

BIBLIOTEKA  
PW  
SP  
KRAKÓW

9585

KDN., 15. 10. I. 53, 20,000

# ZARYS METODYKI JĘZYKA POLSKIEGO

~~00311~~

PRZEZ

KONRADA DRZEWIECKIEGO

Wydanie drugie, poprawione  
(3—7 tysięcy)

L. 482



NAKŁAD GEBETHNERA I WOLFFA  
WARSZAWA - KRAKÓW - LUBLIN - ŁÓDŹ - POZNAŃ - WILNO  
NEW YORK :: THE POLISH BOOK IMPORTING CO. INC.









ZARYS  
METODYKI JĘZYKA POLSKIEGO.

## **Tęgoż autora do nauki języka polskiego.**

**Nauka czytania i pisania** z objaśnieniami dla nauczycieli, wzorami lekcyj i rysunkami. Wydanie trzecie.

**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 dziewiąte.

**Krótką składnią języka polskiego** z przykładami i ćwiczeniami. Wydanie siódme.

**Zarys metodyki języka polskiego.** Wydanie drugie.

**Biblioteka klasyków polskich** pod redakcją Konrada Drzewieckiego. Dotychczas dziewięć tomików: wybór pism *Kochanowskiego, Reja, Klonowicza, Górnickiego, Szarzyńskiego, Modrzewskiego, Orzechowskiego, Szymonowicza i Kochowskiego.*

## **Dla dzieci i młodzieży.**

**Spacery z panem Karolem.** Opowiadanie dla dzieci od lat 9 do 12. (Wyczerpane).

**O życiu i dziełach Adama Mickiewicza.** Wydanie drugie w druku.

## **Nakładem paryskiego Towarzystwa Lingwistycznego.**

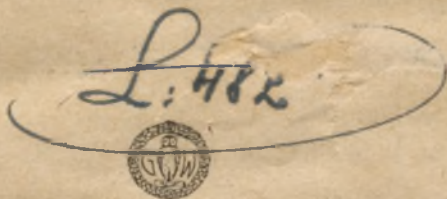
**Konrad Drzewiecki, *Le Genre personnel dans la déclinaison polonaise.*** Paris (Champion), 1918, in 8-o, 50 p. (Collection linguistique publiée par la Société de linguistique, 6).

002

# ZARYS METODYKI JĘZYKA POLSKIEGO

PRZEZ  
KONRADA DRZEWIECKIEGO

Wydanie drugie, poprawione  
(3—7 tysięcy)



NAKŁAD GEBETHNERA I WOLFFA  
WARSZAWA - KRAKÓW - LUBLIN - ŁÓDŹ - POZNAŃ - WILNO  
NEW YORK :: THE POLISH BOOK IMPORTING CO. INC.



V 9585

ola 0212



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 się mamy spodziewać postępu w tej dziedzinie 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, ktoby sądził, że lista przedmiotów, zwana programem, ma w sobie coś definitywnego lub bezwzględnego, żeby do nauk, zwykle wykładanych w szkole początkowej, nie można było dopisać lub z nich wykreślić jakiegось 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 (geografji i historii), religji, 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».<sup>1)</sup>

Bardzo podobnie, jeżeli nie tak samo, zapatruje się na potrzeby oświaty początkowej *Komisja rządząca wyznań religijnych i oświaty publicznej* w r. 1830, przepisując regulaminem dla szkół elementarnych miejskich i wiejskich program, obejmujący: a) naukę religji i moralności,

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



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.»<sup>1)</sup>

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 monarchijskich, 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 wrogie ogółowi, gdyż negowałby 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.

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

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 nie mniej 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 pomyślenia, 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 aby wychowywać »zdolniejszych i lepszych poddanych«, jak podkreśla »ogólny regulamin szkolny« Fryderyka II, króla pruskiego (1765) <sup>1)</sup> 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: »państwo 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,

---

<sup>1)</sup> Podobną ustawę w tymże czasie (1770, ogłosił elektor bawarski Maksymiljan i Marja Teresa (1774) dla Austrii.

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 chłopów-poddanych a rolników-obywateli, niewolników a człowieka wolnego. Tej kolosalnej zmiany w stosunkach nie dotrzymała kroku ewolucja szkoły początkowej ogólnej.

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

Myliłby się jednak, ktoby sądził, że nie zaszła zmiana w ogólnym stopniu oświaty, albowiem stopień jej 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 odczuwają potrzebę zmian, reorganizacji, 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. Wraz z rosnącym przekonaniem o równości praw wszystkich ludzi, z demokratyzacją, jednym słowem, wyraźnie występuje dążenie do zniesienia podziałów 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 materjalne 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<sup>1)</sup>, które się wypowiada za 6, 7 lub 8 letnią szkołą powszechną, w wyższych oddziałach równą niższym klasom gimnazjalnym. Rzecz sama najzupełniej do urzeczywistnienia z chwilą, kiedy byt materjalny ludu 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.

---

<sup>1)</sup> Patrz: »O szkołę polską«, protokół zjazdu delegatów stowarzyszeń nauczycieli z Królestwa, Poznańskiego i Galicji, Część I, 1918, Lwów; Część II, Warszawa 1919.



Podczas gdy nauczyciele choćby wyższych 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, ktoby przypuszczał, że od nauczyciela początkowego nie trzeba będzie wymagać kwalifikacji 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.

### **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 technicznem 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 i u nas, wzorem zagranicy, niby psychologiczną ankietomanję).

Prawdą zaś jest, że nauczyciel [nie może nie być byстрыm 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 minjaturze, lecz istotą, posiadającą sobie właściwą umysłowość. »Jego (dziecka) umysłowość nie tylko ilościowo jest różna od naszej, lecz także jakościowo«<sup>1)</sup>. Badaniem tej umysłowości specjalnej zajmuje się nauka, której nadano mniej więcej dwadzieścia lat temu nazwę *pedologii*.

Od tej psychologii specjalnej można z czasem oczekiwać racjonalnych wskazówek postępowania z dziećmi. Ponieważ pierwsze badania na tem polu miały cel praktyczny, wiąże się więc najczęściej z *pedologią* — *pedagogikę* doświadczalną i jej część, *dydaktykę*<sup>2)</sup>.

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

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 przesadami nadziejami, przynajmniej w obecnej dobie, pokładanymi w pedagogii doświadczalnej a szczególnie przed jej zastosowaniami przy nauczaniu.

Pedagogja eksperymentalna jest nauką bardzo młodą, metody jej są dalekie od doskonałości, nawet co do pytań,

---

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

<sup>2)</sup> Cam. Neumann, *Abriss der experimentellen Pädagogik*, Leipzig, 1914.

jakie sobie stawia, zamyka się w granicach dawnego ciasnego empiryzmu, nie 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 — nie każdy może sobie przyswoić mniej lub więcej racjonalną, wypróbowaną metodę i stosować ją z powodzeniem pod warunkiem, że dopasuje ją do ucznia, czasu i okoliczności.

Pomimo, jednym słowem, prób uczynienia z pedagogji 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 zapatrywać się można na język ojczysty.

Można go rozważać jako środek wymiany myśli między ludźmi, należącymi do jednego typu językowego. Dziecię przekonywa 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 nazywa, 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 najbogatszem i najcudowniejszem muzeum starożytności, starszem, niż wszystkie posągi, sfinksy lub byki! I gdzież to? Otóż w naszej własnej mowie.

Kiedy używam takich wyrazów jak *ojciec* lub *matka*, *serce* lub *tę*, *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 popolitym 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 czynniki, 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, wpływających 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, co by 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.«<sup>1)</sup>

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 było w możności korzystać z obcowania ze swymi współobywatelami i współwyznawcami, z narodem i kościołem, i życie swoje wewnętrzne odpowiednio kształtować«<sup>2)</sup>

„Po drugie, dziecko w szkole ludowej musi 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 monotonności 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...«

---

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

<sup>2)</sup> 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.



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.<sup>1)</sup>

Dla nauczyciela ludowego w naszych warunkach między temi programami pozostaje droga pośrednia: zastosować swój program i, co za tem idzie, do lat nauki, praktykowanych w danej szkole, przytem nie powinien spuszczać z oka, że dążeniem jego powinien być najmniej kurs sześćioletni, 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, szczególniejszych, 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 właściwem znaczeniu tego wyrazu do nauki języka ojczystego w szkole nie posiadamy dotychczas.

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 ciągle rewolucje i burzenia. Spotykamy się na tem polu naszej działalności umysłowej z niezmordowanemi i z nie dającemi się zniechęcić wysiłkami indywidualnemi, lecz te nie mogą zastąpić planowej, ciągłej, skutecznej opieki państwowej. Przez opiekę państwową rozumiemy nie nużącą i zniechęcającą kontrolę, lecz odpowiednie uposażenie

<sup>1)</sup> *Szkoła Polska* r. 1907; nr. 5, str. 209 i n.

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, nie ma wątpliwości, zrodzi owoce, które przewyższą wszystko, cośmy dotychczas uczynili.

Lecz w tej chwili byłoby lekkomyślną śmiałością kusić się o stworzenie dziełka 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. Sądzymy 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 niebywalej 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 unikać ich rozbioru, ponieważ forma odgrywa w nich tak wielką rolę. W ten sposób udzielimy młodzieży zamiłowania do rzeczy mądrych, dobrych i pięknych, jeżeli jej podsunie my sprawdzian krytyczny, który pozwoli brać ze wszystkiego tylko to, co dobre.

### C. 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 pogładowa lub też nauka poglądu).

Z historji nauki pogładowej (po niemiecku *der Anschauungsunterricht*) — Pestalozzi (1746—1827)<sup>1)</sup> swojem nauczaniem pogładowem chciał zareagować przeciw panującemu niemal niepodzielnemu za jego czasów nauczaniu słownemu. Litera zabija ducha. Reformator ducha w wychowaniu chciał zbudzić. Ćwiczenia w poglądzie i mowie ograniczały się u Pestalozziego do ciała ludzkiego, czynności ludzkich i otaczającej przyrody.

Następcy Pestalozziego z «nauczania pogładowego», 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 pogładowej używał wszystkich przedmiotów nauczania, uważając, że nauka pogładowa 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 wspól-

---

<sup>1)</sup> W. Osterloff. — *Prorok pedagogiki nowoczesnej* — Henryk Pestalozzi, Książnica wychowawcza Nr. 3, 1910.

nego, 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 dziecinnego <sup>1)</sup>).

Reakcją przeciw tej przesadzie było usunięcie ze szkół elementarnych nauki o rzeczach jako przedmiotu oddzielnego i pozostawienie jako przygotowania do nauki czytania i pisania <sup>2)</sup>).

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 uświadczenie 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 wszystkich 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.

---

<sup>1)</sup> Do tych kwestji polecamy dzieło J. Wł. Dawida: *Nauka o rzeczach*, wydanie *Przeglądu Pedagogicznego*, 1892.

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

### Cel nauki pogładowej (nauki o rzeczach).

Według Karola Richtera formalnym celem »nauki pogładowej« 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 pogładowa« 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 2-go kierujemy się tym względem, że dzieci są zazwyczaj słabymi obserwatorami. Nie raz daje się wprawdzie słyszeć zachwyty nad »znakomicie rozwiniętym zmysłem obserwacyjnym« najmniejszych dzieci, lecz wykrzykniki te oparte bywają najczęściej na nieumiejętnej obserwacji dziecka przez dorosłych. Dziecko spostrzega to, co je »uderza«, wszystko jedno czy jest to cecha zasadnicza, czy nie. Natomiast nie zwraca uwagi na zjawiska codzienne, najbliższe. Rzeczy nowe dzieci lubią oglądać najbardziej. Jest to wrodzony nam 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 dla tego, 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, obyczajowe 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 nauczyciel i do zwierząt, i do roślin, i do pojęć z geografii jakąś metodę 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 pogadań, 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 pogadań obierze wyrazy, z których dzieci będą wydzielać głoski; jeżeli to będzie metoda wyrazowa, do tego samego celu służyć będą wyrazy przez dzieci rozpoznawane i t. d. Jednym słowem nauka pogładowa zleje się z nauką czytania.

Nauka pogładowa w drugim roku nauki szkolnej. — Zależnie od metody czytania, jaką nauczyciel 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 objaśnienia 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 przypadły w odpowiedniej porze roku.

Nie wszystkie książki do czytania ułożone są w sposób, odpowiadający tym wymaganiom. Raczej przeciwnie. Prze-

ważnie autorzy starają się bawić dziecko. Opowiadania, bajki, piosenki, wierszyki przedstawiają słaby materiał do nauki poglądowej.

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 wyższe 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 Hoellza.

Tablice »poglądowe«. — To nas naprowadza na pomówienie o tablicach »poglądowych« i wogóle o przyrządach, okazach i środkach do »nauki poglądowej«.

Niema dziś tak ubogiej szkółki, żeby na ścianach nie wisiały jakieś »obrazki«, już to kupione za pieniądze szkolne, już to wykonane przez najlepszych uczniów, jakieś okazy wypchane lub zasuszone. Powitajmy ten zwyczaj z uznaniem i radością, lepsze to od gołych ścian dawnego niby więzienia — szkoły. Lepszy najniżerniejszy 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 całym 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 muzeum 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) politury i smołowca, 19) materiały oświetlające, 20) barwniki, 21) kleje, 22) minerały, 23) kolekcje owadów, 24) zielniki, 25) rośliny najczęściej używane w medycynie i apteczkę szkolną.

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.

Tanim też kosztem możnaby w każdej szkole mieć wypchane zwierzęta drobniejsze, jako to: zająca, 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*<sup>1)</sup>. Nie sądzimy, żeby te metody było z korzyścią niewolniczo naśladować, lecz mogą one przyczynić się do wypracowania metod, odpowiadających naszemu temperamentowi i naszemu ideom zasadniczemu o wykształceniu.

Mówiąc o rysunku, jako środku pomocniczym przy wykładzie nauki o rzeczach (lub przy czytaniu, geografji, historji i t. d.) mamy na myśli nie rysunek wykończony, artystyczny, lecz improwizujący dla oczu to, co chcemy przedstawić. Jest to zdolność specjalna, bardziej pedago-

<sup>1)</sup> Wydane w Charleroi przez Muzeum prowincjonalne.

giczna 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, dżagramy, 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.



Szkic do pogadanki na temat: nie igraj 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, wystarcza 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. Polecieć przynajmniej do obeznania się z niemi możemy: *Le croquis à l'école*



*primaire, méthode pour apprendre le croquis en quelques leçons 1910<sup>1)</sup>*.

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 igraj z ogniem« na str. 30. Skutki: 1) osobiste, natychmiastowe lub w przyszłości, 2) dla rodziny: niepokój, zabiegi, czuwanie, wydatki.

*Asocjacja idei:* Odwaga, przytomność matki.

*Nauka moralna:* Nie igraj z niebezpieczeństwem.



*Przedstawienie schematyczne:* ogień, zapalki, 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 nauczania<sup>2)</sup>. Nasuwa się ona jednak najbardziej na stopniu najniższym, jako ćwiczenie 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.

<sup>1)</sup> Wydanie J. Lebègue'a & Co, Bruksella, 36, rue Neuve.

<sup>2)</sup> Oerth, *Die Volksschule und das Arbeitsprinzip*, Zurich, 1911.

odtworzyć. Dopiero przystępując do tej ostatniej czynności, spostrzegamy, ile szczegółów przeoczyliśmy, jak niedokładnie oceniliśmy stosunek części do siebie i wymiarów ich do całości. Kwestją pracy ręcznej w szkole początkowej zajmuje się specjalnie metodyka tego przedmiotu. Nas tutaj może tylko obchodzić, jakie prace ręczne można wykonywać z dziećmi, rozpoczynającemi naukę i w związku z nauką języka?

Zatem, 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 tekstury modeli i wogóle w czynnościach bardziej związanych z narzędziami przemysłowemi.

Tak bardzo rozpowszechnione układanie z patyczków przedmiotów obserwowanych jest doskonałym 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.

---

### 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, powtóre, żeby wprowadzane ulepszenia mogły być rzetelnemi 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 kombinacji, 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 pisanie 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 lat<sup>1)</sup>. 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 ciągle 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 sztywnej, 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, urozmaicania, znajdują się w klasie tacy, z którymi trzeba rozpoczynać na nowo<sup>2)</sup>. 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 powsze-

<sup>1)</sup> W. Osterloff; *Prorok pedagogiki nowoczesnej* — Henryk Pestalozzi, str. 80.

<sup>2)</sup> Doświadczenia takie przytacza Emile De Neve, *Bases psychologiques de la didactique* str. 66 i 67.

chne uznanie Henryk Stephani (1760—1850)<sup>1)</sup>. 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 za pomocą dźwięków, które oznaczają, np.: *sss...*, *bbb...* i t. p.

W przechodzeniu głosek przestrzegał stopniowania »trudności«.

Plan Stephanieiego był następujący:

1. Głoski i znaki do oznaczania dźwięków (litery, *Lautzeichen*). Z tych wprzód samogłoski: *u, o, a, ö, ä, e, ü, i*; potem spółgłoski: *m, b, p, f, v, w, s, f, sch, z, d, t, l, n, r, g, k, ch, h*. W udziale 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 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 syłab: jedno-, dwu-, trzysylabowe i t. d.

4. Stopień czwarty: t. zw. przez Stephanieiego 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.

<sup>1)</sup> 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. 1820.

6. Dzielenie na sylaby i znaki przestankowe<sup>1)</sup>.

7. Zdania i ustępy do czytania.

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

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

W ogólnych zarysach polegała 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. Graser 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.

W metodzie Grasera 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 wiąże z imieniem Jacotot'a (1770—1840).<sup>2)</sup> Jacotot za punkt wyjścia wziął zdanie, a mianowicie pierwsze zdanie z „*Telemaka*“ Fénelona: »Kalipso po odjeździe Ulissa pocieszyć się nie mogła«. Dzieci

<sup>1)</sup> Stephanii 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*.

<sup>2)</sup> Jan Józef Jacotot urodzony w Dijon, kształcił się w szkole politechnicznej w Paryżu, był adwokatem, profesorem, kapitanem artylerji i w końcu profesorem w Löwen. Metoda jego nosiła nazwę nauczania powszechnego (*Enseignement universel*).



uczyły się rozpoznawać wyrazy w zdaniu z początku po kolei, następnie wstecz i »na wyrwyki«.

Potem w wyrazach odróżniały sylaby i w sylabach litery, przyczem ustawicznie je porównywały i podobne musiały odnajdywać. Nauczyciel odczytywał: *Ka-lip-so*, uczeń powtarzał za nauczycielem. Nauczyciel sylabizował: *k, a = ka; l, i, = li; ps, o = pso*; 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. Tak jak w metodzie *Grasera* dzieci przechodzą od wyrazów mówionych, od części składanych mowy, do dźwięków.

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

3. Od *Stephaniego* 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 niemi jakieś interesujące zdarzenie.

Metoda ta jest *analityczno-syntetyczna*.

Analiza polega na wydzielaniu z wyrazu omawianego dźwięków, a z pisanego liter<sup>1)</sup>.

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

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

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 Dale<sup>2)</sup>. — 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.

---

<sup>1)</sup> Porównaj poznawanie naszych dźwięków i liter w *Elementarzu Brzezińskiego*, również *elementarz Dargielowej* i *Oderfeldówny* pod tytułem: *Chcę czytać*.

<sup>2)</sup> Patrz Kazimierz Lutosławski: *Nauka czytania i pisania w Anglii*, odbitka z *Miesięcznika Towarzystwa Szkoły Ludowej*, 1905.

2. Stopień drugi. Dźwięki mowy: *m, l, f, s, n* itd., 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 krótkich 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 odrazu cały wyraz, wykazały po raz pierwszy doświadczenia Cattell'a w laboratorium Wundta w Lipsku<sup>1)</sup>: stwierdził on mianowicie fakt, że cały wyraz rozpoznaje się szybciej niż oddzielną literę. Dalsze badania psychologów potwierdziły ten fakt i wyjaśniły jego przyczyny<sup>2)</sup>. To, że człowiek, umiejący czytać rozpoznaje cały wyraz odrazu, było wskazówką przy wypracowywaniu metod nowszych, chociaż proces czytania dzieci nie jest taki sam, jak dorosłych.

Metoda jednak »wyrazowa« powstała wcześniej jeszcze, przed owemi doświadczeniami, nasamprzód w Anglii i Ameryce, a obecnie bywa stosowana w Niemczech, w Polsce<sup>3)</sup> i w innych krajach.

Miarą rozpowszechnienia metody wyrazowej w Ameryce jest to, że na 100 nauczycieli i nauczycielek 95 stosuje metodę wyrazową<sup>4)</sup>.

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 Janzuł.

Nauczycielka lub które z dzieci przynoszą na lekcję konika polnego.

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

<sup>2)</sup> B. Erdmann und R. Dodge „*Untersuchungen über das Lesen auf experimenteller Grundlage*“, Halle, 1898.

<sup>3)</sup> Tą metodą ułożona jest w polskim „*Nauka czytania i pisanie*“ M. Falskiego oraz „*Moja Książeczka*“, grona nauczycieli szkoły początkowej, Warszawa 1911.

<sup>4)</sup> Jekatieryna Janzuł: „*Amerykańska szkoła*“, Petersburg, 1908.

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 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.

Przejście od liter pisanych do drukowanych odbywa się wtedy, kiedy się dzieci dostatecznie obznajmią 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, porównywiają oddzielne wyrazy i w ten sposób szybko obznajmują się z kształtem liter drukowanych.

W Anglii metoda czytania »doraźnego« nosi mało-wniczą 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 pedagogji eksperymentalnej<sup>1)</sup>.

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 6½, 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.

<sup>1)</sup> 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 I Nr. 3, 1912.



Podana niżej tablica przedstawia w cyfrach wyniki doświadczenia.

| Teksty  | Najdłuższy<br>czas czytania<br>w grupie: |                                  | Najkrótszy<br>czas czytania<br>w grupie: |                                  | Średni czas<br>czytania dla<br>całej grupy: |                                  | Wielkość<br>odchyleń:            |                                  |
|---------|------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
|         | 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 <sup>2</sup> / <sub>5</sub>         | 3 55                             | 0 42 <sup>4</sup> / <sub>5</sub>         | 0 47                             | 1 49                                        | 1 46 <sup>3</sup> / <sub>5</sub> | 0 53 <sup>1</sup> / <sub>5</sub> | 0 49 <sup>1</sup> / <sub>5</sub> |
| Grupa Y | 2 18 <sup>3</sup> / <sub>5</sub>         | 3 20                             | 0 40                                     | 0 29 <sup>2</sup> / <sub>5</sub> | 1 28 <sup>4</sup> / <sub>5</sub>            | 1 42 <sup>1</sup> / <sub>5</sub> | 0 28 <sup>2</sup> / <sub>5</sub> | 0 39 <sup>2</sup> / <sub>5</sub> |
| Grupa Z | 1 25 <sup>1</sup> / <sub>5</sub>         | 1 25 <sup>1</sup> / <sub>5</sub> | 0 14                                     | 0 14                             | 0 37 <sup>1</sup> / <sub>5</sub>            | 0 35 <sup>3</sup> / <sub>5</sub> | 0 12 <sup>2</sup> / <sub>5</sub> | 0 13 <sup>1</sup> / <sub>5</sub> |

Doświadczenie pozwoliło przytem uczynić następujące spostrzeżenia. Dzieci z grupy X i Y, które uczyły się czytać sposobem głoskowym, możnaby było przypuszczać 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 zdawały sobie sprawę z przyczyny tej łatwości.

Błędy w czytaniu były jednakowe we wszystkich trzech grupach, polegały głównie na utożsamianiu wyrazów z piszącymi 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«<br>czytający:        |                                 | »Najgorzej«<br>czytający:        |                                  | Wielkość<br>wahań:               |                                  |
|--------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
|        | C                                | D                               | C                                | D                                | C                                | D                                |
|        | m. s.                            | m. c.                           | m. s.                            | m. s.                            | m. s.                            | m. s.                            |
| VII    | 1 35                             | 1 3                             | 2 34 <sup>4</sup> / <sub>5</sub> | 1 23 <sup>4</sup> / <sub>5</sub> | 0 39 <sup>3</sup> / <sub>5</sub> | 0 17                             |
| VI     | 1 31 <sup>4</sup> / <sub>5</sub> | 0 57                            | 2 25                             | 1 25 <sup>3</sup> / <sub>5</sub> | 0 34 <sup>4</sup> / <sub>5</sub> | 0 23                             |
| V      | 1 42 <sup>4</sup> / <sub>5</sub> | 1 1 <sup>2</sup> / <sub>5</sub> | 3 2 <sup>2</sup> / <sub>5</sub>  | 1 24 <sup>4</sup> / <sub>5</sub> | 0 42                             | 0 18 <sup>1</sup> / <sub>5</sub> |

Doświadczenie powyższe nasunęło następujące spostrzeżenia. Wszyscy uczniowie, oprócz dwóch, czytali ze zrozumieniem i poprawnie, jak gdyby 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 wieru 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 wnikiwanie 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 phonétique 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 urywkami metodą wyrazową, druga metodą dźwiękową.

Wynik doświadczenia był następujący.

| Grupy uczniów,<br>którzy się uczyli<br>czytać | T e k s t A                      |                                |                               |                                | T e k s t B.                     |                                |                                |                                |
|-----------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
|                                               | Średni czas<br>w sekun-<br>dach: | Średnia<br>warjacja:           | Średnia ilość<br>błędów:      | Średnia<br>warjacja:           | Średni czas<br>w sekun-<br>dach: | Średnia<br>warjacja:           | Średni czas<br>w sekund.:      | Średnia<br>warjacja:           |
| metodą dźwię-<br>kową . . .                   | 189 <sup>4</sup> / <sub>5</sub>  | 42 <sup>1</sup> / <sub>5</sub> | 9                             | 3 <sup>1</sup> / <sub>10</sub> | 139 <sup>2</sup> / <sub>5</sub>  | 39 <sup>4</sup> / <sub>5</sub> | 9                              | 1 <sup>1</sup> / <sub>10</sub> |
| metodą wyra-<br>zową . . .                    | 127 <sup>1</sup> / <sub>5</sub>  | 30 <sup>1</sup> / <sub>5</sub> | 7 <sup>1</sup> / <sub>5</sub> | 3 <sup>8</sup> / <sub>5</sub>  | 97                               | 21 <sup>4</sup> / <sub>5</sub> | 8 <sup>3</sup> / <sub>10</sub> | 2 <sup>2</sup> / <sub>5</sub>  |

Tablica niniejsza dowodzi, że metoda wyrazowa daje wyniki o wiele lepsze, jakkolwiek nie zabezpiecza od



popelniania błędów. Omyłkom tym zapobiega się przez ćwiczenie w rozkładaniu na dźwięki. Stanley Hall 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 apercepowало wrażenie obrazu, jakی pozostawia wyraz. W tym celu nie wystarcza pokazywanie palcem, i Neumann radzi używać specjalnej wskazówki z zaostrzonym końcem, lub też paska z tektury z podłużnem 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.

Jak dzieci same czytają. — Cytowana już przez nas p. Foxley 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 całemi wyrazami. »Przekonałam się, powiada p. Foxley, że dzieci postępują jak dorośli, kiedy spotykają niezrozumiały, np. techniczny wyraz, nie wygłaszają wyrazu dźwięk za dźwiękiem, lecz odrazu, kierując się kontekstem, wypowiadają ten wyraz, który trzeba. I, rzecz uderzająca, p. Foxley nie zauważyła, żeby dzieci, które uczyły się metodą dźwiękową, kiedykolwiek uciekały się do niej wobec trudności w odczytywaniu wyrazu.

Metoda d-ra Decroly i panny Degand. — 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 następującemi znanemi zresztą zasadami pedagogicznemi i metodologicznemi.

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  $25 \times 32$  cm.; każdy karton podzielony jest na cztery części, w których znajdują się cztery obrazki, przedstawiające sceny z życia dzieci. Cztery te sceny są związane wewnętrznie 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  $12 \times 15$  cm., na których znajdują się te same sceny, z temi samemi 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 wzrokowym. Nauczyciel pokazuje po kolei 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 słuchowo-wzrokowym; nauczyciel żąda, żeby mu zwrócono kartony, określając je tylko zapomocą zdania, wypisanego pod obrazkami.

Ćwiczenie III jest ćwiczeniem wzrokowym, lecz więcej abstrakcyjnym od ćwiczenia pierwszego; nauczyciel robi to samo z kartonami, opisanemi wyżej, na których niema nic oprócz zdań, co robił z kartonami ilustrowanemi, 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<sup>1)</sup>.

Spostrzeżenia nad dziećmi, czytającemi 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 płynniej, 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.

---

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



Inne metody i sposoby oraz przyrządy do nauki czytania. — Każdy dzień przynosi jeżeli nie nową »metodę« to ulepszenie znanej, przyrządy, tablice, nowe elementarze, ułatwiające naukę czytania<sup>1)</sup>. Nie kusiśmy się o wyczerpanie przedmiotu. Nie jest to zgoła rzeczą potrzebną. Chodzi tylko o ułatwienie orjentacji 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 względem metod używanych.

O wyborze metody nauczania czytania. — Przedewszystkiem uprzytomnijmy sobie, że gdybyśmy mogli dowieść naukowo, że ta lub owa metoda jest najlepsza, czego zgoła twierdzić nie możemy, tobyśmy i wtedy jeszcze powszechnie jej zalecić nie mogli, gdyż w tym wypadku, jak wogóle przy nauczaniu chodzi o rezultat, a ten zależy od tego, kto uczy i kogo uczy. Jedna metoda może dawać znakomite rezultaty w tej szkole, a jest do niczego w innej. Jedni chwalać wyniki metody Miss Dale, lecz w innych szkołach nauczycielki zarzucają ją w połowie drogi. Szybciej i inaczej można kroczyć z dziećmi miejskimi, bardziej ogłódzonymi i oswojonemi 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 doskonale znał metodę, którą uczy, i to nie tylko praktycznie, lecz zarówno jej podstawy teoretyczne. Następnie nauczyciel powinien znać więcej niż jedną metodę, aby 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,

<sup>1)</sup> Wspomnimy chociażby o nauce czytania i pisania w *Case dei Bambini*, obmyślanej przez Dr. Marię Montessori. Pomijamy zaś tutaj zupełnie kwestję nauczania dzieci niedorozwiniętych, zapóźnionych itp.

to inne wnet pojmuje 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 odrazu 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, aby 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 czytać płynnie; jedni będą wciąż popełniali błędy, podczas gdy inni zawsze będą odczytywać wyrazy wiernie.

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

---

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

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

1. Co do czytania mechanicznego, to program dla szkół powszechnych<sup>1)</sup> wymaga, żeby dzieci posiadały je już w drugim roku nauki. Innego jest zdania np. F. Münch<sup>2)</sup>. 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 w końcu najmniej posuniętemu. Nie zapominajmy ani na chwilę o zasadzie *festina lente; qui 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 nauczania 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

<sup>1)</sup> Program szkoły powszechnej, część III, język polski, Warszawa 1918, nakładem Ministerstwa Wyznań i Oświecenia, także Program gimnazjum państwowego (Seminarjum niższe), język polski, Warszawa 1919, nakładem Ministerstwa Wyznań i Oświecenia.

<sup>2)</sup> Methodik des deutschen Unterrichts, str. 75.



głosu winno się zaznaczać to, co w piśmie wyrażają znaki przestankowe. Lecz ten ostatni warunek prowadzi nas już 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 czytaną 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, to jest odpowiadającego wyżej wymienionym trzem warunkom, można nauczyć przykładem wtedy, kiedy nauczyciel sam czyta dobrze, a dzieci go naśladowują. Lecz zdarzyć się może, że sam nauczyciel nie umie czytać dobrze, wtedy trzeba, aby przynajmniej wiedział, jakie czytanie być winno. Podobnie jak od reżysera nie wymaga się, aby 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«, którymi, zdaniem specjalistów, kierować się należy<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> O sztuce czytania szeroko traktuje „*Estetyka żywego słowa*“, tudzież inne prace Juliusza Tennera. (Lwów, u Altenberga, 1904). Ścisłe i praktyczne wskazówki u A. Gazier, *Traité d'explication française*, Paryż 1908.

Dobrem czytaniem będzie takie, które zdoła uniknąć dwóch szkopułów: z jednej strony monotonii, która z najpiękniejszego ustępu prozy lub poezji może uczynić rzecz usypiającą, z drugiej strony deklamacji, ciągłej, solennej, emfaticznej, która zbyt traci teatralnością.

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

Młodzież, w pewnym wieku szczególnie, sądzi, że jest rzeczą śmieszną nadawać czytaniu pewien ton, t. j. czytać ze zrozumieniem, jak gdyby mogło być coś bardziej śmiesznego od wygłaszania wszystkiego głosem jednakowym. Jest to wada częstsza od pretensjonalności, gdyż ta bywa natychmiast karcona przez słuchaczów 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*, podróżniczy z *Podróży do Włoch* Kremiera, bajkę Krasickiego lub *Listy* Słowackiego trzeba czytać z prostotą, lecz tonem bardzo dobrej, wykwintnej 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 pojmowania, 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 wykonanie 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 materiał do czytania czerpie się wyłącznie z t. zw. *Wypisów*. Odczytywanie całych utworów z konieczności musi być odsunięte do stopnia wyższego.

*Wypisy* najczęściej są do użytku przepisane, nauczyciel nie może ich zmieniać dowolnie, lecz winien umieć się do nich odnieść 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 niedawnem. 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, geograficzne<sup>1)</sup>.

Z kolei w Niemczech ukazują się książki, zawierające nie tylko ustępy do czytania, lecz zarazem gramatykę praktyczną, logikę oraz wskazówki do nauczania pisowni i układania wypracowań<sup>2)</sup>.

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 dzieciennych, 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

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

2) Według podobnego planu ułożona jest bardzo dobrze pomyślana, naszym zdaniem, i w niektórych częściach doskonale wykonana książka Brunot i Bonny *Méthode de la langue française*, 3 części, złożone z książki dla 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.

wzorowem »poczuciem« językowem a drugą, że nasi »wzorowi« pisarze rzadko tworzyli z myślą o tych czytelnikach małych.

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.

Przy wyborze ustępów do czytania, należy unikać poszarpania utworów, urywkowości i starać się o to, żeby jak 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 wypowiedzianych obaw z powodu tego rodzaju lektury przytoczymy tę, żeby fantazja zbyt nieprzeważała 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 rzeczywiście przeżywane przez dzieci.

Poezje tego rodzaju muszą rzeczywiście pochodzić z duszy, odczuwającej tak, jak odczuwają dzieci. Ponie-

waż dzieci odczuwają inaczej niż dorośli, takie odczuwanie zdarza się nadzwyczaj rzadko, wybór też o d p o w i e d n i c h poezyj 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, a także 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 »pogadanek przyrodniczych«. Opisy, znajdujące się w książce do czytania, powinny przemawiać do wyobraźni i serca, a przeto powinny być 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, a przede wszystkim o s o b i s t o ś c i h i s t o r y c z n e, natomiast zjawiska cywilizacyjne mogą być w tym okresie dzieciom jeszcze zupełnie niedostępne. Z szerszem życiem ludzkim zapoznają się dzieci z opowiadań »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 mieszkańcy, 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 zbytnia 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 »improwizację« nie spuszczajmy 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 a 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; zmartwienie — 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 na cóżby 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 ideę przewodnią i należyte ugrupować wokoło niej działy i poddziały; zwrócić uwagę na to, jak jedna myśl przygotowuje i uzasadnia drugą (przypuszczamy bowiem, że mamy do czynienia 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 szczególniej potrzebują wyjaśnienia.

Dlaczego czynić to piśmiennie<sup>1)</sup>? Ponieważ piśmienne przygotowanie zawsze jest gruntowniejsze. W piśmie

<sup>1)</sup> W szkołach normalnych początkowych (seminariach ludowych nauczycielskich) belgijskich zeszyty, w których uczniowie piśmiennie opracowują lekcje próbne, są w powszechnem użyciu.

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 wyrazów i przedmiotów, o których w utworze mowa. Nie jest łatwo podać definicję nawet rzeczy dobrze znanej. Etymologia nawet najczęściej używanego wyrazu nieraz wymaga zaglądania do słownika<sup>1)</sup>. Żadnej z tych części lekcji nie można zostawiać na los przypadku.

Szczegółowy plan lekcji czytania.—Metodyki, niemieckie szczególnie, rozwodzą się bardzo szeroko i bardzo szczegółowo nad planami lekcji czytania<sup>2)</sup>. Być może, iż takie drobiazgowość wzory dla początkującego nauczy-

---

<sup>1)</sup> Słownik języka ojczystego jest dla każdego nauczyciela książką niezbędną: nie tylko dla kształcenia się dalszego, lecz jako książka podręczna do rozstrzygania tysiącznych wątpliwości: semantycznych (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.

<sup>2)</sup> Jak wyglądają tego rodzaju plany, daje dokładne pojęcie artykuł p. Adama Hillera w *Przeglądzie wychowawczym*, styczeń 1913, str. 262 i n.



ciela 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 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 piśmienne) 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. opowiadaniu treści w sposób, odpowiadający wiekowi ucznia.

W planie powyższym brak objaśnienia wyrazów i rzeczy. Tłumaczy się to tem, że jeżeli chodzi o bardzo początkowy 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 wogóle: z czytania tego dowiedzie się, w jaki sposób można przywołać do życia osobę uduszoną.

2. Objaśnienia wyrazów i rzeczy.

3. Wniosku, 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 zasłużona<sup>1)</sup>.

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 w m o w y.

---

<sup>1)</sup> Lekcję czytania z przeprowadzeniem planu przez Marję Hercherżankę znajdzie też czytelnik w *Prądkach w nauczaniu języka ojczystego* str 180—182.

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, nieśmiało ośmielajmy i w tych wypadkach nigdy nie możemy być dość cierpliwi i dość łagodni.

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 o d p y t y w a n i e, 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, osiągane 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 *wahać* się, czy *wachać*; *brózda* czy *bruzda* i t. d.

W rękopisach najwybitniejszych beletrystów i poetów znajdowałem zadziwiające »błędy« ortograficzne: *mróżyć* *żecze* i t. p.

W liście pewnego starego nauczyciela ludowego znajduję wyraz *alkoholik* z »wyskrobanem« *c*, *sympatja*, lecz *inicyatywa* 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<sup>1)</sup>.

Przypomnijmy, że pisownia nie jest przytem traktowana po macoszemu, że do niedawna 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«.

<sup>1)</sup> Podobną obawę wyraża też *Neumann* w cytowanym wyżej dziele. Nauczanie pisowni nazywa najtrudniejszą częścią dydaktyki.

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

Łatwość wzajemnego zrozumienia 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 różnorodnymi, konwencjonalna, lecz nie dowolna i powszechna.

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

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

Z pewnością, że ten »kierunek«, jeżeli tylko wymagania podobne »kierunkiem« nazwać można, nie mógł pozostać bez wpływu na pedagogiczną myśl polską w dawniejszym zaborze rosyjskim<sup>1)</sup>.

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 początkowymi gramatykami, jakie tego czasu (1893—1900)

<sup>1)</sup> »Mniej więcej do roku 1870 alfą i omegą tej nauki (ortografii) było dyktando, które prowadzono najczęściej według książki Kamockiej; później materiał tej książki okazał się nieodpowiednim, wadliwym lub niewystarczającym, więc grono doświadczonych nauczycielek języka polskiego: Bogucka, Dzierżanowska, Niewiadomska, Pruska i Warnkówna opracowały wspólnymi siłami nową książkę, p. t. *Podręcznik do systematycznego dyktanda* (I wydanie, 1893). *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*, artykuł A. Szycówny, str. 71.



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 którym 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.

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 rozmaitymi sposobami nauczania pisowni<sup>1)</sup>. — Niezadowolające wyniki nauczania pisowni zapomocą dyktanda, gramatyki i wogóle sposobów, z takim zamiłowaniem dziś

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

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, przyzwyczajenia do ortograficznego pisania, to punktem wyjścia do doświadczeń i obserwacji w tym względzie była t. zw. teoria »typów wyobrażeniowych«, albo »odtwórczych«<sup>1)</sup>, oraz natężenia rozmaitych wyobrażeń, przyczem z góry już można było przewidzieć, iż na pisanie ortograficzne mają wybitny wpływ nietylko 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).

<sup>1)</sup> O typach »odtwórczych« pisał dr. J. Segal w *Nowych Torach*, r. 1912, zesz. VIII i IX str. 149—171.

#### IV. Przez przepisywanie (wyobrażenia ruchowo-pisemne)

Doświadczenie miało odpowiedzieć na pytanie, który sposób nauczania daje najbardziej zadowalające 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, szczególniejsze 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 dyktand u,    | dało błędów . . . . . | 3.04 |
| takież słuchanie z powtarzaniem pocichu . . . . .              |                       | 2.69 |
| z powtarzaniem na głos . . . . .                               |                       | 2.25 |
| patrzenie bez ruchów mownych, odpowiadające czytaniu . . . . . |                       | 1.22 |
| toż samo ćwiczenie z powtarzaniem pocichu . . . . .            |                       | 1.02 |
| z powtarzaniem na głos . . . . .                               |                       | 0.95 |
| sylabizowanie głośne . . . . .                                 |                       | 1.02 |
| przepisywanie pocichu . . . . .                                |                       | 0,54 |

Doświadczenia innych badaczy, przeważnie niemieckich<sup>1)</sup>, zdają się potwierdzać wyniki doświadczeń

<sup>1)</sup> Lobsien'a *Ueber die Grundlagen des Rechtsschreibungsunterrichts*, Drezno, 1900. Itschner'a *Lay's Rechtsschreibreform Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, 1900.



Laya, iż przepisywanie jest najskuteczniejszym sposobem nauczania ortografji.

Podajemy tutaj cyfry, otrzymane przez Haggenmüllera i Fuchs'a, a przytoczone u Laya'a.

|                                         | 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 ortografji jest przepisywanie.

Wpływ druku i 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 z góry przewidzieć na zasadzie danych psychologicznych o tworzeniu się i utrwalaniu wyobrażeń. Lay 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 |
| w literach pisanych błędów 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 cztero-krotnem 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 doświadczalnych 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 zgoła unikać metodycznego systemu ortograficznego, dającego się zastosować praktycznie i uświadamiającego zasady pisowni.

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

Systematyką można się zajmować nie wcześniej, zanim się posiada materiał do systematyzowania.

Przyznając więc właściwe miejsce nauce ortografji 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 użytokowany jako ćwiczenie ortograficzne.

✓ Stosunek nauki o rzeczach do pisowni.— Podczas nauki o rzeczach dzieci poznają między innemi 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 wynowy posiada wielkie znaczenie dla nauki ortografji; 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 ortografji.

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

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



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

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

Mówiąc ogólnie, jeżeli chodzi o czytanie jako o ćwiczenie ortograficzne, powinniśmy się starać doprowadzić do tego, żeby uczeń przyzwyczaił się rozważać 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, umiejących już czytać, wydaje się być jednakowy, przyczem, jak wiadomo, spotrzegamy tylko część (pewną grupę) liter.

Sylabizowanie, 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 najskuteczniejszem ćwiczeniem ortograficznym, to jest rzeczą ważną ustawić zasady, jak przepisywać należy, żeby ćwiczenie to wydało największą korzyść. Tymczasem niema może żadnego innego 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.

Miedzy ujemnemi 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 kopiuje po 30 — 40 razy, gdy tymczasem nowy wyraz zdarzy mu się przepisać raz jeden, co nie wystarcza do utrwalenia go w pamięci.

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

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 kopiuja.

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 trzy 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 wymową; pisz zgodnie ze zwyczajem; pisz zgodnie z pochodzeniem 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 (*ga, ka, óż, nik,*) lub przedawkami (*po*).

Takie porównywanie wyrazów pokrewnego pochodzenia prowadzi do „rozumienia“ 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 pisaniu, 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 sześciolatnie dziecko.

Ćwiczenia, tutaj się nadające, mogą być najrozmaitsze. Zaznaczymy choćby niektóre, jako to: 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 cząstek morfologicznych i t. p.

Poznawanie 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 słyzy się 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 u m i e, albo przynajmniej w części umie. Pisać zgodnie 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 ś w i a d o m i e, a te »prawidła« są takim uświadczeniem; po drugie, do uświadczenia 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 nauczyciela <sup>1)</sup>.

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

<sup>1)</sup> Próbę takiej metody podałem w swojej *Pisowni polskiej*, wykład elementarny z ćwiczeniami i dyktandami. Wydanie trzecie, 1920.

Pedagodowie 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.

Co do wyrazów, uczniom jeszcze nieznanych, 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, tak w szkole, jak i w życiu praktycznem).

Pani Katarzyna Janzuł<sup>1)</sup> 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, gdzie leżał słownik Webster'a, odszukiwało wyraz i doświadywało 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

---

<sup>1)</sup> *Amierykanskaja szkoła, oczerki mietodow amierykanskoj pedagogji* przez K. Janzuł. Wydanie czwarte, Petersburg, 1908.

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, automatycznego 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 »wćwiczania« »najpotrzebniejszych« wyrazów. — Jeżeli nauka ortografji ma polegać na wytwarzaniu »mechanicznej« wprawy w pisaniu wyrazów najczęściej spotykanych, to, oczywiście, nauczyciel powinien zarzucić taki system, w którym »kszyki, przepierzyce, dźdże« 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. Zbyteczna mówić, że to stopniowanie jest bardzo subiektywne i często oparte tylko na widzimisię autora podręcznika, lecz i to prawda, że w języku polskim nie opracowano słownika, wskazującego, jak często powtarzają się pewne wyrazy w mowie polskiej, 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 innemi ćwiczeniami ortograficznymi.



Wracamy do tej kwestji oto dlaczego. Pomimo surowych krytyk, jakim ulega i z pewnością coraz bardziej ulegać będzie, dyktando 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 Payot<sup>1)</sup> utrzymuje, że »dyktando jest psychologicznie absurdem, ponieważ albo dziecko wie, jak się dany wyraz pisze, i dyktando tego wyrazu jest zbędne, 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.

Powtórę, 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

---

<sup>1)</sup> *Le Volume* XIX année, str. 218 i n.

z dawniejszemi, i które z pewnością zdołają zastąpić, jeśli wywołały dość żywe wrażenie<sup>1)</sup>).

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 zapelniają 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 wy-

---

<sup>1)</sup> Nieraz, jak to mogłem stwierdzić, takie pożądane żywe wrażenie wywołuje skonstatowanie pochodzenia wyrazu.

jaśniony na lekcji czytania (lub nauki o rzeczach), objaśnia krótko tylko to, co rzeczywiście objaśnienia wymaga. Szczególniej zwraca uwagę na prawa, mające w danym wypadku zastosowanie. Następnie, jeżeli w dyktandzie, co się zdarzyć może, znajdują się wyrazy, których ortografji 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 przejrzenie, odbiera kajety, lub, pozostawiwszy 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.

Szwankowałyby 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 jednemu uczniów do tablicy, dyktuje każdemu pewną ilość wyrazów, np. pię-



tnaście (oczywiście wyrazów, które uczniowie już widzieli pisali); jednocześnie pisze cała klasa; uczniowie po kolei 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 stawać 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. Powtóre, uczniowie nie zawsze 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 domowym. W szkołach, gdzie najczęściej, prawie powszechnie, nauczyciele języków wbrew najoczywistszej sprawiedliwości nie otrzymują żadnego 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 itp.

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 wystarczy, żeby się przekonać, w jakim dziale ortografji uczeń jest najsłabszy.

Po poprawieniu dyktanda. — Zwykle 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 wystarczy, P a y o t chce, żeby uczniowie wypisywali wyrazy po dwanaście razy. W tych liczbach jest więcej widzimisę, niż czego innego. Wydaje się nam, że granicą musi być znużenie lub znudzenie ucznia. Granica ta bardzo jest indywidualna. Co dla jednego ucznia jest wystarczające, to dla drugiego nie. Z własnych obserwacyj bylibyśmy 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 i 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 wszystkiego, co było powiedziane wyżej, wypływa, od całego wykształcenia językowego, od doskonałego wymawiania, od umiejętnego analizowania dźwięków, pierwiastków, związków etymologicznych, od ogólnych wiadomości 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 STYL- STYCZNE.

Krytyka dzisiejszego systemu. — Niemieckie wypracowania w szkolnem znaczeniu są arcydziełem frazesu, nudy i pedanterji, powiada H. Scharrelmann<sup>1)</sup>. Ćwiczenia szkolne wyróżniają się przewrotnym wyborem tematów, szeregiem myśli nie wynikłych z zainteresowania tematem — i które dlatego nie budzą zainteresowania, — stylem, który się stara dorównywać 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 przysłoby na myśl napisać coś podobnego o róży, i że kto zmusza dzieci do pisania takich wypracowań, ten najintensywniej kształci w nich powierzchowność, bezczelność i obłudę. Powierzchowność — ponieważ rozprawiają najczęściej o rzeczach, których nie znają, lub które znają powierzchownie; bezczelność — 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.

---

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

Że u nas nie jest inaczej, tego zbyteczna dowodzić. Co nadaje się więcej 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. Zorgibel), inni jeszcze nowsi metodycy (niemieccy) mówią o indywidualnem przerabianiu materiału drogą pracy twórczej i o kształceniu artystycznem«.

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, zdaje się, zgodzić się na sformułowanie, jakie podają J. Steger i A. Christoph<sup>1)</sup>.

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.

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

Że uczeń musi nauczyć się wynajdywać myśli do zakomunikowania, 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 porządnie, poprawnie i jasno to, co dzieci obserwują, myślą i odczuwają.

Stopniowanie ćwiczeń. — Wielu nauczycieli, szczególnie dawniejszej daty, sądzi, że ćwiczenia w rodzaju »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, możnaby 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 innemi mogą się przyczyniać do wyrobienia technicznego, lecz, że niema dobrego powodu,



żeby miały p o p r z e d z a ć 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 utrzymywać obserwację, zaostrzać 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, mając wartość i znaczenie samodzielne, jednocześnie i dla wszystkich innych gałęzi nauczania języka mają znaczenie, jako to: kaligrafja pisownia, gramatyka.

Z ćwiczeń w piśmiennem 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 reprodukowanie 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 innemi, 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, kaligrafję, 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 zmianą 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 ćwiczenia uzna za stosowne; przekształcanie przeczytanego ustępu i opowiadania przez zmianę osoby, rodzaju, liczby lub czasu. Jeżeli nauczyciel w drugim roku prowadził ćwiczenia, polegające na wspólnem 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 niepospolitą 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 plany<sup>1)</sup> 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.

<sup>1)</sup> 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 wie, jakiej odpowiedzi oczekują, lecz czy podobny opis cokolwiek komu przynieść może?

Kontynuujemy też ćwiczenia piśmienne z roku poprzedniego, jako to: przepisywanie odpowiedzi z przeczytanego utworu, przeróbkę czytanych artykułów, jeżeli się do tego 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 powyższem 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. Jednem 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<sup>1)</sup>. 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 — 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 wy-

---

<sup>1)</sup> Zaleca je szczególnie E. gli w swojej książce dla szkół szwajcarskich. Oto plan takiego wypracowania: 1) wydobyć i deę głów n ą, która była pobudką do napisania pracy i została wyrażona w tytule lub we wstępie; 2) wyróżnić głównejsze fakty, idee i okoliczności, które posłużyły do rozwinięcia tematu; 3) wyliczyć fakty i idee dodatkowe, uzupełniające.



cieczki (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 prośb, 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 zużytkować 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 »zakrzyczyłyby« nauczyciela, szczególnie w Warszawie, gdyby tylko tem chciał się obywać. Ale na prowincji, ale w szkołach początkowych!

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

Mimowoli nasuwa się myśl, że rządzymy się zasadą: dla szkoły wszystko ujdzie! Tak niepomierne powolny i niedbały jest postęp w tej dziedzinie, i taki brak naturalnej orientacji.

»Obecnie żadna idea nie kieruje, powiada Payot<sup>1)</sup>, wyborem tematów. Nauczanie jest anarchiczne w całości

<sup>1)</sup> Payot *Les méthodes actives: La composition française: son rôle exact* w *Revue universitaire*, 1898.

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 wątpienia, 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, każdy 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.

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 kolei, 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 nie zawsze najpożyteczniejsza. Opisy np. zaprawiają do obserwacji, zaostrzają 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 naracyjnym, 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.

Najsluszniej 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'a<sup>1)</sup>.

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, wzgórza, 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

<sup>1)</sup> Praca z dawniejszych, nawródzona: *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.

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 określonych.<sup>1)</sup>

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

Program Gilleta, 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 Schmiedera.<sup>2)</sup>

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,

<sup>1)</sup> Uczucia, powiada Lanson, nie można opisywać bezpośrednio; można je tylko odmalować na przedmiotach, które ono zabarwia.

<sup>2)</sup> Arno Schmieder, *Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage für Volksschulen und für die Unterklassen höherer Lehranstalten*, 2 Auflage, Lipsk — Berlin, 1908.

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...

2. Na stopniu drugim dzieci rozważają również jeden przedmiot, lecz jak się przedstawia w rozmaitych stanach, a więc: złamany pierścionek, 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 łupina, 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 szkicuje: 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 ogólnie!), kościół, cmentarz, studnia w podwórzu, altana w ogrodzie, brama miejska, deszcz letni itd.

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 wybo-



rowi, 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. Przytoczmy 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 uzyskiwanie 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 dyliżansie 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 bowiem uczeń w trzecim roku nauki szkolnej może opisać interesująco liść dębowy czy inny, pajaka lub żabę? Niezawsze te opisy udają się przyrodnikom, cóż dopiero dzieciom! Czuje to sam autor i dlatego zarzut uprzedza: »Nielatwo 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 kręgli.

*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. Odskoczyła 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 odczują i zrozumieją.

Oto jeden jeszcze przykład, dowodzący również pewnej nienaturalności a nadto, że, jak się zdaje, Schmieder zawiele 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<sup>1)</sup> 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, nie ustopniowane 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. Znajdzie tutaj nauczyciel wybór tematów nie zawsze zupełnie nowych, lecz różnorodność wielką i pożądaną.

Scharrelmann słusznie akcentuje, że im temat jest konkretniejszy, węższy, tem bardziej jest podniecający,

<sup>1)</sup> *Im Rahmen des Alltags.*



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!.. Niedługo 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 z góry oznaczone, tak i tego, co piszemy, nie powinniśmy krępować, lecz pozostawić »natchnieniu«<sup>1)</sup>.

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

Metoda Brunot i Bony<sup>2)</sup>. — W nauce języka francuskiego pod powyższym tytułem obok kursu grama-

<sup>1)</sup> »Szukajcie, znajdujcie, co się da; zbierajcie wszystko, co znajdziecie«, mówi Lanson do dzieci, pracujących nad wypracowaniem.

<sup>2)</sup> Tytuł kompletny wyżej już cytowanego dziełka: *Méthode de 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* (w *L'Intermédiaire des Educateurs* 1-re Année Nr. 10), Juillet 1913, str. 152—156

tyki, 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 metodycy, 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.

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 itp. — 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 związek 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 innemi 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.

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 suchem 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. Z kolei 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 wyłane 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 opisania 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 po kolei, 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 ściślejším.

Jeżeli opisujemy czynności osób, przedstawionych na rysunku, zwracajmy 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 cobyś 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 zapewnieniami 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 dzielią autorowie na dwanaście części.

1. W części pierwszej znajdujemy ćwiczenia i rozważania wstępne: co się nazywa mową i czytaniem poprawnem, 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, studjujecie jej własności szczególne, które ją wyróżniają między istotami podobnemi: 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 ćwiczeń 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 ścisłe 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 myśliwca. 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 tworcach imaginacji.

Uzupełniają tę część ćwiczenia (wypracowania), mające na celu obserwowanie wszystkimi zmysłami i jako punkt najwyższy na tymczasem przenoszenie wyrażenia, 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 nimi 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 tworcami 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 wy-

prowadzamy 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 szósta 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 przede wszystkim 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 rzeczywiście. 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 dobrodziejstwo.

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 fałsz, choćby mimowolnie. Tutaj rola nauczyciela języka ojczystego występuje w całej swej wielkości, jako chronicielem kultury umysłowej i moralnej, ściśle związanych ze sobą.

Jeżeli jest obowiązkiem bezwzględny mówić i pisać prawdę, to zasługą jest niemną wyrażać się tak ściśle, żeby prawda nie ucierpiała nic od naszej nieumiejętności wyrażania się. Tę umiejętność zdobyć można przy zachowaniu dwóch warunków: jeżeli dokładnie zna się to, o czym się mówi, i jeżeli wytrwale szuka się terminów ściśle oddających rzecz, a unika, jak ognia, ogólników nic nie mówiących, wywołujących wyobrażenia niejasne, nieokreślone, mętne.

8. Osią części ósmej jest rozważanie (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 same przyzwyczajały się do urabiania sobie zdań, przynajmniej o czynach i faktach, które odbywają się w ich oczach.

Rozważanie prowadzi do rozumowania.

Najprostszych przykładów rozumowania dostarczają zadania arytmetyczne. Niepodobna rozwiązać najprostsze zagadnienie rachunkowe, nie umiejąc rozumować. Dobry jest przeto zwyczaj wypisywania każdego rozumowania, na którym działanie jest oparte. Wynik przekona nas, czy rozumowanie 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 sądźmy 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 zaszły dawniej, nie tylko powinniśmy je ułożyć w należyтым porządku, lecz powinny być przez nas sprawdzone.

Opinji naszej przeciwstawia się nieraz zdanie innych. Zachodzi potrzeba obrony swego zdania zapomocą słuszných argumentów.

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

9. W części dziewiątej tematem jest wyrażanie uczuć.

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 nadziei lub obaw z powodu zdarzeń, które mają nastąpić, więc w stosunku do faktu jeszcze nie rzeczywistego, lecz dopiero wyobrażanego.

Trzeci ma za temat wyrażenie podziwu, zachwytu, uwielbienia. Zaopatrują go nasi autorowie w następującą 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 napęłnia 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 definicyj, starają się dać pojęcie o tych rzeczach, najzupełniej nowych na tym stopniu szkoły początkowej inną drogą, mianowicie, zapomocą indukcji, uświadczenia, sugestji...

Oto, jak dają pojęcie o harmonji stylu. »Odczytując na głos ustęp z jakiegoś utworu poetyckiego, spostrzegacie, że każde zdanie nietylko jest jasne, lecz także szczęśliwie zbudowane, że posiada rodzaj piękności muzycznej, która się się nazywa harmonją. 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 nabral 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 nietylko kompozycjami, lecz prawdziwymi zadaniami z zakresu t. zw. stylistyki, np.: spróbujcie objaśnić wyrażenia takie jak: milczenia pobożne, ... skłębienie 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, współczucia: »z pewnością na widok nieszczęścia mamy prawo wyrazić litość; nie należy jednak czynić tego w zdaniach



placzkliwych. 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 przesady. »Nadęty« styl wywołuje tylko uśmiech, nie zaś wrazenie, jakie autor chciał osiągnąć.

»Rozwijanie« myśli polega na wykrywaniu wszystkich idei, które ona zawiera niejako w stanie ukrytym. Zastosowanie 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 scholastycyzmem. 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 słuszną. 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 inaczej 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 wszystkim, co czyni człowieka szlachetnym i wielkim. Śmiało wypowiadajmy swoje oburzenie na niesprawiedliwość, egoizm. Lecz nie udawajcie jednak nigdy uczuć, których nie posiadacie.

11. Część jedna sta 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 urozmaïcenia 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 nie zawsze 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 stały się jednostronne.

Przykład: Na podstawie liczb niżej przytoczonych rozklasyfikujcie następujące religje, z początku według ich starszeństwa, 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; 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 przekonania.

Rzecz niemal zbyt łatwa 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, że 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 uprawnione. 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.



Wreszcie na koniec rada ostatnia: winniśmy odważnie wypowiadać swe myśli, lecz czynić to skromnie i grzecznie.

Zalety metody Brunot i Bony. — Uderza przede wszystkim systematyczność i ściśle 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 przede wszystkim samą rzecz, a następnie dopiero formę jej wyrażenia. Jednomiernie zostały uwzględnione potrzeby życia praktycznego (redagowanie listów, zobowiązań, prośb 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, zyskując bowiem w ten sposób stałą podstawę i bezpośrednie zastosowanie.

To, iż kurs jest tak obszerny, inni by 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 użytkować 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 zatrzymywać 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, 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 polega na tem, że uczniowie wspólnie z nauczycielem układają tekst, uczą się na pamięć, 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 Merk und 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 zanadto 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 przejrzystym 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 pożytecznem«, że »owca dostarcza nam wełny« i t. p. Oczywiście, jeżeli tak jest, lepiej szablony te obmyślić i świadomie użytkować jako szablony. Tak postępuje Seyfert w swojej *Schulpraxis*<sup>1)</sup>. 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 przeznaczają 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 znanych dzieciom. Należy zwrócić tylko uwagę, że swobodnie dzieci mogą opisywać tylko to, co znają oddawna.

Największe trudności przedstawia, kiedy uczeń ma wynaleźć treść i zarazem formę. Zdarza się słyszeć zdanie, że tego rodzaju ćwiczenia w szkole początkowej są nie

<sup>1)</sup> Sammlung Göschel.

potrzebne, 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.

Ma się rozumieć, że i w tym wypadku nauczyciel nie ograniczy się wypowiedzeniem tylko tematu, nietylko wytworzy »odpowiedni nastrój« lecz i pokieruje tym nastrojem.

Przykładem samodzielnych wypracowań jest przedewszystkiem 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 z góry 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 utrwać 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 postęпами 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<sup>1)</sup> 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 po cichu 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 przy tem wątpliwości zaglądają do gramatyki lub radzą się nauczyciela.

Wkońcu odczytują po raz trzeci ćwiczenia, żeby się przekonać, czy niema błędów ortograficznych.

Po takiem trzechkrotnem przejrzeniu 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.

Samo przez się rozumie się, że błędy, poprawione przez samego ucznia, nie mogą wpłynąć na ujemną ocenę wypracowania, że przeciwnie, świadczyć winny o jego

<sup>1)</sup> *Amierykanskaja szkoła* przez K. Janżukłową, str. 110 i nast.



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 nie zupełnie 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. Przytoczmy 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 możliwie 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 wnioskować <sup>1)</sup>).

---

<sup>1)</sup> Rudler, *La composition française*, strona 30.

---

## 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 Brzeziński w cytowanym już programie dla szkoły początkowej wymienia, przynajmniej w kursach uzupełniających, piśmiennictwo nawet dość obszernie<sup>1)</sup>.

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 krąg wykształcenia, ideowo związany z następnemi, 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.

<sup>1)</sup> *Projekt programu nauk w szkole wyższej miejskiej dla chłopców. Szkoła Polska, z r. 1907, zes. 5.*



Co do formy — utwory artystyczne 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 głębszym 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 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 temi wymienić dość Krasickiego, po części 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 jednocześnie 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? — Jeżeli byśmy 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 Wirgilego.

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 linjach zasadniczych charaktery 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 z a s z y b k o, żeby móc wniknąć 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 p o d z i a ł a ł n a u c z u c i e, 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. — Do niedawna a i dziś nawet jeszcze w bardzo wielu szkołach 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 wypytywanie — 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 szczególniejszej okoliczności, to tę okoliczność należy omówić (np. czemu zawdzięczają swe powstanie *Treny*, *Dziady* i t. d.), jeżeli dla zrozumienia utworu potrzebne zrozumienie problematu literackiego (np. *Romantyczność* i t. p.), nauczyciel w krótkości problemat ten przedstawi; to samo, jeśli podstawą 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 omieszcza 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 rozbiórki 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 słusza. Nauczyciel, opowiadając, zastępuje łatwiejszemi 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 rozumiany, radziłyśmy 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 fałszywie 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, nietylko 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 nawybitniejszego 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 niejedną okazję, lecz niemal na każdym kroku do potrącania o inne gałęzie nauki, przede wszystkim o historję ojczystą i powszechną. Niema potrzeby, żeby zasklepiał 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 ojczystego<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Podręcznika do rozbioru literackiego w języku polskim nie posiadamy. Noty, mogące się przydać do wykładu, znajdzie czytelnik

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 należycie zrozumiało, dlatego ćwiczenia te kładziemy w tem miejscu, aczkolwiek potrzeba wyrazistego czytania i przyzwyczajania do niego mogą się dawać odczuć wcześniej. (Patrz, cośmy o tem mówili na str. 52.)

Co do deklamacji związana ona jest z kwestją uczenia na pamięć utworów poetyckich i prozaicznych.

Pod wpływem reakcji przeciw werbalistycznemu nauczaniu pamięciowemu, znaleźli się pedagogowie, występujący wogóle przeciw wszelkiemu nauczaniu na pamięć.

Jednak nawet pamięć wyrazowa potrzebna jest w życiu i oddaje nieraz wielkie usługi: nie tylko literatom, adwokatom, aktorom i mówcom, lecz również agentom, komiwojażerom i wielu innym zawodom praktycznym. Ale pamięć wyrazowa nie tylko odgrywa rolę, kiedy chodzi o słowo żywe, przy „wypisaniu się“ posiada również, jak się zdaje, niemałe znaczenie.

To są względy praktyczne, dla których nie należy zarzucać uczenia się na pamięć; 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 wydawnictwie utworów p. t. *Arcydzieła 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.

W języku francuskim poleciłbym książeczkę A. Gazier, *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 na pamięć jednak, jak do wszystkiego innego, są potrzebne wskazówki i znajomość warunków, które na pamięć wpływają. Między temi ostatnieni 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 na pamięć.

Dzieci, którym nikt nie pokazywał, jak należy uczyć się na pamięć, 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 przestawienia wyrazów, mniej popełni błędów, jeżeli oddzielne wyrazy będą związane ze sobą rytmem. Uczyć się więc należy powtarzając całość pojęciową, która stanowi jednocześnie też całość muzyczną, lub lepiej powtarzając cały niezbyt długi utwór. Zrozumienie dokładne jest warunkiem sprzyjającym uczeniu się na pamięć<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Uczenie się na pamięć jest procesem bardzo skomplikowanym i zależnym od wielu czynników. Wymienimy niektóre. Warunkami wewnętrznymi są: stan uwagi, usposobienie w danej chwili, napięcie woli. Żeby się uczyć szybko i łatwo trzeba wytworzyć te warunki, jeżeli nie istnieją, lub odłożyć naukę na chwilę bardziej sprzyjającą.

Warunki zewnętrzne, wpływające na tempo nauki na pamięć, są (według Meumanna) następujące: 1) wielkość i czytelność druku (lub pisma); 2) trudności wymawiania danego tekstu; 3) tempo po-



Czytanie w domu. — Oprócz czytania utworów w klasie rozpowszechnia się coraz bardziej zadawanie do czytania w domu. Zresztą lekturę tę uprawiamy nietylko 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. Niekonieczne 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 trwale 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.

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 nie udanych, 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

---

wtwarzania tekstu (Elbinghaus 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.

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 gramatyk, 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 ojczystej nie uczył, bo jej wtedy nigdzie nie uczono. Z żyjących, 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 obserwacji.

Żeby móc zająć własne stanowisko w tej sprawie, trzeba się zastanowić nad praktycznym znaczeniem gramatyki.

Otóż to nie ulega wątpliwości.

Nie uczymy się języka ojczystego zapomocą gramatyki: wzbogacamy, rozwijamy i urozmaicamy swą mowę innemi drogami, to pewna; lecz odzwyczajamy się od prowincjonalizmów, 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 ortopeji, etymologii, fleksji, jak składni...

Gdybyśmy nawet wykreślili gramatykę systematyczną ze swoich programów, uprawialibyśmy ją wciąż okolicznościowo, odzwyczajając od »złych« przyzwyczajęń, i narzucając »dobre«. Powiemy więcej: — gramatykę uprawiają dzienniki, piętnując barbaryzmy, puryści z wodu i upodobania, każdy cokolwiek.

Otóż lepiej, jeżeli będą ją uprawiać ludzie stosownie do tego przygotowani. 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 mowa ojczysta!

Inne, ale nie mniejsze jest znaczenie gramatyki języka ojczystego, jako przedmiotu ogólnie kształcącego.

Oto jak Baudouin de Courtenay określa możliwość, znaczenie i zadania teoretycznej nauki języka<sup>1)</sup>.

»Ze wszystkich objawów społecznych czyli psychosocjalnych, język jest najprostszym, najbogatszym, a za-

<sup>1)</sup> »Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej« (*Prądy w nauczaniu języka ojczystego*, 1908, str. 1–12).

razem stale, nieprzerwanie obecnym w umysłowym świecie każdego człowieka.

»Nad obiektami nauk przyrodniczych język ma tę wyższość techniczno-pedagogiczną, iż zawsze, rzecz 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 naobszerniejszych 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 wymawianiom  
i językowemi wogóle,

uświadomienie sobie właściwości pisowni i t. d.

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 doskonałą

moowę 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 *koniów*, 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, do pewnego stopnia potrzebna jest znajomość podziałów na deklinacje, klasy, grupy i gromady. Lecz i pod tym względem jak pod wielu innemi dziecko sześćioletnie, już wstępując do szkoły, więcej umiejętności wnosi, niż nabywa.

Podobnie jak z fleksją postępować można ze składnią, z rzędem 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 czem polega zasada etymologiczna pisowni, choćby na przykładzie brzmienia dźwięcznych na końcu wyrazów i t. p.;
3. etymologiczną zasadę pisania (*rz*, *ó*);
4. pojęcie o zasadzie historycznej (*h*);
5. pojęcie o zdaniu, jako całości logicznej, i być może,
6. pojęcie o częściach 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. Te niebezpieczeństwa, o których przeciwnicy metody okolicznościowej wspominają, czyhają na nauczycieli niezupełnie panujących nad przedmiotem, a system, podręcznik może im pracę znakomicie ułatwić. 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 którem wspominaliśmy wyżej, winno oprzeć 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 popełnienia »błądu«.

Co do wiadomości teoretycznych, o których była mowa wyżej, tych okolicznościowo może (i powinien) udzielać nauczyciel nawet zanim dzieci czytać się nauczą. Przypominamy czytelnikowi metodę czytania panny Dale (str. 38 i 39), 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 *ciato* i się nie czyta, że się ten wyraz wymawia jak *ćato* i t. p.

Lecz z powyższego nie 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 przede wszystkim nieliczne. (Choć bowiem jest ich kilka — przeważne są naśladowictwem jedne drugich). Niestety, zawierają wiele bałamuctw, rzeczy nie potrzebnych, podawanych najbezmyślniej w sposób uroczysty, i z których ani nauczyciel, ani dziecko w żaden sposób wywnioskować nie mogą, po co właściwie czas tracą na uczenie się tych podręczników na pamięć.

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 »prawidła«. 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.

Ażeby 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, ściśle, krótkie, proste, zastosowane do pojmowania uczniów, do przedmiotu i celu lekcji.

Poprawne są te pytania, które nie zawierają zwrotów, szyku obcych językowi. Niepoprawnem, np. będzie pytanie: co znaczy po polsku »heurystyczny«? lub: Warszawa, nad jaką rzeką leży? i t. p.

Jasnymi, pod względem treści, nazywamy te pytania, których znaczenie łatwo chwyta my, z punktu zaś widzenia formy, kiedy są wyrażone zapomocą zwrotów zwykłych, łatwych do zrozumienia i odpowiednio akcentowanych<sup>1)</sup>.

Ścisłość 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 oddzielne 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 prostem, kiedy zawiera kilka kwestyj i wymaga odpowiedzi złożonej. Takie pytanie należy również wykluczyć.

---

<sup>1)</sup> »Jeżeli kiedyś zostaniecie inspektorami, będziecie mogli wysilać umysł, żeby okazać dowcip w zapytaniach. Uczniowie was nie zrozumieją i nauczyciele również; lecz to właśnie należy do dobrego tonu.« (Matthias, str. 74).

Nie powinny też być pytania ani zbyt łatwe, ani zbyt trudne.

Zbyt łatwe nudzą dzieci, przyzwyczajają do nieuwagi, zbyt trudne — upokarzają dziecko. Należy unikać pytań, które zawierają już odpowiedź i również takich, które zawierają alternatywę.

Te ostatnie pytania zanadto zwiężają zakres rozważania ucznia i zachęcają do zgadywania.

Nauczyciel nigdy nie powinien pozwalać sobie na pytania ironiczne, chociażby dla tego, że mogą w błąd wprowadzać.

Pytania, rozważane w całości, powinny następować w pewnym porządku i związku. W tym celu konieczna 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 sto-

suje się prawidło 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<sup>1)</sup>.

7. Jeżeli prawidło lub zjawisko jest złożone, nauczyciel stosuje się do podziału na części naturalne. Sformułowawszy na podstawie przykładu część pierwszą, przechodzi do drugiej, jeżeli się da, na zasadzie tegoż przykładu odpowiednio zmodyfikowanego i t. d.

9. W końcu lekcji, zawierającej wykład kilku prawideł lub zasad, należących do jednej kategorii, nauczyciel wygłasza syntezę, obejmującą wszystkie prawidła oddzielne.

10. 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. Dla tego 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;

że skracają czas potrzeby na ćwiczenia, że można dobrać je tak, żeby nie zawierały zjawisk nieznanых jeszcze uczniowi.

<sup>1)</sup> Niezmienną kolej, której się trzymać należy, powiada Bréal, winna być taka: 1) zwyczaj; 2) reguła; 3) przyczyna reguły w tych wypadkach, kiedy ją wskazać można.



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 po tem 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 nie zupełnie »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 poddziałach logicznych, uczyni 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 zakresłony dał się urzeczywistnić. Podczas pisanja 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.

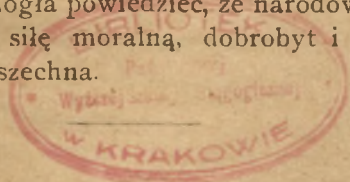
Wszystkie drogi są obecnie otwarte, wszelkie przeszkody usunięte.

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.

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Program nauczania początkowego . . . . .                                        | 8  |
| Współczesna szkoła początkowa . . . . .                                         | 11 |
| Psychologja, pedologja, pedagogja, dydaktyka<br>i metodyka . . . . .            | 13 |
| Rola i doniosłość nauczania języka ojczystego<br>w szkole początkowej . . . . . | 15 |
| Prace metodologiczne z zakresu nauki języka<br>ojczystego . . . . .             | 19 |
| Różne działy nauczania języka ojczystego<br>w szkole początkowej . . . . .      | 21 |

## 2. NAUKA O RZECZACH.

*(Nauka poglądowa lub też nauka poglądu).*

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Z historii nauki poglądowej . . . . .                                        | 22 |
| Cel nauki poglądowej (nauki o rzeczach) . . . .                              | 24 |
| O złych stronach »nauki o rzeczach« jako przed-<br>miotu odrębnego . . . . . | 25 |
| Kurs »nauki o rzeczach« powinien być wstępem<br>do nauki czytania . . . . .  | 26 |
| Nauka poglądowa w drugim roku nauki szkolnej                                 | 26 |
| Tablice »poglądowe« . . . . .                                                | 27 |
| Muzea szkolne . . . . .                                                      | 28 |
| Rysunek w związku z nauką o rzeczach . . . .                                 | 29 |
| Praca ręczna w związku z nauką o rzeczach . .                                | 31 |

## 3. NAUKA CZYTANIA PISANIA.

*(Elementarz).*

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| Z historii Elementarza . . . . . | 33 |
| Sposoby syntetyczne . . . . .    | 33 |

## II

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Metoda głoskowa . . . . .                                                          | 34 |
| Metoda pisania i czytania . . . . .                                                | 36 |
| Metoda analityczna . . . . .                                                       | 36 |
| Metoda wyrazów podstawowych . . . . .                                              | 37 |
| Metoda Miss Dale . . . . .                                                         | 38 |
| Nowsze metody analityczne w szkołach amerykańskich i angielskich . . . . .         | 40 |
| Doświadczenia, wykazujące wyższość metody wyrazowej (czytania doraźnego) . . . . . | 42 |
| Jak dzieci same czytają . . . . .                                                  | 46 |
| Metoda dra Decroly i panny Degand . . . . .                                        | 46 |
| Spostrzeżenia nad dziećmi, czytającymi metodą wyrazową . . . . .                   | 48 |
| Inne metody i sposoby oraz przyrządy do nauki czytania . . . . .                   | 49 |
| O wyborze metody nauczania czytania . . . . .                                      | 49 |

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

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Różne stopnie czytania . . . . .                                      | 51 |
| Jakie są cechy dobrego czytania . . . . .                             | 52 |
| Program czytania, poczynając od 2 roku szkolnego . . . . .            | 54 |
| Ogólne warunki, jakim powinny odpowiadać utwory do czytania . . . . . | 55 |
| Plan lektury na drugi i trzeci rok nauki szkolnej . . . . .           | 56 |
| Krótkie poezje liryczne . . . . .                                     | 56 |
| Utwory prozaiczne . . . . .                                           | 57 |
| Opisy . . . . .                                                       | 57 |
| Proza opisowa . . . . .                                               | 57 |
| Ile w ciągu roku można z dziećmi przeczytać artykułów . . . . .       | 58 |
| Jak nauczyciel ma się przygotować do lekcji czytania . . . . .        | 58 |
| Szczegółowy plan lekcji czytania . . . . .                            | 60 |
| Ćwiczenia, związane z czytaniem . . . . .                             | 62 |

### 5. PISOWNIA.

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Rezultaty osiągnięte przez nauczanie pisowni . . . . .                | 65 |
| Dyktando i jego rola w niedawnej przeszłości . . . . .                | 66 |
| Różne formy dyktanda . . . . .                                        | 67 |
| Doświadczenia Lay'a nad różnymi sposobami nauczania pisowni . . . . . | 67 |

### III

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| Wpływ druku i pisma jako środka poglądowego                      | 70 |
| Zużytkowanie dydaktyczne wyników doświadczalnych Lay'a . . . . . | 71 |
| Przepisywanie jako ćwiczenie ortograficzne                       | 73 |
| Pisownia polska . . . . .                                        | 75 |
| O roli »prawideł« ortograficznych . . . . .                      | 76 |
| Nauczanie pisowni w szkołach amerykańskich                       | 76 |
| Czy dyktando jest tylko środkiem kontroli? . .                   | 78 |
| Nadużycia, których przy dyktandzie unikać należy                 | 80 |
| Poprawianie dyktanda . . . . .                                   | 81 |
| Znaki umówione, stosowane przy poprawianiu dyktanda . . . . .    | 82 |
| Po poprawieniu dyktanda . . . . .                                | 83 |

#### 6. WYPRACOWANIA I ĆWICZENIA STYLISTYCZNE.

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Krytyka dzisiejszego systemu . . . . .                                            | 85  |
| Zadania »nauki stylu« w szkole elementarnej                                       | 86  |
| Stopniowanie ćwiczeń . . . . .                                                    | 87  |
| Rok pierwszy . . . . .                                                            | 88  |
| „ drugi . . . . .                                                                 | 89  |
| „ trzeci . . . . .                                                                | 90  |
| „ czwarty . . . . .                                                               | 91  |
| „ piąty . . . . .                                                                 | 93  |
| „ szósty, siódmy i ósmy . . . . .                                                 | 94  |
| Wybór tematów . . . . .                                                           | 95  |
| Stopniowanie oparte na rodzajach literackich                                      | 96  |
| Stopniowanie oparte na tematach . . . . .                                         | 97  |
| Metoda Scharrelmanna . . . . .                                                    | 121 |
| Metoda Brunot i Bony . . . . .                                                    | 103 |
| Stopniowanie, według Brunot i Bony w zależności od rodzajów literackich . . . . . | 105 |
| Zalety metody Brunot i Bony . . . . .                                             | 118 |
| O rozmaitych sposobach uczenia kompozycji, czyli metodyka wypracowań . . . . .    | 118 |
| Objętość wypracowań . . . . .                                                     | 122 |
| O przepisywaniu na czysto . . . . .                                               | 122 |
| O poprawianiu ćwiczeń . . . . .                                                   | 122 |
| Zsumowanie wniosków . . . . .                                                     | 124 |

#### 7. CZYTANIE I OBJAŚNIANIE UTWORÓW LITERACKICH W SZKOLE I W DOMU.

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| Cel . . . . .                                | 126 |
| Odkąd i co można czytać w szkole początkowej | 127 |



# IV

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Czytać w klasie utwory w całości, czy tylko<br>większe ustępy? . . . . . | 128 |
| Znaczenie rozbioru literackiego . . . . .                                | 129 |
| Plan lekcji rozbioru literackiego . . . . .                              | 130 |
| Uwagi nad planem lekcji rozbioru literackiego                            | 131 |
| Ćwiczenia, związane z rozbiorem literackim .                             | 134 |
| Czytanie w domu . . . . .                                                | 136 |

## 8. GRAMATYKA.

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Znaczenie i cel . . . . .                                                | 138 |
| Program gramatyki w szkole początkowej . . .                             | 141 |
| Czy nauczanie gramatyki ma być systematyczne<br>czy przygodne? . . . . . | 142 |
| Podręczniki . . . . .                                                    | 143 |
| Metoda indukcyjna oraz forma heurystyczna<br>wykładu . . . . .           | 144 |
| Przebieg lekcji gramatyki . . . . .                                      | 146 |
| Zbiory ćwiczeń . . . . .                                                 | 147 |
| Zakończenie . . . . .                                                    | 149 |

---

## SKOROWIDZ.

|                                                            |         |                                             |          |
|------------------------------------------------------------|---------|---------------------------------------------|----------|
| <b>Artykuły historyczne</b> . . . . .                      | 57      | <b>Metoda pisania i czytania</b> . . . . .  | 33       |
| <b>Biblioteka szkolna</b> . . . . .                        | 136     | — syntetyczna . . . . .                     | 33       |
| <b>Cel gramatyki</b> . . . . .                             | 138     | — Scharrelmanna . . . . .                   | 102      |
| — nauki pogładowej . . . . .                               | 24      | — wyrazowa . . . . .                        | 40       |
| <b>Czytanie estetyczne</b> . . . . .                       | 52, 134 | — wyrazów podstawowych . . . . .            | 37       |
| — w domu . . . . .                                         | 136     | <b>Metodyka wypracowań</b> . . . . .        | 118      |
| <b>Ćwiczenia, związane z czytaniem</b> . . . . .           | 62      | <b>Muzea szkolne</b> . . . . .              | 28       |
| <b>Ćwiczenia związane z rozbiorem literackim</b> . . . . . | 134     | <b>Nauczanie gramatyki</b> . . . . .        | 142      |
| <b>Deklamacja</b> . . . . .                                | 53, 134 | — pisowni . . . . .                         | 76       |
| <b>Doświadczenie Lay'a</b> . . . . .                       | 67      | <b>Nauka czytania i pisania</b> . . . . .   | 33       |
| <b>Dyktando</b> . . . . .                                  | 66      | — o rzeczach . . . . .                      | 24       |
| <b>Gramatyka</b> . . . . .                                 | 138     | — pogładowa . . . . .                       | 22, 26   |
| <b>Lektura</b> . . . . .                                   | 127     | <b>Opis całości</b> . . . . .               | 105      |
| <b>Listy</b> . . . . .                                     | 107     | — czynności . . . . .                       | 106      |
| — o informację . . . . .                                   | 107     | — podług rysunku i z pamięci . . . . .      | 106      |
| — z podziękowaniem . . . . .                               | 107     | — przedmiotu złożonego . . . . .            | 105      |
| — z zamówieniami . . . . .                                 | 107     | — zwierzęcia i rośliny . . . . .            | 106, 109 |
| — z życzeniami . . . . .                                   | 111     | <b>Opowiadania</b> . . . . .                | 107      |
| <b>Metoda analityczna</b> . . . . .                        | 36      | <b>Pisownia</b> . . . . .                   | 65       |
| — Brunot i Bony . . . . .                                  | 103     | — polska . . . . .                          | 75       |
| — Decroly i Degand . . . . .                               | 46      | <b>Plan wypracowań</b> . . . . .            | 108      |
| — głoskowa . . . . .                                       | 34      | — lekcji rozbioru literackiego . . . . .    | 130      |
| — heurystyczna . . . . .                                   | 144     | <b>Podręczniki (do gramatyki)</b> . . . . . | 143      |
| — indukcyjna . . . . .                                     | 144     | <b>Prace metodologiczne</b> . . . . .       | 19       |
| — Miss Dale . . . . .                                      | 38      | <b>Praca ręczna</b> . . . . .               | 31       |
|                                                            |         | <b>»Prawidła« ortograficzne</b> . . . . .   | 76       |

|                                                                                   |            |                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------|-----------|
| Poprawianie dyktanda . . . . .                                                    | 81, 83     | Stosunek nauki o rzeczach<br>do pisowni . . . . . | 72        |
| Poprawianie ćwiczeń . . . . .                                                     | 122        | Szczegółowy plan lekcji czy-<br>tania . . . . .   | 60        |
| Program gramatyki w szkole<br>początkowe . . . . .                                | 141        | Tablice »poglądowe« . . . . .                     | 27        |
| Program nauczania początko-<br>wego . . . . .                                     | 17         | Utwory liryczne . . . . .                         | 57        |
| Proza opisowa . . . . .                                                           | 57         | Wypisy . . . . .                                  | 54, 55    |
| Przygotowanie nauczycieli . . . . .                                               | 141        | Wypracowania stylistyczne . . . . .               | 86        |
| Przytoczenia . . . . .                                                            | 111        | Wyrażanie aktów woli . . . . .                    | 111       |
| <b>Redagowanie projektów . . . . .</b>                                            | <b>111</b> | <b>Zadanie »nauki stylu« . . . . .</b>            | <b>86</b> |
| — rozkazów . . . . .                                                              | 111        | Zbiorki ćwiczeń ortogra-<br>ficznych . . . . .    | 78        |
| — zobowiązań . . . . .                                                            | 111        | Zbiory ćwiczeń grama-<br>tycznych . . . . .       | 147       |
| — żądań . . . . .                                                                 | 111        | Znaczenie rozbioru lite-<br>rackiego . . . . .    | 129       |
| — życzeń . . . . .                                                                | 111        | Znaki przy poprawianiu dy-<br>ktanda . . . . .    | 82        |
| Rezultaty nauczania pisowni . . . . .                                             | 65         | Znaki przy poprawianiu wy-<br>pracowań . . . . .  | 124       |
| Różne formy dyktanda . . . . .                                                    | 67         |                                                   |           |
| — stopnie czytania . . . . .                                                      | 51         |                                                   |           |
| Rysunek w nauce o rzeczach . . . . .                                              | 29         |                                                   |           |
| <b>Spostrzeżenia nad dziećmi,<br/>czytającymi metodą wy-<br/>razową . . . . .</b> | <b>48</b>  |                                                   |           |
| Stopniowanie wypracowań<br>87, 96, 97, 105                                        |            |                                                   |           |





## BŁĘDY DRUKARSKIE.

| Str. | S  | wiersz   | 19    | Edukacj                                                           | <i>winno być:</i> | Edukacji                                   |
|------|----|----------|-------|-------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------------------------------|
| "    | 9  | "        | 29    | negowałby                                                         | "                 | negowałyby                                 |
| "    | 11 | "        | 8     | podtym                                                            | "                 | pod tym                                    |
| "    | 11 | "        | 28    | wyższą                                                            | "                 | w y ż s z ą                                |
| "    | 13 | "        | 1     | wyższych                                                          | "                 | n ższych                                   |
| "    | 13 | "        | 12    | kwalifikacji                                                      | "                 | kwalifikacyj                               |
| "    | 14 | "        | 34    | pédagogie                                                         | "                 | pédagogie                                  |
| "    | 14 | "        | 35    | ezperimentale                                                     | "                 | expérimentale                              |
| "    | 14 | "        | 36    | Cam. Neumann                                                      | "                 | Ernst Meumann                              |
| "    | 15 | "        | 10    | nie                                                               | "                 | ale                                        |
| "    | 19 | "        | 8 i 9 | zastosować swój<br>program i, co za<br>tem idzie, do lat<br>nauki | "                 | zastosować swój<br>program do lat<br>nauki |
| "    | 19 | "        | 23    | dodać u dołu strony:                                              | Pisano            | w roku 1920                                |
| "    | 32 | "        | 5     | specyalnie                                                        | <i>winno być:</i> | specjalnie                                 |
| "    | 33 | "        | 21    | kombinacji                                                        | "                 | kombinacyj                                 |
| "    | 34 | "        | 36    | De Neve                                                           | "                 | de Nève                                    |
| "    | 35 | "        | 13    | f                                                                 | "                 | B                                          |
| "    | 35 | "        | 14    | udziale                                                           | "                 | układzie                                   |
| "    | 37 | "        | 5     | Ka-lip-so                                                         | "                 | Ka-li-pso                                  |
| "    | 39 | w tytule |       | czyyanie                                                          | "                 | czytania                                   |
| "    | 39 | wiersz   | 32    | obserwacji                                                        | "                 | obserwacyj                                 |
| "    | 44 | "        | 17    | c                                                                 | "                 | s                                          |
| "    | 44 | "        | 30    | u                                                                 | "                 | szu                                        |
| "    | 45 | "        | 22    | urywkami                                                          | "                 | urywków                                    |
| "    | 46 | "        | 8     | Neumann                                                           | "                 | Meumann                                    |
| "    | 48 | "        | 37    | de Neve                                                           | "                 | de Nève                                    |
| "    | 51 | "        | 6     | F,                                                                | "                 | F.                                         |
| "    | 60 | "        | 25    | Szczegółowy                                                       | "                 | Szczegółowy                                |

|         |        |    |                 |                   |                   |
|---------|--------|----|-----------------|-------------------|-------------------|
| Str. 65 | wiersz | 28 | Neumann         | <i>winno być:</i> | Meumann           |
| " 68    | "      | 25 | doświadczenia   | "                 | doświadczenia     |
| " 73    | "      | 15 | spotrzegamy     | "                 | spotrzegamy       |
| " 82    | "      | 2  | widzieli pisali | "                 | widzieli i pisali |
| " 82    | "      | 15 | że              | "                 | ze                |
| " 87    | "      | 6  | się.            | "                 | się,              |
| " 89    | "      | 8  | jako to         | "                 | jak oto           |
| " 92    | "      | 2  | jako to         | "                 | jak oto           |
| " 95    | "      | 29 | pojęcieo        | "                 | pojęcie o         |

---















# Wydawnictwa Gebethnera i Wolffa.

## Prace historyczno-literackie.

- Nr. 1. **Stanisław Pigoń.** O księgach narodu i pielgrzymstwa polskiego (wyczerpane).
- Nr. 2. **Piotr Bańkowski.** Maurycy Mochnacki, jako tetryk i krytyk romantyzmu polskiego.
- Nr. 3. **Stanisław Szarski.** Mitologja klasyczna w poezji Kochanowskiego.
- Nr. 4. **Wacław Borowy.** Ignacy Chodźko (Artyzm i umysłowość).
- Nr. 5. **Kazimierz Chodynicki.** Poglądy na zadania historii w epoce Stanisława Augusta.
- Nr. 6. **Władysław Włoch.** Polska elegja Patryotyczna w epoce rozbiorów.
- Nr. 7. **Ks. Cezary Pęcherski.** Brodziński a Herder.
- Nr. 8. **Stefan Harassek.** Kant w Polsce przed rokiem 1830.
- Nr. 9. **Aleksander Siapa.** Fryderyk Skarbek jako powieściopisarz.
- Nr. 10. **Zofja Gąsiorowska.** Służba narodowa w sprawie Andrzeja Towiańskiego (wyczerpane).
- Nr. 11. **Tadeusz Newlin-Wagner.** Słowacki wobec zagadnienia predestynacji.
- Nr. 12. **Jan Gebethner.** Poprzedniczka romantyzmu, (Anna Mostowska).
- Nr. 13. **Ignacy Górski.** Ballada polska przed Mickiewiczem.
- Nr. 14. **Edmund Rappaport.** Wacław Potocki jako satyryk.
- Nr. 15. **Zofja Reutt-Witkowska.** Studja nad utworami dramatycznymi Korzeniowskiego. Część pierwsza i druga.

Dalsze tomy w przygotowaniu.