swemi dziećmi, codziennie.

Natomiast przygotowywanie każdego utworu w domu przez ucznia, przed czytaniem w klasie (oprócz dłuższych utworów, które tego wymagają), wydaje się nam nieodpowiednie. Pomijając, że utwór przez samego ucznia może być źle lub niekompletnie zrozumiany, radzibyśmy tego rodzaju pracę przenosić na czas szkolny, nie zaś pozaszkolny.

Samo się przez się rozumie, że rozbiór literacki musi być zastosowany do wieku i rozwoju uczniów. W szkole początkowej niema potrzeby nawet nazywać go rozbiorem literackim, żeby uniknąć terminu, który swem brzmieniem mógłby fałszywe wywoływać wyobrażenie: nazwijmy to wnikaniem w treść utworu i zastanawianiem się nad formą, — o wyrazy nie chodzi.

Przedewszystkiem nauczyciel ma się starać, żeby na podstawie samego tekstu została dobrze zrozumiana myśl autora.

Co do studjowania formy, oczywiście, w szkole początkowej, nawet najlepiej sytuowanej, trzeba się ograniczyć do rzeczy bardzo elementarnych.

Dobrze, jeżeli nauczyciel przy czytaniu utworów wogóle, okolicznościowo (lecz nie przy każdym utworze) wykaże, jak bywają wyrazy używane we właściwym znaczeniu i w przenośnem, jak język nawet potoczny, nie tylko poetyczny obfituje w przenośnie, których dziś już jako przenośni nie odczuwamy, z powodu utworów poetyckich wykaże, na czem polega inwersja, szyk przestawny i t. p. Nie przypuszczamy jednak, żeby nauczyciel mógł zająć się studjowaniem stylu autora i jego języka we właściwym znaczeniu.

W każdym razie nie zaniedba uwypuklić lub przynajmniej wskazać na porównania nowe, obrazy uderzające, jednym słowem na to, co jest najwybitniejszego w utworze.

Naturalnem uwieńczeniem rozbioru literackiego winien być sąd, to znaczy nasz własny sąd o dziele z punktu widzenia artystycznego i moralnego.

Lecz nie wydaje się nam, żeby to w szkołach początkowych było możliwe. Łatwo się przekonać, że z sądami uczniów w szkołach średnich dzieje się też tak, że jest to powtarzanie gotowych opinij z wykładu nauczyciela lub z podręcznika.

Natomiast należy i w szkole początkowej nadawać wielkie znaczenie zasadzie koncentracji. Przy czytaniu utworów nauczyciel języka ojczystego będzie miał nie jedną okazję, lecz niemal na każdym kroku, do potrącania o inne gałęzie nauki, przedewszystkiem o historję ojczystą i powszechną. Niema potrzeby, żeby zasklepiać się w swojej dziedzinie i nie wkraczał na pole objaśnień historycznych, jeżeli utwór tego wymaga. Na tym stopniu wykształcenia historia doskonale zlewa się z literaturą. Lecz nie tylko o historję potrącać będzie. Z powodu nazw miejscowości nadarzy się okazja do pomówienia o geografji kraju, z powodu krajobrazu o jego florze i faunie, z powodu obyczajów o jego kulturze i cywilizacji. Z tego wszystkiego uczyni nauczyciel jak najszerszy użytek pod karą, że nie stoi na wysokości zadań nauczyciela języka ojczystego¹⁾.

¹⁾ Podręcznika do rozbioru literackiego w języku polskim nie posiadamy. Noty, mogące się przydać do wykładu, znajdzie czytelnik w wydawnictwie utworów p. t. *Arcydziela polskich i obcych pisarzy* Feliksa Westa w Brodach, tudzież w *Bibliotece klasyków polskich*, wychodzącej pod moją redakcją od r. 1913, w *Bibliotece Narodowej*, w wydawnictwie p. t. *Pisarze polscy i obcy* oraz w kilku innych wydawnictwach podobnych.

Ćwiczenia, związane z rozbiorem literackim. — Do tych należy czytanie estetyczne i deklamacja. Czytać estetycznie, t. j. pięknie, odpowiednio warunkom piękna, tak iżby modulacja głosu była zastosowana do treści czytanej rzeczy, do wszystkich odcieni myśli i uczucia, można dopiero wtedy, kiedy się utwór należyście zrozumiało, dlatego ćwiczenia te kładziemy w tym miejscu, aczkolwiek potrzeba wyrazistego czytania i przyzwyczajania do niego mogą się dawać odczuć wcześniej. (Patrz, cośmy o tem mówili na str. 57).

Co do deklamacji, związana ona jest z kwestją uczenia napamięć utworów poetyckich i prozaicznych.

Pod wpływem reakcji przeciw werbalistycznemu nauczaniu pamięciowemu, znaleźli się pedagogowie, występujący wogóle przeciw wszelkiemu nauczaniu napamięć.

Jednak nawet pamięć wyrazowa potrzebna jest w życiu, i oddaje nieraz wielkie usługi: nietylko literatom, adwokatom, aktorom i mówcom, lecz również agentom, komiwojażerom i wielu innym zawodom praktycznym. Ale pamięć wyrazowa nietylko odgrywa rolę, kiedy chodzi o słowo żywe, przy „wypisaniu się“ posiada również, jak się zdaje, niemałe znaczenie.

To są niejako względy praktyczne, dla których nie należy zarzucać uczenia się napamięć; lecz istnieją też inne, mianowicie etyczno-wychowawcze. Wiadomo, że muzyka, wogóle pewien rytm, pobudza żywiej niż słowa, towarzyszące ilustrowanym w ten sposób czynom. Otóż przez memorowanie utrwalamy i niejako wćwiczamy kompleksy uczuć etycznych, któreby w inny sposób albo nie przenikły do duszy dziecka, albo nie przenikły tak łatwo.

W języku francuskim poleciłbym książeczkę A. Gazler: *Traité d'explication française* oraz w języku niemieckim Otto Lyon'a: *Die Lektüre als Grundlage des Unterrichts in der deutschen Sprache*; Wilhelma Peper'a: *Die deutsche Dichtung*.

Do nauki napamięć jednak, jak do wszystkiego innego, są potrzebne wskazówki i znajomość warunków, które na pamięć wpływają. Między temi ostatnimi Alfred Binet na zasadzie doświadczenia własnego i literatury przytacza: 1) godziny nauki, 2) czas jej trwania, 3) działanie wzajemne zainteresowania i powtarzania, 4) sposób powtarzania, 5) przechodzenie od rzeczy prostych do złożonych, od łatwych do trudnych, i poczucie czynionych postępów, 6) działanie na różne zmysły, 7) kojarzenie pojęć, 8) zastąpienie pamięci wrażeń przez pamięć pojęć.

Z samych warunków przytoczonych wypływają już wskazówki co do uczenia się napamięć.

Dzieci, którym nikt nie pokazywał, jak należy uczyć się napamięć, robią to zwykle w ten sposób, że powtarzają po kilka wyrazów z tego, czego mają się nauczyć, póki bez błędów nie powtórzą. Przytem nie dbają o całość pojęciową, zatrzymują się raczej na całości muzycznej, przerywając w miejscu najmniej odpowiedniem, byleby ustęp powtarzany przedstawiał jakąś całość, np. jeden wiersz, pół strofy, rzadziej całą strofę.

Tymczasem zauważyć można, że np. siedmiu wyrazów bez związku dziecko nie powtórzy łatwo, natomiast prędzej powtórzy jakiekolwiek zdanie, ułożone z siedmiu wyrazów. Jeżeli zaś chodzi o powtórzenie dosłowne bez przedstawienia wyrazów, mniej popełni błędów, jeżeli oddzielne wyrazy będą związane ze sobą rytmem. Uczyć się więc należy powtarzając cały niezbyt długi utwór. Zrozumienie dokładne jest warunkiem, sprzyjającym uczeniu się napamięć ¹⁾.

¹⁾ Uczenie się napamięć jest procesem bardzo skomplikowanym i zależnym od wielu czynników. Wymienimy niektóre. Warunkami wewnętrznymi są: stan uwagi, usposobienie w danej chwili, napłęcie woli. Żeby się uczyć szybko i łatwo, trzeba wytworzyć te warunki, jeżeli nie istnieją, lub odłożyć naukę na chwilę bardziej sprzyjającą.

Czytanie w domu. — Oprócz czytania utworów w klasie rozpowszechnia się coraz bardziej zadawanie do czytania w domu. Zresztą lekturę tę uprawiamy nie tylko przy nauce języka ojczystego, lecz również przy innych gałęziach nauk (wypisy historyczne, geograficzne i t. p.).

Jeżeli jednak uczniowie mają czytać wiele, konieczna jest biblioteka szkolna, dobrze zaopatrzona w książki bez zarzutu pod względem treści i formy. Niekoniecznie to mają być książki naukowe, lecz, oprócz utworów literackich artystycznych, mogą i powinny znajdować się podróże, opowiadania historyczne, popularne książki przyrodnicze obok powieści dla dzieci i młodzieży oraz pism, służących rozrywce.

Rola nauczyciela względem czytania w domu nie może być bierna. Nauczyciel powinien kierować tą lekturą, lecz czynić to dyskretnie, zyskawszy, oczywiście, uprzednio zaufanie uczniów. Do nauczyciela też należy udzielanie takich rad, żeby lektura ta pozostawiała trwałe ślady w umyśle uczniów. Tymczasem, niestety, młodzież czytuje najczęściej w ten sposób, że po paru miesiącach, a nawet wcześniej, nie wie, co się w książce znajdowało.

Warunki zewnętrzne, wpływające na tempo nauki napamięć, są (według Meumann'a) następujące: 1) wielkość i czytelność druku (lub pisma); 2) trudności wymawiania danego tekstu; 3) tempo powtarzania tekstu (Ebbinghaus jest za szybkim powtarzaniem); 4) rytm powtarzania; ten bywa rozmaity dla różnych osób; 5) ruchy mowne przy powtarzaniu; najlepiej powtarzać tekst półgłosem; 6) przerwy między jedną grupą powtarzań a drugą, szczególnie, jeżeli chodzi o utwory dłuższe; 7) powtarzanie za każdym razem całego utworu lub jego części; w tym względzie trzeba się kierować rodzajem, długością tekstu; lepiej, jeżeli ustępy do powtarzania nie są zbyt krótkie; 8) kompletne rozumienie utworu.

Dodać należy, że rozmaite typy psychiczne różnie reagują na powyższe warunki.

Żeby temu zapobiec, radzą metodycy czytać książkę z piórem w ręku.

Wydaje się to rzeczą niemożliwą z młodzieżą ze szkoły początkowej, lecz tylko temu, kto nie próbował. Po kilku usiłowaniach, z początku nieudanych, nauczyciel się przekona, że nie jest to tak niepodobne otrzymać streszczenie książki w kilku zdaniach. Wprawdzie nie jest to jeszcze robienie notatek, lecz lepiej niż nic, lepiej niż brak wszelkiego śladu czytania. Takie króciutkie, suche streszczenie może być punktem wyjścia dla pamięci, odbudowującej utwór w szczegółach.

Radzimy bardzo sposobem próby zaprowadzenie zeszytów, w którychby uczniowie, obok tytułu i nazwiska autora, w kilku zdaniach (można zacząć od jednego i przechodzić do liczby coraz większej) podawali treść przeczytanego utworu.

Będzie to skuteczny środek do głębszego poznania literatury ojczystej i podstawa, na której, jeżeli czytanie było dość systematyczne, nauczyciel spróbuje dać syntezę pewnego okresu, czy kierunku.

8. GRAMATYKA.

Znaczenie i cel. — Dotychczas po podręcznikach gramatyki, jak za czasów Kwintyljana, powtarza się takie określenie celu gramatyki: uczy ona mówić i pisać poprawnie, t. j. zgodnie z zasadami, opartymi na ogólnie przyjętych zwyczajach językowych. To jako cel specjalny. Dodaje się, że posiada cel ogólny, polegający na tem, że wraz z innymi naukami przyczynia się do rozwoju władz umysłowych i moralnych uczniów.

Przeciw pierwszemu określeniu celu gramatyki protestują niektórzy lingwiści: „Mówimy zbyt szybko, ażebyśmy mieli czas uświadamiać sobie formy językowe i zastanawiać się nad ich wyborem i użyciem“. Tak jakby o uświadamianie tutaj chodziło! Lecz może niesłusznie pomawiamy o te herezje przeciw gramatyce lingwistów. Tak mówią ci, co niejasno sami uświadamiają sobie różnicę między gramatyką normatywną, przepisującą reguły, a gramatyką teoretyczną, historyczną, lub porównawczą.

Inne jest pytanie, czy nie można nauczyć się języka bez podręcznika gramatyki. Są przecież ludzie, którzy „nie uczyli się nigdy gramatyki“, lecz dzięki talentowi, stali się praktycznymi prawodawcami języka. W okresie „złotym“ naszej literatury nikt się gramatyki ojczyściej nie uczył, bo jej wtedy nigdzie nie uczono. Z żyją-

cych, t. zw. wzorowych pisarzy naszych, niejeden wcale gramatyki polskiej się nie uczył.

Czy wobec tego nie jest stratą czasu uczyć gramatyki jeżeli nie jest ona wybrana jako przedmiot ogólnokształcący?

Czy poprostu nie ulegamy rutynie odwiecznej, wypisując na czele nauczania języka — gramatykę!

Nie.

Wszyscy ci, którzy rzeczywiście dobrze swój język znają, uczą się lub uczyli się gramatyki na swój sposób, nie z książki, nie w szkole, lecz z własnych rozważań, z własnych obserwacyj.

Żeby móc zająć własne stanowisko w tej sprawie, trzeba się zastanowić nad praktycznym znaczeniem gramatyki.

Otóż to nie ulega wątpliwości.

Nie uczymy się języka ojczyściego zapomocą gramatyki: wzbogacamy, rozwijamy i urozmaicamy swą mowę innymi drogami, to pewna; lecz odzwyczajamy się od провинциализmów, barbaryzmów i indywidualizmów i t. p. wtedy, kiedy ktoś zwróci naszą uwagę: tak a tak się nie mówi. Względem wszystkich spełnia tę rolę gramatyka i tu jej znaczenie ważne zarówno w granicach ortoepji, fonetyki, etymologii, fleksji, jak składni...

Gdybyśmy nawet wykreślili gramatykę systematyczną ze swoich programów, uprawialibyśmy ją wciąż o k o l i c z n o ś c i o w o, odzwyczajając od „złych“ przyzwyczajęń, i narzucając „dobre“. Powiemy więcej: gramatykę uprawiają dzienniki, piętnując barbaryzmy, puryści z zawodu i upodobania, każdy cokolwiek.

Otóż lepiej, jeżeli będą ją uprawiać ludzie stosownie do tego przygotowaniu. Jeżeli będziemy jej uczyli systematycznie, jak uczymy arytmetyki lub rysunków z tą różnicą, że w gramatyce posiadamy narzędzie do wszechstronnej analizy zjawiska tak ważnego, jakim jest m o w a o j c z y s t a!

Inne, ale nie mniejsze jest znaczenie gramatyki języka ojczystego, jako przedmiotu ogólnie kształcącego.

Oto jak Baudouin de Courtenay określa możliwość, znaczenie i zadanie teoretycznej nauki języka¹⁾.

„Ze wszystkich objawów społecznych czyli psychosocjalnych, język jest najprostszym, najbogatszym, a zarazem stałe, nieprzerwanie obecnym w umysłowym świecie każdego człowieka.

„Nad obiektami nauk przyrodniczych język ma tę wyższość techniczno-pedagogiczną, iż zawsze, rzec można, jest pod ręką, iż zawsze jest obecny, a do badań nad nim nie potrzeba żadnych szczególnych przyborów i przygotowań.

„Każde dziecko ma prawo wymagać od nauczyciela, ażeby mu uświadomił jego własny język, ten niewyczerpany materiał do jak najobszerniejszych i najgłębszych spostrzeżeń.

„Między innemi następujące strony języka mogą być uświadomione czyli oświecone świadomością uczącego się:

proces wymawiania i słyszenia,
rozkład złożonych całości językowych i określenie najprostszych jednostek języka i ich skojarzeń,
badanie budowy mowy bieżącej,
związek form językowych,
związek pomiędzy znaczeniami wyrazów i wyrażen,
dźwiękowe i znaczeniowe pokrewieństwo wyrazów i ich części,
różnica pomiędzy językiem indywidualnym a ogólnonarodowym,
związek pisma z językiem, związek wyobrażeń graficznych z wyobrażeniami wymawianiami i językowymi wogóle,
uświadomienie sobie właściwości pisowni i t. d.“

¹⁾ Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej. (*Prądy w nauczaniu języka ojczystego*, 1908, str. 1—12).

Inna rzecz, czy dotychczasowe przygotowanie nauczycieli pozwala stawiać im takie wymagania. Bez wahania odpowiadamy, że nie. Przy dzisiejszym systemie kształcenia nauczycieli początkowych (a w pewnym stopniu i szkół średnich), nawet gdyby taki plan zaprowadzono, uczynionoby z niego dogmatyczną gmatwaninę w rodzaju naszych gramatyk szkolnych. Reformę należy rozpocząć od systemu kształcenia nauczycieli języka ojczystego.

Tymczasem jednak zło do minimum ograniczyć należy, to znaczy gramatykę praktyczną sprowadzić do zadań jej istotnie praktycznych, t. j. takich, które doskonala mowę żywą i pisaną, a teoretyczną zostawić tylko tam, gdzie ze względu na wykształcenie nauczyciela jest możliwa.

Program gramatyki w szkole początkowej.
— Nie jest właściwem zadaniem metodyka ustanawianie programu, który dla wszystkich szkół powinien być w pewnych granicach jednolity, ażeby zapewnić jednostajne wykształcenie ogółowi obywateli.

Zważywszy jednak, że w naszych warunkach co do języka polskiego panuje dotychczas nieokreśloność, że potrzeba i zakres nauczania gramatyki w szkole elementarnej zawsze jeszcze są kwestjami, ulegającymi dyskusji, pozwalamy sobie przytoczyć w tym względzie swoje pomysły.

Zadanie nauczania gramatyki powinno być praktyczne; rozumiemy to w ten sposób, że uczniowie uczą się t. zw. form poprawnych czy to deklinacji, czy konjugacji z czytania, opowiadań i rozmów z nauczycielem, np. że nie mówi się *kontów*, ani *czapków* (jeżeli tego rodzaju błędy właśnie popełniają), że forma *umią* nie jest przyjęta powszechnie, że nie mówi się *dziewczęta zrobili* i t. p. Żeby tego i podobnych rzeczy nauczyć, niepotrzebna jest znajomość podziałów na deklinacje, klasy, grupy i gromady. Pod tym względem, jak pod wielu innemi, dziecko sześciol-

letnie, już wstępując do szkoły, więcej umiejętności wnosi, niż nabywa.

Podobnie jak z fleksją, postępować można ze składnią, z t. zw. rządem słów, użyciem przyimków, postaci i t. p.

Co zaś do nauki teoretycznej wydaje się nam, że nawet w szkole początkowej nauczyciel winien uświadomić uczniom, przede wszystkim z grafiki i pisowni polskiej:

1. oznaczanie „podniebienności“ spółgłosek;
2. na czym polega zasada fonetyczna pisowni, choćby na przykładzie brzmienia dźwięcznych na końcu wyrazów i t. p.
3. etymologiczną zasadę pisowni (*rz, ó*);
4. pojęcie o zasadzie historycznej w pisowni;
5. pojęcie o zdaniu, jako całości logicznej, i, być może,
6. pojęcie o częstkach znaczeniowych wyrazów.

Czy nauczanie gramatyki ma być systematyczne, czy przygodne? — Nauczanie okolicznościowe gramatyki zjawilo się jako usprawiedliwiona reakcja przeciw pamięciowemu nękanu dzieci niezrozumiałemi dla nich regułami.

Wielu jednak metodyków uważa, że w tej reakcji posunięto się za daleko. Istotnie bowiem niektórzy nauczyciele doprowadzili ową zasadę do tego, że jeden i ten sam ustęp służył do ćwiczenia w czytaniu, do rozbioru literackiego, opowiadania, dyktanda i wypracowania piśmiennego. Zarzuty, czynione tego rodzaju metodzie, są następujące. Nauczyciel rozrywa i męczy uwagę ucznia, wymagając odeń skupienia uwagi z powodu jednego tekstu nad mnóstwem kwestyj, ćwiartuje, rozdrabnia naukę, która może tylko zyskać na skondensowaniu i logicznem spojeniu; udziela wiadomości mniej pewnych i mniej trwałych; naraża się na to, że może pozostawić w zapomnieniu wiadomości pożyteczne (nawet konieczne), lub nie przestudjować ich dostatecznie.

Nie można powiedzieć, żeby te zarzuty nie były słuszne w pewnej mierze. Że niebezpieczeństwa, o których przeciwnicy metody okolicznościowej wspominają, nie czyhają na nauczycieli niezupełnie panujących nad przedmiotem, a system, podręcznik nie ułatwia znakomicie im pracy. Kto chce nauczać okolicznościowo, musi mieć poczucie gramatyczne wyjątkowe i wiadomości o wiele głębsze.

Czy jednak wyrzec się wogóle nauczania okolicznościowego i wrócić do systematyki? Stanowczo nie!

Metoda okolicznościowa wprost narzuca się w wielu okolicznościach, a w szkole początkowej winna ze względu na program, jaki jej zakreślamy, przeważać.

Więc całe nauczanie praktyczne, o którym wspominaliśmy wyżej, winno oprzeć się na lekturze i odpowiednich ćwiczeniach. „Błędy“, popełniane przez uczniów w mowie i piśmie, oto okazja do udzielania, utrwalania, rozszerzania ich wiadomości gramatycznych. Z pewnością uczeń lepiej zapamięta „jak mówić lub pisać należy“, jeżeli się o tem dowie przy okazji popelnienia „błędu“.

Co do wiadomości teoretycznych, o których była mowa wyżej, tych okolicznościowo może (i powinien) udzielać nauczyciel nawet zanim dzieci czytają się nauczą. Przypominamy czytelnikowi metodę czytania panny Dale (str. 42 i 43), przy której dzieci uświadamiają sobie główne wiadomości z fonetyki. Nie widzę dobrej racji, dlaczegoby dzieci, ucząc się czytać, nie miały sobie uświadomić, że *chleb* wymawia się jak *chlep*, (i jednocześnie uświadomić sobie różnicę między mową żywą a pismem), że w wyrazie *ciało* i się nie czyta, że się ten wyraz wymawia jak *ćtało* i t. p.

Czy z powyższego wypływa, iż jesteśmy zupełnymi przeciwnikami wszelkiego systematycznego nauczania gramatyki w szkole początkowej? Bynajmniej. Widzimy tylko pewne trudności w jej nauczaniu, a przede wszystkim brak odpowiednich podręczników.

Podręczniki. — Wszelkie nauczanie systematyczne wymaga podręcznika, musi być oparte na podręczniku. (Wtedy, kiedy nauczyciel nie używa żadnego, tworzy sobie właściwie swój własny).

Otóż podręczniki nasze są przedewszystkiem nieliczne. (Choć bowiem jest ich kilka — przeważnie są naśladownictwem jedne drugich). Niestety, zawierają wiele bałamuctw, rzeczy niepotrzebnych, podawanych najbezsmyślniej w sposób uroczysty, i z których ani nauczyciel, ani dziecko w żaden sposób wywnioskować nie mogą, poco właściwie czas tracią na uczenie się tych podręczników napamięć.

Na jakich zasadach winien być oparty podręcznik gramatyki dla szkół elementarnych wypływa w części z tego, cośmy mówili wyżej. Dodać tylko trzeba, że powinien być natchnięty zasadą: 1) że metoda dedukcyjna musi być zastąpiona indukcyjną i 2) że obok analizy ma dawać konstrukcje oraz 3) zarzucić definicje, które nigdy ściśle nie bywają.

Samo też przez się rozumie się, że podręcznik powinien być prosty, ścisły, metodyczny, formułujący w kilku słowach zasady najistotniejsze.

Wreszcie uwaga, która może się przydać wobec częstych nadużyć, mianowicie, żeby nauczyciel jak najmniej wprowadzał zmian do podręcznika. Przedewszystkiem, zmianom tym zbywa najczęściej na ścisłości i zwykle są w sprzeczności jawnej z teorjami i metodą, jaką obrał autor.

Metoda indukcyjna oraz forma heurystyczna wykładu. — W metodzie indukcyjnej, która dziś z małemi wyjątkami niemal powszechnie znalazła zastosowanie, punktem wyjścia jest zdanie (kompletne), na zdaniu dzieci, kierowane pytaniami nauczyciela (forma wykładu heurystyczna), czynią spostrzeżenia i, jeżeli to jest potrzebne oraz możliwe, wyprowadzają regułę.

Powodzenie i wyniki metody indukcyjnej tudzież formy wykładu heurystycznej zależą przedewszystkiem od wyboru przykładów i od sposobu zadawania pytań.

Przykłady powinny zawierać zawsze trafne, proste i łatwe do odkrycia „prawidło“. Powinny być krótkie, żeby łatwo było uchwycić treść ogólną, i trzeba, żeby wyrazy, stanowiące przedmiot „prawidła“, znajdowały się jak najbliżej siebie.

Jeżeli „prawidło“ ma się wykazać z porównania dwóch lub trzech przykładów, tedy drugi i trzeci przykład powinny być tylko modyfikacją pierwszego, przez skasowanie czegoś, dodanie lub zastąpienie innym wyrazem. Porównanie wtedy jest łatwiejsze i bardziej uderzające, niż gdybyśmy czynili spostrzeżenia nad przykładami różnemi pod względem treści i formy.

Ażebym ułatwić zrozumienie kwestji, nauczyciel wypisuje przykład, nad którym czyni z dziećmi spostrzeżenia, na tablicy i w miarę potrzeby podkreśla wyrazy, o których mowa. Wykładać regułę na zasadzie przykładów, wypowiedzianych tylko, byłoby równie nieodpowiednio, jak chcieć pamięciowo rozwiązywać skomplikowany rachunek.

Jeżeli „reguła“ posiada „wyjątki“, przykłady, które służyły do skonstatowania wyjątków, trzeba zachować na tablicy i odpowiednio ponumerować lub pooznaczać literami, żeby widoczne były działy i poddziały reguły: przy końcu lekcji posłużyć mogą nauczycielowi do zreasumowania wszystkiego, o czem mówił na lekcji.

Drugi warunek, od którego zależy powodzenie wykładu w formie heurystycznej, to umiejętność zadawania pytań.

Ogólnie mówiąc, pytania powinny być: poprawne, jasne, ścisłe, krótkie, proste, zastosowane do pojmowania uczniów, do przedmiotu i celu lekcji.

Poprawne są te pytania, które nie zawierają zwrotów i szyku, obcych językowi. Niepoprawnem np. będzie py-

tanie: co znaczy po polsku „heurystyczny“? lub: Warszawa, nad jaką rzeką leży? i t. p.

Jasne mi, pod względem treści, nazywamy te pytania, których znaczenie łatwo chwytaemy, z punktu zaś widzenia formy, kiedy są wyrażone zapomocą zwrotów zwykłych, łatwych do zrozumienia i odpowiednio akcentowanych¹⁾.

Scistość pytania polega na tem, żeby było tak sformułowane, iżby dopuszczało tylko jedną trafną odpowiedź. Nie można więc zadawać pytań w rodzaju: Co myślisz o tym podmiocie i orzeczeniu? lub: Gdzie leży Warszawa? Gdyż albo nie otrzymamy żadnej odpowiedzi, albo usłyszymy gotową odpowiedź z podręcznika, lub z lekcji poprzedniej, lub wreszcie kilka odpowiedzi, z których każda będzie dobra. Np. na pytanie: Gdzie leży Warszawa? można odpowiedzieć: nad Wisłą, albo w Polsce i t. p.

Oczywiście, pytanie oddzielnie wzięte może być nieokreślone, lecz stać się określone z kontekstu.

Przeciw krótkości grzeszy nauczyciel, powtarzający ciągle: czy możesz mi powiedzieć? albo: chciałbym wiedzieć... i t. p.

Nie należy też używać zdań kompletnych, kiedy jeden wyraz może wystarczyć.

Pytanie nie jest proste, kiedy zawiera kilka kwestyj i wymaga odpowiedzi złożonej. Takie pytania należy również wykluczyć.

Nie powinny też być pytania ani zbyt łatwe, ani zbyt trudne.

Zbyt łatwe nudzą dzieci, przyzwyczajają do nieuwagi, zbyt trudne — upakarzają dziecko. Należy unikać pytań,

¹⁾ „Jeżeli kiedyś zostaniecie inspektorami, będziecie mogli wysilać umysł, żeby okazać dowcip w zapytaniach. Uczniowie was nie rozumieją i nauczyciele również; lecz to właśnie należy do dobrego tonu“. (Matthias, str. 74).

które zawierają już odpowiedź i również takich, które zawierają alternatywę.

Te ostatnie pytania zanadto zwężają zakres rozważania ucznia i zachęcają do zgadywania.

Nauczyciel nigdy nie powinien pozwalać sobie na pytania ironiczne, chociażby dlatego, że mogą w błąd wprowadzać.

Pytania, rozważane w całości, powinny następować w pewnym porządku i związku. W tym celu konieczne pytania przygotować przed lekcją, nie należy ich improwizować.

Nie jest też obojętna, w jaki sposób pytania są zadawane. Pytania nauczyciel wygłasza, zostawia pewien czas do namysłu i dopiero wtedy wskazuje ucznia, który ma odpowiedzieć. W ten sposób zapewnia sobie uwagę całej klasy i cała klasa zastanawia się nad każdym pytaniem.

Oczywiście, nauczyciel wypytywać będzie wszystkich uczniów, powolniejszych, leniwszych częściej, niż umysły żywe.

Przebieg lekcji gramatyki wyobrażam sobie, mniej więcej, jak następuje.

1. Nauczyciel zaczyna albo od powtórzenia lekcji poprzedniej albo od przypomnienia prawideł, potrzebnych do zrozumienia nowej lekcji, i zapowiada jednym słowem, o jakim przedmiocie będzie mowa.

2. Wypisuje na tablicy przykład; jeżeli do wykładu uczniowie posiadają podręcznik, to najlepiej przykład, znajdujący się w książce.

3. Jeden z uczniów odczytuje zdanie z tablicy: nauczyciel w razie potrzeby tłumaczy znaczenie lub formę.

4. Zapomocą pytań odpowiednio skoordynowanych nauczyciel doprowadza uczniów do odkrycia reguły, lub uświadomienia sobie zjawiska. Wyrazy, do których stosuje się правило lub na których obserwują uczniowie zjawisko, nauczyciel podkreśla.

5. Regułę, prawidło lub zjawisko formułujemy z początku w sposób konkretny, a następnie, jeśli można, uogólniamy.

6. Jeżeli znaleźliśmy regułę lub skonstatowaliśmy jakieś zjawisko, to trzeba poszukać jego przyczyny ¹⁾.

7. Jeżeli prawidło lub zjawisko jest złożone, nauczyciel stosuje się do podziału na części naturalne. Sformuławszy na podstawie przykładu część pierwszą, przechodzi do drugiej, jeżeli się da, na zasadzie tegoż przykładu odpowiednio zmodyfikowanego i t. d.

8. W końcu lekcji, zawierającej wykład kilku prawideł lub zasad, należących do jednej kategorii, nauczyciel wygłasza syntezę, obejmującą wszystkie prawidła oddzielne.

9. Po wygłoszeniu syntezy lub prawidła, nauczyciel przechodzi do ćwiczeń, mających na celu zastosowanie prawidła.

Zbiory ćwiczeń. — Dla nauczyciela jest wielkiem ułatwieniem, jeżeli posiada odpowiedni, dobry zbiór ćwiczeń drukowany.

Być może, iż połączenie w jednej książce ćwiczeń i gramatyki zbyt ułatwia uczniom pracę, i nie budzi w nich odpowiedniej inicjatywy. Dlatego bardziej są pożądane zbiory ćwiczeń, oddzielne od gramatyki.

W kwestji, czy zbiory ćwiczeń mają zawierać zdania oddzielne (oczywiście, zawierające zawsze pierwiastek rozumowy, np. maksymy, przysłowia i t. d.) czy ustępy ciągłe, za zdaniami oddzielnymi da się przytoczyć:

że łatwiej dają się, jako przykłady, dobrać do zilustrowania prawideł;

że pozwalają na stopniowanie trudności;

że prawidła dzięki nim występują wyraziściej;

¹⁾ Niezmienna kolej, której się trzymać należy, powiada Bréal, winna być taka: 1) zwyczaj; 2) reguła; 3) przyczyna reguły w tych wypadkach, kiedy ją wskazać można.

że skracają czas potrzebny na ćwiczenia, że można dobrać je tak, żeby nie zawierały zjawisk nieznanymi jeszcze uczniowi.

W związku z ćwiczeniami pozostaje wypisywanie deklinacji, konjugacji oraz rozbiorów gramatycznych.

Niegdyś było to ulubionem zadaniem nauczycieli na lekcjach gramatyki. Zaczynano i kończono wykład na nieskończonych deklinacjach i konjugacjach, a potem szły „nieskończone rozbiory“.

Czy jedno i drugie ćwiczenie należy zupełnie potępić? Nie sądzę. Nietylko uczniowie w swoich ćwiczeniach, lecz ludzie ukształceni w mowie i piśmie popełniają nieraz niepoprawności w odmianie i konjugacji. W pewnej mierze można temu zaradzić przez ćwiczenia w odmianie ustnej rzeczowników, przedstawiających pewne osobliwości w deklinacji i czasowników niezupełnie „regularnych“ w konjugacji. Trzeba tylko baczyć, żeby te ćwiczenia nie stały się mechanicznymi. Wtedy więcej krzywdy wyrządzają, niż korzyści przynoszą.

I ośmieszane, zniesławione rozbiory gramatyczne nie są bez korzyści, jeżeli nauczyciel, unikając przesady i drobiazgowości w działach i podziałach logicznych, czyni je rodzajem dyskusji, przy której z powodu danego tekstu zogniskują się najrozmaitsze wiadomości: gramatyczne, etymologiczne, stylistyczne i t. d. Oczywiście, rozbiory takie unikając szczegółów, winny zatrzymywać uwagę uczniów nad tem, co rzeczywiście tę uwagę obudzić może i co na uwagę zasługuje.

W końcu nadmienić należy, że i dyktanda należą do kategorii ćwiczeń gramatycznych, lecz ponieważ pisowni poświęciliśmy dział osobny, nie wracamy do tego przedmiotu.

ZAKOŃCZENIE.

W roku 1914, w pierwszym wydaniu tej książki, pisaliśmy w zakończeniu:

„Nie sądzimy, żeby przy dzisiejszym stanie szkół początkowych cały program tutaj zakreślony dał się urzeczywistnić. Podczas pisania stała nam przed oczami ducha wizja szkoły początkowej taka, jaka ze względu na nasz stopień kultury i możliwości nam się należy, do której urzeczywistnienia dążyć nie jest zasługą, lecz potrzebą umysłu i serca.

Czego nie da się zrobić dziś, zrobimy jutro“.

Przepowiednia sprawdziła się w sposób iście cudowny.

Posiadamy niepodległość, a ta między innymi swymi owocami przynosi nam naszą własną szkołę, na którą nie tylko wpływ mieć będziemy, lecz która będzie naszego własnego ducha i wysiłków tworem.

Wszystkie drogi są obecnie otwarte, wszelkie przeszkody usunięte.

Niema granic postępu, jeżeli sami tego chcieć nie będziemy.

Lecz wraz z tem cała nasza odpowiedzialność jest zaangażowana.

Był czas, kiedy filozofowie niemieccy mówili, że Sedan został wygrany przez niemieckiego nauczyciela ludowego.

Mieli pod tem na myśli, że jedność Niemiec została stworzona przez powszechną szkołę ludową.

Wszystkimi siłami swego serca i duszy przyzywamy czasów, kiedy sprawiedliwie i zgodnie z prawdą najbliższa przyszłość będzie mogła powiedzieć, że narodowi polskiemu jedność duchową, siłę moralną, dobrobyt i postęp dała polska szkoła powszechna.

TREŚĆ.

1. UWAGI OGÓLNE.

	Str.
Program nauczania początkowego	7
Współczesna szkoła początkowa	11
Psychologja, pedologja, pedagogja, dydaktyka i metodyka	14
Rola i doniosłość nauczania języka ojczystego w szkole początkowej	16
Prace metodologiczne z zakresu nauki języka ojczystego	20
Różne działy nauczania języka ojczystego w szkole początkowej	23

2. NAUKA O RZECZACH.

(Nauka poglądowa lub też nauka poglądu).

Z historii nauki poglądowej	24
Cel nauki poglądowej (nauki o rzeczach)	26
O złych stronach „nauki o rzeczach” jako przedmiotu odrębnego .	27
Kurs „nauki o rzeczach” powinien być wstępem do nauki czytania	28
Nauka poglądowa w drugim roku nauki szkolnej	28
Tablice „poglądowe”	29
Muzea szkolne	30
Rysunek w związku z nauką o rzeczach	31
Praca ręczna w związku z nauką o rzeczach	34

3. NAUKA CZYTANIA I PISANIA.

(Elementarz).

Z historii Elementarza	36
Sposoby syntetyczne	37

	Str.
Metoda głoskowa	38
Metoda pisania i czytania	39
Metoda analityczna	40
Metoda wyrazów podstawowych	40
Metoda Miss Dale	42
Nowsze metody analityczne w szkołach amerykańskich i angielskich	43
Doświadczenia, wykazujące wyższość metody wyrazowej (czytania doraźnego).	46
Jak dzieci same czytają	50
Metoda d-ra Decroly i panny Degand	50
Spostrzeżenia nad dziećmi, czytającymi metodą wyrazową.	52
Inne metody i sposoby oraz przyrządy do nauki czytania.	53
O wyborze metody nauczania czytania.	53

4. CZYTANIE W DRUGIM, TRZECIM I CZWARTYM ROKU NAUKI SZKOLNEJ.

Różne stopnie czytania.	56
Jakie są cechy „dobrego czytania”	57
Program czytania, poczynając od 2 roku szkolnego	60
Ogólne warunki, jakim powinny odpowiadać utwory do czytania	61
Plan lektury na drugi i trzeci rok nauki szkolnej.	62
Krótkie poezje liryczne	62
Utwory prozalne	63
Opisy	63
Proza opisowa.	63
Ile w ciągu roku można z dziećmi przeczytać artykułów	64
Jak nauczyciel ma się przygotować do lekcji czytania	64
Szczegółowy plan lekcji czytania	67
Ćwiczenia, związane z czytaniem.	69

5. PISOWNIA.

Rezultaty osiągane przez nauczanie pisowni.	71
Dyktando i jego rola w niedawnej przeszłości	72
Różne formy dyktanda.	73
Doświadczenia Lay'a nad różnymi sposobami nauczania pisowni	74
Wpływ druku i pisma jako środka poglądowego	77
Zużytkowanie dydaktyczne wyników doświadczalnych Lay'a.	78
Przepisywanie jako ćwiczenie ortograficzne	80

	Str.
Pisownia polska	82
O roli „prawideł” ortograficznych	83
Nauczanie pisowni w szkołach amerykańskich.	84
Czy dyktando jest tylko środkiem kontroli?	86
Nadużycia, których przy dyktandzie unikać należy.	88
Poprawianie dyktanda	89
Znaki umówione, stosowane przy poprawianiu dyktanda.	90
Po poprawieniu dyktanda	91

6. WYPRACOWANIA I ĆWICZENIA STYLISTYCZNE.

Krytyka dzisiejszego systemu.	94
Zadania „nauki stylu” w szkole elementarnej.	95
Stopniowanie ćwiczeń.	96
Rok pierwszy	97
„drugi.	98
„trzeci.	100
„czwarty.	101
„piąty.	103
„szósty, siódmy i ósmy	104
Wybór tematów	105
Stopniowanie oparte na rodzajach literackich	107
Stopniowanie oparte na tematach	108
Metoda Scharrelmanna	113
Metoda Brunot i Bony	115
Stopniowanie według Brunot i Bony w zależności od rodzajów literackich	116
Zalety metody Brunot i Bony	130
O rozmaitych sposobach uczenia kompozycji, czyli metodyka wypracowań	131
Objętość wypracowań.	135
O przepisywaniu na czysto.	135
O poprawianiu ćwiczeń	135
Zsumowanie wniosków	138

7. CZYTANIE I OBJAŚNIANIE UTWORÓW LITERACKICH W SZKOLE I W DOMU.

Cel	139
Odkąd i co można czytać w szkole początkowej.	140

	Str.
Czytać w klasie utwory w całości, czy tylko większe ustępy?	142
Znaczenie rozbioru literackiego	142
Plan lekcji rozbioru literackiego	143
Uwagi nad planem lekcji rozbioru literackiego	145
Ćwiczenia, związane z rozbiorem literackim	148
Czytanie w domu	150

8. GRAMATYKA.

Znaczenie i cel	152
Program gramatyki w szkole początkowej	155
Czy nauczanie gramatyki ma być systematyczne czy przygodne?	156
Podręczniki	158
Metoda indukcyjna oraz forma heurystyczna wykładu	158
Przebieg lekcji gramatyki	161
Zbiory ćwiczeń	162
Zakończenie	164

SKOROWIDZ.

	Str.		Str.
Artykuły historyczne.	63	Metoda głoskowa	38
Biblioteka szkolna	150	— heurystyczna	157
Cel gramatyki	138	— indukcyjna	157
— nauki poglądowej	26	— Miss Dale	42
Czytanie estetyczne	57, 148	— pisanie i czytania	39
— w domu	150	— syntetyczna	37
Ćwiczenia, związane z czytaniem	69	— Scharrelmanna	113
Ćwiczenia związane z rozbiorem literackim	148	— wyrazowa	44
Deklamacja	58, 148	— wyrazów podstawowych	40
Doświadczenie Lay'a	74	Metodyka wypracowań	131
Dyktando	72	Muzea szkolne	30
Gramatyka	152	Nauczanie gramatyki	156
Lektura	140	— pisowni	84
Listy	119	Nauka czytania i pisanie	36
— o informację	119	— o rzeczach	26
— z podziękowaniem	119	— poglądowa	24, 26
— z zamówieniami	119	Opis całości	117
— z życzeniami	123	— czynności	118
Metoda analityczna	40	— podług rysunku i z pamięci	117
— Brunot i Bony	115	— przedmiotu złożonego	117
— Decroly i Degand	50	— zwierzęcia i rośliny	117, 120
		Opowiadania	118
		Pisownia	71

	Str.		Str.
Pisownia polska	82	Spostrzeżenia nad dziełmi,	
Plan wypracowań	120	czytającymi metodą wy-	
— lekcji rozbioru literac-		razową	52
kiego	113	Stopniowanie wypracowań	
Podręczniki (do gramatyki)	157	96, 107, 108, 116	116
Prace metodologiczne . . .	20	Stosunek nauki o rzeczach	
Praca rączna	34	do pisowni	79
„Prawidła” ortograficzne .	83	Szczegółowy plan lekcji czy-	
Poprawianie dyktanda . .	89, 91	tania	67
Poprawianie ćwiczeń . . .	135	Tablice „poglądowe” . . .	29
Program gramatyki w szkole		Utwory liryczne	63
początkowej	155	Wypisy	60, 61, 62
Program nauczania począt-		Wypracowania stylistyczne	94
kowego	18	Wyrażanie aktów woli . .	123
Proza opisowa	63	Zadanie „nauki stylu” . .	95
Przygotowanie nauczycieli.	155	Zbiorki ćwiczeń ortogra-	
Przytoczenia	123	ficznych	73
Redagowanie projektów . .	123	Zbiory ćwiczeń gramatycz-	
— rozkazów	123	nych	162
— zobowiązań	123	Znaczenie rozbioru literac-	
— zadań	123	kiego	142
— życzeń	123	Znaki przy poprawianiu dyk-	
Rezultaty nauczania pisowni	71	tanda	90
Rozmaite formy dyktanda .	73	Znaki przy poprawianiu wy-	
— stopnie czytania . . .	56	pracowań	137
Rysunek w nauce o rze-			
czach	31		



58531

INNE PRACE TEGOŻ AUTORA:

NAUKA CZYTANIA I PISANIA z objaśnieniami dla nauczycieli i ze wzorami lekcyj i rysunkami. Wydanie drugie.

PISOWNIA POLSKA z ćwiczeniami i dyktandami. Wydanie trzecie, przejrzone, poprawione i zastosowane do uchwał Akademji z dnia 9 lutego 1918.

POCZĄTKI GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO z ćwiczeniami i przykładami. Wydanie dziesiąte.

KRÓTKA SKŁADNIA JĘZYKA POLSKIEGO z przykładami i ćwiczeniami. Wydanie szóste.

BIBLIOTEKA KLASYKÓW POLSKICH pod redakcją Konrada Drzewieckiego. Dotychczas dziewięć tomków: wybór pism *Kochanowskiego, Reja, Kłopotowskiego, Górnickiego, Szarzyńskiego, Modrzejewskiego, Orzechowskiego, Szymonowicza i Kochowskiego*.

SPACERY Z PANEM KAROLEM. Opowiadanie dla dzieci od lat 9 do 12. (Wyczerpane).

O ŻYCIU I DZIEŁACH ADAMA MICKIEWICZA. Wydanie drugie.

NAKŁADEM PARYSKIEGO TOWARZYSTWA LINGWISTYCZNEGO:

KONRAD DRZEWIECKI: LE GENRE PERSONNEL DANS LA DÉCLINAISON POLONAISE. Paris (Champion), 1918, in 8-o, 50 p. (Collection Linguistique publiée par la Société de Linguistique de Paris — 6).

100-

33/22/102824

te ete

WYDAWNICTWA GEBETHNERA I WOLFFA

WARSZAWA — KRAKÓW — LUBLIN — ŁÓDŹ — POZNAŃ — WILNO
ZAKOPANE

Baranowski M. Pedagogika dla użytku seminarjów nauczycielskich szkół ludowych. Przygotował dr. Fr. Majchrowicz. Wyd. 10	1.20
Bogucka C. i Niewiadomska C. Nasi pisarze, ich życie i dzieła. Krótki zarys piśmiennictwa polskiego. Cz. I. Wyd. 4	3.50
— Cz. II. Teatr. Poezje. Opracowała C. Niewiadomska i Z. Szmidtowa	4.00
Chlebowski B. Rozwój kultury polskiej w treściwym zarysie przedstawiony. Wyd. 2	2.50
Chrzeńkowski Ign. Historia literatury niepodległej Polski. Wyd. 5. uzupełnione.	6.00
Czapczyński T. Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań. Wyd. 2	1.60
— Metodyczny rozbiór „Ogniem i mieczem”	2.00
Drzewiecki K. Krótka składnia języka polskiego z przykładami i ćwiczeniami. Wyd. 6	0.90
— Nauka czytania i pisanie z objaśnieniami dla nauczycieli i 20 wzorami lekcji	0.42
— O życiu i dziełach Adama Mickiewicza. Wyd. 2	2.50
— Pisownia polska z ćwiczeniami i dyktandami. Wyd. 3	2.80
— Początki gramatyki języka polskiego z ćwiczeniami i przykładami. Wyd. 10	3.00
Komarnicki Z. Historia literatury polskiej wieku XIX. Cz. I	2.00
— Cz. II. Wyd. 3	7.00
— Stylistyka polska, wyjaśniona na przykładach i ćwiczeniach. Wyd. 4	4.20
Wóycicki K. Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki. Cz. I. Wyd. 3	0.50
— Cz. II. Wyd. 2	1.00
— Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli	0.80
— Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury	3.50
Zarzecki L. Charakter i wychowanie. Wyd. 2	2.00
— O wychowaniu narodowym.	0.50