

Pedagogiczna
Biblioteka Wojewódzka
w Białymstoku

22034

X

NAUCZANIE ŁĄCZNE
I NAUCZANIE JĘZYKA
OJCZYSTEGO
W SZKOLE POWSZECHNEJ

W. O.
W. O.

KAROL LINKE

NAUCZANIE ŁĄCZNE
I NAUCZANIE JĘZYKA OJCZYSTEGO
W SZKOLE POWSZECHNEJ

PRZEŁOŻYŁ, OPRACOWAŁ I WSTĘPEM OPATRZYŁ

Dr. JULJUSZ SALONI



NAKŁAD
GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA

BIBLIOTEKA METODYCZNO - PEDAGOGICZNA

POD REDAKCJĄ
DR. JÓZEFA ZAREMBY

DOTYCHCZAS UKAZAŁY SIĘ:

1. DR. M. LIBRACHOWA. PSYCHOLOGJA
PEDAGOGICZNA.
2. K. LINKE. NAUCZANIE ŁĄCZNE I NAU-
CZANIE JĘZYKA OJCZYSTEGO W SZKO-
LE POWSZECHNEJ

Przetłumaczył i do potrzeb szkoły polskiej dostosował
Dr. J. SALONI

W DRUKU:

3. L. POMIROWSKI. NOWA LITERATURA W
NOWEJ POLSCE.

DALSZE TOMY W PRZYGOTOWANIU



22034

372.2

PRZEDMOWA.

Reforma szkolna w Austrii jest jednym z najdonioślejszych zjawisk w zakresie poczynąń wychowawczych po wojennych. Zwraca na siebie uwagę i metodą, którą stosowano w jej przeprowadzeniu, i samą treścią, jak wreszcie i śmiałością pociągnięć i postanowień. Rozpoczęta została przez ministra Ottona Glöckla w r. 1919 zarządzeniem zasadniczem, zawierającym program prowizoryczny dla szkół podstawowych. Program ten, pomyślany szeroko, wprowadzał w całej Austrii nauczanie łączne na ośrodkach życiowych, ujęte pod kątem widzenia wychowania obywatelskiego, bez podziału na przedmioty i bez stałego planu lekcyjnego; domagał się stosowania bezwzględnego metod szkoły pracy, uwzględniania w nauczaniu psychologii dziecka. Żądał od nauczyciela jedynie obmyślenia toku nauczania i prowadzenia ewidencji w tabelkach lekcyjnych oraz układania planów koncentracji.

Ta swobodna praca nauczycielstwa miała dostarczyć Wydziałowi Reformy Szkolnej materiałów do ustalenia programu szkoły podstawowej w Austrii. Po pięcioletniej pracy nauczycielstwa i próbach obalenia reformy szkolnej przez ministra Schneidra, udało się wreszcie ministrowi Rintelenowi w r. 1926 dać nowy program, który moż-

na uznać za zakończenie prac nad reformą szkolną w Austrii. Jest to program kompromisowy, który nawiązywał do wytycznych z roku 1919, a zużytkował w punktach istotnych postulaty i doświadczenia nauczycielstwa. Do największych jego zdobyczy zaliczyć należy utrzymanie zasady nauczania łącznego z przejściem do specjalizacji w czwartym roku nauczania, nadanie mówieniu i pisanii szkolnemu charakteru wyzwalania sił twórczych dziecka, szkolenie ich przez ćwiczenia w mówieniu swobodnym i wyrabianie odpowiednich przyzwyczajzeń, opóźnienie początków nauczania gramatyki, zerwanie z szablonem traktowania rozumowego lektury, zerwanie z werbalizmem, a oparcie całości nauczania na przeżyciach dziecka.

Wcalej tej pracy jedną z najwybitniejszych ról twórczych odegrał Karol Linke, docent Instytutu Pedagogicznego w Wiedniu, autor niniejszej książki. Do idei swoich pedagogicznych dopracowywał się przez lat wiele, dając długi szereg niezmiernie cennych prac szczegółowych i monograficznych, opartych bądź na doświadczeniu szkolnym, bądź na specjalnie obmyślanym i zastosowanym eksperymencie. W pracach władz szkolnych reprezentował postulaty najbardziej postępowe i bronił ich mocno i konsekwentnie. Wyniki swej pracy teoretycznej i praktycznej zamknął w książce wydanej w r. 1928 p. t. „Gesamtunterricht und Deutschunterricht vom ersten bis zum achten Schuljahr“, którą obecnie dajemy w polskim tłumaczeniu.

W książce tej autor — jak sam wyznaje — chciał dać całokształt swych poglądów na nauczanie języka ojczystego. Ponieważ w Austrii w pierwszych latach nauczania język ojczysty jako osobny przedmiot nie istnieje, zajął się więc autor przede wszystkim nauczaniem łącznym, dając w ten sposób pierwszą wyczerpującą pracę o tem zagadnieniu w języku niemieckim, następnie poświęcił uwagę sposobom przejścia do specjalizacji i wreszcie zajął się

metodami nauczania języka ojczystego jako odrębnego przedmiotu w wyższych klasach szkoły powszechnej.

Drugą, niezmiernie doniosłą cechą tej książki jest, że wszystkie ważniejsze zasady dydaktyczne stara się ona uzasadnić psychologicznie. To stanowisko psychologiczne jest wyłącznym stanowiskiem autora; w jego naświetleniu dotychczasowe poglądy dydaktyczne uległy w wielu punktach zupełnej, gruntownej zmianie. Wydać się mogą niejednokrotnie czytelnikowi dziwne, naruszą utarte szablony i przyzwyczajenia; są jednak zawsze wyczerpująco uzasadnione i wymagać będą od czytelnika wewnętrznej polemiki, popartej równie silnymi argumentami. Już choćby przez zmuszenie do przemyślenia spraw metodycznych jeszcze raz od podstaw staje się książka Linkego nabytkiem niezmiernie cennym.

Tłumaczenie polskie nie mogło być z natury rzeczy potraktowane jednolicie; nie może być przede wszystkim *dosłowne*, ponieważ wtedy dawałoby zasady nauczania języka niemieckiego, bezużyteczne dla nauczyciela polskiego; nie mogło być przeróbką, ponieważ wtedy wymagałoby ze strony tłumacza doświadczeń i eksperymentów takich samych, jakie zebrał autor. Spróbowałem przeto dać tłumaczenie adaptowane. Adaptacja polega na tem, że:

1) zasady ogólne ująłem jako obowiązujące w nauczaniu każdego języka ojczystego, a więc i polskiego,

2) w szczegółach (np. ortografia, gramatyka) starałem się wynajdować problematy analogiczne do tych, które wysuwa autor, i w związku z niemi podać rozwiązania w duchu autora,

3) w przykładach: albo pozostawiałem przykłady, cytowane przez autora (np. plan dla Wiednia, dla wsi Hohenrappersdorf), ponieważ w naszych warunkach brak materiałów analogicznych; czytelnik, wyzyskując książkę dla celów własnych, winien w tym wypadku odbyć pracę twórczą, a tylko wzorować się na przykładach niemieckich;

albo — tam, gdzie przykład niemiecki byłby niezrozumiały — dobieierałem odpowiednie przykłady z języka polskiego (np. literatury).

Wszystkie miejsca, pochodzące ode mnie, a nie od autora, oznaczyłem w tekście klamrami [], nie zaznaczając już tego w odsyłaczach.

Wierzę, że w rękach nauczyciela polskiego książka ta stanie się pożytecznym podręcznikiem metodycznym, że obudzi wiele sił i dążeń drzemiących, że popchnie do nowych poszukiwań i prób, a w ten sposób tchnie nowe życie w tę najważniejszą dziedzinę pracy nauczycielskiej, jaką jest język ojczysty. Niechże przez to przyczyni się do podniesienia ogólnie poziomu naszej szkoły, a spełni dobrze swoje zadanie!

JULJUSZ SALONI

Warszawa, 1 sierpnia 1933 r.

CZĘŚĆ I

TEORJA i PRAKTYKA NAUCZANIA ŁĄCZNEGO

I. ROZWAŻANIA TEORETYCZNE I BADANIA PRAKTYCZNE.

Dążenie do rzeczowego i przedmiotowego zjednoczenia nauczania jest bardzo dawne. Wcześniej już rozumiano, że materiał nauczania nie jest celem sam w sobie, ale służyć musi jakiemuś celowi wyższemu. Przez nauczanie dążymy do wewnętrznego urobienia ucznia, czyli nauczanie winno służyć wykształceniu ogólnemu, a materiał jest tylko środkiem, wiodącym do tego celu, którym jest wewnętrzne kształtowanie duszy człowieka. Cel tego ogólnego formalnego kształcenia był w różnych czasach różny. W szkołach klasztornych średniowiecza spotykamy się z przekonaniem, które zresztą w całej tej epoce obowiązywało, że ogólny rozwój człowieka pojmować należy tylko jako przygotowanie do wiary w naukę chrześcijańską i do posłuszeństwa Kościołowi. Pobożność i posłuszeństwo były tą atmosferą, w której młodzież wzrastała, a nie rezonowanie i swobodne stanowienie o sobie (F. Paulsen). To też wszystkie przedmioty ześrodkowywały się w nauce religii; przedmioty, wchodzące w skład *trivium* i *quadrivium* służyły teologii i religijnemu życiu; czytania i gramatyki uczono się, aby móc czytać Pismo św.; retoryki, aby z powodzeniem wygłaszać kazania; dialektyki, aby zwalczać

sofizmaty kacerzy; muzyki, aby uświetnić nabożeństwa; astronomji, aby obliczać święta i układać kalendarz; arytmetyka, która nie była rachunkami w dzisiejszym znaczeniu, ale teorią o uszeregowaniu liczb i ich wzajemnym stosunku, miała wyrabiać bystrość umysłu wogóle.

Podstawą średniowiecznych szkół klasztornych była zatem ścisła koncentracja wszystkich przedmiotów, oparta na zdecydowanym poglądzie na świat i życie. To zacieśnienie wychowania i nauczania naruszone zostało koniecznością włączenia do zakresu szkolnego przedmiotów świeckich i potrzebą bardziej praktycznego kształcenia synów kupców i rzemieślników w miastach. W szkołach elementarnych udzielano wówczas każdego przedmiotu odrębnie; nie uwzględniano tego, że nauczanie ma objąć całego człowieka, wychować go i kształcić jako całość. Na tych myślach przewodnich oparła się znacznie później w swych próbach szkoła Herbart - Zillera. Spróbowali oni dobrać, uporządkować i powiązać poszczególne przedmioty pod kątem widzenia wyższego celu moralnego. Celem tym było dobro moralne, cnota, a nauczanie miało dać dziecku obraz świata, „z którego dochodziło doń dobro i piękno w szlachetnej formie“. Willmann chciał znowu religję uczynić ośrodkiem nauczania; wszystkie więc przedmioty grupował około religji i z niej chciał czerpać materiał i podnetę. „W tem pojęciu nauka religji nie miała być osobną gałęzią nauczania, równorzędną z innemi przedmiotami, ale pniem, z którego wszystkie inne gałęzie wyrastają“. Tem samem domagał się Willmann nauki łącznej z religją jako podstawą. Ziller chciał dla każdego rocznika utworzyć odrębny ośrodek zainteresowania, pewną całość myślową, około której grupowałyby się wszystko inne; od niej rozchodziłyby się na wszystkie strony jakby nici łączne, wskutek czego wszystkie części dziecięcego zakresu myślenia byłyby ustawicznie złączone i razem utrzymane. Te stopnie winny być

dostosowane do rozwoju umysłowego uczniów, a zarazem odzwierciedlać stopnie rozwojowe ludzkości. Ziller wychodził z założenia, że rozwój dziecka jest powtarzaniem rozwoju ludzkości; w ten sposób doszedł on do swych stopni kulturalnych, w których obok pieśni Niebelungów umieścił historję o sędziach żydowskich (4 r. naucz.), a żydowskich królów St. Testamentu postawił w równej linii z cesarzami niemieckimi średniowiecza (5 r. naucz.). Nauka łączna według tego planu ani nie została, ani nie może być nigdy przeprowadzona; dyletantyzm całej teorji stopni kulturalnych jest już dzisiaj tak oczywisty, że szkoda o nich mówić.

We wszystkich dotychczasowych próbach wprowadzenia koncentracji za mało uwzględniano dziecko takie, jakim ono jest; najczęściej punktem wyjścia była pewna idea, według której chciano dziecko uformować. Praktycy wszystkich czasów uznawali wprawdzie, że ani ideały, ani teorje nie stanowią jeszcze nauczania, które swą siłę ma wykazać w życiu. Ale praktycy nie umieli stworzyć teorji dla swej, może bardzo dobrej, praktyki; dlatego ze stanowiska nauki byli zawsze uważani za dyletantów. Ale mieli oni słuszość, głosząc, że ze względu na przyszłe życie dziecka koncentracja jest konieczna. Jeżeli nauczanie ma przedewszystkiem podawać wiadomości i rozwijać poznanie, to musi się to odbywać w takiej formie, ażeby dawało uczniowi pewne zamknięcie wiedzy. Nie można rozdrabniać ludzkiej wiedzy na cząstki i wpychać ich potem w umysł dziecka niezależnie od siebie w starannie podzielonych czasach nauczania. Szczególnie młodsze dziecko narażone jest przez to na niebezpieczeństwo, że zatraci związek z rzeczywistością i że nie będzie wiedziało, do czego ma służyć ten lub ów odłamek wiedzy. Ma ono wtedy strzępki wiadomości, ale nie wewnętrzne wykształcenie. Praktyk miał zawsze sposobność przekonać się o tem: Nauczyło się np. dziecko czytać, czyta prawdopodobnie bez

błędu, nawet treść rozumie. Gdy jednak później stanie się samodzielnie przed książką, nie wie, od czego zacząć, czyta bez zrozumienia i wkrótce staje się czytelnikiem literatury brukowej, poszukuje lektury poza literaturą.

Albo: Dziecko nauczyło się gramatyki, może rozróżniać przypadki, wyliczać przyimki, analizować zdanie. Gdy się jednak zażąda, aby utworzyło formy przypadku, wtedy odpowiada najczęściej, że się wprowadziło uczyło oznaczyć przypadek, ale nie uczyło się używać go prawidłowo. Taki formalizm w kształceniu doszedł do tego stopnia, że już przed kilkudziesięciu laty wielu nauczycieli narzekało: Uczniowie umieją wprowadzić analizować zdanie, ale nie władają językiem. Albo: Dziecko nauczyło się pisać wypracowania według dyspozycji, np. o częściach składowych termometru, o rodzajach kwarcu, albo o dopływach Dunaju z lewego brzegu, ale w życiu staje bezradne wobec potrzeby napisania listu, bezradne jest np. w sądzie, gdy ma jako świadek opowiedzieć jakieś przeżycie, lub też podać dokładnie przebieg jakiegoś zdarzenia. Co mu pomoże wtedy jego umiejętność pisania wypracowań? Albo: Uczeń nauczył się w szkole wyciągać trzeci pierwiastek; przechodzi w czternastym roku życia do handlu, a wtedy nie umie obliczyć szybko klientce ceny za 65 cm wstążki. Życie stawia ciągle swoje wymagania, a w nauczaniu brak związku z życiem. Przedmiotów uczy się dziecko w odrębnych godzinach bez żadnego wewnętrznego związku i bez uwzględniania życia praktycznego.

Nawiązanie do życia jest głównym zadaniem koncentracji dziś stosowanej, która znajduje swą realizację w nauczaniu łącznym. Byłoby jednak za mało, gdybyśmy łączyli tylko poszczególne przedmioty ze sobą, gdybyśmy jedynie — jak to mówią — przeciągnęli nici pomiędzy przedmiotami nauki, albowiem w ten sposób już rozdzielamy naukę na „przedmioty“. Natomiast one

nie powinny być rozdzielone, tylko mają stanowić jedną całość. Naszym zadaniem jest raczej znaleźć pewien wycinek życia; przy jego opracowywaniu rzeczowym czynności nauczania wyłonią się same przez się, a wartościowe wiadomości dadzą się łatwo wyprowadzić, tak, że uczniowie przechodzą właściwie tylko naukę o rzeczach i życiu, przyczem wyłaniają się z niej w sposób naturalny i niewymuszony z akresy formy i treści pracy, jak np. pisanie, czytanie, rachowanie.

Praktyczną konieczność nauki łącznej wykazać można przez zestawienie jej z jej przeciwieństwem. Jak było dawniej? Pominąwszy już to, że przedmiot nauczania miał za mało łączności z życiem, przedmioty nie miały żadnego związku między sobą. Wskutek tego przerzucali się uczniowie ustawicznie do rozmaitych zakresów przedstawieniowych; zaledwie mieli czas wżyć się w pewien zakres, już dzwonek i zmiana lekcji porywały ich w nową dziedzinę, która może nie odpowiadała zupełnie obudzonemu zainteresowaniu. Spędziłem raz przedpołudnie w klasie, w której na czterech po sobie następujących lekcjach przerobiono taki materiał: 1) Najpospolitsze jednostki wagi. 2) Odmiana rzeczownika. 3) Leopold V Babenberg. 4) Bydło rogate. A teraz: jaka różnica zachodzi między zdolnością pojmowania i przystosowania się nauczyciela, człowieka dorosłego i dziecka? Nauczyciel zna wewnętrznego związek w zakresie danego przedmiotu, wie, dlaczego jednostki wagi są tematem należącym do rachunków, uświadamia sobie, co już było i co jeszcze nastąpi w ciągu roku z danego materiału. Krótko mówiąc, odczuwa związek w swoim działaniu; jego postępowanie jest dla niego planowe. Uczeń natomiast widzi tylko małą część, tylko wycinek jednej godziny i nie widzi żadnego związku; dla niego są to tylko strzępki wiedzy, z którymi nie wie, co począć. Przyczepiają się one do jego pamięci, potem znikają i to często tak, że żaden ślad po nich nie pozosta-

nie. W ten sposób wyjaśnia się, dlaczego wiedza tych, co ukończyli szkołę, była tak przeraźliwie mała. Kerschensteiner porównał uczniów z kotłami miedzianymi, które są tak długo błyszczące, dopóki się je szoruje. Skoro tylko przestanie się je czyścić, śniedzieją. Dwudziestoletni są to bezwarunkowo niezapisane karty papieru. Wykazały to w swoim czasie egzaminy rekruckie w Berlinie; znikły elementarne wiadomości z geografii (nad którą rzeką leży Berlin?!), wiadomości z historii, języka i t. d., których z pewnością uczono w szkole (potwierdzili to nauczyciele, obecni na egzaminie).

Przyczyna tego zjawiska leży właśnie w bezładnym zdobywaniu wiadomości, w niedostatecznym wiązaniu nauczania z życiem praktycznym, w przedwczesnym podziale na przedmioty. Wszystkie te przyczyny odpadną, skoro zasada koncentracji odżyje, t. zn., gdy zasadę tę zrealizujemy w n a u c e łą c z n e j.

*
* *

Oprócz praktycznych rozważań, nasuwają się także i zagadnienia teoretyczne. W zeszycie 10 i 11 pisma *Neue Bahnen* z roku 1926 ogłasza A. D o m d e y p. t. *Próba nauki łącznej* badanie, dotyczące tego zagadnienia. Próby przedsięwzięto w ten sposób, że dzieci od 3-go do 8-go stopnia szkolnego otrzymały te same 31 zadań na klasyfikację pojęć. Każde zadanie podawało szereg faktów jednorodząjowych, dla których należało znaleźć nadrzędne pojęcie. A więc np.: są trójkąty, czworokąty, pięciokąty, sześciokąty i t. d. Tutaj łatwo jest znaleźć wspólną nazwę; ale tak nie było wcale w każdym zadaniu. Weźmy następujące, jako drugi przykład: Mleczarz potrzebuje na jeden funt masła około 12 litrów mleka pełnego. Z pozostałego chudego mleka otrzymuje jeszcze twaróg. Pozostaje jeszcze zielonawy płyn, serwatka, której się używa do wypasania świń i bydła. Otóż dla tych rzeczy

w szkole nie poznali uczniowie żadnej nazwy nadrzędnej. Jeżeli uczniowie zechcą to zadanie rozwiązać, muszą sięgnąć do doświadczeń pozaszkolnych, albo na własną rękę utworzyć nazwę nadrzędną. W tej próbie chciano stwierdzić, o ile można mówić o zdolności do myślenia uogólniającego u dzieci różnych stopni nauki, przyczem ograniczono się tylko do obserwacji nad zdolnościami klasyfikowania ściśle określonego materiału rzeczowego. Okazało się, że 6-cio do 14-letnie dzieci nie są zdolne do trafnej, zadowalającej klasyfikacji treści świadomości. Jeśli się zważy, że trzeci rok nauki wykazał przeciętne świadczenie tylko w 18%, to wypadnie się dziwić, że są jeszcze dzisiaj pedagogowie, którzy nie chcą się zgodzić na stosowanie nauczania łącznego od pierwszego do trzeciego rocznika. Dzieci do 14-go roku życia nie można nigdy uważać za materiał, nadający się do nauczania przedmiotami, ponieważ dusza ich jest raczej jeszcze zupełnie niezróżnicowana i bardzo nieokreślona w treści; może więc w początkach nauki chodzić tylko o to, aby stworzyć w nich warunki do odpowiedniego rozwoju, t. zn., można im dostarczyć tylko materiału, przez opracowanie którego może się wytworzyć pewna psychiczna struktura. To stać się może tylko przez n a u c z a n i e łą c z n e.

Jakkolwiek to badanie nie było wszechstronne — autor sam robi propozycję dokonywania nadal uzupełniających doświadczeń — jest ono wartościowym dodatkiem do eksperymentalnego ustalania podstaw dla nauczania łącznego.

Pierwsze zasadnicze badania nad nauczaniem łącznym wykonał K. F. S t u r m¹⁾). Ustalił on nasamprzód to, że wszystkie wysiłki nad wprowadzeniem nauczania łącznego wyczerpały się dotychczas w zwalczaniu podziału

¹⁾ *Die deutsche Schule* zesz. 10 i 11 z r. 1925, Lipsk.



na przedmioty, i wysnuwa z tego wniosek, że w samej istocie negatywnego określenia tego pojęcia tkwi przyczyna jego wieloznaczności. Uważa dalej, że nauczanie łączne nie może być sumą przedmiotów, lecz jest czemś nowem, co się nie troszczy o przedmioty, czemś organicznie zamkniętem, budowlą, spoczywającą na innych podstawach, aniżeli nauczanie, podzielone na przedmioty. Po zbadaniu pojęć „przedmiot naukowy“ i „przedmiot nauczania“ omawia on rozmaite odmiany nauczania łącznego. Przytem użytkowuje zestawienie możliwości koncentracji na stopniu wyższym, cytowane przez Filipa Schönherr¹⁾, które tenże zaczerpnął znowu ode mnie²⁾). Sturm nie oparł się na oryginale i dlatego było możliwe, że zamiast pierwszej części mojej rozprawy (*Nauczanie łączne w szkole podstawowej*) użytkował drugą (*stopień wyższy*) jako podstawę swojego badania. Utrudnił sobie tem pracę niezmiernie i dopiero na końcu swej rozprawy „odkrył“, że nauczanie łączne właściwe jest na stopniu niższym, a polega na nauczaniu o rzeczach ojczystych; widocznie nie wiedział, że to wprowadzono w Austrii już od roku 1920.

Dalszy ciąg nastąpił w rok później. Paweł Reiniger³⁾ pragnął wydatnie ograniczyć w szkole podstawowe znaczenie i wartość nauczania łącznego, które Sturm rozciągnął na całą tę szkołę. Wychodząc z założenia Sturma, że nauczanie ma na celu wytwarzanie rzeczowego i ćwiczenie przedmiotowego myślenia, badał znane formy nauczania łącznego i odkrył, że wszystkie one wprowadzają podział na przedmioty, że zatem można mówić tylko o nauczaniu łącznem w pojęciu koncentracji. Wykazuje potem na przykładach, że w obrębie

¹⁾ *Der suchende Lehrer...* Lipsk 1925.

²⁾ Możliwości nauczania łącznego na stopniu wyższym zestawiam na str. 55 i nast.

³⁾ *Die deutsche Schule*. 1926.

nauczania łącznego wszędzie można znaleźć ćwiczenia w mówieniu, pisaniu, rachowaniu i in. Reiniger żąda, by nabywanie wiadomości było oddzielone i różniło się metodycznie od ćwiczeń w ich użytkowaniu. Nabywanie wiadomości dokonywa się w umyśle dziecka nie w drodze prostej, lecz krąży po bardzo rozgałęzionych drogach ducha dziecięcego, „który dopiero po wielu wątpliwych, nieprzewidzianych porównaniach, zestawieniach, obserwacji i próbach realizacji — pozornie — dopiero po błędzeniu po manowcach dochodzi do celu. Nauczanie łączne powinno kroczyć drogą, dostosowaną do tej właściwości umysłu dziecięcego“. W nauczaniu łącznem nie chodzi o to, aby przyczepić tu ćwiczenie w mówieniu, a tam trochę tabliczki mnożenia, ale raczej o harmonijne współdziałanie; nauczanie powinno się stać przeżyciem. Ćwiczenia w pisaniu i rachowaniu, które potem następują, są bardzo potrzebne, ale są to już tylko ćwiczenia, a nie nauczanie łączne. Ćwiczenia są podzielone na przedmioty, a służą „do wyrabiania toku i metody myślenia. Ale ostatecznie są one wprost przeciwieństwem nauczania łącznego, które nie dopuszcza podziału na przedmioty“. Tak dochodzi Reiniger do wniosku, że i na niższym stopniu szkoły powszechnej nie jest możliwe nauczanie, niepodzielone na przedmioty.

Bezwątpienia jest w tem zapatrywaniu pewna słuszość. Ale my rozróżniamy dziedziny: wyobrażeniową i wyrażeniową¹⁾. Pierwsza jest objęta nauką o rzeczach ojczystych (niezróżnicowane realja), druga obejmuje środki wyrażania i przedstawiania (czynniki formalne jako formy przedstawiania). Dziedzina wyobrażeniowa odpowiada nauczaniu łącznemu Reinigera; środki wyrażania ujmuje on jako „ćwiczenia“ i dzieli na przedmioty. Ale te dwa ujęcia są również niecałkiem z sobą zgodne o tyle,

¹⁾ Jestem zmuszony treść następnych rozdziałów już tutaj krótko użytkować, aby omówić poglądy Reinigera.

że przedstawianie może naprzód służyć wyjaśnieniu istoty rzeczy (np. rysunki), następnie zaś pomaga do utrwalenia tego, co zostało przeżyte albo poznane (np. wypracowanie pisemne). Cele czysto formalne ustępują zatem na drugi plan. Zdaje się, że tylko rachunki zajmują stanowisko wyjątkowe, jak to później wykażę¹⁾. Może rozróżnienie strony formalnej, jako 1) formy przedstawiania i 2) formy dla celów rzeczowych²⁾ — obala reinigerowskie rozróżnienie nauki łącznej od ćwiczenia; chyba, że i on stronę formalną, o ile ona ma być tylko formą przedstawiania, podporządkowuje ogólnemu pojęciu nauki łącznej.

My, reformatorzy szkoły w Austrii, od samego początku uświadamialiśmy sobie, że w naszym nauczaniu łącznym na ośrodkach życiowych z powodu konieczności przedstawiania ich treści rzeczowej tkwi skłonność do podziału na przedmioty; ale zarazem zdawaliśmy sobie sprawę, że niekażde przedstawienie treści rzeczowej oznacza już podział na przedmioty i wyłącza zasadę nauczania łącznego. Gdyby Reiniger znał dokładnie literaturę tego zagadnienia, to byłby się dowiedział, że jego pojęcie „nauczanie łączne” i „ćwiczenie” nazywa się u nas, w Austrii, „nauką o rzeczach ojezystych” i „nauczaniem pogładowym” i że „przedstawianie” nie oznacza dopóty podziału na przedmioty, dopóki uczniowie zdają sobie sprawę ze środków przedstawiania jako takich, a zarazem nie wysilają się na wynajdywanie w nich regularnej prawidłowości.

Ponieważ przed czwartym r. n. (z wyjątkiem rachunków) może się to zdarzyć tylko wyjątkowo, więc nauczanie łączne nie jest narażone pod tym względem na tym poziomie na żadne niebezpieczeństwa.

¹⁾ Por. str. 51.

²⁾ Por. str. 22.

II. ISTOTA NAUCZANIA ŁĄCZNEGO.

W określeniu „nauczanie łączne”, które jest bardzo wieloznaczne, wystąpiły pewne nieporozumienia; dziwić się temu nie można, gdy się uwzględni liczne próby, jakie zrobiono tylko w samych Niemczech na tem polu. Kto zna nauczanie łączne w rozumieniu K l e m m a, który naukę o kulturze umieszcza w punkcie środkowym nauczania, a dalej, kto pozna usiłowania S e y f e r t a, który rozmaite gałęzie przyrodoznawcze łączy w ten sposób, że przytem ośrodkiem zainteresowań staje się praca ludzka; kto zna inne idee i próby, np. zakresy życiowe z S a a r b r ü c k e n, ograniczone zakresy nauczania na przedmioty A l b e r t a, niezmieszane nauczanie pod kierunkiem O h m a, doświadczenia l i p s k i e i nauczanie łączne B e r t o l d a O t t a; kto zna to wszystko i pojął wieloznaczność w wyrażeniu „nauczanie łączne” — ten też pojmie także, jak łatwo było tu o nieporozumienia. W jednych punktach te rozwiązania są zgodne, w innych różnią się od siebie. Nie jest mojem zadaniem wyjaśniać tutaj te rozbieżności, widzę raczej swoje zadanie w tem, aby przedstawić nauczanie łączne, zaprowadzone i ustalone planem nauczania w Austrii. Uważam to za rzecz ważną, gdyż nauczanie to zaprowadzone zo-

stało w szkołach austriackich r. 1920 i według zdania nauczycielstwa okazało się znakomite.

Nauczanie łączne chce życie człowieka i życie natury — przedewszystkiem ojczyste — w ich naturalnym związku zbliżyć do dzieci; w tym celu podaje wycinki z życia (ośrodki życiowe) z ich treścią tak rzeczową, jak i obyczajową i wychowawczą, jako ośrodki nauczania. W ten sposób zniesiono ścisły podział materiału naukowego według oznaczonych godzin i przedmiotów. Pniem nauczania łącznego, od którego rozchodzą się konary i gałązki, jest nauka o rzeczach ojczystych i życiu w pojęciu „wiedza o życiu ojczyzny“. W każdym razie „wiedza“ nie oznacza jeszcze całej nauki o rzeczach ojczystych, musi to być bowiem przeżycie ojczyzny. E. Weber traktował to zagadnienie w związku z badaniem i kształtowaniem. Mówi on: „Na bogate, wielokształtne życie ojczyzny powinno się już w wieku szkolnym otwierać dzieciom oczy i zagrzewać serca, o ile tylko materiał można dla nich udostępnić. Czy to wogóle jest możliwe, zależy głównie od tego, czy potrafimy dać uczniom wewnętrzne przeżycie rzeczy ojczystych. Tylko wtedy, gdy będzie się udzielało tej wiedzy tak, aby była ona nietylko wiedzą o rzeczach ojczystych, nietylko wiedzą o życiu ojczystem, ale aby była sama pewnego rodzaju przeżyciem, samym życiem ojczystem — tylko wtedy wyda owoce, których się od niej spodziewamy. Materiał tej wiedzy o ojczyźnie gromadzi się w rocznych ugrupowaniach materiału. Każdy rok szkoły podstawowej ma swoje szczególne zadania: na dwóch niższych stopniach (1 i 2 r. n.) traktujemy najbliższe otoczenie dziecka jako ośrodek nauczania; na trzecim stopniu ośrodkiem jest życie i krajobraz miejsca rodzinnego, a na czwartym stopniu jeszcze szerszy okręg.

Te cztery zakresy materiału rocznego stanowią w połączeniu jednostkę wyższego rzędu, która czteroletniej szkole podstawowej użycza wewnętrznego uprawnienia do nazwy: „szkoła ojczysta“. Tak przedstawia się nam podział szczegółowy, jeżeli wyjdziemy z ogólnych, podstawowych ujęć. Cały materiał nauczania dla pewnego typu szkoły grupuje się w rocznych zakresach materiału, które rozkłada się coraz dalej, aż dojdzie się wreszcie do drobnych, w sobie zamkniętych wycinków, które dziecko może pojąć i opanować jako żywe całości. Są to tak zw. ośrodki życiowe, albo ośrodki rzeczowe.

Dorosłemu może się wydać, że prostszą jest rzeczą kroczyć systematycznie naprzód w poszczególnych przedmiotach; ma się wtedy przegląd całości i poznaje się systematycznie całą budowę. Ale dziecko może się tylko wtedy uczyć, kiedy przedmiot nauczania występuje w swoim naturalnem otoczeniu, w życiu, kiedy przeżywanie go, czyli obserwacja, stapia się w nierozdzielalną całość z nauczaniem; innemi słowy, wtedy, kiedy nauka sama staje się przeżyciem. Tworzenie ośrodków życiowych stwarza właśnie takie możliwości. Można je przerabiać w różnych kierunkach, można się zatrzymać przy przedmiocie, który wydaje się zajmujący lub ważny, gdy chcemy go dłużej oglądać (nauki przyrodnicze), można obserwować jakiś przebieg, jakieś zjawisko (przyroda); w ten sposób dojść do obserwacji życia ludzkiego i pracy, wciągnąć w to wiadomości historyczne, obyczajowe i społeczne; w ten sposób bez naruszania naturalnych związków dociera do dziecka to, co później rozdzieli się na przedmioty. Materiał, który przyswoi sobie dziecko, odtwarza się zapomocą kształtu, barwy, mowy, liczby i t. p.

przedstawiania. Dalsze nauczanie dąży potem do wyszukania i ustalenia prawidłowości w tych rozmaitych sposobach przedstawiania (przedewszystkiem w mowie).

W takim nauczaniu łącznem tkwią dwie myśli:

1) Przedmioty specjalne tworzą jedność; nie są one jeszcze zróżniczkowane (niezróżnicowane realja).

2) Postaciowanie materiału rzeczowego odbywa się przy pomocy środków przedstawiania, jak rękoczyn, mowa, liczba i t. d. (Czynniki formalne jako formy przedstawiania).

Stopniowo zarówno czynniki realne, jak i formalne zaczynają występować coraz więcej samoistnie, a tak ostatecznie znika nauczanie łączne.

III. DOWOLNOŚCI I RYGORY.

Zaprowadzenie tej formy nauczania łącznego w całej Austrii umożliwił program nauczania dla austriackich szkół ludowych z dn. 30 lipca 1926 r. Program ten w swej treści istotnej nie zawiera nic ponadto, co wprowadzono prowizorycznie w r. 1920. Jest to program nie taki, jaki był przed r. 1920, ale program, który na pierwszy plan wysuwa cele kształcenia, ogranicza pewne cele materialne, a ośrodki życiowe zarysowuje grubymi linjami. Wszystko inne, a przedewszystkiem wybór, układ i podział na ośrodki życiowe i ich opracowanie pozostawia nauczycielstwu, które to zadanie rozwiązuje stosownie do każdej miejscowości. Tę swobodę uszczuplono jednak pewnemi ograniczeniami. Ograniczenia te polegają na obowiązku ułożenia rocznych i tygodniowych planów i zachowania pewnej liczby godzin na potraktowanie poszczególnych ośrodków nauczania.

Plan roczny obejmuje ośrodki życiowe (materiały rzeczowe), podzielone na tygodnie i miesiące. Plan tygodniowy wskazuje wykonanie poszczególnych ośrodków życiowych z punktu widzenia realjów i strony formalnej w powyżej przytoczonym znaczeniu.

1. OŚRODKI ŻYCIOWE.

Wynik pracy zależy w wielkiej mierze od wyboru ośrodków życiowych. Przy tym wyborze należy uważać, ażeby zapewniał on dobre wyniki nauczania; ośrodki życiowe o małych wartościach kształcących należy zgóry odrzucać. Mała wartość kształcąca łączy się zazwyczaj z ciasnym ośrodkiem życiowym. „Garnek na rosół“, albo „obsadka“, lub też „liść orzecha“ nie przedstawiają właściwych ośrodków, ponieważ temat jest za szczupły i ponieważ nie stanowi on „ośrodka życiowego“. Są wprawdzie i „ośrodki rzeczowe“, które na wyższych stopniach szkoły powsz. służyć mają za punkt wyjścia w nauczaniu; do nich zaliczyćby można co najwyżej trzeci temat. Najczęściej za mało się zważa na różnicę, jaka zachodzi między ośrodkiem życiowym a ośrodkiem rzeczowym. Mówi się o ośrodkach rzeczowych, a myśli się o życiowych, albo mówi się o „rzeczowych i życiowych ośrodkach“, a pozostawia się czytelnikowi zrozumienie tych określeń. O ile wiem, po raz pierwszy wykazał tę różnicę w *Volkserziehung* z r. 1920 (Część pedagogiczna, str. 239) R. S r b w artykule *O nowem ukształtowaniu nauki rachunków*.

„Między ośrodkiem rzeczowym a ośrodkiem życiowym zachodzą istotne różnice. W ośrodku rzeczowym rzecz występuje w oderwaniu, bez żadnego związku i w odosobnieniu; życie jest całkowicie odsunięte. W ośrodku życiowym rzecz staje się ośrodkiem czynności działania. W pracy według ośrodków rzeczowych uderza konieczność wprowadzenia jakiegoś przedmiotu, a potem nagle przerwanie; w ośrodku życiowym natomiast istotne jest jakby stopniowe odsłanianie sytuacji, ram, w których się jakaś sprawa rozgrywa. Na kilku przykładach postaram się wykazać różnicę między ośrodkiem życiowym a ośrodkiem rzeczowym. Jeżeli mamy uczyć na ośrodku rzeczowym

wym o liczbach parzystych i nieparzystych, to zjawi się z pewnością na lekcjach zasada numeracji domów w mieście; ale tylko ona jedyna; po zużytkowaniu jej, jako wprowadzenia, odrazu przystąpimy do samej rzeczy. Ucząc według ośrodków życiowych, zrobimy ośrodkiem zainteresowania pracę listonosza (roznoszenie listów). Uważanie na numery staje się samo przez się zrozumiałe. Zainteresowanie działwy zwraca się wtedy nie na rzecz samą, ale na rzeczowość, t. zn. na rzecz jako o s r o d e k d z i a ł a n i a , o s r o d e k p e w n e j s y t u a c j i .

To, co powiedziałem o rachunkach, dotyczy nauczania łącznego w ogólności. A zatem np. „wapno“ jest rzeczowo ujętym ośrodkiem rzeczowym dla stopnia wyższego (nauki przyrodnicze); ale odpowiedni ośrodek życiowy dla szkoły podstawowej musiałby brzmieć: „Przy budowie domu“. Tutaj ukazuje się wapno w swoim zastosowaniu. Podobnie „waga“ jest tylko ośrodkiem rzeczowym, jedynie rzeczą, przedmiotem (fizyka); ośrodek życiowy powinien mieć nazwę: „u kupca“, gdzie można okazać wagę w codziennym użytku. W szkole podstawowej nie chodzi więc tylko o same rzeczy (przedmioty), lecz o wycinki życia, w których występują rzeczy w naturalnem otoczeniu. Innemi słowy: chodzi w szkole podstawowej mniej o o s r o d k i r z e c z o w e , a r a c z e j o o s r o d k i ż y c i o w e .

Wybór ośrodków życiowych powinien odbywać się w sposób naturalny i niewymuszony; ośrodki nauczania nie mogą być wprowadzane w sposób sztuczny i wymuszony do materiału rzeczowego. Jeżeli nie wyłania się stosunek naturalny i prosty, to lepiej zrezygnować, a nawiązać wprost do życia dziecka. Tyranizująca koncentracja zabija naturalność i żywość nauczania i psuje tem samem wyniki. Oto przykład takiej sztucznej koncentracji: Przy omawianiu „kominiarza“ (ośrodek życiowy „światło i ogień“) powinno się wyprowadzić metr kwadra-

towy z wielkości oczyszczonej powierzchni. Naturalna koncentracja wyglądałaby inaczej: Powinno się obliczyć, ile kominiarz zarabia tygodniowo, jeżeli dziennie wykona tyle i tyle wymieści, a za każde oczyszczenie komina otrzymuje oznaczone wynagrodzenie. Zdarza się niekiedy nawet w dobrym zakresie życiowym, że dla pewnego działu pracy, np. dla rachunków, niełatwo można wyszukać przykłady odpowiednie do danego stopnia nauczania. W takim razie unika się sztuczek, a nawiązuje się do zdarzeń z życia codziennego, w którym jest wiele materiału rachunkowego; albo dla tego działu pracy powraca się do dawniejszego zakresu życiowego.

Ale nawet wtedy, gdy ośrodek życiowy jest odpowiedni, zagadnienia bieżące i materiały przygodne mogą w każdej chwili naruszyć wyznaczony zakres pracy, i aktualna rzeczywistość musi mieć w szkole zapewnione swoje prawa. Słuszniej bezwątpienia jest pozostać żywym, aniżeli trzymać się kurczowo jednego rozpoczętego zakresu życiowego. Zdarzyć się może np., że w klasie opracowuje się „zbiór owoców“ jako ośrodek życiowy, gdy nagle potężna ulewa zatapia część najbliższej okolicy. Chyba tylko skrajnie tępy nauczyciel dążyłby w tym wypadku do utrzymania swego tematu „zbiór owoców“.

2. PLANY ROCZNE.

Podaję poniżej plany roczne dla 1, 2, 3 i 4 roku nauki szkoły podstawowej w Austrii. Plany zawierają ośrodki życiowe, a w nawiasach krótkie uwagi, zaznaczające ważniejsze szczegóły:

1 rok nauczania¹⁾.

1. tydz.: *W szkole.* (Pierwszy dzień nauki. Izba szkolna; sprzęty. Działwa w szkole).

¹⁾ Plan Heeger-Legrüna Lehrerbücherei, t. 28.

2. tydz.: *W domu.* (O pokoju, ojciec, matka, rodzeństwo).
3. tydz.: *W domu.* (O rzeczach znajdujących się w kuchni. Matka przy gotowaniu).
4. tydz.: *Jesień.* (O owocach, ogród, targ).
5. tydz.: *Jesień.* (Park w jesieni. Kasztany. Zbiór owoców).
6. tydz.: *Po nauce, przed szkołą.*
7. tydz.: *Wiatr na drodze, w parku, w ogrodzie, Latawiec.*
8. tydz.: *W domu.* (Życie w domu. Co robi ojciec, matka? Praca i odpoczynek).
9. tydz.: *W domu.* (Wstawanie ze snu. O myciu i ubieraniu się).
10. tydz.: *W szkole.* (Życie w szkole. Czego się uczymy?).
11. tydz.: *Na ulicy.* (Co widać na ulicy? Chodnik, jezdnia, sklepy).
12. tydz.: *Zakupy.* (Na targu).
13. tydz.: *Św. Mikołaj.*
14. tydz.: *Zakupy.* (U kupca).
15. tydz.: *Boże Narodzenie.* (Przed świętami. Sprzedaż choinek. Wystawy sklepowe. Życzenia).
16. tydz.: *Nowy Rok i zegar.* (O starym i nowym roku. Życzenia. Kalendarz, dni, godziny, zegar).
17. tydz.: *W kuchni.* (O gotowaniu. Dzieci pomagają w kuchni. O jedzeniu. Żywienie zwierząt domowych).
18. tydz.: *Zabawy w pokoju.*
19. tydz.: *Zabawy zimowe na dworze.* (Lepienie bałwana ze śniegu, jazda na saneczkach, ślizgawka, rzucanie śnieżkami).
20. tydz.: *Zabawy zimowe w domu.* (Wieczory zimowe).
21. tydz.: *Uroczystości rodzinne.* (Które dni obchodzi się szczególnie uroczyście? Dzień imienin i urodziny).
22. tydz.: *Noc.* (Co rozjaśnia noc. O układaniu się do snu i spaniu. O chorobie).

23. tydz.: *W domu*. (Kominiarz nadchodzi. Dzień robienia porządków).
24. tydz.: *Zwierzęta w domu*.
25. tydz.: *Poczta*. (Pisanie listów. List i poczta. Listonosz).
26. tydz.: *Odwiedziny*. (Krewni, podwieczorek).
27. tydz.: *Przedwiośnie*. (W parku, na drodze, na targu, w domu i w szkole).
28. tydz.: *Kwiecień-plecień*. (1-szy dzień kwietnia. W deszcz na ulicy i w domu. Pogoda. W co bawią się teraz dzieci?).
29. tydz.: *Ruch uliczny*. (Co widać na ulicy. Tramwaj. Towarzystwo Ratunkowe).
30. tydz.: *Straż pożarna*. (Co się robi w razie pożaru. O straży pożarnej).
31. tydz.: *Wiosna i Wielkanoc*.
32. tydz.: *Wycieczka*. (Wycieczki niedzielne; przygotowania. Na kolei. Na wsi i na łące).
33. tydz.: *W mieście*. O parkach. W parku ludowym. Na rynku. Wieża św. Stefana. Kościół. Ratusz).
34. tydz.: *W Praterze*.
35. tydz.: *Schönbrunn* (Zwierzyniec).
36. tydz.: *Zabawy na łące*. (Wycieczka klasowa).
37. tydz.: *W lesie*. (Wycieczka do lasu).
38. tydz.: *Nad Dunajem*.
39. tydz.: *Lato*. (Dojrzewają czereśnie. Róże kwitną. Burza).
40. tydz.: *Wakacje*. (Plany na wakacje).

2 rok nauczania¹⁾.

1. tydz.: *O wakacjach; rodzina*. (O ojcu, matce, rodzeństwie. Ktoś przyszedł w odwiedziny).
2. tydz.: *O pracy i pieniądzu*. (Praca ludzi; różne zawody. Nasz pieniądz).

¹⁾ Plan J. F. Pöschle w *Volksunterricht* Graz 1926.

3. tydz.: *O szkole*. (W drodze do szkoły. W szkole. Nasza izba szkolna. Przybory szkolne).
4. tydz.: *Jesień*. (W domu i na ulicy, w polu. O wietrze. Puszczanie latawca. Balon do latania. Aeroplan).
5. tydz.: *Na targu owoców i jarzyn*. (O zakupach na targu. Jak rosną owoce i jarzyny).
6. tydz.: *U handlarza dziczyzną*. (Zając, sarna, jeleni, O myśliwym).
7. tydz.: *Dzień Zaduszny; na cmentarzu*.
8. tydz.: *O świetle i ogniu*. (Różne rodzaje oświetlenia. O piecu. Kominiarz. U handlarza drzewem i węglem. O straży ogniowej).
9. tydz.: *12 listopada*. (Święto państwowe w Austrii).
10. tydz.: *W jaki sposób utrzymuje się w naszym mieście porządek, bezpieczeństwo i czystość*. (Co można przeczytać na rogach ulic i na domach? Policjant. Wóz do zamiatania. W jaki sposób utrzymuje się ulice w czystości).
11. tydz.: *Ruch uliczny*. (W tramwaju. O różnych pojazdach. Cyklista. Wypadek. Św. Mikołaj).
12. tydz.: *Zima*. (Na ulicy. Na ślizgawce. Na saneczkach. Na łąkach, polach i górach poza miastem).
13. tydz.: *Przed Bożym Narodzeniem*. (Na przedświątecznym targu. Wystawy świąteczne sklepów z zabawkami. Przed wystawą księgarską. W cukierni. O święcie Bożego Narodzenia).
14. tydz.: *Święto Bożego Narodzenia*. (Podarki świąteczne. Nasza choinka. Nędza biednych ludzi w zimie. Co cierpią zwierzęta na dworze w zimie?).
15. tydz.: *Nowy Rok. O kalendarzu*. (Dzień Nowego Roku; 12 miesięcy roku. 7 dni tygodnia. Co jeszcze można wyczytać w kalendarzu?).
16. tydz.: *O zegarze*. (Różne zegary. Oznaczenie godziny według zegara. U zegarmistrza).

17. tydz.: *O poczie.* (Listonosz. O pisaniu listów. Wędrownica listu. W urzędzie pocztowym).
18. tydz.: *O wojnie i żołnierzach.* (O wielkiej wojnie światowej. Następstwa wojny. O żołnierzach).
- 19 i 20 tydz.: *O naszym ciele.* (Najważniejsze części ciała. O jedzeniu i picu. O krwi. O płucach i oddychaniu. O kościach. O naszych rękach i nogach. O pracy i wypoczynku).
21. tydz.: *O chorobie.* (W szpitalu. W aptece. U dentystry).
22. tydz.: *O ludziach zasługujących na litość.* (Ślepi. Głuchoniemi. Sieroty. Zakłady).
23. tydz.: *Krawiec, szewc, kapelusznik.*
24. tydz.: *O bieliznie i czystości.* (Dzisiaj pranie. O szanowaniu ubrania, obuwia i bielizny. Czystość ciała).
25. tydz.: *Nasz dom.* (Budowa domu; jego urządzenia. Jak się odbywają przenosiny. O porządku w domu).
26. tydz.: *O naszym mieszkaniu.* (Nasz pokój. O stole. W piwnicy i na strychu. Mysz i kot).
27. tydz.: *O kuchni i spiżarni; matka na zakupach.* (W kuchni i spiżarni. O naszych posiłkach. U rzeźnika, u kupca).
28. tydz.: *O Wielkanocy.* (W kościele. Na targu ryb.).
29. tydz.: *Wiosna.* (Kwiaty jako zwiastuny wiosny. Śnieżeczki i fiołki. Śpiewaki wiosny: skowronek, kukulka, kos, szpak, jaskółka).
30. tydz.: *Na polu.* (Praca rolna w polu na wiosnę. Koń jako pomocnik wieśniaka. W kuźni. O bydło).
31. tydz.: *W chacie wiejskiej.* (Pies jako stróż domu. W chlewie. Owca i koza).
32. tydz.: *O drobiu.* (O kurniku. O gęsiach i kaczkach. W gołębniku. Wróbel jako gość u drobiu).
33. tydz.: *W ogrodzie.* (Co się robi w ogrodzie? W pasiece. Chrabąszcz majowy. Motyl).

34. tydz.: *Na łące.* (Różne kwiaty łąkowe. O mieszkańcach łąki. Nad strumykiem. Żaba).
35. tydz.: *W lecie.* (O grzybach i jagodach. Wiewiórka. O ścinaniu drzew i użytkowaniu drzewa).
36. tydz.: *Lato.* (Lato w mieście i na wsi. Słońce, księżyc, gwiazdy. O pogodzie. Burza. O kąpielu).
37. tydz.: *O przechadzkach i wycieczkach.* (Wycieczka w góry. Powrót do schroniska. Nad stawem. O pływaniu łódką. Ryba).
38. tydz.: *Zbiór siana i zboża.* (W młynie. U piekarza).
39. tydz.: *O kolei.* (Na dworcu kolejowym. Pociąg. O podróży. Na dworcu towarowym).
40. tydz.: *Plany wakacyjne.* (Na letnisku. Wycieczki. Zająć i zabawy w domu).

3 rok nauczania (dla Wiednia)¹⁾.

- 1 do 3 tyg.: *Znowu w szkole.* (Nowa klasa. Bukiet kwiatów jesiennych przystraja izbę szkolną. Plan izby szkolnej. Słońce w klasie. Co opowiada liść jesienny? Budynek szkolny i jego otoczenie).
- 4 — 6 tyg.: *U nas w domu.* (Nasze mieszkanie. Kwiaty na oknach. Różne sprzęty domowe. Stary i nowy dom. W ciemnej piwnicy. Matka przy kuchni. O wieku domów. Znaki domowe, podania o domach).
- 7 — 9 tyg.: *O mieszkańcach domu i ich pracy.* (Sąsiedzi. Matka idzie na zakupy. O zwierzętach, które mają kupcy. O rzemieślnikach. Rzemiosła w dawnych czasach. Podanie o podróży godowej Leopolda VI. Fabryka. (12 listopada)).
- 10 — 12 tyg.: *Drogi i ulice.* (O ulicy wielkiego miasta. Co opowiadają drogi i ulice? Ulice w różnych porach dnia i roku. Ptaszki na ulicy. Wróbel. Ważniejsze drogi: do targowicy, do starostwa, do urzędu pocztowego, do kościoła. O księżycu i gwiazdach).

¹⁾ Plan L. Battisty w *Volkserziehung* 1920.

- 13 — 17 tyg.: *Boże Narodzenie i Nowy Rok w Wiedniu*. (Początek zimy. Św. Mikołaj i Boże Narodzenie w śródmieściu: targ na choinki, dawny zamek cesarski, katedra, tum św. Stefana i podanie z nim związane. Las jodłowy w wielkim mieście. Szczęśliwego Nowego Roku. Ostrożnie z ogniem).
- 18 — 20 tyg.: *Dookoła Ringu*¹⁾. (Przejażdżka po Ringu. Kiedy Wiedeń otoczony był murami. Miasto w sukience śnieżnej. O czyszczeniu ulic).
- 21 — 23 tyg.: *O kolejach miejskich*. (Kolej miejska. O Wiedniu. Ruch i życie na wielkich dworcach kolejowych. Podróż w dawniejszych czasach. Od zimy do wiosny).
- 24 — 27 tyg.: *Wiosna się zbliża*. (Dunaj i Prater. Podanie o rusałce w Dunaju. O rybakach i żeglarzach. Dwa zwiastuny wiosny: śnieżyczka i fiołek. Święto fiołka we Wiedniu. Sadzenie jarzyn).
- 28 — 29 tyg.: *O wielkich ogrodach wiedeńskich*. (Schönbrunn. Ptaszki w gęstwinie. Ogród zmarłych).
- 30 — 32 tyg.: *Dla zdrowia mieszkańców wielkiego miasta*. (O dobrem powietrzu. Czereśnia i jej goście. Zdrowa woda do picia. Wodociągi. O wodzie. Podanie o przadce).
- 33 — 35 tyg.: *O złotych sercach wiedeńczyków*. (Przytułek. Szpital jubileuszowy. Dom inwalidów. Dom sierot. Podanie o lasce na drodze. Łąki w maju. Chrabąszcz majowy).
- 36 — 37 tyg.: *O górach i dolinach*. (Góra Leopolda i Kahlenberg. Podanie o zasłonie margrabiny. Najeźdy Turków. W lesie).
- 38 — 39 tyg.: *Życie na wsi*. (Okręgi wiejskie w 21 obwodzie. Zagroda wiejska. Siew i żniwo. Czego dostarcza wieśniak do miasta? Odpust. Słońce w lecie).

¹⁾ Ring — ulica okólna, otaczająca centrum Wiednia, t. zw. Stare Miasto.

40 tydz.: *Złota ojczyzna*. (Słońce i pory roku. Pierścień łąk i lasów na granicy miasta. Nasza ojczyzna).

3 rok nauczania (wieś).

(Ten rozkład materiału jest obmyślony dla *stosunków wiejskich*, ale nie jest przeznaczony dla jakiejś określonej miejscowości).

Jesień: a) *Izba szkolna*. (Nowa izba szkolna. Nasze ubranie. Kto je zrobił? Początek nauki. Zegar, czas. Podział dnia w szkole i w domu. Porządek w izbie szkolnej. Rzeczy szkolne. Kogo spotykamy w drodze do szkoły?).

b) *Budynek szkolny i jego najbliższe otoczenie*. (Korytarze, schody, stopnie, izby, brama główna, ulica, zewnętrzny wygląd szkolnego budynku. Budowa szkoły. Jak to było dawniej, gdy ojciec i matka do szkoły chodzili? Co opowiadają dziadek i babka o swoich czasach szkolnych? Najbliższe otoczenie. Drzewa, ogród, kwiaty, domy, kościół. Ćwiczenia w ocenianiu odległości i mierzeniu. Przelot ptaków, polowanie).

c) *Miejsce rodzinne i jego otoczenie*. (Ulice, drzewa przydrożne. Dom mieszkalny i zabudowania gospodarskie, stajnia, zwierzęta domowe. Młocka. Młyn, most, strumyk, staw. Pola, zbiór kartofli, zapasy na zimę).

Zima: (Pierwszy śnieg. Drzewo opałowe, węgiel, światło. Św. Mikołaj. Choinka. Pocztówki noworoczne. Poczta, dworzec kolejowy. Zimowe ubranie. Choroby. Praca mieszkańców w zimie. Sztuczne oświetlenie).

Wiosna: (Kwiaty, motyle i ptaki. Powrót ptaków przelotnych. Wezbrany potok, powódź. Pocztówki wielkanocne. Baze palmowe, jaja wielkanocne — pisanki. Kurczęta, gąski. Zajączek wielkanocny. Przebudzanie się natury. Prace w ogrodzie i w polu).

Lato: a) *Słońce*. (Wschód i zachód, długość dnia, stanowisko słońca (obserwacja). Ubranie letnie. Kąpiel słoneczna, chodzenie boso).

b) *Burza*. (Wielki upał. Termometr. Kurz, chmury, gwałtowny wiatr, błyskawice, grzmot, uderzenie piorunu, deszcz, ulewa, grad. Zachowanie się podczas burzy. Wskazówki higieniczne. Picie zimnej wody).

c) *Kąpiel*. (Woda czysta, mętna, ciepła, zimna, płytka, głęboka. Zwierzęta wodne. Komary, muchy, bąki, ważki. Rośliny wodne. Czystość utrzymuje zdrowie. Zachowanie się w kąpeli).

d) *Żniwa*. Oznaki dojrzewania zbóż. (Przygotowania w stodole. Kośba. Snopy, kopy, zwózka, zrastanie się zboża, młocka, śpichlerz).

e) *W lesie*. (Drzewa leśne, owoce, rośliny, jagody, grzyby, ptaki, chrabąszcze, motyle. Jeleń, sarna, lis, zając, jaszczurka, węże. Niebezpieczeństwo, grożące w lesie. Leśniczy, drwale, węglarze, zbieracze grzybów, jagód i ziół leczniczych. Letnicy).

3 rok nauczania (wieś)¹⁾.

(Rozkład materiału jest obmyślony dla miejscowości Hohenrappersdorf w Austrii Dolnej).

Wrzesień: *Izba szkolna*, wielkość, podłoga i sufit. Ściany z drzwiami i oknami. Plan izby według pomiarów. Piętra. O starym budynku szkolnym (fotografia) i o nowym. Gdzie była umieszczona pierwsza szkoła w Hohenrappersdorfie? Kiedy zbudowano nową? Bukiet kwiatów jesiennych na stole. O drzewach owocowych i owocach; śliwki. Zbiór owoców.

Październik: *Strony świata*. Nazywanie ścian i kątów izby szkolnej według stron świata. Pozorny ruch słońca. Wznoszenie się i zapadanie słońca. Pory dnia. Plac do ćwiczeń gimnastycznych i zabaw. Kościół

i cmentarz (stary i nowy). Winnica, winogrona, i moszcz. Wyciskanie moszczu (ogólnie). Współpraca ludzi przy zbiorze winogron. O beczkach: wiadro, dwuwiadrze, beczki do przewożenia, do ładowania. Przysłowia i opowiadania, związane z hodowlą winogron.

Listopad: *Nasze mieszkanie*. Na podwórzu. W kuchni. Rodzina. Dzień WW. Świętych i Dzień Zaduszny w kościele i na cmentarzu. Drogi i ulice, wiodące do szkoły, kościoła i na cmentarz. Targowica. Kapliczka Trójcy Świętej. Inne pomniki i kaplice w tej miejscowości. Krzyż z czasów cholery. Pielgrzymki (coroczne, aż do wybuchu wojny światowej).

Grudzień: *Stacja kolejowa*. Urzędnik kolejowy. Zawiadowca stacji. Dworzec. Kolej, ruch kolejowy. Przed ilu laty zbudowano naszą linię kolejową? Jak jeździliśmy dawniej do Wiednia. Poczmiistrz i listonosz. Urząd pocztowy. Materiały opałowe. Drzewo i węgiel. Dąb i sosna. Oświetlenie (świece, lampy naftowe, acetylenowe). Uroczystość św. Mikołaja i Boże Narodzenie, choinka. Święta Bożego Narodzenia u ubogich. Żywienie ptaków na wolności (wróbel, wrona). Szczęśliwego Nowego Roku! Ostrożnie z ogniem!

Styczeń: *Wycieczka do Erdpresserberg*. Widnokrąg. Pagórek, góra, dolina. Podnóże góry, szczyt, stok i t. d. (główne pojęcia). Miejscowość w szacie śnieżnej. Śnieg i lód. Bałwan ze śniegu. Na saneczkach i ślizgawce. Nasze odzienie. Bydło rogate. Baśń o płaczkach i kapeli zwierzęcej.

Luty: *Wycieczka nad strumykiem aż do jego ujścia w Martinsdorf*. Strumyk, jego bieg, koryto, prawy i lewy brzeg, ujścia. Most drewniany, kamienny i żelazny. Kładka i t. p.; wodospady, tama. Parki i aleje w miejscu szkoły. Kiedy i przez kogo zostały założone.

¹⁾ Plan J. M a y e r a w *Volkserziehung* 1920.

Ochrona plantacji. Statua św. Antoniego. Jej dawne miejsce. O koniu i innych zwierzętach domowych. W kuźni, podkuwanie konia. O zającu. Od zimy do wiosny.

Marzec: *Marsz w celu określenia długości 1-go kilometra.* Miejsce rodzinne. Plan miejscowości. Czytanie planu. Sąsiednie miejscowości (Martinsdorf i Klein-Harras). Gmina, gmina kościelna. O współżyciu w gminie. Wójt i rada gminna. Wzajemne odwiedziny na Wielkanoc. Zwyczaje wielkanocne. O karpiu. Zwiastuny wiosny: fiołki, śnieżyczki. Jaskółka.

Kwiecień: *Okolice najbliższe.* O ulicach, drogach jezdnych, polnych, o wąwozach i ścieżkach. O słupach i kamieniach granicznych. O znaczeniu granic. Charakterystyka osiedla w okolicy pagórkowatej. O kamieniach pamiątkowych, słupach i krzyżach na polach i o ich powstaniu. O czereśni i jej gościach. Wiosenna uprawa ziemi. Cieśla naprawia domy.

Maj: *Na drodze leśnej.* Przez wygon. Nad stawem. Ludzie przy pracy rolnej. Góra „Toter Mann“. Podanie o tej górze. Ulica Matznera, podanie o krzyżu na tej ulicy. Wycieczka przez las sosnowy i dębowy. Śpiewaki leśne i kwiaty. Sarna. Chrabąszcz majowy. Murarz naprawia i bieli domy.

Czerwiec: *Wycieczka do Neksing, aż do źródła strumyka Neksing.* Przy zbiegu dwóch strumyków Neksinga i Sulzbachu. Strumień Waidenbach. Pierwsze owoce: poziomki i czereśnie. O skrzętnych hodowcach winogron. Sianożęcie. O słońcu w lecie; jego położenie, długość dnia. Słońce i pory roku.

Lipiec: Przy żniwie na polu i w domu. Będzie wnet nowy chleb (z tegorocznego zboża). W młynie. Wycieczka przez Klein-Harras do Pyrawarth (Miejsce kąpielowe). Źródła żelaziste. Prater w Pyrawarth. Dworzec

kolejowy, połączenie dwóch linii kolejowych: naszej i Mistelbach-Gänserndorf.

4 rok nauczania (Wiedeń¹⁾).

- 1 do 3 tyg.: *Widok ogólny Wiednia.* (Rozwój wielkiego miasta (ogólnie). Ring, Gürtel, przedmieście leśne i polne. Podział na okręgi. Komisarjat. Ratusz. Prezydent miasta. O upadku dawnych murów, okalających miasto i o rozszerzaniu się miasta. Jesienny wygląd parków miejskich).
- 4 — 6 tyg.: *Wielkie i małe miasto.* (Wycieczka naukowa Kahlenberg - Weidlingtal - Klosterneuburg. Życie w małym mieście. Życie klasztorne. Założenie Klosterneuburgu. Winnica — winobranie).
- 7 — 9 tyg.: *Zamki i pałace w pobliżu wielkiego miasta.* (Kreuzenstein, Greifenstein). Życie na zamku w średnich wiekach. O rycerskości. Życie w odosobnionych zamkach. Podanie o zamku Greifenstein. Niwy naddunajskie późną jesienią; zając, sarna).
- 10 — 12 tyg.: *Życie wiejskie w pobliżu wielkiego miasta.* Tullnerfeld, Tulln, Meierhof. Mgła i wiatr w Tullnerfeld. Produkty rolne dla miasta: kapusta, ziemniaki, jarzyny. Życie wieśniaków w Tullnerfeld.
- 13 — 15 tyg.: *Zimowy krajobraz w okręgu drugiego akweduktu* (1. Wiedeń - St. Pölten — Maria - Zell. 2. Drugi akwedukt. 3. Maria - Zell jako cel pielgrzymek. Przyczyny pielgrzymowania do Maria-Zell. 4. Zima i Boże Narodzenie w górach).
- 16 — 18 tyg.: *Las Wiedeński i Wiedeń.* 1. Las na granicy zachodniej miasta. 2. Założenie wodociągów w Wiedniu. 3. Las Wiedeński w dawnych czasach. 4. Ochrona lasu. 5. Samodzielność: ptaki wędrownie, harcerstwo.

¹⁾ Plan L. Battisty, j. w.

- 19 — 24 tyg.: *Okręg przemysłowy przed bramami miasta.* (1. Wienerberg. 2. Cegielnia: glina, muł, piec cegielniany. 3. Podanie o młynie djabelskim w Wienerbergu. 4. Dymiące kominy w Atzgersdorf i Liesing. 5. Praca w fabryce. 6. Unikaj alkoholu. 7. Wiener - Neustadt. 8. Kopalnia węgla w Zillingsdorf. 9. Osadnictwo w Steinfeld).
- 25 — 31 tyg.: *Miejsca odpoczynkowe dla mieszkańców dużego miasta.* (1. Widok z Anninger. 2. Romantyczny jar strumienia Mödling. 3. Baden i jego gorące źródła. 4. Puszcza jodłowa. 5. Raubritterstwo: Liechtenstein, Rauhenstein, Rauhenneck. 6. Bezpieczeństwo publiczne w naszych czasach. Ochrona własności. 7. W okręgu pierwszego akweduktu. 8. Kolej przez Semmering. 9. Podróż przez Semmering w dawnych czasach. 10. Niebezpieczeństwo gór. 11. Rośliny alpejskie).
- 32 — 38 tyg.: *Obszar rolniczy i wielkie miasto.* (Podróż Dunajem z Wiednia do Preszburga. Życie rzymskie nad Dunajem. Kamienie Dunaju. Lobau. Państwisko. Ochrona zwierząt w Lobau. Marchfeld. Zielone Świątki 1809. Owoce w Marchfeldzie. Grusza i śliwa. Buk).
- 39 — 40 tyg.: *Nasza ojczyzna.* (Wielkie miasto i jego okolica. Powstanie i rozwój naszej ojczyzny w ciągu wieków. Pogląd na życie przyrody naszej ojczyzny w różnych porach roku).

4 r o k n a u c z a n i a¹⁾.

(Rozkład materiału. przeznaczony jest dla miejscowości Hohenrappersdorf w Austrii Dolnej).

Wrzesień: *O nowej izbie szkolnej*, budynek szkolny i jego najbliższe otoczenie; o budowie nowej szkoły;

¹⁾ Plan J. Mayera, j. w.

o pierwszej szkole w tej miejscowości (jak na 3 r.). Główne i pośrednie strony świata. Orientowanie się. O probostwie, o kościele i jego wieku. Jak to się zaważyła stara wieża. Odbudowa wieży 1884 i o wspaniałych naszych dzwonach. Jesienne kwiaty, które uczniowie przynoszą. Zbiór owoców. O dochodach z sadu. Owoce ziarnkowe. Kuropatwa. Jarmark w naszym osiedlu. Historia prawa targowego w Hohenrappersdorf.

Październik: *W winnicach.* Ćwiczenia w orientowaniu się na dworze. Winograd i jego owoce. Szpak. Zbiór wina. Wesoły powrót do domu. Tłoczarnia. Piwnice na wino. Robienie moszczu. Ile winnice dały dochodu? Obyczaje i zwyczaje przy winobranii. Sprzęt winogrodu. Unikaj alkoholu. Zbiór ziemniaków. Zwózka ostatnich jarzyn. O wieku domów. Śpichlerze i piwnice. Znaki na domach.

Listopad: *Moje miejsce rodzinne.* Dzień W.W. Świętych i Dzień Zaduszny. Przechadzka od jednego kamienia kilometrowego do drugiego. Plan miejscowości i najbliższa okolica. Czytanie planu. Wzniesienie wsi, targowicy, pagórka, na którym stoi szkoła, kościół, wzniesienie najwyższej góry. Modelowanie tego w piasku. Czytanie mapy. Pomniki we wsi. Podanie o założeniu. O pieczarach w Hohenrappersdorf i ich prawdopodobnym przeznaczeniu. Gmina. Urząd gminny: wodociąg, studnia gminna, drogi gminne. Ścinanie drzewa w lesie dębowym i jodłowym. Polowanie w lesie, jeleni.

Grudzień: *Na zachód.* Przez Klein-Harras do Kollnbrunn drogą polną. Przez Martinshof do Gaweinstal. Szośa i miejscowości, które nad nią leżą. „Cztery drzewa“. Szutrownia i cegielnia w Kollnbrunn. Glina, muł, piec cegielniany. W młynie. Boże Narodzenie i Nowy Rok w ciepłej izbie. Materiały opałowe. Wę-

giel kamienny, brunatny i torf, węgiel drzewny. Drugie podanie o założeniu Hohenrappersdorfu. Węglarze z Martinsdorf.

Styczeń: *Na południe*. Od „Czarnej Karczmy“ na szosie do Gross - Schweinbarth. Kamień kilometrowy. (35 km. od Praterstern w Wiedniu). Pałac w Schweinbarth. Zamek w Raggendorf. Domki myśliwskie z przeszłości. Do starostwa w Gänserndorf. Zwierzęta domowe. Świnia domowa. Rzeźnictwo. Sól. Towary z miasta. Dostarczanie tłuszczów i mleka. Współpraca i wzajemna pomoc ludzi. Łódź na lato.

Luty: *Zwiedzanie dworca kolejowego*. Z Hohenrappersdorf do Stammersdorf. Stacje kolejowe po drodze. Kolejka elektryczna. Wielkie miasto. Co sprowadzamy z Wiednia? Znaczenie połączeń kolejowych. Wieśniacy i mieszczanie. Rzemieślnicy tutejsi w czasach dawniejszych. Ostatni farbiarz, ostatni tkacz, ostatni powroźnik i inni ostatni rzemieślnicy. Hodowla owiec. Wełna owcza. Bawełna. Ciepłe ubranie w zimie. Na pocztę. Policja. Odkąd te urzędy wprowadzono?

Marzec: *Na północ*. Dworzec kolejowy. Stąd do Zistersdorf, Dobermannsdorf i Poysdorf. Miasta prowincjonalne. Życie w miasteczku. Zayatal i jego linja kolejowa. Zamek w Neksing i Meierhof. Wapień w Neksing. Obersulz am Wartberg. Szlachta z Sulz przed 700 laty i ród Liechtenstein. Wieśniak przy uprawie pola. Zwyczaje wielkanocne, odwiedziny wielkanocne. Karp i szczupak. Dziel się z biednymi. Kwiaty wiosenne.

Kwiecień: *Komunikacja dawniej a teraz*. Kąpiele żelaziste w Pyrawart (wycieczka). Kolej Mittelbach-Gänserndorf. Dwa połączenia kolei północnej i wschodniej. Pyrawart, nasz dawny urząd pocztowy. Komunikacja z Wiedniem przed zbudowaniem linji

kolejowej. Podróże w dawnych czasach. Podróż wozem do Schweinbart, Neubau - Kreuzstetten i Wolkersdorf. Wędrowne ptaki przyleciały. Ochrona zwierząt i roślin. Szanujcie parki! W ogrodzie warzywnym (wycieczka do ogrodnika); przymrozek na wiosnę.

Maj: *Na zachód*. Za strumykiem polnym aż do ujścia. Miejscowości w dolinie strumienia Waide. Bitwy pod Dürnkrot. Cukrownie. Młyn nad Waide. Lato w Hohenrappersdorf i okolicy. Zwierzęta i rośliny leśne. Kukulka, bażant, wiewiórka. Grzyby jadalne i trujące. W leśniczówce. Zamek w Ebental i muzeum w Stillfried. Mogiły i pomnik w Lewahaufen. Zamek w Matzen w przeciwieństwie do innych okolicznych; jego wyniosłe położenie, górujące nad całą okolicą. Życie w zamku rycerskim. Zamki rycerskie w dolinie Dunaju. Rycerskość. Droga z Martinsdorf przez Hohenrappersdorf do Matzen. Nieużytki koło Tiental. Urząd pocztowy i sąd okręgowy w Matzen.

Czerwiec: *Nasza ojczyzna*. Bierzmowanie w Wiedniu. W tumie św. Stefana. W Schönbrunn i w Praterze. Zielone święta 1809. Piękność niw i ogrodów. Troski rodziców. Piękne dni letnie. Ogród kwiatowy. O jaszczurce. Piękne motyle. Kret w ogrodzie. Dobry zbiór siana i ziarna. Radość rodziców. Dożynki. Współżycie ludzi (porządek, publiczne bezpieczeństwo) w gminie, powiecie, kraju.

Lipiec: *Dalej w ojczyznę!* Łańcuch górski Bisamberg, Ernstbrunn, Leiseberg. Góra Leopolda. Założenie Klosterneuburga. Życie klasztorne. Kraj pagórkowaty i górski. Zlewisko o spadzie wschodnim. Marchfeld, równina, płaszczyna. Śpichlerze. Urodzajne Tulln i kamieniste Wienerneustadt. Miejsce cudowne Maria-Zell. Niebezpieczeństwo gór.

3. PLANY TYGODNIOWE.

Skoro zostały już postanowione ośrodki życiowe w formie planów rocznych, albo chociażby tylko na pewien okres czasu, można przystąpić do wyznaczania ich w obrębie jednego tygodnia. Tutaj nastroczają się pewne trudności, gdyż poszczególne działy nauczania nie mogą być ustawiane równomiernie obok siebie; nie byłoby to bowiem nauczanie łączne, ale nauczanie podzielone na poszczególne przedmioty w obrębie jednego tematu rzeczowego. Należy raczej ująć poszczególne działy nauczania w grupy, a potem rozdzielić. Gdy się porównywa plany pracy różnych autorów, to widać, że pierwsze usiłowania, aby ośrodki życiowe zastosować w nauczaniu — zmieniały się zwolna w stary system podziału na przedmioty. I tak pierwsze wydania (1913) książek J. P. Pöschla nie wykazują jeszcze tak wyraźnego podziału, jak ich ostatnie wydania. Natomiast z jednego wycinka z planu pracy B. F a d r u s a, który od r. 1911 jako nauczyciel szkoły ćwiczeń państwowego seminarjum nauczycielskiego w Wiedniu plan ten uczynił podstawowym (3. rocz.), widać właśnie wyraźny podział: 1) Nauka ojczysta i życiowa i 2) nauka w zakresie przedstawienia (ekspresja). Pod pojęcie nauki ojczystej i życiowej podpadają: ośrodek życiowy, punkt wyjścia w nauczaniu, człowiek, podania, baśni, pieśni, przysłowia, swojszczyzna, niebo, przyroda ojczysta. Pod pojęcie przedstawienia podpadają: wycinanki, malowanie i rysunek, modelowanie i wyplatanie, mówienie, pisanie i rachunki.

Jeżeli się przyjmie (z Lay'em), że każdemu wrażeniu, każdemu pogładowi, spostrzeżeniu, obserwacji, uczuciu i t. p. odpowiada jakiś wyraz, albo przynajmniej, że każdy wyraz należy złączyć z pewnem wrażeniem, to można mówić o poszczególnych ośrodkach wrażeniowych (realjach) i ośrodkach wyrażeniowych, jako formie ekspresji. Według tej zasady są

opracowane nowsze podziały materiału nauczania. Nauka ojczysta (nauka o życiu) stoi jako ośrodek wrażeniowy na czele, a wtedy działy wyrażeniowe grupują się w sposób następujący:

1. Wyrażenie przez mowę, pismo, dźwięk. (Nauka mowy, pisanie, śpiew).

2. Wyrażenie przez kształt i barwę. (Rysunek i roboty ręczne).

3. Wyrażenie przez ruch. (Ćwiczenia cielesne).

Jak się grupuje wtedy zawartość ośrodka życiowego w podziale tygodniowym, to wykazują poniższe przykłady dla poszczególnych roczników.

1 rok nauczania¹⁾.

Ośrodek życiowy: *W domu* (2 tydzień nauczania).

Nauka ojczysta i życiowa: O pokoju. Ojciec, matka, rodzeństwo.

Mówienie: Obserwacja i badanie mowy dzieci. Opowiadanie.

Śpiew: Piosenka o rodzinie.

Pisanie: Przygotowywanie do pisania. Ćwiczenia wstępne graficzne.

Pracą ręczną: Urządzenie domowe. (Badanie sprawności, modelowanie).

Rachunki: Pojęcia liczbowe przez liczenie przedmiotów rzeczywistych z dotykiem i zmianą ich położenia. Pojęcia liczby, uzyskiwane przez wydzielanie pewnej liczby przedmiotów z większej ich ilości.

Ćwiczenia cielesne: Zabawy.

Działanie wychowawcze: Zachowanie się wobec ojca, matki, wobec starszego i młodszego rodzeństwa.

¹⁾ Plan Heeger-Legrüna, j. w.

2. rok nauczania¹⁾.

Ośrodek życiowy: O świetle i ogniu (2 tydzień nauczania).

A. Nauka o rzeczach ojczystych.

1. Różne światła.
2. O piecu.
3. Kominarz.
4. U handlarza drzewa i węgla.
5. O straży ogniowej.

B. Nauczanie wyrażania się.

I. Wyrażanie się przez kształt i barwę.

1. R y s u n k i: Lichtarz i świeca, latarka ręczna, lampa naftowa, lampa żarowa i łukowa. Piec. Ilustrowanie. Dom płonący.

2. R o b o t y r ę c z n e: Papierowe: lichtarz, drabina. Modelowanie: lichtarz ze świecą.

II. Wyrażanie się przez mowę, pismo i dźwięk.

1. M a t e r j a ł d o o p o w i a d a n i a: Kopciuszek.

2. Ś p i e w: Piosenki o straży, o kominarczyku.

3. C z y t a n i e: Odpowiednie ustępy.

4. N a u c z a n i e j ę z y k a:

a) Ćwiczenia w pisaniu: Pożar. Zapisywanie swobodne zdań wygłoszonych.

b) Ćwiczenia mowy: Użycie czasownika; poprawna intonacja.

c) Ortografia: Słowa posiłkowe, dyktando.

5. P i s a n i e: Odpowiednie do toku nauki wyrazy i zdania.

III. Wyrażanie się przez liczbę.

U kupca. U handlarza drzewem i węglem. Układ dziesiętny liczb. Rozkładanie i dodawanie liczb. Doliczanie jednostek do pełnych dziesiątek. Łuk, położenie, kwintal.

¹⁾ Plan P ö s c h l a, j. w.

IV. Gimnastyka.

Ćwiczenia w skoku. Taktowanie według pieśni marszowej. Próba gaszenia fikcyjnego pożaru.

3 rok nauczania¹⁾.

Ośrodek życiowy: *Ulica w wielkim mieście* (10 tydzień nauczania).

A. Nauka ojczyzna (nauka o życiu).

Punkt wyjścia od najbliższej ulicy wielkomiejskiej.

1. O ulicy wielkomiejskiej. Kierunek oświetlenia słonecznego. Szyldy. Jak budują ulicę (jak ją poprawiają, asfaltują i t. p.).

2. Co ludzie robią codziennie na ulicy. Gazeciarze. Posługacze. Policjanci, gońcy, posłańcy i inni.

3. Pracownicy uliczni.

4. Jak się na ulicy zachowywać. Jak się iść powinno. Ostrożność przy przechodzeniu przez jezdnię. Nieszczęśliwe wypadki. O pozdrawianiu.

5. Ulica w różnych porach dnia i roku. Wczesnym rankiem, w południe, wieczorem, w nocy. Podczas wielkiego upału. Podczas ulewnego deszczu, podczas burzy, śnieżycy.

6. Ptaki na ulicy.

7. O czym nas pouczają nazwy ulic.

B. Nauczanie wyrażania się.

I. Wyrażanie się przez mowę, pismo, dźwięk.

1. N a u k a j ę z y k a.

a) Wypracowanie piśmienne. Wesołe i smutne zjawiska na ulicy. (Po wycieczce na miasto. Początek zbiorowy — dalszy ciąg samodzielny). Jak się buduje ulicę? (Na podstawie obserwacji). Ulica podczas deszczu. (Temat wolny). Jakie obowiązki spełnia policjant?

b) Ćwiczenia ortograficzne. Napisać znane nazwy

¹⁾ Plan P ö s c h l a, j. w.

ulic. Wyrazy do zapamiętania: bruk, bruk kamienny, drewniany, ulice brukowane, drogi szutrowane, asfaltowe i t. p. Kraty kanałowe, słupy, skrzynka na listy. Słup ogłoszeniowy. Ogrodzenia, plakaty, policjant, posługacz, wróbel. Rano, w południe, wieczór, o północy, w nocy.

c) Ćwiczenia w mówieniu i wymawianiu. Długość i szerokość ulic. (Porównanie) dłuższa niż... szersza niż... O wysokości poszczególnych domów. (Porównanie). Co jest pod ulicą? Jak buduje się ulicę? (Brukować, poprawiać, asfaltować, oliwić, szutrować, walcować). Wskazówki przechodzenia przez ulicę. O co się pyta na ulicy. Jak się pozdrawia znajomych (użycie przypadków).

2. K a l i g r a f j a: Zużytkowuje niecelowo wykonane napisy, jako nawiązanie do ćwiczeń.

3. Ś p i e w: Piosenki, związane z tematem.

II. Wyrażanie się przez formę i barwę.

Jak wygląda sztyl? (Pisanie zapomocą piór „Redis“). Przekrój ulicy. (Piasecznica). Model miotły do zamykania (wyplatanie). Typy uliczne. (Wycinanki z czarnego papieru albo modelowanie). Epizody uliczne. (Ilustrowanie rysunkiem piórkowym). Jak są kapelusze? (Wycinanki barwne). Różne ptaki na ulicy. (Wycinanki czarne albo malowane pendzlem). Co oznaczają nazwy ulic i dróg. (Malowanki do wypracowania pisemnego).

III. Przedstawienie liczbowe i przestrzenne.

Ocena odległości. (Szerokość ulicy, wysokość domu. Długość kroku, metr, kilometr. (Liczenie do 1000). Ludzie w czwórkach i ósemkach na ulicy. (Mnożenie i mięszczenie przez 4 i 8). Metr kwadratowy. (Wyciąć z papieru, wyrysować, założyć tę przestrzeń wycinankami). Rzędy kostek brukowych. (Mnożenie jednostkami). Lepienie kostek z plasteliny. Pierwsze próby obliczania po-

wierzchni kwadratowych. (Powierzchnie uliczne, chodniki).

IV. Przedstawianie ruchem.

Ćwiczenia i gry.

4 rok nauczania.

A. Nauka ojczysta (wiedza o życiu).

Punkt wyjścia: Jazda do mostu na szosie. Most. Długość w krokach dziecięcych. Budowa mostu. Ruch. Żegluga. Rybak. Ryby w Dunaju (karpie). Szerokość, głębokość, wody nadbrzeżne. Obszar zalewany przy powodzi, regulacja Dunaju, mosty. Węgorz. Szybkość płynącej wody. Parowiec, płynący w dół i w górę rzeki. (Różnica w szybkości). Części statku. (Statek osobowy, towarowy). Budynki składowe, ładowanie i wyładowywanie towarów, żorawie. Stary Dunaj. Żegluga w dawnych czasach. Stada gęsi, pola nad Dunajem, piasek, żwir, żwirowiska, szuter rzeczny. Rybki złote w klasie.

B. Nauczanie wyrażania się.

I. Wyrażanie się przez mowę i pismo.

1. Wypracowanie pisemne. Co mi się najwięcej podo- bało na wycieczce? Stada gęsi. Nasza złota rybka. Jak wygląda statek?

2. Pisownia: Wyrazy do zapamiętania (żegluga, żeglarz, marynarz i t. p.). Dzielenie wyrazów na zgłoski. Wyrazy złożone (z wyrazem Dunaj). Wyrazy pochodne.

3. Nauka mówienia: Czem łowi się ryby? Dokąd one płyną? Skąd przybywają okręty i dokąd płyną?

II. Wyrażanie się przez barwę i formę.

Piasecznica: Widok mostu. W górę rzeki. Rysunek: holownik z galarami. Wycinanki: ryby.

III. Wyrażanie się przez liczbę.

Ocena i obliczanie odległości mostów, pagórków, szybkości jazdy okrętów, obciążenia w tonnach, porównanie mostów, porównanie wartu, nurtu i biegu Dunaju. Kroki dziecięce a metr. Ciężar i wartość ładunku okrętowego. Wnioskowanie proste (worki, drzewo, paki). Dzielenie.

*

*

*

Drugie ograniczenie polega na podziale czasu na poszczególne działy nauczania; jest to zadaniem planu lekcyj, który układa nauczycielstwo na podstawie tygodniowego ogólnego wymiaru, wyznaczonego przez program. Taki plan godzin przedstawia się władzom szkolnym do zatwierdzenia. W ten sposób uniknie się niebezpieczeństwa, że nauczyciel więcej czasu poświęci swemu ulubionemu przedmiotowi, a inne zaniedba. W ciągu tygodnia można objąć wszystkie działy nauczania w następstwie, odpowiadającym naturze dziecka. W ten sposób dawny suchy plan lekcyj zastąpiono wolną pracą nad jedną rzeczą.

Ażeby nauczanie uczynić poglądowym i przeszkodzić, by w izbie szkolnej nie uczono tego, czego natura i życie lepiej i dobitniej nauczyć może, ustanowiono wycieczki półdniowe i całodniowe. Obserwacje, dokonane na nich, stanowią materiał, który potem opracowuje się w dalszym nauczaniu.

W tem wszystkim jest rękojmia, że swoboda w nauczaniu łącznym nie będzie bezplanowym eksperymentowaniem, ale planowym działaniem, uzależnionym od ustanowionych ośrodków rzeczowych. Działanie to opiera się na wytycznych, zawartych w dobrze przemyślanym planie pracy. Mimo to jest plan dosyć elastyczny, by pomieścić w nim i nagle zjawiające się zagadnienia dnia bieżącego; ponadto jest w nim zapewniony współudział uczniów w wyszukiwaniu materiału i jego kształtowaniu.

IV. PRZEJŚCIE DO PODZIAŁU NA PRZEDMIOTY.

Sporny jest problemat, kiedy winna ustać nauka łączna, a nastąpić podział na przedmioty. Sięga on głębiej w dydaktykę poszczególnych działów nauczania. Najłatwiej jest bezwątpienia przeprowadzić nauczanie łączne w zakresach życiowych: 1° wtedy, gdy zasadnicze zakresy rzeczowe są zjawiskiem naturalnem, a nie zewnętrznym nie składania do przeprowadzenia podziału, 2° wtedy, gdy wyrażanie się zapomocą mowy i rachunku odbywa się naiwnie, bez refleksyj na temat regularności i prawidłowości środków wyrażania się. Te obydwa warunki są spełnione w zupełności w pierwszych latach nauczania: właściwa nauka o rzeczach obraca się w granicach miejsca rodzinnego, a formalja są na tym stopniu prawie wyłącznie środkami wypowiedzania się. Również w 4 r. nauczania może być przerobiony i uzyskany materiał nauczania przez samych uczniów na podstawie ich własnego poglądu. Dopóki tematy geograficzne leżą jeszcze w zakresie poglądu uczniów, dopóty mogą one służyć w formie ośrodków życiowych do tworzenia nauczania łącznego. Trudniej będzie, gdy przez postęp w nauczaniu geografji przekroczy się granice tej poglądowości. To zdarza się właśnie najczęściej na 4 r. nauczania. Rzut oka na

plan roczny wykaże, że łatwo można w najbliższej okolicy zaobserwować np. miasteczko, zamek, życie wiejskie na granicach wielkiego miasta, góry, las; ale już niezawsze będzie można zwiedzić Semmering, źródła wodociągów lub Marchfeld. Wątpliwe jest zatem ze stanowiska materiału, czy w 4 r. nauczania można prowadzić nauczanie łączne, tak jak na poprzednich rocznikach.

I jeszcze coś. Realja poczynają się już różniczkować w wyobraźni uczniów, jakkolwiek jeszcze nie w rozumieniu naukowego podziału wiedzy; uczniowie poznają jednak, że przy obserwacji przedmiotów i zjawisk w obrębie miejsca rodzinnego chodzi o różne zakresy obserwacyjne; zarazem muszą zauważyć i to, że przy przerabianiu rozmaitych ośrodków życiowych powtarzają się ustawicznie te same działy. A więc ciągle występują w różnych ośrodkach życiowych: zwierzęta, rośliny, zjawiska niebieskie, krajobrazy, sprawy gospodarcze, wiadomości historyczne i t. d., zawsze się rachuje, pisze, rysuje, śpiewa. „W ten sposób dochodzą uczniowie“ — jak mówi program — „do zrozumienia zespolenia i rozróżniania grup jednakowych przedmiotów, zjawisk i zdarzeń“. Ale zmiana ta w obserwacji nie pozwala jeszcze na zarzucenie nauczania łącznego. To następuje dopiero wtedy, gdy uczniów nie zadowala już naiwne przedstawianie materiału zapomocą mowy, liczby i t. d. (albo, gdy nauczyciel pozna, że nie można już uczniów tem zadowolić z powodu ich pewnej dojrzałości umysłowej), lecz że starają się wykryć pewne zasady prawidłowości w środkach wypowiedania się. W tej chwili zaczynają poszczególne działy nauczania rozsadać ramy nauki łącznej; dotyczy to form, przede wszystkim **r a c h o w a n i a i m ó w i e n i a**.

Zastanówmy się nasamprzód nad **r a c h u n k a m i** z tego punktu widzenia. Przyczyna tego rozrostu rachunków tkwi w tem, że rachunki nietylko są środkiem pomocniczym do wnikania w rzeczy, lecz także same w sobie,

oderwane od rzeczy, uwydatniają stosunki abstrakcyjne, a materiał rzeczowy dostarcza rachunkom tylko samej podniety do zajmowania się liczbami; bo przecież nie przedmioty, na których się rachuje, są rzeczą istotną, lecz przedstawienia liczbowe, jakie powstają przy tego rodzaju zajęciu. Zachodzi zatem konieczność wyzwolenia przedstawień liczbowych od przypadkowych wyobrażeń rzeczowych, aby w ten sposób zezwolić na powstanie najprostszego matematycznego myślenia ze spostrzeżeń zmysłowych. Prostota zagadnień rachunkowych umożliwia wydobywanie materiału z danego ośrodka życiowego; dopiero wtedy, (mniej więcej od 3 roku nauczania), gdy czysto rachunkowe trudności się zwiększają (mnożenie, dzielenie), musi być nauka rachunków prowadzona dalej poza ośrodkiem życiowym. W 4-tym roku nauczania, gdy odrębność pisemnego rachunku wymaga długiego szeregu rachunków przygotowawczych, staje się systematyczny postęp w nauczaniu rachunków regułą. Jednak ośrodki życiowe następują jeszcze zawsze wiele podniet rzeczowych.

Drugim działem nauczania, który wykazuje podobną tendencję, jest **n a u k a o j ę z y k u**. Naiwne używanie mowy trwa aż do 3 roku nauczania włącznie. Już przedtem podczas mówienia zauważają dzieci pewną regularność i objawiają to na lekcjach; a więc różnicę między gwarą a językiem warstw wykształconych zauważają uczniowie zwykle już w pierwszych tygodniach szkolnych, a na wyższych stopniach próbują nawet przedstawiać sobie te formy; właściwości wymowy i pisania, również właściwe następstwo myśli w opowiadaniu i swobodnem pisaniu — to wszystko może stać się przedmiotem zainteresowania już przed 4 rokiem nauczania przy traktowaniu pewnego materiału rzeczowego. Zainteresowania te uwzględniamy wtedy tak, że nie wychodzą one poza ośrodek życiowy i nie rozrywają nauczania łącznego. Jednak w 4 roku nauczania skutek rozwoju uczniów występuje

już więcej rozumowa obserwacja mowy i stanowisko nauki o języku zmienia się; zjawisko językowe zaczyna dzieci uznawać za istotne i wyszukują je w rozmaitych ośrodkach życiowych. W ten sposób jednolitość rzeczo-
wa psuje się na korzyść zainteresowania specjalnego, językowego. Przyłącza się do tego rozpoznawanie pewnych prawidłowości w zamkniętych całościach myślowych, a mianowicie: prawidłowość budowy, porządkowanie własnych wypracowań pisemnych i wynajdywanie takich ugrupowań w cudzych utworach. Ta nadrzędność zainteresowań językowych i myślowych nad zainteresowaniami rzeczowymi staje się znamieną dla 4-go i wyższych roczników.

Podobnie jest i w innych działach wyrażania się, w wyrażaniu się przez kształt i barwę, dźwięk i ruch. Pełne czaru jest to budzenie się świadomości dziecka, to poznanie stopniowo prawidłowości w poszczególnych zakresach wiedzy. Jest przytem taki porządek rozwoju, że to poznanie budzi się najpierw zawsze w obrębie określonych ośrodków życiowych, a potem dopiero staje się ogólne.

Streszczam: w 1, 2 i 3 roku możliwe jest nauczanie łączne, w zamkniętych zakresach życiowych, bo tu życie otoczenia stanowi ośrodek nauki, a w żadnym punkcie nie przekracza się granic tego, co poglądowo może być przyswojone; nauczanie łączne jest też na tych stopniach konieczne, gdyż uczniowie nie dojrżeli jeszcze tak, ażeby pod kierownictwem wyższej dojrzałej umysłowości planowo poruszać się w rozmaitych ośrodkach życiowych, albo w zakresie ogólnej, abstrakcyjnej treści; nie posiadają bowiem zdolności skupienia przez dłuższy czas uwagi na procesach czysto duchowych.

W 4-ym r. nauczania występuje już w wielu punktach konieczność opuszczenia jednolitego ośrodka rzeczowego z powodów częściowo zewnętrznych, rzeczowych — czę-

ściowo z wewnętrznych, pozostających w związku z duchowym rozwojem dziecka; w ten sposób łączność nauki już nie jest tak silnie spojona, jak na stopniach niższych; otwierają się drogi do podziału na przedmioty; więc w 4-ym roku nauczania można już mówić o rozluźnionej łączności. Ten stopień nauczania tworzy właśnie przejście od formy łącznej w ośrodkach życiowych do innych form, które zapanują w 5-ym roku nauczania i następnych.

[W nowych programach polskich sprawa nauczania łącznego została potraktowana inaczej. Właściwie obowiązuje ono tylko w klasie pierwszej i drugiej (choć i tu nie w całej rozciągłości); wyraźniejsza specjalizacja występuje już w klasie trzeciej.]

V. PRÓBY NAUCZANIA ŁĄCZNEGO NA STOPNIU WYŻSZYM

(Od 5 do 8 roku nauczania).

Po takim rozluźnieniu nauczania łącznego na stopniu 4-ym można już w 5-ym roku nauczania i następnych przystąpić do zupełnego podziału na przedmioty tak w realjach, jak i formaljach. Szczególnie silnie okazują taką tendencję realja. Geografia przekroczyła właśnie granice poglądowości, historia zostaje ujęta w chronologiczny porządek, przyroda rozdziela się na martwą i żywą (biologiczną). To są przyczyny, dla których od 5-go roku nauczanie łączne ustępuje miejsca specjalizacji, czyli rzeczowemu rozgrupowaniu materiału naukowego. Zupełna specjalizacja, w której każdy przedmiot występuje osobno, bez względu na inne, niewiele liczy obrońców. Nawet skrajni zwolennicy podziału materiału pragną przez wieloznaczną zresztą „koncentrację“ wprowadzić wzajemne uzależnienie przedmiotów. A u g u s t B ä u n a r d, który stara się ująć to zagadnienie ze stanowiska szkoły wiejskiej, sądzi, że przewodnią myślą przy wprowadzaniu podziału materiału nauczania powinna być możliwie najdalej idąca, ale niewymuszona koncentracja, „która na stopniu niższym prowadzi do zakresów rzeczowych, na

wyższym zaś do grup przedmiotowych“. „Geografia, historia i nauka przyrody powinny się wzajemnie uzupełniać w pewną wyższą całość, którą jest wiedza o życiu w ogólnym znaczeniu. Jest więc rzeczą konieczną przestrzegać pewnej jednolitości w obrębie rozpoczynającego się rozdziału na przedmioty, aby nie rozpadł się na części właśnie teraz tworzący się u uczniów obraz świata zewnętrznego. Najważniejszą więc rzeczą jest wytworzyć pewien związek między przedmiotami i próbować przez objęcie kilku przedmiotów utworzyć grupy, które potem obok siebie się rozwijają. Ugrupowanie może być rozmaite, zależnie od punktu widzenia, z którego ugrupowania tego dokonujemy. Jeżeli podzieli się materiał na taki, który nie mieści się w obrębie poglądu uczniów, i na taki, który może być nim objęty, to dojdziemy do następującego zestawienia: jedna grupa materiału rzeczowego pozostaje pod kierownictwem przyrody i kultury miejscowej; druga grupa, prowadzona przez geografję w łączności z historją i przyrodą, wybiega poza zakres poglądu uczniów. Jeżeli stosunki wymagają oddzielenia nauki przyrody od nauki kultury, wtedy nauczanie biegnie w trzech grupach przedmiotów realnych: Pierwsza grupa obejmuje głównie przyrodę w rozumieniu S e i f e r t a, w którym „dla powiązania i zastosowania jej w nauczaniu miarodajne jest jej stanowisko w pracy ludzkiej“, łączy się więc razem przyrodę żywą, chemję, mineralogję i naukę o przemyśle. Druga grupa obejmuje przedstawienia historycznego rozwoju naszych dóbr kulturalnych w rozumieniu K l e i m s a. Trzecia grupa obejmuje wszystko leżące poza otoczeniem, zatem głównie materiał geograficzny, historyczny i przyrodniczy, o ile on już jako dobro rodzinne nie został umieszczony w dwóch pierwszych grupach.

Załączony plan przedstawia próbę uporządkowania materiału dla 5-go stopnia nauczania w trzech równoległych grupach przedmiotowych; pierwsza grupa obejmuje

przyrodę w związku z nauką pracy ludzkiej i wiadomości z historii kultury; druga materiał geograficzny; trzecia historyczno-przyrodniczy.

5 rok nauczania¹⁾.

Pierwsza grupa przedmiotów

(do podziału na cały rok).

A. Mieszkanie. Historia domu (mieszkania). Mieszkania zwierząt. Zwierzęta w mieszkaniu ludzkim. Materiały budowlane: gnejs, granit, piaskowiec, piasek, wapno, łupek, cegła i t. d. Środki pomocnicze przy budowie: dźwignia, blok, pion, libella; wyrób szkła. Mieszkanie zdrowe i niezdrowe. Wilgotny grunt pod budowę (działalność naczyń włoskowatych).

B. Opalanie. Człowiek i ogień. Materiały opałowe, zapalki, piec, ogrzewanie centralne w szkole, w teatrze. Wskazówki ekonomicznego palenia. Historia węgla. Rąbanie drzewa (siekiera, piła, klin). Życie górnika. Temperatura pokoju. Termometr (powtórzenie). Zjawiska fizyczne, zachodzące przy ogrzewaniu pokoju, promieniowanie ciepła, przewodzenie ciepła, powstawanie przeciągu i wiatru.

C. Oświetlenie. Historia oświetlenia. Gaszenie ognia w dawnych i obecnych czasach. Materiały oświetleniowe: smoła, oliwa, воск, nafta (jej dobywanie i oczyszczanie), wyrób świec. Lampa naftowa, wyrabianie gazu świetlnego. Żarówka, lampa łukowa. Czas palenia się świecy o określonej długości i grubości, lub jednego litra nafty.

D. Ubranie. Historia ubrania. Ubranie jako ochrona, ozdoba. Ubranie mieszczan, wieśniaków i górali. W pracowni krawcy i szewcy. Historyczny rozwój rzemiosł. Surowe materiały ubraniowe: wełna, bawełna, len, jedwab, materiały zastępcze, skóra. Kołowrotek. Ręczny warsztat tkacki. Przyrządzanie skór zwierzęcych (garbarstwo).

¹⁾ Plan Steiskala w Volkserziehung 1920.

Dobre i złe przewodniki ciepła. Wpływ powierzchni i barwy materiału na działanie promieni słonecznych. O czyszczeniu sukien. Zwierciadła. Wskazówki higieniczne (materiał na cały rok). O niebezpieczeństwach używania alkoholu. Ciało ludzkie.

E. Obrona przeciw zewnętrznym i wewnętrznym nieprzyjaciółom. Grupy w państwie: żywiąca i broniąca. Wyjątki z historii władczości niemieckiej. O powstaniu własnej siły obronnej. Otaczanie murami zamków i miast. Dawna broń odporna i zaczepna. Pokój państwowy, pokój światowy. Sądownictwo w czasach dawnych. Policja, ogólny obowiązek ochrony i jego nadużycia. Pewne wiadomości o zarządzie miejscowym, krajowym i państwowym, ale tylko na konkretnych przykładach. Rząd państwowy.

Druga grupa: geograficzna

(do podziału na cały rok).

A. Komunikacja. Wakacyjne wyjazdy uczniów. Wiedeń jako punkt środkowy komunikacji. Dworce kolejowe w mieście. Linje tramwajowe, prowadzące do dworców. Historia komunikacji i pojazdu. O budowie drogi kolejowej. Życie kolejarzy: maszynista, samotny dróżnik kolejowy. Konieczność dokładnego spełniania obowiązków. Przymioty dobrego kolejarza (skutki używania alkoholu). Wypadek kolejowy. Pierwsza pomoc. (Ubezpieczenie od wypadków). Wóz (jego części, rodzaje). Zwierzęta pociągowe i obchodzenie się z nimi. Wiatr, para, elektryczność, benzyna jako siły poruszające. Dźwignia. (Waga pakunkowa, zapory kolejowe, żoraw). Sygnały: dźwięk, barwa, światło. Czas kolejowy, zegary, rozkład jazdy.

B. Podróż Dunajem z Wiednia do Lincu. Przystanie w Wiedniu. Wachau. System rzeczny Dunaju w Austrii. Bieg górny, środkowy. Austria południowa, Ennstal,

Salzkammergut nad Dunajem. Legenda o Niebelungach. (Materiał podaniowy zużytkować należy jako wstęp do historii kultury narodu niemieckiego). Zajęcie mieszkańców. Życie żeglarzy. Historia okrętu. Woda i jej działanie (obrywanie i burzenie brzegów, osypiska, ławy piaskowe, wyspy, łachy, zwirowiska i szutrowiska, szuter z Dunaju). Magnes i kompas.

C. Kraina alpejska. Wydobywanie węgla i żelaza w Austrii. Podróż linią kolejową przez Semmering do Gracu (Styrja). Jazda do Klagenfurtu, Innsbrucka, Salzburga (Karyntja, Tyrol, Salzburg). Alpy. Górale. Gospodarstwo w Alpach. Powietrze w górach. Klimat górski. Działanie lawiny i wody. Zarządzenie ochronne. Podania góralskie. W łączności z geografją należy uczniom wspomnieć o powstaniu państwa austriackiego, jego rozroście i upadku.

D. Niemcy za granicami kraju. (Czechy, Morawy, Śląsk, Tyrol Południowy, Rzesza Niemiecka). Linje kolejowe, łączące z Niemcami za-austriackimi. Co sprowadzamy z zagranicy, a co wysyłamy? Połączenie kolejowe Wiednia z więcej znanymi lotniskami i miejscowościami kąpielowymi krajowymi i zagranicznymi.

Trzecia grupa przedmiotów

(w łączności z porami roku).

A. W jesieni. Obserwacja natury w czasie wakacji, w jesieni. Zwiedzanie miejskich parków. Owoce jesienne. Ptaki przelotne. Pogoda jesienna. Zjawiska meteorologiczne i zjawiska na niebie należy obserwować i omawiać przez cały rok przysgodnie. Należy zwrócić uwagę działalności na łączność, jako zachodzi między zachowaniem się zwierząt i roślin a nadchodzącą zmianą pogody. (Przepowiednie pogody).

B. Natura na wiosnę i w lecie. Budzenie się natury w parkach miejskich. Kwiaty wiosenne. Rośliny pokojo-

we (tulipany, goździki, hiacynty, pelargonje; hodowla kwiatów). Obserwacja rozwoju roślin doniczkowych. Zwierzęta w akwariach i terariach w szkole (w ogrodzie szkolnym). Omawianie zwierząt i roślin, spotykanych na wycieczkach: muchy, mrówki, pszczoły, osy, komary, chrabąszcze, motyle, zwierzęta wodne (muszle, ślimaki, żaby, pływaki). Drzewa w alejach i w lesie, łąki, rośliny łąkowe, polne i wodne. Rosa i szron. Burza (piorunochron).

* * *

Dla porównania podaję jeszcze drugi plan, uwzględniający stosunki wiejskie, a zawierający materiał podzielony na miesiące, ze swobodnem połączeniem przedmiotów przyrodniczych, historycznych i geograficznych, aby przez to osiągnąć właśnie naturalną zwartość.

5 rok nauczania (wieś¹⁾).

Wrzesień: Oznaki późnego lata. Zwiastuny jesieni. Okwity. Babie lato. Ubytek ciepła. Położenie słońca. Porównanie dnia z nocą. Pory dnia i pory roku. Słońce jako najważniejsze źródło ciepła. Młócenie zboża, rodzaje zbóż, maszyny rolnicze. Prace rolne w jesieni. Ptaki przelotne. Mapa Austrii. Życie najdawniejszych mieszkańców Austrii. Pierwszy rolnik.

Październik: a) Zbiór ziemniaków, owoców i wina. Kopanie ziemniaków. Przechowywanie. Ziemniaki jako pożywienie dla ludzi i zwierząt. Zbiór owoców. Przechowywanie owoców przez zimę. Winobranie. Sporządzanie moszczu. Fermentacja. Jagoda winna. Szkodniki i walka z nimi. Podstawy uprawy wino-

¹⁾ Zestawiony przez zespół nauczycieli ze związku „Schule“ w Austrii Dolnej.

rośli. Napoje alkoholowe. Pijak. „Chodźmy na jednego“. Uprawa winorośli przez Rzymian w Austrii. Kultura rzymska.

b) Polowanie w polu i w lesie. Polowanie w pojedynkę i z nagonką. Zawód myśliwego. Nasze zwierzęta, na które się poluje. Czas ochrony zwierząt. Dzikizna. Skóry zwierząt i ich wyprawianie. Strzelba myśliwska. Proch strzelniczy. Myśliwy i kłusownik. Las w jesieni (drzewa leśne, opadanie liści). Puszcza. Polowanie, jako najmiłsze zajęcie naszych przodków. Religja dawnych Germanów.

Listopad: a) Nastrój Dnia Zadusznego. Mgła. Wicie wieńców. Mchy i porosty. Zwyczaje ludowe. Zabobony. Krzyże i pomniki. Na cmentarzu bohaterów. Nasi zmarli na obcej ziemi. Wojna światowa i jej skutki. Nasza Rzeczpospolita. Jej sąsiedzi. Niemieckie obszary pod obcym rządem.

b) Strumyk. Źródło, bieg, ujście. Działanie płynącej wody. Jej mieszkańcy. Siła wody: obrona, koła młyńskie, młyny. Śmierć wskutek utopienia. Pierwsza pomoc. Wzdłuż strumyka aż do Dunaju. Poboczne rzeki Dunaju. Osady rzymskie nad Dunajem. Wędrówka ludów. Pieśń o Nibelungach.

Grudzień: Nasz kraj w czasie Bożego Narodzenia. Natura w szacie zimowej. Lód, śnieg. Początek zimy, położenie słońca, zmiany stanowiska słońca. Sporty zimowe. Wypadki nieszczęśliwe. Zwyczaje w czasie Bożego Narodzenia. Nowy Rok. Nasz kalendarz. Podział roku. Boże Narodzenie jako święto niemieckie. Zaprowadzenie chrześcijaństwa w Niemczech. Semmering, góry w śniegu.

Styczeń i luty: a) W ciepłej izbie. Materiały opałowe. Zapalki. Piece. Węgiel, jego powstanie i wydobywanie. Rąbanie drzewa: siekiera, piła, klin. Temperatura pokoju. Termometr. Przewodzenie ciepła, promie-

niowanie ciepła, przeciąg, wiatr. Materiały oświetleniowe: smoła, oliwa, nafta, karbid, światło elektryczne. Wzrok i inne zmysły. Złóża węglowe w Austrii i Styrii północnej. Górnik. Dzień zimowy w zamku rycerza.

b) Place publiczne i budowle. Park w zimie. Ptaki zimujące. Goście z północy. Plac główny: bruk, studnie, waga pomostowa. — Szkoła: zakłady naukowe w Austrii. Szkoła dawniej i dziś. Pierwsze zakłady naukowe w Austrii. Pierwsze książki drukowane. W drukarni. Zamek: zamki i ich ruiny w Austrii. Kościół: stosunki kościelne w średniowieczu. Pierwsze klasztory. Życie klasztorne. Dom gminny: prawa i obowiązki obywatela państwa na codziennych przykładach. Wybory do zarządu gminy, do sejmików powiatowych i sejmiku. Areszt gminny: kary dawniej i dziś. Poczta, telegraf, telefon, opłaty pocztowe.

c) W kuźni: kowal przy robocie. Kucie i spajanie żelaza. Rozżarzanie się ciał przez ciepło. Żelazo kute, lane i stal. Ruda żelazna, piece hutnicze. Kopalnie rudy żelaznej w Styrii. Ich otoczenie. Górnictwo i przemysł w Austrii. Robotnicy fabryczni. Stan rzemieślniczy w średniowieczu.

Marzec: Na podwórku wiejskim. Życie i ruch na podwórku. Najważniejsze maszyny rolnicze. Zwierzęta domowe. Uciążliwi goście. Stroje ludowe w Austrii. Ludność wiejska w Austrii. Podgórze alpejskie. Wieśniacy w średniowieczu. Wojny chłopskie. Zniesienie własności i pańszczyzna. Wywłaszczanie i prawo osiedlania się.

b) Budowa domu. Plany budowlane. Zakładanie fundamentów. Materiały budowlane: gnejs, granit, łupek łyszczykowy, piaskowiec, piasek, wapno, glina. Środki pomocnicze przy budowie: dźwignia,

blok, pion, libella. Wyrób szkła. Nieszczęśliwe wypadki. Rusztowanie. Zdrowe i niezdrowe mieszkania. Wilgotny plac budowlany. Działanie włoskowości. Wapno, jego wydobywanie i gaszenie. Budowle zwierząt. Budowle w czasie wojny (ziemianki). Alpy wapienne. Alpy granitowe. Mieszkania naszych przodków w ciągu wieków. Szwedzi w Austrii.

Kwiecień: a) Wielkanoc. Początek wiosny. Położenie słońca. Porównanie dnia z nocą. Życie na łące na wiosnę: kwiaty wiosenne, mrówki, pszczoły, osy, komary. Rośliny ogrodowe. Uszlachetnianie drzew owocowych. Przebudzenie się lasu. Zwyczaje wielkanocne. Wycieczki wielkanocne. Na szczycie góry. Dążenie człowieka do prawdy i wolności: walka o nowy pogląd na świat w średniowieczu, w r. 1848 i w r. 1918.

b) Staw i jego mieszkańcy. Urządzenie stawu. W bagnie. Odwodnienie. Nieszczęśliwe wypadki. Pierwsza pomoc. Łodzie, żaglowce i okręty parowe. Magnes, Kompas. Jeziora górskie. Żegluga dawniej i dziś. Wyprawy odkrywcze na początku czasów nowożytnych.

Maj: a) Jarmark. U bud jarmarcznych. Nasze suknie. Ich wyrób. Materjały surowe: wełna, bawełna, len, jedwab, materjały zastępcze, skóra. Kołowrotek, ręczny warsztat tkacki. Rozrywki na jarmarku. Przekupnie. Skąd pochodzą towary. Przywóz i wywóz. Targi w wiekach średnich. Historia ubioru.

b) Burze i powódzie. Nieszczęśliwe wypadki od pioruna. Piorunochrony. Elektryczność i światło elektryczne. Kolej elektryczna. Dźwięk. Tęcza. Oziębienie powrotne na początku maja. Trzej mroźni święci: szkody, wyrządzane przez mroź. Burze i po-

wódzie w górach. Alpy wysokie. Tyrol w r. 1809. Wiek pary i elektryczności.

Czerwiec: a) Wycieczki w góry. Części góry. Wysokość względna i bezwzględna. Czas zbioru poziomek, róż i czereśni. Powietrze. Wiatr. Oddychanie, narząd oddychania. Początek lata. Najdłuższy dzień. Świętojańska noc. Grossglockner i jego otoczenie (lodowce). Nasza ziemia jako kula.

b) Podróż koleją. Wóz kolejowy. Szyny. Dworzec kolejowy. Rampy. Życie kolejarzy. Wypadki kolejowe. Pierwsza pomoc. Ubezpieczenie od wypadków. Sygnały. Czas kolejowy. Zegar. Rozkład jazdy. Linje kolejowe w Austrii. Tunele, wiadukty.

Lipiec: Łan zboża. Rodzaje naszych zbóż. Ährenfeld — wielkie miasto. Żniwa. Prace rolnika. Moja ojczyzna i wielkie państwo niemieckie.

*

*

*

Godny uwagi projekt, który „się zwraca przeciwko wszelkiemu albo ukrytemu rozbiciu materiału w nauce o rzeczach“ podał J. S t e g e r. Wychodzi on z założenia, że nie jest możliwe bez sztuczności i naciągania wszystkie cztery grupy rzeczowe (geografję, historję, przyrodę żywą i martwą) objąć w jeden zakres rzeczowy dla rozmaitych oddziałów szkoły wiejskiej. Z tego powodu uważa za więcej celowe wydzielić z materiału naukowego naukę realjów tam, gdzie naturalne połączenie nie jest możliwe. Jego propozycja polega na tem — „żeby jakiś określony dział nauczania, przyrodę martwą lub żywą, geografję lub historję w pewnych wypadkach uczynić materiałem głównym, a w ramach tego materiału głównego inne grupy rzeczowe zużytkować dla uzupełnienia i wzbogacenia tego materiału głównego“. Ten sposób, który już w szkołach tyrolskich z powodzeniem wypróbowano, do-

prowadza do określonej jednolitej nauki o rzeczach. Przykład: Ośrodek życiowy. Jesień. Głównym materiałem naukowym jest tutaj przyroda żywa: rośliny, zwierzęta, które widzimy w jesieni, ze swymi szczególnymi właściwościami. Obok ogólnego obrazu jesieni (jesień w ogrodzie, na roli, na łące, w lesie i t. d.) przebiegają poszczególne spostrzeżenia: kukurydza, albo okwit jesienny, albo winne grono, albo borsuk, albo zając, albo jabłoń, albo ptaki wędrowne i t. d. W ramach tego głównego materiału naukowego może przyjść do głosu i geografia, tak mniej więcej: Jak wygląda jesień w innych okolicach? Przyroda martwa: gotowanie owoców, fermentacja. Historia nie może się pomieścić w ramach materiału głównego. Zostanie więc w najbliższym czasie podniesiona do godności materiału głównego.

*

*

*

W artykule, zamieszczonym w saskiej *Schulzeitung*, zawiadamia Ryszard Zschunke-Oberlichtenau o przedstawionym przez wydział programowy pewnym projekcie. W projekcie tym na stopniach wyższych od 6 do 8 roku nauczania obok właściwej nauki poszczególnych przedmiotów jest także pewien rodzaj nauczania łącznego. Występuje ono zawsze tam, gdzie jeden z przedmiotów, np. historia ojczysta, język niemiecki, rysunki i t. d., zostanie podniesiony na stanowisko główne, wobec czego i we wszystkich innych przedmiotach mogą być poruszane sprawy historyczne, językowe lub użytkowane wypowiadanie się rysunkowe. Zasadniczo biorąc, jest to tylko koncentracja; albowiem podział na przedmioty jest tutaj warunkiem nauczania, a istnieje tylko wysiłek do nawiązania nici między poszczególnymi działami nauczania. O zniesieniu podziału na przedmioty nie myśli się tu nawet, przeciwnie, prowadzi się czyste na-

uczanie przedmiotami. W każdym razie jednak jest to krok do zjednoczenia nauczania.

*

*

*

Zagadnieniem koncentracji na wyższym stopniu nauczania zajmowali się także gruntownie nauczyciele wiedeńskich szkół wydziałowych. Obrady opierały się na próbach dydaktycznych, które zostały przeprowadzone w r. szk. 1922/23 przez 53 nauczycieli w wiedeńskich szkołach wydziałowych (męskich i żeńskich). Dokładną wiadomość o tem podał Dr. E. Burger na specjalnem posiedzeniu, w którym brali udział wszyscy nauczyciele eksperymentujący. Jedną część doświadczeń obejmowała tylko „koncentrację w obrębie jednej grupy rzeczowej“, została zatem dokonana przez jednego nauczyciela; druga część dotyczyła takich doświadczeń, w których dwaj lub trzej nauczyciele przedmiotów próbowali współdziałać na podstawie opracowanego przez siebie planu, a dążyli do tego, aby ująć całe nauczanie w treść zamkniętą i w ten sposób nadać mu cechy jednolitości. Ta druga forma nauczania została przeprowadzona na trzy sposoby: 1) jako dalszy ciąg nauczania łącznego przez ułożenie i wyznaczenie ośrodków rzeczowych, 2) nauczanie, w którym jeden przedmiot (albo i kilka) obejmuje czasowo stanowisko kierownicze (np. nauka kultury, nauka państw.-obywatelska, przyroda), 3) nauczanie, w którym cały materiał wyzyskano jako punkt wyjścia i ześrodkowania pracy w nauczaniu. Najwięcej prób odbyło się w ramach materialnej koncentracji poszczególnych przedmiotów; jednak były tam i prace, które dotyczyły „idealnej“ koncentracji, a mianowicie: 1) takie, które przy pomocy poszczególnych problemów rzeczowych chciały nadać nauczaniu treść głębszą (np. przez zestawienie zakresów kulturalnych, z których każ-

dy wysuwał na plan pierwszy problemat rzeczowy); 2) takie, które przy pomocy jedynej myśli podstawowej chciały osiągnąć pewną ideę, np. myśl: „Niemiec jako obywatel świata“.

Próby te pokrywają się w zupełności z próbami, przedsięwziętymi w Niemczech. Od najprostszego wzajemnego ustosunkowania przedmiotów w obrębie jednej grupy rzeczowej począwszy, poprzez naukę w zamkniętych grupach rzeczowych, która wszystkie grupy rzeczowe obejmuje, aż do nauczania, którego treść wyrasta z jednej kierowniczej myśli — wszystko to są formy nauki łącznej, również gdzie indziej wypróbowane. Dały te próby podstawę do długiego szeregu artykułów; omówię je poniżej.

Jako uzasadnienie dla zjednoczenia nauczania podaje się, że „jedności życia i jedności wewnętrznej człowieka“ odpowiadać powinno także nauczanie, „jeżeli wogóle ma wniknąć w głąb, objąć całego człowieka i wychować go na człowieka silnego“. Ażeby objąć wszystkie wartości kształcące, ważne dla ucznia, nie można postępować przedmiotami, lecz ciągle trzeba powracać do materiału życiowego. Gdy zważy się, że prawie we wszystkich przedmiotach tkwią rozmaite wartości kształcące, i to nie tylko rzeczowe, lecz także społeczne, estetyczne, intelektualne i t. p., wtedy już bliska jest myśl, by zaniechać zewnętrznego podziału nauczania na przedmioty i spróbować ujęcia równorzędnych wartości kształcących z poszczególnych przedmiotów. Ponieważ jednak nie można było pomyśleć o przeprowadzaniu specjalizacji według wartości kształcących w nauczaniu, wrócono, że tak powiem, „do natury“ i wybrano większe zakresy, w których wartości kształcące znajdowały się w swym naturalnym związku; ale wybrano te zakresy bez względu na to, jak się one ułożyć mogły w przedmiotach jako materiał naukowy. Tą drogą doszli w *Saarbrücken* we wspomnianym już programie do ośrodków życiowych, W. A l b e r t do „nauczania zamknię-

tego bez podziału na przedmioty“, H. O h m do swego „niezróżnicowanego nauczania z zagadnieniem kierowniczem“, a F. S e i t z w Norymberdze do swoich „związków“ i do swego programu nauczania; w Austrii poszli podobnymi drogami J. F r i t s c h e w swej „nauce o rzeczach jako ośrodku nauczania łącznego“, G. K a i n r a d z swym „wstępem do koncentracji“, O. R a s c h a u e r ze swymi dociekaniem nad zagadnieniem: „Program nauczania czy program kształcenia“ i nad stosunkiem koncentracji do materiału jako wyznacznika; również wielu innych autorów zabierało głos w szeregu artykułów o zagadnieniu koncentracji na stopniu wyższym.

Pierwsze dokładnie wykonane programy pracy zostały wykonane przez N i e m a n n a i L i c h e y'a dla szkół średnich w *Saarbrücken* (1921¹⁾); cały materiał od seksty do primy, czyli od czwartego do dziewiątego r. n. został ujęty w t. zw. ośrodki życiowe, „w których zrosło się możliwie najwięcej przedmiotów w nierozdzielnej całość“. Na końcu każdego roku następuje przegląd wyników pracy, ale już nie według ośrodków życiowych, lecz według przedmiotów. Zewnętrznie biorąc, jest to plan uporządkowany według przedmiotów; jeżeli się jednak dokładniej wejrzy, zauważy się, że przedmioty są tu tylko podziałami; a istotną rzeczą problematyki nadrzędne, które niewszędzie dały się uwidocznic ze względu na praktyczne wykonanie programu. Uporządkowanie przedmiotów odbyło się tu według znanych, psychologicznych punktów widzenia: Kultura wyrazu jest uwarunkowana kulturą poznania. Program mówi o tem: „Poszczególne zakresy kultury wyrazu są tak uporządkowane, że po wyrażeniu przez liczbę i formę następuje wyrażenie przez mowę zwykłą i mowę artystyczną, czyli śpiew; po-

¹⁾ W książce: *Unser Arbeitsziel und unsere Arbeitsweise*.

tem następują wyrażenia za pośrednictwem ręki, a wreszcie całego ciała. „Można zauważyć, o ile mało przejrzyste ułożenie materiału na to pozwala, że praca na poszczególnych rocznikach opiera się na głównej zasadzie postępu od problematów łatwiejszych do trudniejszych, stosownie do wzrastającej dojrzałości uczniów. Gdyby ta nadrzędność idei i to uduchowienie problematów z postępem wieku uczniów było więcej widoczne i gdyby można było uniknąć w porządkowaniu przedmiotów czasem zbyt dowolnego, a czasem zbyt sztucznego układu, to zagadnienie nauczania łącznego możnaby uważać za rozwiązane przez ten plan. W każdym razie plan ten, który zawiera na 92 stronach dużego formatu ogromną ilość materiału i zagadnień, uporządkowanych według określonych zgóry punktów widzenia dla sześciu roczników, zasługuje na największe uznanie.

Wychodząc z podobnych założeń, doszedł W. Albert¹⁾ do swego „nauczania zamkniętego bez podziału na przedmioty“. Istnienie wszelkich wartości kształcących w każdym przedmiocie (z wyjątkiem czysto technicznych), i wzajemne przenikanie się tych wartości jest warunkiem „wzajemnego przenikania się przedmiotów nauczania“. Albert rozróżnia przygodną łączność poszczególnych przedmiotów (materiał nauczania i wypracowanie, historia i lektura, i inne) od zupełnego konsekwentnego ujęcia zasady koncentracji. Koncentracja jest zawsze czymś w sobie zamkniętym: jest kołem. W niem krąży cały materiał około osi. A osią tą jest idea. Przez nią dochodzi do związania przedmiotów w nauczanie łączne. Odróżnia on ponadto swoje nauczanie łączne od nauczania, które opracowuje tylko zaokrąglone zakresy, ośrodki życiowe rzeczowe, i uszeregowuje je potem luźno

¹⁾ *Geschlossener Unterricht jenseits der Fächerung*. Habelschwerdt 1922.

bez wewnętrznego związku w plan roczny. Albert ma pod tym względem bezwątpienia słuszną, że samego uszeregowania ośrodków życiowych, które nie są spojone ze sobą żadną myślą naczelną, nie można jeszcze nazwać nauczaniem łącznym, bo właśnie słowo „łączne“ wymaga większego zjednoczenia; tylko takie nauczanie zasługuje na nazwę nauczania „łącznego“, które stanowi w sobie zamkniętą całość w ciągu całego roku szkolnego.

To samo zapatrywanie wyraża G. Kainrad (Wiedeń) w swym „Wstępie do koncentracji“²⁾, gdy określa „ośrodek rzeczowy w ruchu“, jako ośrodek życiowy, a potem mówi: „Gdyby udało się jednoczyć znów to mnóstwo ośrodków życiowych ze sobą, to powstawałby wskutek tego cały kompleks ośrodków życiowych, a może nawet kilka kompleksów. Gdyby się znów taki kompleks wprowadziło w życie, to powstałby znowu zakres życiowy nadrzędny, nadbudówka“. Kainrad sądzi, że taką nadbudówkę przedstawiać może historia narodu, ale dopuszcza i inne możliwości. Koncentracja u niego znaczy: „należy zasadę ośrodków życiowych przemyśleć do końca, w przeciwnym bowiem razie dojdziemy tylko do wyników częściowych“. To samo propaguje i Albert przez swoje konsekwentne ujęcie zasady koncentracji.

Inną formą nauczania łącznego dla uczniów 10 do 14-letnich jest O h m s a²⁾ „niezróżnicowane nauczanie zagadnieniem kierowniczym“. To „nauczanie z kierunkiem“ pragnie „zapomocą ośrodków życiowych poznać powstanie kultury obecnej i wskazać drogi, jako to poznanie i wrażenia odnoszące się do kulturalnej budowy współczesnej wyrazić liczbą, miarą, mową, ruchem ręki i całego ciała“. Znamienna dla tego nauczania z kierunkiem jest zawar-

¹⁾ *Vorrede zu einer Konzentration*. Volkserziehung 1922.

²⁾ *Lehrplan der Kultur — und Gemeinschaftsschule*. Breslau 1923.

tość poszczególnych materiałów nauczania i dążenie do wykazania naturalnego rozwoju naszej kultury przez odpowiedni układ tego materiału w ciągu roku. Zatem w 5 r. naucz. są uwzględnione naturalne podstawy kultury ojczystej (przewodnictwo ma nauka obywatelsko - państwowa), jako odrębny zakres nauczania, a zatem niema jeszcze specjalizacji w traktowaniu realjów; w 6 r. uwzględniono wystąpienie człowieka w historii i jego kulturę (przewodniczy więc historia); w 7 roku naucz. omawia się opanowanie przez człowieka dobrami ziemi i siłami natury (przewodnictwo ma więc przyroda i nauka o gospodarstwie społecznym); w 8 roku rozwój dóbr duchowych, wychowanie jednostkowe i społeczne (przewodzi więc wiedza o życiu w najszerszym znaczeniu). W tym niepodzielnym na przedmioty nauczaniu z kierunkiem występują grupy przedmiotowe nie obok siebie, ale jedna po drugiej, rozrastając się z roku na rok. Autor nawiązuje w ten sposób do dawnych form nauczania, w których uczyło się poszczególnych nauk następczo na poszczególnych stopniach.

Nie da się przewidzieć w tej chwili, czy na takim nauczaniu źle nie wyjdzie niejeden szczegół, ważny dla życia. Jeżeli na tych stopniach ruch, mowa, dźwięk, forma, barwa, będą uważane tylko za sposoby ekspresji (albowiem są one tem w istocie), w takim razie łatwo mogą być zepchnięte na poziom właściwy szkole podstawowej, t. j. na poziom wyrażania naiwnego, jakkolwiek dojrzewający umysł właśnie domaga się „analizy wyrazu“. Takiego niebezpieczeństwa nie można dopuścić żadną miarą w nauczaniu, niepodzielnym na przedmioty; przykłady praktyczne podziału materiału wykazują, że autorzy w swojej praktyce do różnic w fazach rozwojowych mają stosunek poprawny i uwzględniają konieczności życiowe, że ponadto praca nad wyrażeniem się nie tylko z biegiem lat nie zanika, lecz, przeciwnie, nabiera stopniowo samodzielności. Niebezpieczeństwo więc grozi nietylko w

praktyce, co w teorii. Teoretyczne formułowanie tych nowych form nauczania jest pełne przesadnych i napuszonych frazesów, w których wyżywa się zapał autorów. Może się łatwo zdarzyć, że wobec tych wysokich celów, do których ma się dziecko doprowadzić, zapomni się o niem zupełnie, gdy np. czternastolatki każe się przeżywać całą kulturę współczesną i t. p. Dopiero wtedy, gdy uda się jasno i wyraźnie sformułować zasady nauczania łącznego na stopniu średnim, dopiero wtedy będzie można ocenić, jak je należy rozumieć i w jaki sposób praktycznie stosować.

W Austrii pierwsze próby nauczania łącznego w szkole wydziałowej sięgają czasów przedwojennych. J. F r i t s c h e wydał w r. 1913 swoją książkę „*Nauka o rzeczach, jako ośrodek nauczania łącznego*“¹⁾ i przedstawił w niej swoje zapatrywanie w lekcji przykładowej „*Izba szkolna*“. Rozpatruje on dokładnie ze wszystkich stron ten temat jako zagadnienie rzeczowe, a uwzględnia też momenty moralne i społeczne. Poszczególne rozdziały mogą być potraktowane albo współrzędnie, albo następczo. Uwzględniał on jeszcze — zmuszony do tego przez program — rozkład godzin, a jednak mówi: „Gdybyśmy mieli n a u c z a n i e ł ą c z n e, byłoby lepiej“. Jakkolwiek przeprowadzenie jego „tematu“ przedstawia z dzisiejszego stanowiska wiele dydaktycznych braków, to jednak musimy zasadę, na której się ten zabieg opiera, uznać za wysoce wartościową.

O. R a s c h a u e r (Wiedeń) w swym artykule: „*Zagadnienie koncentracji w szkole wydziałowej w stosunku do wyznaczonego programowego materiału*“²⁾ zwraca

¹⁾ *Ausgeführte Lehrgänge für einen einheitlichen und bodenständigen Sach-, Sprach- und Rechenunterricht* — cz. III. Reichenberg 1913.

²⁾ *Das Konzentrationsproblem an der Bürgerschule*. Wien 1923.

ca uwagę na niezmiernie ważny punkt widzenia dla koncentracji w szkole wydziałowej. Wychodzi z założenia, że i w szkole podstawowej, co już w programie od razu spostrzec można, do nauczania łącznego doprowadziły przede wszystkim nie względy na materiał, lecz „wymagania, które wychodzą od dziecka“. Te same wymagania stawia on także celem zorganizowania nauczania w szkole wydziałowej i dochodzi do wniosku, że podstawę nauczania łącznego stanowić musi rozwój sił duchowych dziecka. Rozstrzyga zasada wydolności dziecka, a nie zasada materiału rzeczowego. Wewnętrzny popęd do absorbowania sił jest istotny dla zainteresowania dziecięcego; dla koncentracji miałyby zatem znaczenie przede wszystkim względy natury formalnej, a treść byłaby wtedy raczej środkiem, wiodącym do celu. Myśl tę wyłuszczył szerzej w swej broszurze p. t. „*Program nauczania czy program kształcenia*“¹⁾.

D r. O l g a T ä u b l e r (z Wiednia) w artykule „*Nauka przedmiotów, czy nauczanie łączne?*“²⁾ oświadcza się za taką formą nauczania, jakiej wymaga każdorazowo materiał i zainteresowanie dzieci. Zaobserwowała ona np., że dzieci od 12 albo 13 r. począwszy okazują zainteresowanie teoretyczne i niezależnie od praktycznych potrzeb badają pewne zagadnienia. Chłopiec ze swych szczupłych środków zakłada sobie np. laboratorium chemiczne i eksperymentuje na własną rękę, bez względu na potrzeby praktyczne; są również dzieci, które zbierają owady, mineraly i t. p. Autorka podaje nawet przykład, że dziewczęta z 6 r. n., które dotychczas pracowały w nauczaniu łącznym, żądały wprost nauki poszczególnych przedmiotów, a mianowicie chciały, „aby przerobić od razu całą elektryczność, albo tylko przyrodę i nic więcej“. Nauczy-

¹⁾ *Lehrplan oder Bildungsplan?* Wien, Haase 1923.

²⁾ *Fachunterricht oder Gesamtunterricht?* „Die Quelle“ 1923.

cielka wzięła wtedy w oznaczonym porządku chemję, elektryczność, mechanikę i t. p., a radość dziewcząt nie była mniejsza, niż w nauczaniu łącznym. Spróbowała także, w myśl seyfertowskiej „wiedzy o pracy“ zainteresować 2 klasę wydziałową mechaniką, wychodząc od budowy domu; ale przytem doszła do przekonania, że do zapoznania się z prostymi maszynami (dźwignia, blok i t. d.) nie potrzeba zupełnie tworzenia tak wielkiego ośrodka życiowego; do tego celu nadają się znacznie lepiej proste, powszechnie używane narzędzia z kuchni i warsztatu. (Austriackie programy dla szkół wiejskich z r. 1924 porządkują w myśl tej zasady cały fizyczny materiał naukowy, przyjmując za punkt wyjścia czynności rzemieślnicze i domowe). Autorka dochodzi do wniosku, że nauczanie łączne należy stosować na zmianę z nauczaniem specjalizującym; powinno się pozostać przy nauczaniu łącznym tam, gdzie się obejdzie bez przymusu, bez sztucznego tworzenia koncentracji. Nauka o przyrodzie wymaga w poszczególnych rozdziałach wyraźnie potraktowania przedmiotami; podobnie jest w nauce o zjawiskach magnetycznych i elektrycznych, w akustyce, gdy zagadnienia o cieple, powietrzu, ciśnieniu wody zawsze nas doprowadzą do życia praktycznego i bardzo dobrze mogą się pomieścić w nauczaniu łącznym. Wydaje jej się najnaturalniejszą taką drogą, jaką szła ludzkość w poszukiwaniach poznawczych. Nauczanie w początkach, dopóki nie rozpadło się na poszczególne dyscypliny, odpowiada nauce łącznej, nauczanie, które się już wyspecjalizowało i w głąb sięgnęło, odpowiada nauczaniu przedmiotami. Wszystko jednak, co dla gruntownego i dokładnego opracowania potraktowane było osobno, powinno być natychmiast ujęte i połączone z innymi tematami, potraktowane specjalnie, tak, aby powstała znowu żywa całość.

Ta sama autorka opracowała plan pracy wraz z dobranymi przykładami dla grupy matematyczno - przyrod-

niczej. W zakresie rzeczowym „Alpy wapienne“¹⁾ podał przykład koncentracji w nauczaniu (6 rocznik), w którym położyła główny nacisk na momenty przyrodnicze, a nie czysto geograficzne. W podobny sposób wykazał także Kinzelmann w swym przekładzie „Pole kamienne pod Wiener-Neustadt“²⁾, że w nauczaniu, kierowanym przez geografję w połączeniu z przyrodą, osiągnąć można pewną zwartość, podobną do nauczania łącznego. Jednak są to tylko odosobnione przykłady; należałoby poznać stanowisko przytoczonego fragmentu w planie rocznym, jak i przeprowadzanie wszystkich fragmentów, aby móc osądzić, czy takie nauczanie jest dostatecznie wszechstronne i czy w przeciągu roku dadzą się wyczerpać wszystkie właściwe ośrodki życiowe.

Już i temu próbowano zaradzić w tej formie, że na pewien określony przeciąg czasu (mniej więcej jednej pory roku) ustanowiono pewnego rodzaju program ramowy“. Przykład taki podaje E. Pflieger³⁾ dla stosunków wiejskich (stopień wyższy). Rozróżnia on ośrodek przyrodniczy i historyczno-geograficzny (zatem dwie grupy specjalne), z których jedna przoduje: w lecie i jesieni — przyrodnicza, zaś w zimie i na wiosnę — historyczno-geograficzna. Ten program ramowy zostaje potem przekształcony w program pracy, w którym całe nauczanie grupuje się około określonego ciaśniejszego ośrodka rzeczowego. W przykładzie np. „uprawa roli“ wskazuje szereg problemów drobniejszych, zawierających obfity materiał przyrodniczy (fizyczny, chemiczny, geologiczny i czysto rolniczy), a zarazem zużytkowanie go do celów ekspresji. W projekcie tym została wykazana możliwość stosowania nauczania łącznego na wyższym stopniu szkoły wiejskiej.

¹⁾ Einführung in die Kalkalpen. Die Quelle 1924.

²⁾ Das Wiener — Neustädter Steinfeld. Die Quelle 1924.

³⁾ Zur Landschulerneuerung. Österr. Pädag. Warte 1923.

Drugi plan materiału dla wyższych stopni szkoły wiejskiej pochodzi od F. Strebla¹⁾, jego zarys tem się odróżnia od innych, że nie zawiera tych materiałów, które mogą być pomieszczone w różnych miejscach, lub też należą do właściwego materiału naukowego dla tych roczników; uwzględnia on przede wszystkim wychowanie „ekonomiczno-gospodarczo-społeczne“, „materiał nauczania zasadniczy wzięty jest wyłącznie z dziecka“. Po takim wstępie oczekuje się programu, w którymby autor uwzględnił jakąś nową grupę, opartą wyłącznie na stosunkach wiejskich, a obok tego przedmioty, dotychczas obowiązujące w szkole. Przyjrzawszy się jednak bliżej temu zarysowi, zobaczymy, że zawiera on szczegóły przedmiotów specjalnych, które stapia w nową całość przez potraktowanie ich z nowego punktu widzenia i przez wynikający stąd nowy układ. Jego plan jest próbą przekształcenia i sprowadzenia grup rzeczowych do jednej wspólnej podstawy.

Jan Kretschmann²⁾ próbuje wprowadzić na wsi nauczanie łączne według Bertolda Otto. Określa on swój system dosłownie jako „nauczanie wolne“ w przeciwieństwie do „związanego“ (t. zn. prowadzonego planowo na podstawie planów koncentracyjnych), o którym mimochodem zauważa, że na nazwę nauczania łącznego nie zasługuje, gdyż przeprowadza tylko prostą koncentrację. Wogóle nie wykazuje autor w swej książce, jak można to wolne nauczanie łączne w szkole wiejskiej przeprowadzić, lecz wyznaje, że tylko 2 do 3 godzin tygodniowo prowadzi lekcję tą metodą, a pozatem trzyma się przepisano planu nauczania i stałego planu lekcji. Widać

¹⁾ Entwurf einer Lehrstoffverteilung für die letzten Schuljahre der Landschulen. Öst. Päd. W. 1929.

²⁾ Freier Gesamtunterricht in der Dorfschule. Pädagog. Wegweiser 1925.

zatem, że zagadnienia wolnego nauczania łącznego nie rozwiązuje, bo przygodne nauczanie łączne obok normalnej nauki szkolnej jest rzeczą znaną. Książka zawiera dość liczne przykłady nauczania wolnego, zarazem i protokoły lekcji na wzór *B e r t o l d a O t t o*. Byłoby to zajmujące, jak sobie autor wyobraża takie nauczanie bez żadnego związku, wprowadzone oficjalnie w całym państwie. Najpewniej musiałby wtedy prowadzić te same ograniczenia i zabezpieczenia, jakie wprowadziła Austria, gdzie nauczanie łączne zostało zaprowadzone według programu ramowego z określeniem celów kształcenia, a zarzuceniem planu lekcji, lecz z obowiązkiem wiązania lekcji zapomocą planu, wypracowanego przez nauczyciela. Jeżeli jednak ma się wybierać między systematycznym nauczaniem starego stylu, do którego dołączono kilka godzin tygodniowo nauczania wolnego, a planowo uporządkowaniem nauczaniem łącznym z ograniczoną swobodą, ale według nowoczesnych zasad, — to każdy chyba wybierze tę drugą formę i przyzna, że droga, którą w r. 1920 poszły władze szkolne, była lepsza: wolna od wszelkich ekstremów, obrała ona bezpośredni kierunek, a zarazem przez urządzenie własnych klas doświadczalnych otwarła drogi do różnego rodzaju oryginalnych doświadczeń. Że to była droga właściwa, okazuje się przedewszystkiem z tego, że do dzisiaj nie zjawiał się żaden sprzeciw, natomiast przeważna większość austriackiego nauczycielstwa oświadczyła się za utrzymaniem tej formy nauczania.

Takie są niektóre poglądy na nauczanie łączne na stopniach wyższych, wyrażone w ostatnich latach. Przeglądając je, zauważymy, że różnią się one między sobą nieraz bardzo znacznie w szczegółach, zgodne są jednak w zwalczaniu nauczania specjalizującego, w którym każdy przedmiot nauczania występuje zupełnie oddzielnie, bez związku z innymi. Wszędzie wyrażono mniemanie, że złączenie nauczania pożądane jest także dla 10-cio do 14-to letnich

uczniów. W tych usiłowaniach zjednoczenia możemy odróżnić pewne prądy i ugrupowania:

Pierwsza grupa chce utrzymać specjalność, a pragnie tylko stworzyć łączniki między poszczególnymi przedmiotami; przeobraża się to w istocie we wzajemne ustosunkowanie przedmiotów do siebie (np. nawiązanie łączności między geografją a historją, między przyrodą a rysunkiem i t. p.).

Druga grupa chce zjednoczyć poszczególne przedmioty i w ten sposób stworzyć grupy rzeczowe, których się uczy równolegle, mianowicie: językowo-historyczną, matematyczno-przyrodniczą i artystyczno-techniczną. Wymieniają jeszcze inne kombinacje: geografja-przyroda, przyroda i wiedza o kulturze i inne. Tutaj należą dążenia *S e y f e r t a* (nauka o pracy) i *K l e m m a* (nauka o kulturze).

Trzecia grupa pragnie, aby nauczanie wychodziło z treści życiowej, z zamkniętych kół przedmiotowych, i ażeby poszczególne przedmioty o tyle tylko były uwzględnione, o ile są one potrzebne w wykonaniu ośrodka rzeczowego. Tutaj należy już wspomniany przykład *K i n z e l m a n n a*.

Czwarta grupa chce oddać przez pewien czas kierownictwo jednemu przedmiotowi, albo pewnej grupie przedmiotów, a pozostałe o tyle tylko uwzględnić, o ile one uzupełniają i wzbogacają kierowniczy materiał główny. To są propozycje *P f l e g e r a* i *S t e g e r a*.

Piąta grupa chce uzależnić od naturalnego postępu nauki, od potrzeby uczniów i właściwości materiału wybór formy nauczania i czas jej wystąpienia; dopuszcza więc nauczanie jednolite (łączne) albo specjalizujące (próba *T ä u b l e r a*).

Szósta grupa nie chce się zadowolić ani grupami przedmiotowymi, ani nauczaniem w ośrodkach rzeczowych, lecz żąda większej spójności, któraby nauczaniu ca-

lorocznemu nadała szczególne piętno. Podstawą nauczania powinna być kierownicza idea, którą należy ujmować w poszczególnych zakresach życiowych; przedmioty powinny się zrość w nierozdzielną jednostkę. W powtarzaniu powinno się materiał grupować według przedmiotów. Ta propozycja nauczycieli z S a a r b r ü c k e n dopuszcza zatem nauczanie specjalizujące jako formę nauczania dopiero wtórną, której celem jest jedynie grupować całą treść według innych punktów widzenia.

Siódma grupa dąży do konsekwentnego przemyslenia zasady koncentracji i pragnie zamkniętego nauczania, bez żadnej specjalizacji, które się grupuje około jednej głównej myśli. Nauczanie specjalizujące nie ma przeto spełniać jakiegoś celu ubocznego, dążyć do jakiegoś nowego punktu widzenia, lecz powinno być zupełnie usunięte. Ta grupa chce opracowywać wielkie jednolite programy roczne, któreby można z jednej strony wdół d z i e l i ć na mniejsze, zależne od siebie zakresy, a z drugiej strony w górę łączyć w większe kompleksy, w pełne ośmioletnie nauczanie łączne. Takie są projekty S e i t z a, A l b e r t a i K a i n r a d a.

Ósma grupa chce podobnie stworzyć wielkie kompleksy i prowadzić nauczanie, niepodzielone na przedmioty, którego celem byłoby dać uczniom przeżyć rozwój nowoczesnej kultury. Propozycje tego rodzaju skierowują się ku wieloletniemu nauczaniu, które pod kierownictwem różnych przedmiotów realizuje pewne zamknięte zakresy treści. Powstaje w ten sposób pewien rodzaj grup przedmiotowych, które jednak występują nie równocześnie obok siebie, ale po sobie, z roku na rok się zmieniając. To jest projekt O h m s a.

Dziewiąta grupa nie chce wogóle zasady koncentracji uzależniać od treści, lecz od materiału kształcenia, t. j. o d d z i e c k a. Naturalne absorbowanie sił, które znowu należy do skłonności i zainteresowań, musi być wędką

dla urządzenia nauczania łącznego. To jest wniosek R a s c h a u e r a.

W ten sposób byłyby przedstawione przeglądowo najważniejsze zapatrywania na organizację nauki na średnich stopniach szkolnych. Z tego wynika, że mamy do rozporządzenia liczne projekty, które w części już wypróbowano, albo właśnie się wypróbowuje; w każdym razie do dyskusji jest już materiału dość. Przy układaniu programu nauczania przyszłej szkoły dla naszych 10-cio — 14-to letnich uczniów zagadnienie to odegra ważną rolę obok innych, będących z niem w związku, jak np.: nauczyciel przedmiotu, czy nauczyciel klasy?

CZĘŚĆ II

NAUCZANIE JĘZYKA OJCZYSTEGO

I. JĘZYK OJCZYSTY W NAUCZANIU ŁĄCZNYM.

Wskutek tego, że mówienie należy do zakresu ekspresji, nauczanie mówienia w obrębie nauczania łącznego, zarysowuje się bardzo silnie. Nie ma ono stanowiska naczelnego, nadrzędnego, tak, jak to było w czasach, gdy czytanka stanowiła punkt wyjścia i ośrodek całego nauczania. Wynikiem tego była smutna karykatura koncentracji, albowiem do znaczenia głównego przedmiotu wyniesiono tu środek wyrażeniowy, a nie rzecz samą. Ale każdy nauczyciel, naturalnie myślący, poznał przy praktycznym wykonywaniu, że kroczy błędną (jakkolwiek urzędownie zalecaną) drogą. Gdy chciał omawiać z dziećmi coś np. z przyrody, to nie mógł wejść w obręb natury, aby rzecz obejrzeć w jej naturalnem otoczeniu; nie mógł także pokazać obrazka, któryby wniósł do klasy przynajmniej odblask natury, aby przy jego pomocy wprowadzić działalność w obręb przyrody; nie wolno mu było nawet rozpocząć lekcji stosownem opowiadaniem, lecz musiał przeczytać wprzód z uczniami z czytanki odpowiedni ustęp, który nie odpowiadał najczęściej najskromniejszym wymaganiom ani przyrodniczym, ani językowym, zanim pokazał rzecz lub jej obraz. Była to droga opaczna, oparta na

szczególnej zasadzie: wprzód wyraz, potem pogląd. Tymczasem winno być właśnie odwrotnie.

Był to czas panowania czytanki. W r. 1918 nastąpiła reforma szkolnictwa, która wyzyskała załamanie się starego systemu pedagogicznego (nastąpiło po przewrocie politycznym), a wyzyskała je do urzeczywistnienia nowych poglądów na dziecko i jego nauczanie. W przytoczonym wypadku poszło szczególnie łatwo, gdyż stare czytanki stały się niemożliwe i ze względów politycznych. Zerwano tedy z przewagą czytanki i z nadrzędnością nauczania mówienia, a rzecz samą, życie, ustanowiono ośrodkiem nauczania. Życie jest najnaturalniejszym ogniskiem zainteresowania dziecięcego. W życiu, które ucznia otacza, zawarte jest wszystko, co godne jest poznania. Nauczanie łączne było tą formą, która podjęła nowe nauczanie mówienia i wyznaczyła jej w całości nauczania właściwe stanowisko.

Ustalono przeto, że mówienie nie może występować jako odrębna specjalność. W pierwszych latach nauki dziecko nie jest zdolne uznać mówienia za osobny przedmiot obserwacji; jego mówienie opiera się na popędzie do dzielenia się z innymi swymi myślami. Dla dziecka — jeszcze więcej niż dla dorosłych — jest mowa czemś, co się od rzeczy oddzielić nie da; dlatego język dziecka jest tak niezwykle „rzeczowy“. Samo mówienie nie znaczy dla niego nic innego, jak tylko rzecz, którą chce wyrazić; ma więc ono dla niego pewną wartość. Piękność języka jest dlań równoznaczna z poprawnością. Dlatego też dawniejsze nauczanie mówienia, które miało na celu głównie formalną poprawność, a nie opierało się na podstawie rzeczowej i tłumilo u dziatwy popęd porozumiewawczy, nie mogło liczyć na zainteresowanie uczniów, a wyniki jego były z małemi wyjątkami tylko pozorne. Rzeczywiste kształcenie w mówieniu musi mieć charakter pracy od wewnątrz, nie może być narzucone zewnątrz. Musimy poruszyć wewnętrzne dyspozycje uczniów, ich centra mowy i prze-

dewszystkiem nawiązywać nauczanie do tych przeżyć, które wywołały w uczniach takie wewnętrzne poruszenie. W ten sposób uznajemy p r z e ż y c i e za siłę, kształtującą mowę. Należy zatem zapamiętać: mowa jest środkiem wyrażeniowym, nauczanie mówienia należy do środków ekspresji, nie może więc być środkiem nauczania, ani specjalnym przedmiotem. Ośrodek nauczania może stanowić tylko rzecz sama, która występuje przed dziećmi w nauczaniu łącznem w postaci ośrodków życiowych: w ten sposób nauczanie łączne staje się nauczaniem na podstawie przeżyć, a mowa jest wynikiem naturalnego dążenia do wyrażenia swych przeżyć.

II. OPOWIADANIA I WYPRACOWANIA PIŚMIENNE WOLNE.

1. OPOWIADANIA.

Język dziecięcy i gwara.

Pierwszem i najnaturalniejszym wypowiedzianiem się dziecka jest opowiadanie. Jeżeli opowiadanie niema być tylko pozą, to musi mieć oprócz opowiadającego także słuchacza; wymaga dalej, ażeby na treść nie składały się niedorzeczne koszalki-opalki, ani frazesy, bo tem nie zainteresuje się słuchacza; natomiast opowiadanie powinno dotyczyć czegoś niezwykłego, osobistego, czegoś, co zostało zaczerpnięte z przeżyć dziecka.

Jako opowiadających należy naprzód uwzględnić uczniów, a przede wszystkim tych, którzy opowiadają z wewnętrznej potrzeby. Dzieci nieśmiałych, mówiących niechętnie, których dawniej było tak wiele, dziś przynajmniej w miastach, prawie nie spotykamy, ponieważ dziś wolno każdemu wystąpić wobec klasy ze swemi opowiadaniem, a także dlatego, że stanowisko nauczyciela wobec tych opowiadań dziecięcych zmieniło się zupełnie. Dzisiaj nikt nie wymaga, ażeby mowa dziecka ośmioletniego w wymawianiu, szyku wyrazów, następstwie myśli

i łączeniu zdań była taka, jak człowieka dorosłego, bo wiemy, że dziecko ma swoją właściwą mowę, która się pod wielu względami różni od mowy dorosłych.

Właściwości mowy dziecięcej odszukać można głównie w zasobie wyrazów i łączeniu zdań; zasób odpowiada sile przedstawieniowej dziecka, łączenie zdań — nawiązywaniu wyobrażeń. Narzucać dziecku gwałtem formę, która jest właściwą mowie dorosłych, to jest to samo, co żądać od niego formy, dla której brak mu treści. Może tedy zajść wypadek, że dziecko faktycznie przyjmie taką pustą formę, taką łuskę i używa jej; ale wówczas mówienie i przedstawienia są dwoma zupełnie od siebie niezależnymi procesami. Tacy uczniowie będą może mówili zewnętrznie zręcznie i poprawnie, ale ta mowa nie jest wyrazem ich wewnętrznej treści, nie jest zatem wcale środkiem ekspresji; staje się ona mechanizmem, który został w ruch wprowadzony przez zewnętrzną podniechęć i wyczerpuje się. Prawdziwym środkiem wyrażeniowym pozostaje wtedy mówienie domowe; mówienie szkolne ma tylko pozory żywotności, a w gruncie rzeczy jest dla ucznia jakąś „inną łaciną“.

Spróbowałem raz ustalić przeciętną wydolność językową dzieci przy opowiadaniu, co na innem miejscu tej książki obszerniej omawiam¹⁾. Tutaj chcę tylko porównać opowiadanie podane z opowiadaniem uczniów, aby wykazać, jak się dzieci zachowują wobec form dostarczonych, które rozumieją i używają, a których nie, które odrzucają i zastępują przez inne. Najwięcej pouczające są formy zastępcze, należą one bowiem do języka dziecięcego i pozwalają nam wejrzeć w zasób form językowych dziecka.

Podam następujące opowiadanie:

Stara kobieta w lachmanach szła przez jeden z parków

¹⁾ Zob. str. 155 i n.

pewnego wielkiego miasta. W rogu ogrodu urządzony był osobny plac zabawowy dla dzieci. Było tam wiele dzieci, a najwięcej bosych. Srogi policjant stał w pobliżu i uważał, żeby nie zaszło nic niewłaściwego. Przechodząc przez plac zabawowy, schyliła się stara kobieta i podniosła coś, co ukryła szybko w fartuchu. Podbiegł do niej natychmiast policjant i zapytał groźnie: „Co tam pani schowała w fartuszu?” Kobieta stała zakłopotana i nie odpowiedziała zrazu. Policjant myślał, że znalazła sakiewkę z pieniędzmi i chce się zaprzeć tego. Począł grozić, że ją uwięzi, jeżeli natychmiast nie powie, co ma w fartuszu. Rozwinęła więc kobieta powoli fartuszek i pokazała policjantowi garść skorupiek szklanych. Policjant zapytał zdziwiony: „Do czego to pani potrzebne?” Kobieta odpowiedziała cicho: „Chciałam je zabrać, aby które z bosych dzieci na nie nie nastąpiło”.

Opowiadanie to zawiera trudne zestawienie stylistyczno-składowe (np. przez jeden z parków wielkiego miasta), wyrażenia nie używane przez dzieci (srogi, zakłopotana, zaprzeć się, uwięzi), wyrażenia przestarzałe (sakiewka) i t. d.

Jest rzeczą niezwykle pouczającą zbadać, w jaki sposób ustosunkowuje się większość dzieci do takich słów i zwrotów. Daję poniżej streszczenie dzieci „przekrojowe”, sporządzone przeze mnie na podstawie najczęściej powtarzających się w piśmie dzieci zwrotów i form zastępczych.

Stara kobieta (w podartej sukni) szła przez plac zabawowy dla dzieci. Było tam dużo dzieci. Najwięcej było bosych. W pobliżu stał policjant i uważał, żeby nie stało się coś złego. Wtem ta kobieta schyliła się, podniosła coś i ukryła szybko w fartuszu. Policjant zapytał: Co pani schowała do fartuszu? Kobieta nie chciała powiedzieć. Policjant zagroził jej, że ją zamknie, jeśli nie powie, co ma w fartuszu. Kobieta rozwinęła i pokazała, że ma

skorupy. Policjant zapytał: Po co pani te skorupy? Kobieta odpowiedziała: Ażebym się dzieci nie pokaleczyły.

W porównaniu z powiastką opowiadanie dzieci wykazuje uboższy i prostszy zasób językowy, jakkolwiek nie jest ani niestaranne, ani błędne. Również z treści nie urosły dzieci nic istotnego.

Wynik eksperymentu wykazał ponadto, że różnica w sposobach wyrażania się na różnych stopniach wieku nie jest tak wielka, jak mniemano. Znamienne wyrażenia języka dziecięcego są te same aż do 13-go roku życia, tak, że bardzo trudno jest określić język dziecka ściśle dla pewnego wieku, również trudno jest ze sposobu mówienia odróżnić 10-letnie dziecko od 11-to lub 12-toletniego. Różnice w sposobie wyrażania się zależne są nietylko od wieku ucznia, ile od jego otoczenia, lektury i wychowania; z tego wynika, że zależnie od okoliczności mowa dziesięcioletniego dziecka może być więcej zbliżona do języka pełnego, aniżeli język niejednego 11-to lub 12-toletka. Znamienne jest jednak, że w języku dorosłych można zauważyć te same cechy, co w języku dzieci. A więc język dziecka odkryć można nawet u 30-to i 40-toletnich ludzi. Okazuje się bowiem, że sposób wyrażania się, uznany za dziecięcy, jest bardzo zbliżony do ludowego, do mowy potocznej prostych ludzi. Z tego wniosek, czym jest dla dziecka język ludu, język literatury ludowej! To jest jego język. W tem świetle zrozumiałe staje się to, co mówi Bertold Otto, że do gwary dziecięcej dotarł dopiero wtedy, gdy się począł porozumiewać z ludźmi prostymi, z kupcykami, druciarzami i robotnikami, których uczony w łacinie człowiek nie uznaje za wykształconych. Musiał znaleźć taki język, któryby mu umożliwił duchowe obcowanie z nimi. „I zupełnie ten sam sposób zastosowałem do moich własnych dzieci. Uczyniłem to z czysto praktycznych względów. Gdy mnie które zapytało o co, to starałem się odpowiedzieć tak, aby mnie zrozumiało.

Uważam to za zupełnie rozsądne dążenie. Byłoby absurdem, gdybym odpowiadał robotnikowi w mojej uczonej mowie i powiedział mu przytem wyraźnie lub implicite: „Jeżeli pan tego nie rozumie, to niech pan łaskawie zaczeka tak długo, aż wykształcenie uzdolni pana do zrozumienia mojej odpowiedzi“. Krótko mówiąc, udało mi się w ten sposób we wszystkich wypadkach porozumieć się z moimi bliźnimi, bez względu na to, czyto byli ludzie z innych warstw społecznych, czy też dzieci, i potrafiłem utrzymać z nimi duchowy stosunek. Zauważyłem również ze zdziwieniem, że moja początkowa niemożność dania odpowiedzi na to lub owo pytanie nie polegała niejednokrotnie wyłącznie na tem, że pytający mojej uczonej mowy nie rozumie, ale na tem, że ja sam nie rozumiałem dokładnie i jasno rzeczy, o której miałem mówić. Niezwykle wygodne zwroty języka warstw wykształconych umożliwiają nam w tysiącach wypadków wyrażać się bardzo uczenie o różnych sprawach, o których w rzeczywistości bardzo mało wiemy. Dopiero wtedy, gdy chcemy wyrazić w słowach prostych robotnika lub dziecka to, co wiemy lub co myślimy o pewnej sprawie, dopiero wtedy uświadamiamy sobie, że właściwie nie wiemy nic pewnego i nie mamy o tem żadnego uzasadnionego pojęcia. Nie ma potrzeby dawać przykłady na to. Niech tylko każdy nauczyciel przypomni sobie wypadki, w których stanął zakłopotany wobec pytań dzieci. Jakżeż pięknie mówi się o rozporządzeniu, o administracji, o postępie, o handlu i przemyśle, o postępie kultury, — a jakże trudno jasno myśleć przytem! Co znaczy np. „Wojewoda rządzi okręgiem“, albo: „Radny miejski jest przedstawicielem obywateli?“ To są przecież rzeczy, zdaje nam się, dokładnie znane, bośmy setki razy wyrażali się o nich w dobrze ułożonej mowie, ale gdy nam przyjdzie po raz pierwszy wyjaśnić te rzeczy człowiekowi prostemu, albo dziecku, wtedy widzimy, że musimy się o wiele dokładniej namyśleć,

a nawet czasem o niejedno zapytać. Poprostu nie wiedzieliśmy dokładnie, jak to jest, i dopiero zapytani przez dziecko, musieliśmy wejrzeć dokładnie w rzecz, bo tego wymagała potrzeba sformułowania odpowiedzi w mowie dziecięcej. Jest to typowy przypadek, wykazujący pożytek gwary dziecięcej. Nietylko dziecku ułatwia ona zrozumienie, ale i dorosłego zmusza, aby sam głębiej wniknął w zagadnienie, przez które przeprowadził go powierzchownie język literacki, język wykształconych, język uczonych“.

*
* *

Obok ucznia potrzeba także wziąć pod uwagę i nauczyciela jako opowiadającego. Czy nauczyciel powinien się posługiwać mową swych dzieci, to znaczy, czy powinien opowiadać w gwarze dziecięcej danego stopnia nauki? Za tem przemawia względ ten, że go dzieci z pewnością łatwo zrozumieją. Przeciwno temu przemawia przedewszystkiem często wysuwany, ale słaby zarzut, że wtedy dzieci nigdy nie wyjdą ze swej dziecięcej mowy. W rzeczywistości jest jednak tak, że nie wszyscy ludzie, których mowę dziecko słyszy, mówią gwarą dziecięcą, a zatem dziecko poznaje pełny język dorosłych. Ponadto w zarzucie tym nie uwzględnia się, że dziecko nie może się utrzymać długo przy pewnym określonym sposobie mówienia; stosownie do zdobywania nowych wyobrażeń wzrasta analogicznie zdolność wyrażania się, wzmaga się łączność między zdaniem w kierunku, wskazanym przez język pełny. Tego procesu nikt nie może powstrzymać: dziecko wyrosłoby nawet ponad mowę tego nauczyciela, któryby używał tylko gwary dziecięcej. Słaby jest więc ten zarzut. Ale coś innego przemawia przeciw temu, aby nauczyciel posługiwał się gwarą dziecięcą: poprostu to, że nauczyciel nie może się wyprzeć swego naturalnego mó-

wienia. Jakżeż zatem mogą zrozumieć uczniowie nauczyciela, który nie uwzględnia rozwoju ich mowy? Odpowiedź: Zrozumieją go, gdy ze swej mowy odrzuci to, czego uczniowie na pewno nie rozumieją, a rozumieją go i dlatego, że mówi o tematach, które im są znane, i że razem z tematami będzie i mowa dostosowana do dzieci, pomimo, że ze stanowiska dorosłych nie będzie nienaturalną. Jasne jest przecież, że, poruszając temat życiowy, wzięty z zakresu poglądu dziecka, będę się posługiwał całkiem nieświadomie mową prostą, jak tego rzecz sama wymaga. O zjawiskach psychologicznych, zachodzących przy pisaniu, nie mogę mówić po dziecięcemu, ale mogę po dziecięcemu mówić o życiu na ulicy w dzień zimowy. Jeżeli o temacie, przystosowanym do umysłów dziatwy, mówi nauczyciel rzeczowo, to znaczy tak, jak to odpowiada danej rzeczy, wtedy nie potrzebuje wcale do uczniów mówić sztucznie; prosta mowa jest właśnie wtedy jego naturalną mową. Mowa nauczyciela w wyższych oddziałach staje się bogatsza w wyrażenia i formy zdań; przyczyną tego nie jest założenie, że uczniowie w mówieniu już poczynili postępy wskutek używania przez nauczyciela trudniejszych form zdania, lecz fakt, że nowe tematy wymagają właśnie innych form mowy. Tak się rozwiązuje to pozornie trudne zagadnienie w sposób prosty i naturalny. Założeniem jest tylko postulat, by nauczyciel pozostał naturalnym, i że naturalność jest tą różdżką czarodziejską, która otwiera serce i usta dziecka.

Do opowiadania nie wystarcza zewnętrznie zdobyta technika, tem mniej pomaga tu sztuczne ożywienie; dzieci je przejrzą. Również rozmyślnie „zniżanie się do dziecka“, jak to niektórzy nauczyciele praktykują, nie wywiera na dzieciach żadnego wrażenia, z któregoby wynikło moralne przeżycie. Kto ma uczucie, że musi się do dziecka „zniżyć“, aby był przez nie zrozumianym, ten dowodzi swojej nieudolności w duchowym obcowaniu z dziećmi.

Bertold Otto wypowiedział o tem następujące słowa: „Nie może dla mnie być nic śmiesznieszego, jak zdanie, że ja się do dziecka zniżam. Nie mogłem znaleźć nawet najmniejszych śladów zniżania się. Owszem, zauważyłem wyraźnie coś przeciwnego. Potrzeba było raczej najsilniejszego duchowego napięcia i najstaranniejszego przeniknięcia materiału, abym mógł sformułować w języku dziecka wszystkie oddawna mi znane rzeczy“.

Kto doznaje tej serdecznej radości w obcowaniu z dziećmi, temu także technika opowiadania nie sprawi większej trudności. Technika sama wytworzy się z potrzeby nauczyciela, aby go dzieci rozumiały. Pomimo to podam tu drogę, prowadzącą do opowiadania dla dzieci. Trzeba z B. Otto zrobić próbę i stenografować dokładnie a niepostrzeżenie to, co dziecko swobodnie opowiada. W domu przeczytać pocichu to, co napisane (nie głośno, gdyż nawet głos własny przeszkadza), i wyobrażać sobie przytem dokładnie ton słów i zdań, w jakim dziecko mówiło; musi się słyszeć mówiące dziecko wtedy, gdy się czyta to, co napisane. Potem formuluje się własny materiał do opowiadania w ten sposób, jakby to opowiadało dziecko, którego ton mowy jeszcze brzmi nam w uchu. I chociaż podczas opracowywania coś się zatraci, to jednak powstanie w ten sposób coś, co bardzo jest zbliżone do opowiadania dziecka. Po wykonaniu takiej próby skonstatujemy, że opowiadanie, jakkolwiek brzmi po dziecięcemu, nie jest językowo błędne; przeciwnie, opowiadanie będzie o wiele barwniejsze i bardziej poglądowe, a mowa czystsza i wolna od pewnych form utartych, których dorosli chętnie używają.

*

*

*

Prócz gwary dziecięcej ważną rolę odgrywa przy opowiadaniu i mówieniu w szkole także i miejscowa gwara ludowa. Pod gwarą ludową w ściślejszem tego słowa zna-

czeniu rozumieć należy — w przeciwieństwie do powszechnie używanego języka — te rozmaite sposoby mówienia, które występują w różnych okolicach jednego obszaru językowego. W największej liczbie wypadków jest ta gwara jedyną mową, którą zna dziecko, wstępujące do szkoły, i której używa. Jeżeli się tego nie uwzględni w początkowej fazie nauczania, a uzna się tylko formy języka warstw wykształconych, wtedy dziecko uczy się tych nowych form jakby nowego języka, jakby „jakieś łaciny“, nie wiedząc nawet, że te oba języki należą do jednej rodziny.

Używany powszechnie język był dotychczas językiem szkolnym i żył w dziecku pozornie, był bowiem sztucznie zaszczerpiony i nie miał z życiem dziecka żadnego żywotnego związku. (Z tem łączy się również najczęściej werbalizm, z powodu którego czyniono starej szkole tyle zarzutów). Zadaniem szkoły jest przejść celowo od gwary do języka ogólnego. Rozsądni nauczyciele wprowadzili już oddawna w niższych klasach gwarę ludową do porozumiewania się z dziećmi, a jednak bardzo rzadko próbowano wyjść w tem od form prowincjonalnych i zestawiać je z formami języka poprawnego. Jak to należy robić, wskazał w Niemczech. J. B l a u na dialekcie bawarsko-palatynackim. Zaproponował on, by rozpatrzyć słownictwo z następujących punktów widzenia:

1. Które słowa dialektu zgadzają się brzmieniowo i znaczeniowo w zupełności z językiem warstw wykształconych?

2. Które jeszcze wyrazy z języka warstw wykształconych występują w gwarze? (bez względu na drobne różnice w wymowie).

3. Których wyrazów z języka warstw wykształconych nie posiada gwara? Jak je zastępuje?

a) innymi wyrazami, odpowiadającymi słownictwu języka warstw wykształconych?

b) wyrazami gwarowymi?

c) wyrazami obcymi, wziętymi z języka warstw wykształconych i z języków obcych?

Blau daje potem przykłady na poszczególne grupy i słusznie podkreśla, że w pracy takiej mogą współdziałać z zainteresowaniem i pożytkiem również uczniowie wyższych oddziałów. Ale nie chodzi tutaj jedynie o słownictwo, lecz także o używanie rozmaitych form wyrazów w gwarach. Proszę zwrócić kiedyś uwagę, jak tworzy się w gwarze liczbę pojedynczą i mnogą rzeczowników, albo formy przypadków; jak tworzy się osoby, liczby, rodzaje, formy czasownika? Jak używa się zaimków? Jak łączy się zdania, jak wyraża składniową podrzędność, jaki jest szyk wyrazów w zdaniu, jaki ton wypowiedzi? Gdy to wszystko okolicznościowo omówimy i porównamy, wtedy język warstw wykształconych uzyska w ucniu trwałe podstawy, ponieważ zwiąże się ściśle z jego językiem, z gwarą.

Gdy nauczyciel zna gwarę dziecięcą i należycie jest obznajmiony z gwarą miejscową, to już łatwo mu przyjdzie znaleźć stanowisko, z którego będzie oceniał opowiadanie uczniów. Nie będzie on wymagał od młodszych uczniów zwrotów, używanych przez dorosłych, ani się nie przerazi, gdy opowiadanie uczniów wykaże początkowo zabarwienie gwarowe; zrozumie bowiem, że wraz z rozwojem dziecka gwara jego zbliża się coraz więcej do języka ogólnego. Jeżeli nauczyciel sam używa sprawnie języka warstw wykształconych, to i uczniowie również będą bardzo prędko nim poprawnie władali.

2. MOWA I PISMO.

Jeszcze dzisiaj rozpowszechnione jest mniemanie, że język pisany jest wiernym odbiciem języka mówionego. W rzeczywistości jednak są różnice między pismem a mową tak wielkie, że obraz pisany jest aż śmieszny w swej

bezbarności i jednostajności wobec barwnego i bardzo urozmaiconego obrazu mownego. Również podstawy mowy i pisma są różne. Mówiący działa na ucho, piszący na wzrok. Pismem nie można wyrazić podnoszenia i obniżenia głosu, ani zaznaczyć melodii słowa czy zdania; tylko zgrubsza można wyrazić ton zapomocą odpowiednich znaków pisarskich (wykrzyknik, pytajnik). Siłę głosu można zaznaczyć tylko bardzo nieudolnie, w piśmie przez podkreślenie, w druku przez rozstrzelanie liter. Tempa mówienia nie można wogóle w piśmie oznaczyć; tylko pauzy można wyrazić według potrzeby zapomocą przecinka, myślnika i przez rozpoczęcie nowego wiersza. Również określanie długości lub krótkości głosek jest w piśmie bardzo niedokładne i dowolne (aaa...). Wkońcu i określenie jakości głosek w piśmie nie jest możliwe, ponieważ ilość liter nie odpowiada ani w połowie ilości głosek możliwych w wymowie.

[Mimo to zawsze jeszcze można zauważyć, że u wielu ludzi jest pisownia wyrazów decydująca w ich wymawianiu. Próbuje się wypowiadać dźwięcznie spółgłoski na końcu wyrazów (*lew, sad*), wymawia dźwięcznie *rz* lub *w* z poprzedzającą bezdźwięczną (*krzesło, twój*) tylko dlatego, że wyrazy tak się pisze. Pobudką do tego bywa zazwyczaj chęć wyrażania się „językiem literackim” i nakaz „mów, jak piszesz”. Z tego powodu pomiąłem w niniejszej książce określenie „język literacki”; używam tutaj najczęściej określenia „język warstw wykształconych”, albo „język ogólnopolski” (= ogólny, wszędzie zrozumiały język, w przeciwieństwie do gwar, ograniczonych przestrzenią). Nazwa „język literacki” pochodzi z tego czasu, kiedy to język ten rzeczywiście używany był tylko w pismach, a jeszcze nie w mowie. I dzisiaj jeszcze nosi on tę nazwę z pewną słuszością, gdyż bywa używany prawie wyłącznie tylko w stosunkach pisemnych (listach), nawet przez ludzi, którzy w codziennym życiu używają gwa-

ry. Ale żadną miarą nie oznacza ta nazwa, że pismo jest normą dla wymowy. Nie powinno się nigdy wymawiać tak, jak się pisze. Język literacki służył początkowo do łatwiejszego porozumiewania się w stosunkach listowych przez kancelarje panujących. Był on rzeczywiście mową „pisaną”, której używano w pisaniu, ale nią nie mówiono. Pismo ma przecież tylko małą liczbę znaków, zapomocą których wygłaszana mowę można przedstawić tylko w bardzo surowej formie. Wiedzano o tem wówczas i nie „czytano”, lecz „mówiono” to, co było na papierze napisane. Żyjąca mowa była w ustawicznym rozwoju i zmieniała się, gdy pismo z praktycznych względów nie ulegało zmianie. To też pozostało pismo wtyle poza językiem mówionym pomimo pewnych reform, dokonanych na korzyść mowy „wygłaszanej”. Gdyby ktoś język pisany uważał za naturalny i słuszny i chciał z niego wyprowadzać język mówiony, dopuściłby się takiego błędu, jak ten, któryby rysunek uważał za naturalniejszy i właściwszy, aniżeli samą naturę, i chciał ją zmienić podług rysunku. Kto raz słyszał taką mowę „według pisania”, do której się niektóre dzieci zmusza, to byłby zdumiony nie-naturalnością tego „języka literackiego”. Tak np. nęcano uczennice pewnej szkoły, aby wymawiały głoskę *ł* spółgłoskowo (zam. *u*), t. j. według pisma, ponieważ wymawianie nauczycielki było uznane za jedynie poprawne. A gdy dzieci dostatecznie wymustrowane nauczyły się już wszystkiego, choćby nawet sprzecznego z naturalnością, to popadły w taki błąd, że głoski te wymawiały w sposób, urągający wszelkiej naturalnej wymowie polskiej. Takie mówienie uprawiano tylko w tej szkole, zresztą w żadnej. Chodziło w tym wypadku o nauczanie czytania i pisania, więc, aby to ułatwić i przyspieszyć, kazano tak wymawiać, jak się pisze! Ależ już od samych początków nauczania musi być głoskowanie i mówienie uważane za dwie całkiem różne sprawy. Głoskowanie jest potrzebne, ale nie

może mieć pretensji do tego, aby było żyjącą mową; może brzmieć nienaturalnie, gdyż służy do innych celów. Skoro tylko cel ten się osiągnie, odzyskać powinien swoje prawa naturalny sposób mówienia. Uczniów musi się doprowadzić do tego, aby potrafili słowo wypowiedziane przedstawić pismem i odwrotnie (nauka czytania!); nie uchodzi jednak, aby pielęgnowano w szkole mowę, której się w życiu nie używa. Kto się dopuszcza tego, albo tego żąda, ten nie spełnia najważniejszego zadania nauczania i uczy dzieci chodzić na pasku w sposób, który im później wogóle chodzenie utrudnia.]

Jakże więc mówi się prawidłowo, który język jest najlepszy? Odpowiedź na to pytanie daje nauka o wymawianiu, orthoepia, która jest częścią nauki o głosowni. Najlepszego języka niema w poszczególnych okolicach, jak to się nieraz sądzi; jest w nich zawsze coś szczególnego, co ich mowę odróżnia od języka ogólnego¹⁾.

Niech mi tu będzie wolno przytoczyć kilka charakterystycznych przykładów na dowód, że wymowa niewiele ma wspólnego z pisownią:

[1. Nosowo wymawiamy szereg samogłosek, które w piśmie wyrażamy przez kombinację znaku samogłoskowego z *m* lub *n*; tę samą kombinację wymawiamy kiedy indziej jako *an*, *en*, *on*, (nap. bank i awans); *tētent* i *kredens*; *konto* i *konsekwencja*].

2. W wymowie uznajemy tylko jednolite dźwięczne albo bezdźwięczne grupy spółgłoskowe, o ile nie stoi na początku lub na końcu grupy spółgł. półotwarta (*l*, *ł*, *m*, *n*, *ń*, *r*); wypisujemy jednak w tych grupach litery oznaczające zarówno spółgł. dźwięczne lub bezdźwięczne; np.

¹⁾ Próbą ustalenia wymowy w języku warstw wykształconych jest broszurka wydana przez Polską Akademię Umiejętności w r. 1930 p. t. „Poprawna wymowa polska“.

wymawiamy [*kłatka*], piszemy *kładka*, [*bżuska*] — *brzózka*, [*gńastko*] — *gniazdko*, [*proźba*] — *prośba*, [*liźba*] — *liczba*, [*kszesło*] — *krzesło*, [*sfuj*] — *swój* i t. d.

3. W wymowie występuje ujednostajnienie pod względem dźwięczności grup spółgłosek, stojących na końcu jednego i na początku drugiego wyrazu; w piśmie nie zaznaczamy tych zmian w żaden sposób, np. wym. [*ptód grodzi*] pisz.: *ptot grodzi*; wym. [*sat kupilem*] pisz.: *sad kupilem* i t. p.

4. W wymowie zmieniamy często brzmienie *ch* przed *rz* na *k* [*kszan*, *kszeiny*], piszemy zawsze: *chrz*.

Przykładów takich możnaby podać wiele; ale choćby z tych kilku widać, że ani wymowa dla pisma, ani pisownia dla wymowy nie są miarodajne, że więc zarówno zasada: „pisz tak, jak mówisz“, jak i zasada „mów tak, jak piszesz“ są zgruntu fałszywe i bezsensowne¹⁾.

Przepisów poprawnej wymowy nie można w żaden sposób i w żadnym wypadku wyłożyć w szkole jako systemu zamkniętego; należy natomiast okolicznościowo, podczas ćwiczeń w mówieniu i głośnym czytaniu, gdy zjawia się fałszywa fonacja, wypracować wymowę poprawną. A zawsze pozostanie podstawowym warunkiem wyniku postulat, by sam nauczyciel mówił poprawnie.

3. PRZEŻYCIE I TEMAT WOLNY.

Pojęcie przeżywania nie należy rozumieć zbyt ciasno, nie należy go rozgraniczać od przeżycia zewnętrznego, a poszukiwać tylko „w duszy“ dziecka. Złamanie nogi, lub uczestniczenie w karambolu kolejowym, są to bezsprzecznie silne osobiste przeżycia. Ale dla człowieka subtelного może być jeszcze całkiem coś innego przeżyciem: widok

¹⁾ Część w nawiasie [] jest wolną przeróbką tekstu Linkego.

spokojnego, szeroko rozlanego jeziora, kwiaty kołyszące się na wietrze, błysk promienia słonecznego w kropli wody, są to rzeczy, które w stosownej chwili poruszają umysł ludzki z siłą przeżycia. O tych „wielkich“ i „małych“ rzeczach tak wypowiedział się A. S t i f t e r w przedmowie do „Pstrych kamieni“: „Ruch powietrza, szum wody, wzrost zboża, fale morskie, zieloność pól, blask nieba, błyszczenie gwiazd uważam za wielkie; wspaniałe przeciągający wichry, pioruny, który zapala domy, burza, która pędzi zwichrzone fale morskie, góra ziejąca ogniem, nie są dla mnie większe od zjawisk poprzednich, nawet uważam je za mniejsze, bo są tylko skutkiem sił wyższych. Zachodzą tylko na pewnych miejscach i są wypadkową przyczyn jednostronnych... Zjawiska te tylko wpadają silniej w oczy i przykuwają do siebie silniej wzrok nieświadomego i nieuważnego obserwatora“.

Zasięg przeżyć człowieka dojrzałego obejmuje wszystkie wielkie i małe zjawiska świata. Byłoby jednak fałszywe przykładanie tej samej miary do przeżyć dziecka. Aż do najnowszych czasów popełniano ten błąd, że dzieci mają ten sam zasięg przeżyć, co dorośli, ponieważ jedni i drudzy wzrastają w tych samych warunkach kulturalnych. Dopiero nowsze psychologiczne badania ustaliły wielką różnicę między przeżyciem dziecka i dorosłego. Zróbmy tylko na sobie samych próbę i zapytajmy siebie: Co nas najwięcej cieszyło w dzieciństwie, a co w młodzieńczym wieku? O tym mogliby i nauczyciele niejedno powiedzieć; ale skoro tylko wkroczą do klasy, zamierają ich młodzieńcze wspomnienia, niezgłębiona przepaść kładzie się u ich stóp i oddziela ich młodość od dzieci. Tylko niewielu nauczycieli umie rozmawiać ze swymi uczniami. A jeśli niektórzy wzbraniają się dokonywać nad dziećmi badań psychologicznych, które mają dla nauczyciela niezmierną wagę, to jednak mogą przecież wiele nauczyć się z bezpośredniej obserwacji, a nawet, studiując literaturę piękną, mo-

gą uzyskać z wielkim pożytkiem pogląd na duszę dziecięcą. Aby tylko coś niecoś tutaj przytoczyć, przypominam, jak pięknie przedstawił życie duchowe dziecka G o t f r y d K e l l e r w *Zielonym Henryku*, lub K o l b e n h e u e r w *Małej Redze*, G e i j e r s t a m w *Księżce o małym bractwie*, T o ł s t o j w *Stopniach życia*, C z e c h o w w *Wielkim zdarzeniu* i G r e g o r y.

Należy jeszcze pomyśleć o uczuciach estetycznych i etycznych dzieci, o poczuciu prawdy i rzeczywistości, a wtedy przyzna się, że dzieci zupełnie inaczej przeżywają świat, aniżeli my, że one rzeczywiście żyją w innym świecie. A tymczasem my postępujemy z nimi tak, jakby one były z tego świata, mówimy do nich naszą mową i rozpoczynamy z nimi naukę szkolną, w której świat dzieci uwzględniono tylko w bardzo małym zakresie.

W przystosowaniu do wypracowań i ćwiczeń znaczy to: Zażądaliśmy od dzieci natychmiast zdania sprawy o świecie dorosłych, żądaliśmy, aby myślały one logicznie w naszym rozumieniu, chociaż logika dzieci jest inna, aniżeli nasza, i żądaliśmy także, aby mówiły naszą mową, chociaż mowa dziecięca ma swoje własne, inne reguły i formy. Przedewszystkiem przeoczyliśmy, że przeżycia dziecka są inne, aniżeli nasze, że na nich robi wrażenie to, co nas nie wzrusza, a dla nich znowu jest to obojętne, co na nas robi wrażenie. Robiliśmy z dziećmi zadania o rzeczach, którym się one przyglądały z zimnem sercem w porównaniu z wyrafinowaniem dorosłych; włączaliśmy im kilka niezbędnych zdań w mowę, która nam się podobała, i nie zdawaliśmy sobie sprawy z tego, że takim samowładnym postępowaniem odsunęliśmy dzieci (duchowo) zupełnie od siebie. Nic dziwnego, że uczniowie najczęściej nie dziękowali za trudy swemu nauczycielowi: brakło im właśnie wszelkiej łączności z duszą nauczyciela; nauczyciel i uczeń nie rozumieli się ze sobą. Nie wszystkim nauczycielom było dane, aby mogli rzeczy-

wiecie rozumieć dzieci i myśleć o ich świątku; dlatego to nie udały się metody, tak subtelnie obmyślane ze stanowiska człowieka dorosłego. Pozostała zatem psychologicznie jedyna słuszną drogą: pozwolić, aby świat dzieci objawił się w swobodnym opowiadaniu i opisach.

Na niższych stopniach szkoły ludowej udało się to łatwo. Naturalny popęd dzieci do opowiadania znalazł prędko właściwą drogę, o ile tylko nauczyciel nie postawił zasieków i przeszkód. Ale na wyższych stopniach utkwilo stare wypracowanie na martwym punkcie; starano się jedynie tematy zadaniowe, używane od dziesiątków lat, przetworzyć u uczniów na „wewnętrzne przeżycie“ przez większe niż dawniej „objaśnianie“ i usilne staranie, by uczniów obdarzyć „przeżyciem“. Ale dzieci są przecież tak niewdzięczne: nie dadzą się obdarzyć przez nauczyciela żadnym przeżyciem, lecz chcą ten podarek otrzymać od życia. Jakżeż często wysilali się nauczyciele na tak zwane „wewnętrzne przeżycie“ i wierzyli, że ich przemowa wywrze tak silne wrażenie, iż uczniowie będą mogli o tem pisać, jak o własnym przeżyciu.

[A więc od dwunastolatków żąda się, aby przeżywali wewnętrznie ballady w rodzaju *Króla olch* albo *Lilje*, od siedemnastolatków, ażeby przeżywali charaktery takie, jak Konrad Wallenrod, Gustaw czy Hrabia Henryk. Jakże daleko od rzeczywistości otaczającej leżą te przedstawienia! Wyżej wspomniany Geijerstam zrozumiał dopiero wtedy *Króla olch*, gdy jechał po doktora do swego dziecka, leżącego w agonji, i wtedy dopiero, wstrząśnięty do głębi, powtarzał słowa poematu; rozumiał, że dopiero w tym momencie ballada Goethego stała się dlań przeżyciem. Tymczasem chce się zmusić dwunastoletnie dziecko, by przeżywało wrażenia ojca, którego dziecko walczy ze śmiercią, i ażeby o tem pisało! Nie widzi się tego, że uczuciowość paczy się, gdy wymusza się wypracowania tego rodzaju. A cóż dopiero mówić o tem, że

uczniowie w siódmej klasie piszą o Konradzie, albo hr. Henryku. Czyż nie czuje nauczyciel, jakiego dopuszcza się lekceważenia, kiedy każe chłopcom osądzać postaci wielkie? Właśnie niedawno wydali Heinze i Schröder 24 tomy z tematami wypracowań z dramatów klasycznych; z samej *Ifigenji* Goethego wysmażyli 386 tematów. My sami jako uczniowie klasy siódmej wypisywaliśmy przecież mądrości o znaczeniu Kochanowskiego dla literatury polskiej, osądzaliśmy jako takie, czy owakie sądy jednych autorów o drugich, broniliśmy Słowackiego przed Mickiewiczem, a Krasińskiego przed Słowackim, badaliśmy tragizm *Balladyny* i bohaterstwo *Grażyny*, — i Bóg wie jeszcze, jakie popełnialiśmy niedorzeczności. A rzeczywiste przeżycia, myśli, uczucia spisywaliśmy skrycie w pamiętnikach, albo dzieliliśmy się niemi w listach z dalekimi przyjaciółmi, myślącymi tak, jak my.

Do tego zwyrodnienia wypracowań literackich prowadził szal przeżyć wewnętrznych; nie zadowalał nauczyciela fakt, że jego uczniowie nabrali ogólnie jakiego takiego pojęcia o wielkości ludzkich uczuć i wrażeń, — nie — on żądał, aby to było utrwalone na papierze. Dziś nikt nie ma wątpliwości, że była to produkcja pustych frazesów. Niema więc i dla stopni wyższych żadnego innego wyjścia, jak tylko badać, co uczniów wzrusza i interesuje, uwzględniając np., że mają oni prawo zataić niejedno z prostej wstydlivości młodzieńczej¹⁾].

4. PRZEŻYCIE A OŚRODEK ŻYCIOWY W NAUCZANIU ŁĄCZNYM.

Nauczanie łączne, które jako ośrodki stawia odcinki z życia i przez to stwarza rzeczową podstawę całego nauczania, może wymagać, ażeby również ustne i pisemne spra-

¹⁾ Ustęp w klamrach j. w.

wozdania dzieci, a więc także i materiały do wolnych wypracowań pisemnych czerpany był z kaźdocześnie opracowywanych ośrodków życiowych. A ponieważ nauczanie łączne zajmuje się przedewszystkiem życiem, zatem w ramach ośrodka życiowego mieści się najczęściej i przeżycie dzieci, a z niem i podstawa do wypracowań.

Wyjątki są zawsze dopuszczalne. Nie należy unikać przedstawienia jakiegoś przeżycia przez poszczególnych uczniów, chociażby nie miało ono związku z treścią, opracowywaną w danym czasie. Albowiem nie powinniśmy nigdy zapominać o tem, że spostrzeganie, obserwacje, wyobrażenia i t. p. zachodzą również i poza planem nauczania. W ogólności uzyskiwanie materiału do wypracowań piśmiennych na stopniach niższych w obrębie ośrodków życiowych w nauczaniu łącznem nie napotyka na żadne trudności. Trudniej jest znaleźć materiał do wypracowań, gdy ośrodki życiowe zaczęły nabierać tendencji do specjalizacji. Tak np. w jednej ze szkół dano w 5-iej klasie w związku z geografją temat do wypracowania piśmiennego „Świnica“. Tymczasem już samo podawanie tematów jest przeważnie rzeczą niebezpieczną. Bo temat nie stwarza przeżycia, lecz poddaje tylko materiał do opracowania. J e n s e n i L a m s z u s wyznaczanie tematów scharakteryzowali następującem porównaniem: „Masz tutaj guzik, kaź sobie do niego zrobić spodnie“. W cytowanym przypadku, gdyby ten temat przeknęły ostatecznie dzieci, to mogłyby zapaść na niestrawność żołądka. Stało się jednak inaczej: uczennice wyznały swej nauczycielce ze zgodną szczerością, że nic nie potrafią na ten temat napisać. Nauczycielka poznała wtedy, że dawanie „wolnego tematu“ z narzuconym materiałem jest głupstwem, zmieniła więc temat, mówiąc: „To napiszcie o jakiej innej wycieczce na szczyt góry“. Ale dziewczęta nie były jeszcze na żadnej wyższej górze. Wtedy nauczycielka chciała przekształcić temat na wypracowanie fantazyjne

i rzekła: „Pomyślcie sobie, jak to bywa, gdy ktoś idzie na wysoką górę“. Ale i ten temat nie spodobał się dzieciom, bo czuły, że fantazją nie można nadrobić brakującego poglądu, że wyjście na górę można opisać tylko na podstawie przeżycia, ale fantazjować o niem nie można. Nie pozostało więc nauczycielce nic innego, jak tylko odrzucić ten temat, a tem samem porzucić i ośrodek życiowy, a nawiązać do życia dziecka, t. j. pozostawić dzieciom swobodny wybór tematu. I postąpiła słusznie. Ten wypadek pouczył ją, że z dawaniem tematów trzeba być ostrożnym, bo nie można wiedzieć, czy uczniowie mają odpowiednie przeżycie; rozsądniej jest dać wypracowanie, oparte na obserwacji, a opracowanie i tytuł pozostawić uczniom. Ponadto w tym szczególnym wypadku potrzeba zaznaczyć, że tematy geograficzne, jeżeli materiał nie został zdobyty drogą obserwacji, nie nadają się wogóle do wypracowań piśmiennych w szkole powszechnej. Bo przecież uczniowie nie mogą wiedzieć o nich nic więcej ponad to, co im opowiedział nauczyciel; napiszą nie to, co przeżyli, ale to, czego się wyuczyli. Może to być notatką z pamięci w zeszytce podręcznym, ale nie nadaje się na wypracowanie. Warunkiem wypracowań, opartych na przeżyciu i obserwacji, jest bezpośrednia styczność życiowa i uzyskany tą drogą pogląd.

5. CO WŁAŚCIWIE NAZYWA SIĘ TEMATEM WOLNYM?

Są podręczniki, które wolny temat kokietują, jakby nieuniknione głupstwo mody, a w duszy żywią doń niechęć; są również takie, które go ledwie tolerują, nie mając głębszego wewnętrznego przekonania; są wkońcu takie, które go traktują poważnie. W jednej z książek pierwszego rodzaju znajdują się następujące wypracowania, które są obmyślane dla uczniów 2-iej klasy szkoły powszechnej, i o których się twierdzi, że powstały „przy żywym współdziałaniu wszystkich uczniów“.

Jesień.

Dni stają się coraz krótsze. Powietrze jest chłodne. Owoc dojrzewa. Ptaki odlatują.

Co ja mam?

Mam dwoje oczu, dwoje uszu, dwie ręce, dwie nogi i jedno usta. Oczy widzą. Uszy słyszą. Ręce pracują. Nogi chodzą. Usta mówią.

Każdy, kto ma w sobie chociażby iskrę poczucia żywej mowy, pozna, że ten wyskok duchowej niepłodności z płodnością dziecięcych pomysłów i z mową dziecięcą nie ma nic wspólnego. Tak spostrzeżenia, jak i mowa są tutaj zupełnie niedziecięce. Że dni są coraz krótsze, jest spostrzeżeniem, wynikiem z wielu systematycznie przeprowadzonych codziennych spostrzeżeń; że powietrze staje się coraz chłodniejsze, na to niewielką uwagę zwracają dzieci; że owoc dojrzewa, dzieci miejskie, które miały napisać to zadanie, przeważnie nie wiedzą; że ptaki odlatują do cieplejszych krajów, jest dla jesieni w mieście twierdzeniem zupełnie obojętnym, pominawszy już to, że rzadko kiedy są dzieci miejskie w tem położeniu, aby to zaobserwować. Cóż zatem spostrzegają dzieci w jesieni? Wykonałem próbę: że drzewa nie mają liści, że tak dużo liści leży w alejach i na drodze, iż w nich brnąć można, że zmiatacze ulic mają wiele roboty, że kasztany dojrzewają, że strząsa się je z drzewa, jeżeli same nie spadają; że pajęczyna lata w powietrzu (babie lato). Oto jest mały wybór spostrzeżeń ściśle dziecięcych. Nic z tego, coby dorosły uważał za ważne, nie przychodzi dzieciom na myśl. Zatem: dorosły może wcale nie wiedzieć, co dzieci zauważają w jesieni; musi zatem obserwację pozostawić dzieciom.

W drugim zadaniu „Co ja mam?” zaznacza się jeszcze nieprzyjemniej nieproduktywny rozum dorosłego: nasam-

przód wymienia rzeczy w porządku zgóry nadół (stanowisko ust poza nogami jest nieprawidłowością), potem wymienia w tym samym porządku czynności. Tak nie widzi, nie myśli, nie czuje, nie mówi ani dziecko, ani dorosły, będący przy zdrowych zmysłach. Takie wypracowania były przyczyną, że H e r m a n H e s s e¹⁾ określił zadanie szkolne przykrą nazwą: „bzdury“. W rzeczywistości każdy siedmiolatek, który coś widzianego pisze swobodnie, bez żadnego prowadzenia na pasku, może zawstydzić takiego dorosłego pismaka. Bo czyż następujące wolne wypracowanie siedmioletniego ucznia pod względem spostrzeżeń i przedstawienia nie jest sto razy lepsze od poprzedniego:

W niedzielę byłem w zwierzyńcu. Była tam jakaś pani, która wetknęła parasol do klatki. Niedźwiedź zamruczał i podarł parasol.

*

*

*

Zrozumiano wreszcie, że dzieci muszą same o b s e r w o w a ć; ale nie powierzono dzieciom samoistnej e k s p r e s j i j ę z y k o w e j. Przyszedł czas, że obserwacje dzieci tak długo „formułowano“, aż wreszcie nic z nich nie pozostało. Oto przykład:

„W poniedziałek poszliśmy na strzelnicę. Widzieliśmy wiele kwiatów i drzew. Widzieliśmy także czereśnie. Były one obsypane małymi zielonymi owocami. W cieniu lasu szemrał strumyk. Śpiewaliśmy podczas pochodu. Powróciliśmy o godzinie 5-ej do domu“.

Główny błąd jest w temacie. Żądanie nauczyciela, aby uczniowie opowiedzieli to, co sobie z wycieczki przypominają, jest za mało określone, temat za obszernie ujęty.

¹⁾ w März 1910.

Dzieciom nigdy się nie uda przedstawić całej wycieczki w zwyczajnem krótkiem wypracowaniu, bo one lubią szczegóły i chcą przy nich pozostać. Wypracowanie wskazuje to wyraźnie: Uczniowie nie wychodzą poza ogólniki, nie mogą w nie sięgnąć głębiej, bo nie mogą malować szczegółów; w takim sposobie pracy nie pozwala się im namyślić nad dokonaną obserwacją. To, co napisano w zadaniu, nie odpowiada zupełnie ani dziecięcej obserwacji, ani dziecięcomu sposobowi opowiadania. Dzieci same z siebie nie wypowiedzą nigdy takich zdań, jak np. „*Były one obsypane małemi zielonemi owocami*“. W gwarze dziecięcej i ludowej mówi się zwykle: „*Czereśnie miały już małe zielone owoce*“. A cóż dopiero zdanie: „*W cieńniu lasu szemrał strumyk*“. Takie zdania są w ustach dzieci nie czem innem, jak tylko frazesami, zlepienemi sztucznie i raczej błędnie, niż poprawnie.

Sąd ten musiał podzielać i nauczyciel, skoro się zdecydował poprawić wypracowanie przez to, że kazał zmienić „ujęcie“. Ja nawet przypuszczam, że nauczyciel przyjął w pierwszym ujęciu tematu umyślnie formę niedołężną, aby w drugim wykazać, jak to nawet z tak niedołężnego wypracowania da się jeszcze coś zrobić; bo nie byłby przecież kazał pisać pierwszego, nie byłby dołączał (jak to każdy znawca dostrzeże) do niego swoich ozdobników retorycznych. Jakżeż więc zabrał się do rzeczy? Zażądał od uczniów, aby wyszukali piękne słowa, wplekli przydawki i aby znanemi częściami zdania rozszerzyli krótkie zdania wypracowania. To jest metoda dawnych wypracowań, które kształciły język od zewnątrz, sądząc, że stylu nabywa się przez to, iż się wyszukuje „piękniejsze“ wyrazy, przeplata się przydawkami i określeniami. Co z tego wynika, ukazuje następujące drugie ujęcie:

„*W przeszły poniedziałek poszliśmy na uroczą położoną strzelnicę. Po drodze, która nas wiodła przez łąki, pola i lasy, widzieliśmy rozmaite kwiaty i drzewa. Na kra-*

ju łąk stały olbrzymie czereśnie, które już uginały się pod małemi zielonemi owocami. W chłodnym cieniu lasu szumiał wesoło strumyk. Podczas marszu śpiewaliśmy nasze dziarskie piosenki. Powróciliśmy do domu szeroką drogą, pełną kurzu, około godziny 5-ej po południu“.

To zadanie jest pod każdym względem jeszcze gorsze od poprzedniego. Język jest zupełnie bezkrwisty, „ozdabiające“ przymiotniki przytłaczają rzeczowość, która dla dzieci, jako urodzonych realistów, przedstawia jedyną wartość; każde zdanie ma w sobie coś bezsilnego, sztucznego, podejrzenie podobnego do poetycznych wylewów starzejącej się lafiryndy. „*Uroczą położoną strzelnicę*“, „*chłodny cień lasu*“, „*w którym szumi wesoło strumyk*“, „*nasze dziarskie piosenki*“ — to wszystko jest fałszywym strojem, przypominającym pozbawione fantazji produkcje grafomanów, którzy bezsilność swych pomysłów chcą pokryć ozdobnemi określeniami lub pozbawionemi znaczenia a sentymentalnie brzmiącemi zwrotami. Nie wolno nam w szkole naśladować tych wzorów stylistycznych, bo prowadzą one wprost do literatury brukowej¹⁾.

¹⁾ W „Podręczniku metodycznym“ (Methodenbuch) z r. 1825 znajduje rozdział o wypracowaniach szkolnych, który wykazuje daleko idące podobieństwo z zabiegami, przedstawionemi powyżej. Zasadą nauczania było wówczas: uczeń jest zupełnie niezdolny do świadczenia z samego siebie, należy go zatem ciągle prowadzić i wprowadzać w każdy szczegół, należy go wyuczyć stosownych zwrotów i podać mu wskazówki, jakich ma używać w swoim wypracowaniu, np. że zdania krótkie rozwija się przez dodanie przydawek i bliższych określeń, że się zmienia wyrazy i t. p. Wszystko to dąży do wyrobienia powierzchownej gładkości językowej, ale nie dotyczy wcale ośrodków mowy dziecięcej. Całe nauczanie pisania w owych czasach jest tak nastawione, aby wytwarzać mowę od zewnątrz, uczynić z niej bezduszny mechanizm, który można w ruch wprowadzić tylko zewnętrznie wyuczoną zręcznością; forma jest wszystkim, treść rzeczą uboczną, która przychodzi z formą sama

Należycie zorientowana nauka wypracowań piśmiennych unika nie tylko drugiego, ale i pierwszego z przytoczonych ujęć. Temat powinien być ciśnień ujęty, ogólny temat musi być rozłożony na tematy drobniejsze; dzieci nie powinny opisywać całej jej tylko wycieczki, ale część.

z siebie jako pewien rodzaj dodatku. Było to z pewnością zgodne z duchem czasu, bo wtedy uznawano za istotną formę zewnętrzną, przed nią schylano się kornie i wierzono, że ona jest naczyniem, w którym się kryje treść kosztowna; nie zauważono, że treść już dawno zniknęła, a forma stała się pustą łuską. Całe życie dawniejszych czasów polegało na pewnych zewnętrznych formach, których sens zatracił się już dawno; bez względu na to trzymano się tych form mocno. Zresztą i my dzisiaj jeszcze nie we wszystkim uwolniliśmy się od pustego formalizmu.

Poniżej przedstawię na podstawie wspomnianej książki istotę metodycznego nauczania wypracowań piśmiennych przed stu laty.

Powinno się więc wcześniej nauczyć dzieci np. pisać listy. Pierwsze listy powinny być zwrócone do przyjaciół z grona dzieci, a treść ich winna być dostosowana do spraw dziecięcych; np. dyktuje się uczniom list następujący:

Kochany Przyjacielu!

Niebezpieczny kaszel nie pozwala mi przez 14 dni chodzić do szkoły. Wskutek tego znajduję się w przykrem położeniu, bo nie wiem, co w tym czasie wykładano w szkole z historii biblijnej, z matematyki i języka. Wyświadczyłbyś mi bardzo wielką przysługę, gdybyś mnie kiedy odwiedził i opowiedział mi rzeczy najważniejsze z tego, czego uczono w czasie mojej nieobecności. Gdyby Cię kiedyś, Boże broń, spotkało podobne nieszczęście, to ja pośpieszyłbym Ci z pomocą z największą radością i gotowością.

Twój przyjaciel N. N.

Uczniom podaje się ustnie szczegóły odpowiedzi, zapytuje się, czy je sobie zapamiętali. Winny one być następujące: Przyjaciel żałuje chorego kolegi, życzy mu, aby wnet zupełnie wyzdrowiał, przesyła mu notatki szkolne i zarazem obiecuje, że go wkrótce odwiedzi i sam opowie mu więcej.

Ćwiczenie to miało być dłużej prowadzone. Jest ono „łatwe“, bo uczniowie w dyktowanym liście mają wzór formy, i mają podany materiał do odpowiedzi na list dyktowany.

Poprawianie przede wszystkim będzie się tyczyło poprawności i dokładności obserwacji. Samo poprawianie stylistyczne jest bezpłodnym i niebezpiecznym przedsięwzięciem. Dzieci myślą realnie; jeśli zatracimy podkład rzeczowy i zechcemy rzeczowość zastąpić frazesami, to

Skoro już w ten sposób wpoił nauczyciel w uczniów istotne cechy listu, wtedy poleca im pisać inne listy. Przy poprawianiu uwzględnia nauczyciel uzdolnienie i niedomagania uczniów i poprawia początkowo tylko najważniejsze błędy językowe i ortograficzne i niejasności w myśleniu. Podczas nauki korzysta z każdej sposobności, aby ćwiczyć uczniów w uwadze, myśleniu i mówieniu, i stara się w ten sposób, aby dzieci nabyły pewien zasób właściwych pojęć i rzecznych wyrażań. Przy opowiadaniu przeczytanych powiastek należy wyzyskać sposobność i zwracać uwagę na rozmaite piękne zwroty; chodzi o to, że można ich potem używać, ale u początkujących niezawsze są one wpogotowiu.

Drugi przykład: Początkowo pracować winien nauczyciel nad tem, aby uczniowie nabyli biegłości w wyrażaniu pisemnym swych myśli w zdaniach prostych i potrafił te zdania wyrażać w rozmaity sposób; potem dopiero należy zrobić krok naprzód, a mianowicie nauczyć ich rozszerzać te proste zdania, rozwijać i łączyć w łatwiejsze okresy.

Stopniowanie:

1. Kazać wymienić przedmioty, znajdujące się w izbie szkolnej, części odzieży i t. p.
2. Cechy stałe i przypadkowe tych przedmiotów; nazwę przedmiotu łączyć z nazwą cechy (tablica..., jaka? czarna). W ten sposób tworzą uczniowie pierwsze zdania. Wtedy każe nauczyciel wyszukiwać stosowne orzeczenia do podanych podmiotów i odwrotnie.
3. Napisać nazwy części jakiegoś przedmiotu.
4. Kilka rzeczowników złączyć przy pomocy jakiegoś czasownika w jedno zdanie (np. dom — pies: Pies strzeże domu).
5. Z podanych słów tworzyć krótkie zdania (np. wiatr, powietrze, czyścić, wyziewy, szkodliwy: Wiatry oczyszczają powietrze ze szkodliwych wyziewów).
6. Ćwiczyć dzieci w wykańczaniu zaczętych zdań, np. W szkole nauczyciel (uczy uczniów).

popadniemy w formalizm językowy najgorszego gatunku. Wychowamy w ten sposób nie poważnych, myślących ludzi, lecz paple, którzy w wielkim stopniu posiadają tę wagę towarzyską, że nawet wtedy mówią, gdy nic nie mają do powiedzenia.

Byli i tacy nauczyciele, którzy unikali wszelkiego wpływu na mowę uczniów, w przekonaniu, że należy uczniom pozostawić zupełną swobodę w doborze wyrazów (jakby tylko o wyrazy chodziło) i pozwolić im mówić, co im ślina na język przyniesie, a tylko — i tu przychodzi ograniczenie — temat należy do obowiązków nauczyciela. A ponieważ dawniej żaden uczeń nie mógł opuścić szkoły powszechnej, aby raz przynajmniej nie wyrazić swoich poglądów na jakąś epokę historii Niemiec, to nic dziwnego, że dziecięce opisy historyczne nie oszczędziły nawet Karola Wielkiego i nie mogły go oszczędzić. Bo Ka-

7. Doprowadzać dzieci do tworzenia i rozszerzania takich zdań, a także do łączenia kilku zdań prostych w małe okresy, np.

Człowiek kocha życie.

Nawet nieszczęśliwy człowiek kocha to życie.

Każdy człowiek, choćby nad nim zawisła ciężka ręka losu, kocha życie.

Ponieważ każdy człowiek, choćby bardzo ciężko dotknięty ręką losu, kocha życie, więc tem bardziej nie można się dziwić szczęśliwemu, że dla niego życie jest cenne i drogie.

Nauczyciel kierował tu uczniów zręcznymi pytaniami z początku ku określaniu podmiotu i orzeczenia, potem naprowadził na zdanie złożone, potem przy tworzeniu okresów wybrał z uczniami zdanie główne, z którymby dały połączyć się inne zdania poboczne; wreszcie znów zręcznymi pytaniami naprowadził ich na wprowadzenie potrzebnych spójników.

Z tego widać, że dawniej kształcenie języka chciano przeprowadzić od zewnątrz i że w ten sposób nie osiągnięto nic innego, jak tylko przygotowanie do frazesowiczostwa.

rol Wielki był jednym z najulubieńszych tematów w szkole powszechnej. Takie wolne wypracowanie wyglądało następująco:

Karol Wielki był dobrym i walecznym mężem. Miał on podkowę, to złamał ją; gdy zobaczył Turka, to wyciągnął swój miecz i rozciął nieprzyjaciela na pół tak, że obydwie połowy rozlatywały się na wszystkie strony świata. Nosił tylko ubranie, które mu jego córki uszyły. Był bardzo pobożny. Gdy nie mógł zasnąć, to się modlił. Raz kłęczał na stopniach ołtarza. Wtem nadszedł papież i namaścił go. Wtedy został cesarzem niemieckim. Nadał miesicom nazwy niemieckie. Zakładał szkoły i kościoły. Uczono w nich czytać, pisać i rachować. Gdy umarł, to siadł na złotem krześle i został spuszczonej do podziemia. Tam siedzi jeszcze dzisiaj.

Cóż więc pomogło, że opracowanie pozostawiono dowolni, a temat podano? Nic nie pomoże również, gdy temat będzie dowolny, a opracowanie związane z wyznaczoną formą; w obydwu wypadkach niema rzeczywistej produkcji językowej. Podane wyżej przykłady wykazują, co z tego wynika. Musimy więc pogodzić się z tą myślą, że tak w wyborze tematu, jak i w opracowaniu musimy pozostawić uczniom daleko idącą swobodę.

Tutaj należy wspomnieć o szczególnych wypracowaniach piśmiennych, które nie pochodzą od dzieci, ale są robione (dla zarobku) przez dorosłych. Ponieważ jest to nadużycie, muszę tę sprawę bliżej omówić. Jest rzeczą znaną, że dorośli chętnie bawią się objawami niezarnośći językowej dzieci; dzieje się tak przedewszystkiem wtedy, gdy dziecko używa zwrotów, które się jeszcze nie skoordynowały dokładniej w jego zasobie form, z czego wynika albo obraz skrzywiony, albo fałszywe stosunki.

Gdy uczeń napisze: *Karol Wielki zakładał kościoły i szkoły. Uczono w nich czytać i pisać*, to wyraża fałszy-

we stosunki, które działają na dorosłego jak śmieszny dowcip. S c h a r r e l m a n n, wychodząc z dwóch zdań uczniowskich: *Koń ma cztery nogi*, i *Koń ma cztery nogi, na każdym rogu jedną*, wypowiedział się w tej sprawie¹⁾ mniej więcej tak: „Ów uczeń mógł stwierdzić tylko to, co inni również widzieli: cztery nogi konia. Ale chłopiec potrafił w tem samym zdaniu dodać jeszcze coś wybitnie osobistego, własnego, coś szczególnego, co tylko on sam dostrzegł. To osobiste spostrzeżenie dokonane zostało samodzielnie i tak oryginalnie zostało ujęte w słowa, że serce raduje się w każdym, kto ma zrozumienie naiwności. Jak najbardziej stanowczo protestuję przeciwko temu, aby wyrażenie to traktować jako dowcip. Na dowcip wygląda ono dlatego, że my, dorośli, uważamy takie drastyczne, naiwne zwroty za śmieszne. Nas już dawno odzwyczajono mówić coś podobnego wogóle. Nasze pisma humorystyczne podają często takie wybitnie dziecięce wyrażenia i zwroty jako „kwiatki stylu“. Jeżeli nie są one sfingowane, to naprawdę są kwiatami. Redaktorzy powinni by je publikować, opatrzone poważną przedmową i o wiele jeszcze poważniejszym epilogiem, jako kwiaty utraczonego raju“.

Ale to zdarza się, niestety, rzadko; o wiele częściej ogłasza się wyrażenia dziecięce dla zabawienia publiczności. Ponieważ dzieci nigdyby nie dostarczyły tak wiele materiału dla „kącika humorystycznego“ w gazetach, ile go potrzeba, poczęły wynalazcze głowy wymyślać wyrażenia dziecięce, a później i całe wypracowania piśmienne. Powstała cała „literatura“, która od niewinnie dowcipnych naśladowań doprowadziła do o wiele mniej smacznych wypracowań P o l d i - H u b e r a²⁾. Wydawcy zyskali

¹⁾ In Rahmen des Alltags, 1903.

²⁾ Pod pseudonimem „Homunculus“ ogłasza pisarz wiedeński perjurycznie małe zeszytiki, opatrzone tytułem: „Wypracowania szkolne Poldi-Hubera“.

powodzenie tylko przez bezmierną przesadę duchowych i wyrażeniowych niedokładności dziecka. Ale to „powodzenie“ dotyka boleśnie nauczyciela i przyjaciela dzieci, bo w gruncie rzeczy polega ono na wydrwiwaniu dziecka i jego rozwijających się zdolności tylko w celu rozśmieszenia dorosłych. Możliwe jest wreszcie z tem pogodzić, dopóki konstruowane tego rodzaju wypracowania dziecięce są niewinne; w pewnych okolicznościach można by i pośmiać się z innymi razem, gdy pospolite wyrazy i zwroty zostają użyte w sposób dla nas niezwykły, ale dla dzieci zrozumiały i bliski ich pojęciom. Rozważmy więc następujące wypracowanie, wzięte ze zbioru D i m b e r g e r a, ogłoszonego w r. 1910.

Lew.

Wczoraj byliśmy z Moim panem profesorem w zwieźńcu. On ma ogromną wielkość i kończy się szerokim łabami, które morze fciagać. Jego ryk jest straszny, gdy ryczy. Jego rzona nazywa się lewica, bo fcale ni ma gżywy. I koha sfoje młode bardzo. Ony sie składajo zszytroh nuk i zogona. Przychodzą naświat coroku. Lef ulubił mięsa. (Ale pożera tagże bulki z masłem, które mnie moja Kochana mamusia Dała. On polknął ich w mik. Strażnik żywi go żelaznem drągiem. On trzyma lwa silnym okiem. Jego paszcza jest straszna, ale i jego język jest Szorstki. Oczy są Przymocowane na Głowie, i można ich widzieć iw Nocy, bo żrenica jest okrągła. Ogon jest pszyrosnięty. On się rozciąga przez Całą afrykę i tagże w Azji. Stamtąd jechaliśmy tramwajem do Domu Dziękowaliśmy bogu, że u nas niema takich niebezpiecznych zwieżąt drapieżnych.

Że to jest konstrukcja sztuczna, to dla wtajemniczonego jest jasne. Prawdziwe wypracowania dziecięce ani

ortograficznie, ani językowo, ani też treściowo nie są tak „interesujące“ jak to. Przesadnie zła pisownia, liczne fałszywe ustosunkowania zdań, niekiedy bardzo dowcipna zamiana wyrazów, a przede wszystkim wyrafinowa pełnia tych zjawisk na tak małej przestrzeni, wszystko to dozwala rozpoznać rękę dorosłego.

To są, jak powiedziałem, wypadki niewinne. Ale wypracowanie *Poldi Hubera* mają swoje szczególne cele. Używają one mowy dziecięcej do płodzenia złej literatury pornograficznej tego rodzaju, że nawet tu przedrukować je trudno. Czego sobie autor nie może pozwolić na wypowiedzenie własnymi słowami, to każe wypowiedzieć ustom dziecięcym. I takim brudem bawią się czytelnicy. Przyjdzie czas, kiedy nauczycielstwo publicznie zaprotęstuje przeciwko takiemu obniżaniu godności dziecka, przeciwko tego rodzaju literackiemu urąganiu i wyzyskiwaniu niedoskonałości i niedołęstwa dziecięcego dla występnich celów.

6. STOPNIE ROZWOJOWE WYPRACOWAŃ NA TEMATY ŻYCIOWE I OBSERWACYJNE.

Kto porówna z sobą wypracowania dzieci w różnym wieku, spostrzeże w nich natychmiast pewną różnicę: długość prac, język i wewnętrzna budowa. Przyczyną tego jest stopień rozwoju uczniów; ze wzrostem zdolności obserwacji, zakresu wyobrażeń i myśli wzrasta także wewnętrzne bogactwo i siła wyrażen w wypowiedzeniach ustnych i piśmiennych. W celach porównawczych zestawilem wypracowania uczniów od szóstego do trzynastego roku życia; spróbuję z nich rozpoznać stopnie rozwoju, które przebiega dziecko, piszące wypracowania, a z tego rozpoznania wyciągnąć wnioski dydaktyczne dla pisania wypracowań. Zaznaczam wyraźnie, że nie wybierałem wypracowań na to, ażeby znaleźć w nich potwierdzenie zgó-

ry przyjętej teorii, lecz starałem się o to, ażeby każdy stopień rozwoju był reprezentowany w sposób charakterystyczny. Wiem dobrze, że nie jest to łatwo, nie chcę też twierdzić, że właśnie tutaj wydrukowane prace uczniów na różnym stopniu rozwoju są jedynie charakterystyczne; indywidualność uczniów jest tak rozmaita, że takie ustalenie jest niemożliwe. Pomimo braków nie do uniknięcia i małej liczby przedstawionych prac, czuję się jednak uprawnionym do wyciągnięcia pewnych wniosków ostatecznych. Jest rzeczą łatwo zrozumiałą, że z pośród sektek prac wyciągnąłem głównie prace silniejszych indywidualności danej klasy, co bynajmniej nie idzie w parze ze zdolnościami i pilnością; na bezbarwnych i niedołącznych wypracowaniach uczniów, którzy idą jeszcze poomacku i szukają raczej oparcia na wzorach, nie mógłbym tego wykazać, co wykazać pragnę¹⁾.

1. *Widzieliśmy młotek, obcęg, piłę, pilnik, świder, dłuto.* (Dziecko sześcioletnie).

2. *Murarze budują mury. Potem cieśla buduje dach. Murarz zostawia wolne miejsca na okna. Mają oni szaflik, tutaj mają piasek, glinę i wodę, na taczkach przywożą cegłę.* (Dziecko sześcioletnie).

3. *W co bawię się w zimie? Saneczki, rzucanie śnieżków, potem bawię się w policjanta, strażaka, w pogotowie ratunkowe, oficera marynarki. Trąbią tra-tra, potem opatrzą chorego. Trąbią tra-ta tra-ta i nasz czerwony dywan jest domem palącym się, i ze skakanki robię węża do sikawki. W oficera marynarki i wołam: na ląd! (Dziecko sześcioletnie).*

4. *Jak byłem z rodzicami na wsi, to znalazłem młodego ptaszka, który wypadł ze swego gniazdko. Pokazałem*

¹⁾ Podaję tu przykłady autora, nie uwzględniając w tłumaczeniu błędów ortograficznych. (P. tł.).

go matce. Daliśmy mu jeść i posadziliśmy go na krzaku. (Dziecko sześciolatek).

5. Jak chciałem iść na przechadzkę, to padał deszcz. Wtedy wpadłem w taką złość, że chciałem taką pogodę rozszarpać. (Dziecko ośmioletnie).

6. Wczoraj rano biegałem boso, wtem coś mnie uduło. Patrząc, a to był nasz jeź. Chcę go wziąć, a tu pokłułam sobie całą rękę. (Dziecko dziewięcioletnie).

7. N a u j e ż d ż a l n i. Wielu chłopców tam było i tam być musiałem. Gimnastykowaliśmy się i wspinaliśmy się na drzewo. Przywiązaliśmy powróż i huśtaliśmy się. Ja krzychałem: hura! (Dziecko dziewięcioletnie).

8. W c o s i ę b a w i m y. We wtorek po południu bawiliśmy się ja i mój kolega w stróża domu, ja byłem stróżem, a on mi hałasował, ja biegałem za nim i często upadałem a on się naśmiewał ze mnie. Jak wieczór nadszedł, poszliśmy do warsztatu i bawiliśmy się, a wióra były chłopakami. Miękkie były dobrymi, twarde złymi, a jak się palić przestawało, to on wsadził pełną garść, i zaraz buchnęło płomieniem, i tak spaliły się wszystkie wióra a on spadł z pięterka. (Dziecko dziewięcioletnie).

9. Loteryjniczki. Gdy przechodziłam wczoraj ulicą, to widziałam dużo ludzi stojących. Myślałam, że się stało nieszczęście. Podeszłam bliżej i zobaczyłam loteryję zapchaną ludźmi i jeszcze się wiele cisnęło do środka. Po chwili przyszedł policjant i, śmiejąc się, rzekł do kobiet: Chcecie co wygrać? Jedna kobieta rzekła: Jak wygramy, to będzie dobrze, a jak nie wygramy, to i tak na to nic poradzić nie można. Policjant zapytał: Czy wam nie żal pieniędzy? Kobieta powiedziała: Teraz już mi wszystko jedno, parę groszy więcej lub mniej. (Dziecko dziesięcioletnie).

10. Niepotrzebny strach. W niedzielę spał mój brat w pokoju koło mnie, bo przyjechał wuj. Około 11 godziny usłyszałam naraz głośny stuk, aż się obudziłam. Zasta-

nawiałam się, coby to być mogło. Prawda, pomyślałam, może się okno otworzyło? Jednak nie, zamknęłam je dobrze. Może Tosiek ruszył łóżkiem? Wtedy usłyszałam wyraźnie pluskanie. Z wielkim strachem zawołałam na brata. On się obudził i powiedział: „Czego chcesz?“ Opowiedziałam mu, że coś się tłucze, a ja nie mogę zgadnąć, co to jest. Wtedy on powiedział: „Jak chcesz, to wstaniemy i popatrzymy, co to jest! O! znowu szmer! ja to usłyszałem“. Wstaliśmy, zapaliliśmy światło i zaglądaliśmy do każdego kąta. Wtedy powiedziałam: „Patrzaj, tutaj leży złota rybka, to ona z pewnością wypadła z akwarjum“. Wzięłam ją i włożyłam napowrót do wody. Wtedy zgasiliśmy światło i położyliśmy się spać spokojnie. (Dziecko jedenastoletnie).

11. Zguba. Matka powróciła z miasta. Byliśmy ciekawi, czy nam co nie przyniosła, i obścąpiliśmy ją i czekaliśmy, aż rozpakuje wszystko. Dostałem kilka drobiazgów i parę kaloszy. Zaraz muszę ich spróbować. Dobre są, tylko o mały kawalek za duże; ale to nic nie szkodzi. Teraz poproszę, żeby mi mama pozwoliła pójść na saneczki. A mama mówi: „Idź, ale nie zgub kaloszy“. Śnieg jest głęboki, sięga prawie po kolana. Z saneczkami poszliśmy na górę. Już było dosyć późno, gdyśmy przyszli do domu. Przy drzwiach spostrzegłem, że mam tylko jeden kalosz. Poszliśmy jeszcze raz i zaczęliśmy szukać. Odrzucaliśmy śnieg łopatką, ale to się na nic nie przydało. Musieliśmy powrócić do domu bez kalosza. Przypadkowo były u nas drzwi zamknięte. Poszedłem prędko do sąsiadki i schowałem się pod stół. Nagle postyszałem kroki na dworze. Zaledwie się opatrzyłem, drzwi się otworzyły i weszła mama. Nie namyślając się długo, ściągnęłam prędko serwetkę ze stołu. Brzęk i hałas! Garnek, który stał na stole, spadł i rozbil się. Matka zaraz zwróciła na to uwagę. A ja wyłazłem z pod stołu i powiedziałem wszystko. To były moje ostatnie kalosze. (Dziecko dwunastoletnie).

12. *Jak zarabiam pieniądze.* „Robert, pódzi-no, przynieś szczapek! Wiesz?” Tak mówiła bardzo często do mnie stróżka, gdy jeszcze byłem małym pędrakiem, No, a potem otrzymywałem wynagrodzenie w brzęczących miedziankach. Dwa grosze naraz. Panie święty, toż to dochód. Naprzeciwko nas mieszkał stary pan. Musieliśmy mu zawsze przynosić obiad, cygara i gazetę. Z zadowolonymi minami glaskaliśmy, — gdy mówię my, to mam na myśli moją kabzę i siebie — nasze grosze. Gdy się nasz chlebowódca wyprowadził, zostaliśmy jego spadkobiercami. Odziedziczyłem po nim wcale nie drobnostkę, ale potężną latarnię sygnałową, dwie stare monety i stary łańcuszek do zegarka. Można sobie wyobrazić, jaki byłem rozradowany, gdy odchodził z moim wielkim spadkiem. Ale niezawsze zdarza się spadek, muszę ciągle zarabiać na posyłkach. Często muszę jechać do fotografa i otrzymuję od niego „napiwek”. Gdy jestem w pobliżu jednego z moich wujów (jest ich wielu), to zaraz skoczę na górę. A gdy odchodzę, to zawsze dostanę jakieś niewielkie wsparcie do mojej sakiewki, w której stale panują pustki. Teraz jednak pracuję więcej, „en gros”. Jak? No, chodzę mierzyć. Najczęściej w niedzielę jadę z panem geometrą Sukulajem do jakiegoś podmiejskiego osiedla, obładowany statywem, aparatem, latami mierniczymi i kołkami. Tam mierzymy ogrody i parcele budowlane. A nie jest to wcale dziecinna zabawka. O, broń Boże! Uganiać z ciężką latą mierniczą albo z wstęgą mierniczą, 20 m. długą, to nie należy do przyjemności. Jednak się nie martwię, bo sobie myślę, że im większa praca, tem większa zapłata. Po każdej takiej niedziel nie wracam prawie nigdy bez 8 do 10 koron do domu. Dlatego wznoszę okrzyk: „Geometria niech żyje!”, chociaż w szkole niebardzo mi smakuje. (Dziecko trzynastoletnie).

Już na pierwsze spojrzenie poznać można dwie, odzielone od siebie, grupy wypracowań: krótkie, które

zawiadają o samych tylko zdarzeniach w głównych zarysach, i dłuższe, które opisują zdarzenia dokładniej, z wyliczeniem rozmaitych ubocznych rzeczy. Do pierwszej grupy należą wypracowania Nr. 1 do 7, do drugiej pozostałe dalsze. Przy dokładniejszym wejrzeniu można odkryć w obrębie obydwu grup jeszcze inne różnice. W pierwszej grupie znajdujemy prace, w których rzeczy i zdarzenia są tylko wyliczane; uporządkowanie myśli następuje przytem nie według logicznych punktów, lecz raczej szczegół po szczególe, brak w nich rozróżnienia nadrzędności i podrzędności myśli, nie wspomina się o przyczynach; uczeń nie może jeszcze złączyć myśli w pewne stosunki, ułożyć ich w większą całość i podporządkować szczegółowych wyobrażeń — wyobrażeniom ogólnym. Najwyraźniej występuje to w wypracowaniach Nr. 1 i 2; bezwątpienia grozi jeszcze w tych opowiadaniach niebezpieczeństwo suchego wyliczania, bo na to naprowadza materiał swoim uszeregowaniem. Ale i w 3-ciem wypracowaniu, w którym następstwo czynności może naprowadzić na uporządkowanie opowiadania, poprzestało dziecko na samem wyliczaniu wielu możliwości zabawy, nie pozostających ze sobą w żadnym związku. Możemy zatem w każdym razie za pierwszy stopień wolnych wypracowań uznać te, w których dziecko luźnie przedstawia szczegóły bez względu na całość. Ta forma przedstawiania odpowiada w zupełności luźnie powiązanym wyobrażeniom ucznia początkującego.

Wypracowania Nr. 4 do 7 stoją już na innym stopniu. Tutaj już się opowiada, chociaż bardzo prosto i krótko. Piszący unikają wprost materiałów, przy których nadarza się sposobność tylko do szeregowania rzeczy, lub wyobrażeń jednorodząjowych, albowiem posiadają oni już zdolność z wielu rzeczy, które widzieli lub przeżyli, wy-

brać szczegół i przedstawić go najprostszymi środkami. Początkujący wyliczał bez wyboru wszystko, co zapamiętał; a uczeń kilka lat starszy wybiera już ze swych wyobrażeń jedno, które mu się wydaje szczególnie ważne i pociągające; już nie wylicza rzeczy ani zdarzeń bez związku z sobą, lecz opisuje rzeczy albo opowiada zdarzenia często z nie do naśladowania treściwą ścisłością, w której silnie występuje ton osobisty. Przykładem tego jest wypracowanie 5-te. Na tej podstawie możemy określić następująco drugi stopień wypracowań: Uczniowie zdają sprawę z jednego szczegółowego zdarzenia w osobistym ujęciu i ze ścisłą rzeczowością.

Wypracowanie Nr. 8 i 9 odróżniają się od wszystkich poprzednich swoją długością. Uczniowie poczynają już opowiadać więcej wyczerpująco. Już się nie zadowolają samem sprawozdaniem, ani też wyliczeniami, pragną już dać więcej, aniżeli nagi fakt, chcą w szerszym przedstawieniu opowiedzieć niektóre szczegóły uboczne, które zaobserwowali, które przy opowiadaniu ustnem lub pisemnem występują w ich świadomości wspólnie z głównem przeżyciem. Gdy się porówna wypracowanie Nr. 8 z Nr. 3 (obydwa opisują zabawę), to natychmiast uderzy różnica w przedstawianiu. Tam wyliczono pięć zabaw, trzy z nich wymieniono w jednym zadaniu. Tutaj opisano dwie zabawy, które wypełniają popołudnie i łączący się z niem wieczór; każda z tych zabaw przedstawiona jest dość wyczerpująco w formie opowiadania, różne zajmujące szczegóły (porównanie wiór do dobrych i złych dzieci) łączą się przemyślnie z całością. Jeszcze wyraźniejsze płynne opowiadanie widać w wypracowaniu Nr. 9; tutaj przedstawienie dotrzymuje już kroku następstwu zdarzeń. Jako szczególną cechę tego trzeciego stopnia wolnych wypracowań możemy wskazać, że uczniowie odczuwają już potrzebę

przedstawiania zdarzeń w szerszej formie z włączeniem okoliczności ubocznych i że umieją już podporządkować szczegóły pod jakąś myśl nadrzędną.

Wypracowania Nr. 10 do 12 noszą wszystkie piętna trzeciego stopnia w zupełnem wykończeniu. Jedną z najważniejszych rzeczy jest w nich językowe kształtowanie zdarzenia w tym celu, aby wywołać w czytelniku żywe wyobrażenie i nastrój tak wyraziście, jak powstały one w piszącym w chwili przeżycia. Sprawozdanie zamienia się w kształtowanie wrażeń. Pisząca wypracowanie 10-te nie dąży do tego, by nam wprost opowiedzieć, co ją przstraszyło; ona odtwarza przykry nastrój, niepewność, jaka ją ogarnęła i dopiero na końcu wyjawia przyczynę strachu. To jest już świadome kształtowanie, gdyż pisząca w chwili, w której zaczyna pisać, zna rozwiązanie sytuacji. Młodszy uczeń, który jeszcze kształtuje naiwnie, napisałby prawdopodobnie: „Dzisiaj w nocy wyskoczyła złota rybka z akwarjum, a ja się przestraszyłem“. Piszcie to, co wie w chwili pisania; jedenastoletnia jednak w swem przedstawianiu nie ucieka się jedynie do swej wiedzy, ażeby fakt oznaczyć, lecz usiłuje odtworzyć swoje wrażenia możliwie zgodnie z naturą, t. zn. w ich naturalnem następstwie. Podobne usiłowania wykazują piszący wypracowanie Nr. 11 i 12. To jest czwarty i ostatni stopień wolnych wypracowań: uczniowie już nie dają sprawozdania ze zdarzenia, lecz usiłują swoje wrażenia tak ukształtować, aby je obudzić w czytelniku.

Gdy to zbierzemy razem, powstaną następujące stopnie:

I. Samo wyliczenie szczegółów, bez

względem na całość, luźne szeregowanie.

II. Krótkie sprawozdanie szczegółowego zdarzenia w ujęciu osobibistem i ściśle rzeczowem.

III. Szersze przedstawienie, rozumnie uporządkowane, z układaniem szczegółów w większą całość.

IV Kształtowanie wrażeń jako świadome przedstawienie z uwzględnieniem słuchacza i czytelnika.

Umyślnie nie wymieniałem roczników przy poszczególnych stopniach; określone są natomiast stopnie rozwoju myślenia dziecięcego, a niemożliwe jest ustalić ściśle stopnie rozwoju wolnych wypracowań dla poszczególnych lat nauczania. Można tylko powiedzieć, że I stopień wypracowań może dotyczyć niższych roczników (1 i 2), II i III stopień średnich (3 do 5), a IV wyższych. Ale i to ma tylko znaczenie ogólne; każdy nauczyciel wie, że w klasie są uczniowie, których inteligencja wyprzedza ich wiek, i tacy, u których jest przeciwnie. Może się więc niekiedy zdarzyć, że sześciolatek stoi na II lub III stopniu, i znowu w innym wypadku dziesięcioletnik może należeć do I lub II stopnia. Taki stan można w pewnej mierze poprawić i wyrównać jakskrawe przeciwieństwa w obrębie jednej klasy. Nato trzeba jednak stosować nauczanie, oparte na podstawie wyż przytoczonych zasad w stosunku do stopni rozwojowych w wypracowaniach piśmiennych.

7. WSTĘP DO WYPRACOWAŃ WOLNYCH.

Ogromne znaczenie ma początek nauczania wypracowań piśmiennych na stopniu najniższym; jeżeli się tutaj uczniów źle poprowadzi, to nie dojdą do wyższego stopnia

w wypracowaniach ani później, ani wogóle nigdy; fałszywie skierowany zmysł literacki bardzo trudno znajduje swą właściwą drogę. Dlatego dla nauczyciela niższych stopni nader ważną jest rzeczą utrzymać ścisły nadzór nad postępem dziecięcej umiejętności pisania wypracowań wolnych. Oto zagadnienie: Jak należy zaczynać nauczanie pisania wypracowań i jak je rozwijać, aby doprowadzić ucznia pomyślnie do porządnego, swobodnego pisania? Pierwszym warunkiem jest, aby ucznia od samego początku zmusić do swobodnego mówienia; swobodne pisanie musi się opierać na swobodnem mówieniu, bo wogóle mówienie jest najważniejszym poprzednikiem pisania. Należyte opowiadanie stwarza obrazy słowne, które uczeń przenosi potem w odpowiednie obrazy piśmienne. Ale należy zauważyć, że w każdej klasie część uczniów przyswaja łatwiej okiem, aniżeli uchem. Konieczne jest zatem połączenie mówienia z widzeniem (składanie wyrazu z liter drukowanych, albo zapisanie go). Największa trudność, to przenoszenie obrazu głoskowego w pismo; tkwi ona głównie w różnej szybkości obu tych procesów: mówienie odbywa się szybciej, niż pisanie; skutek tego jest taki, że przy pisaniu niewszystkie litery wchodzą w pismo, t. zn. opuszcza się litery. Najważniejszym zadaniem pierwszych początków pisania musi być zatem zbliżenie tempa mówienia (przez sylabizowanie) do szybkości pisania. Już w klasie elementarnej należy ćwiczyć uczniów w swobodnem pisaniu wyrazów, a później i zdań, wziętych z codziennego życia dziecka (tylko nie w gwarze). Nie należy uczniów zbyt długo krępować chóralnem sylabizowaniem, lecz pozostawia się to (półgłosem) każdemu poszczególnemu uczniowi, który w ten sposób wkrótce zastosuje w swej pracy tempo mówienia do tempa pisania. Pierwsze rozpoznanie ucznia, że wymówionej głosce odpowiada odpowiedni znak (litera) powinno być wyzyskane przez nauczyciela, aby uczniów

doprowadzić do ujmowania połączeń literowych, zgłosek i wyrazów jako całości, aby przestali pisać literami, a starali się zawsze opanować większe obrazy graficzne za jednym zamachem; proces pisania ma się opierać nie na impulsach szczegółowych, lecz ogólnych. Gdy uczniowie tak postąpili, że umieją już napisać pojedynczo stojące wyrazy, że mogą samodzielnie przetworzyć szereg głosek w szereg liter (utrudniają to zawile zasady pisowni), wtedy następuje krok dalszy: wyrażanie wypowiedzianego zdania w piśmie. Czasowa nierówność procesu w ruchach mownych i piśmiennych doprowadza i tutaj początkowo do nieudanych wyników: zanim dziecko napisało wyraz, już zapomniało zdanie; wypisuje tedy bez wyboru te wyrazy, które sobie przypomni, ale nie przedstawiają one w połączeniu żadnego sensu. Powolne ruchy przy pisaniu mogą wywołać także i inne objawy, np. wyrazy, albo ich grupy, zostaną napisane dwa razy, powtórzone, bo uczeń podczas pisania zapomina, co już napisał. Aby uniknąć tych błędów, trzeba zastosować to samo postępowanie, co przy przenoszeniu szczegółów głoskowych w pismo: nasamprzód powinno być wypowiedziane w naturalny sposób mowny zdanie (wzięte z życia dziecka), potem należy wspólnie z uczniami ustalić porządek wyrazów; napisanie można pozostawić potem uczniom samym. Gdyby się okazało to za trudnem, można kazać ten szereg wyrazów dyktować podczas pisania, aby uczniów zaznajomić z techniką pisania wytworów dłuższych. Nie należy rozciągać tego sposobu przejściowego zbyt długo, gdyż takie wspólne pisanie zdań według średniego tempa klasowego nie zadowoli ani powolnych, ani żwawych pisarzy; i tutaj musi być uwzględnione osobiste tempo pracy. W dalszym ciągu pracy mogą szereg wyrazów tworzyć sami uczniowie, przyczem każdy poszczególny uczeń w zdaniu, wymyślonem przez siebie, sam ustala wyrazy pojedyncze i ich następstwo, i samodzielnie je pisze. Jeżeli nauczyciel

nie chce, aby uczniowie pisali już na niższych stopniach (1 i 2 rocznik) w ten wolny sposób, to może również pisanem kierować tak, że da uczniom sposobność do wygłaszania zdań, wskazując pewne rzeczy i żądając od uczniów, by wymyślili, jakie one są, co czynią, gdzie się znajdują i t. p. To są ćwiczenia w technice budowy zdań na stopniu najniższym.

Następny krok obejmuje już pisanie większej całości myślowej. Tak, jak przedtem szereg głosek (wyraz), potem szereg wyrazów (zdanie) przenoszono w pismo, tak teraz przedstawia się pisemnie szereg zdań (pewne następstwo myśli, wypracowanie). I tak, jak przedtem dysproporcja między ruchami mownymi a ruchami pisanymi ponosiła winę za nieudanie się obrazu piśmiennego (opuszczanie liter w wyrazach, opuszczanie wyrazów w zdaniach), tak teraz przy pisaniu wypracowań może ta dysproporcja doprowadzić ucznia do zupełnej bezradności. Jest zatem konieczne, aby stosunek tempa mówienia i pisania został już wcześniej jak najbardziej wyrównany. Zdarzy się też niejednokrotnie, że przed pisaniem uczniowie nie będą mówili, tylko z samego wyobrażania sobie mowy zapiszą swe myśli. Jeżeli uczniowie w 1 i 2 roku nauki byli dobrze prowadzeni, to następne stopnie wolnych wypracowań zdobywają skokiem i rozwijają się też często dalej zupełnie dobrze bez kierownictwa. Jeżeli się jednak zdarzą przeszkody, które wstrzymują dalszy samodzielny rozwój, to i tutaj można wpleść ćwiczenia techniczne z pisania wypracowań. Powinno się wtedy pisać małe wypracowania na podstawie wspólnej obserwacji, dokonanej wspólną pracą. Najważniejszym zadaniem tych ćwiczeń jest wytworzenie uporządkowanej planowości myśli w wypracowaniu. Wypracowania 1 do 3 r. n. (I stopień rozwoju) wykazują wybitnie brak należytego uporządkowania myśli. Doświadczenie poucza, że do takich

ćwiczeń w następstwie myśli mniej nadają się opisy stanów i opisy obrazków, ponieważ zawierają w sobie uszeregowanie czasowe lub przestrzenne, które nie zmusza piszącego do porządkowania, lecz zmusza go wprost do przedstawiania rzeczy i zdarzeń według rzeczywistości bez zwracania uwagi na stosunek rzeczy i stanów do siebie; opisy te nadają się więc raczej do ćwiczeń technicznych w budowie zdania, albowiem punkt ciężkości spoczywa w nich na szyku wyrazów w zdaniu. Do ćwiczeń technicznych w budowie wypracowań nadają się zdarzenia o wyraźnym rozwoju działania, czasowe następstwo zdarzeń, następstwo zjawisk i ruchów. Gdy uczeń opowiada takie zdarzenie, które sam obserwował, to z pewnością zachowa następstwo szczegółów, gdyż ich przenoszenie zepsułoby mu sens opowiadania. W najprostszy sposób można przeprowadzić takie ćwiczenie techniczne w budowie wypracowań tak, że w klasie wobec wszystkich uczniów umyślnie aranżuje się jakieś zdarzenie, w którym dzieci obserwują wszystkie czynności i które potem z natury „odpisać“ mogą: Jeden z uczniów występuje przed klasę i wykonuje jakąś czynność (idzie do tablicy, bierze kredę, rysuje albo pisze coś, ściera z tablicy i t. p.); albo uczniowie obserwują i opisują jakieś nadarżające się zjawisko natury (wicher, deszcz, burza i t. p.). Wypracowania tak powstałe są pewnego rodzaju protokołem zauważonych czynności i zjawisk. Na wypadek, gdyby uczniowie nie potrafili jeszcze sami tego wykonać, należy przy pisaniu trudności rozłożyć i w ten sposób zadanie uprościć: albo każde poszczególne zdarzenie (każdą poszczególną czynność) obserwuje się wspólnie z uczniami, wypowiada i (wspólnie albo pojedynczo) pisze, albo też najpierw obserwuje się całe zdarzenie i dopiero potem (po przebiegu wszystkich należących do niego czynności) zapisuje się wspólnie albo pojedynczo. Wkońcu po dokonaniu wspólnej klasowej obserwacji nie

opowiadają uczniowie tego, co zaobserwowali, lecz każdy samodzielnie przenosi zaraz na papier całość. Dalszym krokiem jest wykonywanie obserwacji przez poszczególnych uczniów i zapisanie wyników również pojedynczo. Taki powinien być zwarty przebieg kształcenia w wypracowaniach piśmiennych na podstawie obserwacji i przeżycia.

Upamiętnijmy sobie poszczególne stopnie przygotowania nauczania wypracowań piśmiennych tak, jak powyżej zostały przedstawione; uzyskamy obraz następujący:

A) Zrozumienie, że znaki pisarskie są wzrokiem przedstawieniem słyszanych i wymówionych głosek.

B) Rozpoznanie szeregu dźwięków w obrębie jednego wyrazu i przeniesienie tego szeregu głosek w pismo (z uwzględnieniem wymaganych przez pisownię odchyłeń obrazu pisemnego od głosowego; pisanie wyrazów).

C) Rozpoznanie szeregu wyrazów w obrębie zdania i wyrażenie tego szeregu pismem (pisanie zdań, ćwiczenia w technice tworzenia zdań).

D) Rozpoznanie szeregu zdań w obrębie całości myślowej i przenoszenie tego szeregu zdań w pismo (ćwiczenia techniczne w tworzeniu wypracowań).

Każde takie ćwiczenie może być wykonane pod kierunkiem nauczyciela, albo ogółu klasy, albo też samodzielnie przez każdego poszczególnego ucznia, a mianowicie:

a) Wspólne ustalenie (tak zw. ustalenie wspólną pracą) szeregu głosek (B), szeregu wyrazów (C), szeregu zdań (D) i wspólne napisanie.

b) Wspólne ustalenie jednej z tych spraw i samodzielne napisanie przez każdego poszczególnego ucznia.

c) Samodzielne ustalenie jednej z tych spraw i samodzielne napisanie przez każdego poszczególnego ucznia.

Gdy przejrzymy stopnie rozwojowe wolnych wypracowań tak, jak je przedstawiłem w poprzednim rozdziale, to zauważymy, że II stopień (krótkie sprawozdanie z pojedynczego zdarzenia) odpowiada już punktowi D przebiegu nauczania (rozpoznanie szeregu zdań w obrębie większej całości myślowej), a zatem ćwiczeniom w technice budowy wypracowań. Ćwiczenia A, B i C są zatem tylko stopniami wstępnymi do właściwego wypracowania; skoro je dzieci opanują, to przechodzą one na stopniu II do wypracowań wolnych. Na stopniu I stosuje się ćwiczenia A, B, C; są one ćwiczeniami wstępnymi, bo stopień I wykazuje właściwie same braki w wyszkoleniu i nie zdradza żadnych specjalnych chęci do wypowiedzania się pismem. Stopnie III i IV zawierają już początki szkolenia literackiego i prowadzą różnymi drogami do stylu *własnego*.

W przedstawionym tutaj przebiegu nauczania nie powiedziano jednak, że każdy uczeń musi przebyć tę drogę. Zdarza się nawet bardzo często, że poszczególne stopnie zwartego toku nauki można przeskoczyć; uczniowie, którzy przez pewien czas dają się prowadzić bez zastrzeżeń, wyrwywają się nagle z pod opieki i samodzielnie szukają dróg nowych. Temu nie należy nigdy przeszkadzać gwałtem; wogóle tok nauczania winien być stosowany tylko tam, gdzie jest to konieczne; staje się on zbyt czyny w chwili, gdy uczeń jest już zdolny postępować bez pomocy. Byłoby wielkim niezrozumieniem moich poglądów, gdyby uznano je za tak powszechnie obowiązujące, że musi

się je stosować bez względu na miejsce, dziecko i nauczyciela. Jest to bowiem droga, której w ogólności należy się trzymać, ale w szczegółach są dopuszczalne, a nawet wprost konieczne różnego rodzaju zmiany, jak np. skracanie etapów. Idźcie więc tą drogą swobodnie, bo i dziecko, i nauczyciel mają swoje nienaruszalne prawa, określone indywidualnie odmiennymi warunkami.

8. ARTYZM W WYPRACOWANIACH WOLNYCH

Lew Tołstoj opowiada w swoich *Pismach pedagogicznych*, jak to on w swojej szkole eksperymentalnej w Jasnej Polanie uczył chłopskie dzieci pisać wypracowania przez pobudzanie ich dyspozycji twórczych. W ten sposób zostało nauczanie pisania wypracowań wyniesione do godności twórczości artystycznej, a prace szkolne, wydrukowane w czasopiśmie Tołstoja *Jasnaja Polana*, wykazują tak wielką siłę twórczą i tak wielkie piękności, że, jak sam Tołstoj mówi, w całej rosyjskiej literaturze trudno byłoby znaleźć coś, co by podobne było do kart tych wypracowań. A. Gansberg mówi o tych pracach: „Wygląda to, jakby wystąpiła tutaj przed nami pierwotna, ale zarazem i niezłomna siła dzieci natury, które po tysiącletniej walce o byt przeniknęły po raz pierwszy w świat pracy duchowej. Tak nieokielznana radość uczenia się istnieje chyba w narodzie kulturalnym utajona gdzieś w głębi“. W te głębie zstąpić musimy. Za wiele ceniło dawniej wykute wiadomości, a o wiele za mało drzemające siły i zdolności rozwijającego się człowieka, i dlatego ślizgaliśmy się zaledwie po powierzchni rzeczywistego nauczania i uczenia się; tylko rzadko próbowano — wbrew Hildebrandowi — wyłowić treść duszy ucznia, a zadowalano się zbyt często samą tylko formą; nie doszukiwano się w pracy ucznia wyrazu duszy dziecięcej, lecz osądzano ją najczęściej ze stanowiska zewnętrznej poprawności i gładkości stylistycznej. Odkąd wypracowanie

wolne ujawniło myślową i językową siłę twórczą dziecka zrozumiano, jakie zachodzi podobieństwo między dzieckiem a artystą. Tem samem otrzymało nauczanie wypracowań piśmiennych nową podstawę i stosownie do tego przesunęło się stanowisko, z którego oceniano pracę dzieci.

Tam, gdzie chodzi o przeżycia, doświadczenia, obserwacje i myśli dziecka, gdzie działa dziecięca siła wyidealizująca i twórcza, nie może już chodzić przy ocenie wyłącznie i przede wszystkim o rzeczy zewnętrzne (pismo, ortografia i t. p.); oceniający musi wejść w samą istotę rzeczy w pracach i ustalić,

czy zamierzenie piszącego znalazło swój pełny wyraz;

czy trzyma się on swego przedmiotu, czy nie zbacza i nie gubi drogi;

czy należycie porządkuje następstwo myśli, a nie stawia obok siebie rzeczy, które do siebie nie należą; czy wszystko znalazło swoje właściwe miejsce w całości;

czy piszący się nie powtarza;

czy znajduje dla każdej rzeczy odpowiedni wyraz; czy przedstawienie rzeczy nie rwie się, a może i zamyka w jakimś miejscu, gdzie naturalny przebieg myśli wymaga dalszego ciągu.

To stanowisko oceniającego jest jedynie słuszne i zarazem jedynie możliwe; każde inne ocenianie nie trafia w istotę rzeczy. Jeżeli się uczniów, od niższych stopni poczynając, utrzyma w tem, aby tylko to pisali, w czem biorą wewnętrzny udział, jeżeli każde puste słowo i każdy frazes nauczają się odczuwać jako nieprawdę, gdy rozumieją, że najprostsza i najjaśniejsza mowa jest zarazem najpiękniejsza, i gdy wreszcie w porównaniu z rzeczywistą poezją poznają wartość lub bezwartościowość swej pracy — wtedy szkoła spełniła swoje zadanie.

Wykażę na kilku przykładach, co dzieci mają wspólnego z artystami. Rozumie się samo przez się, że nie chodzi tutaj o jakieś wyczerpujące przedstawienie tematu; chciałbym podkreślić niektóre szczegóły, jakie zauważyłem w pracach uczniów, a resztę pozostawiam zręczności, smakowi i inteligencji nauczyciela; o ile zechce on i potrafi być przewodnikiem swych uczniów stosownie do ich zdolności w państwie sztuki — niech spróbuje.

Wspólnym rysem dziecka i artysty jest żywy udział w zdarzeniach życia i miłość wielkich i małych rzeczy tego świata. Z tkliwą troskliwością opowiada się o przebiegu jakiegoś zdarzenia, miejscu lub ludziach. Także podstawa twórczości jest u dziecka i artysty identyczna; obaj pracują z wewnętrznego przymusu, z potrzeby uwolnienia się od wrażeń i uzyskania przez to zachwianej równowagi duchowej. Jasność i żywość wynikają wtedy same z siebie; są one pewną, jeżeli nie jedyną, oznaką ekspresji artystycznej, a zatem są także miernikiem wartości pracy.

Jedenastoletni chłopiec w szkole w Jasnej Polanie opisuje chatę i podwórze rodziców:

Nasza chata była wąska i ciemna, z dwoma małymi oknami, z których jedno zatłkane było zawsze szmatami. Wąskie podwórko było u nas otwarte, a tu i tam leżała zgnięta słoma; w środku leżało pęknięte koryto.

Kilku silnemi pociągnięciami jest tu rzucony obraz chaty i podwórza tak, że nam się zdaje, jakbyśmy je widzieli. Młody pisarz jest oszczędny w słowach, a każde słowo pełne jest poglądu. Żaden, nie wiem jak skostniały — belfer nie zakwestjonuje tu chyba „niepięknego powtórzenia“ wyrazu *leżeć* i nie zażąda, by zastąpić go przez „znajdować się“.

To zwarte opowiadanie jedenastoletniego chłopca w niczem nie ustępuje poniżej przytoczonemu:

Izba była ciemna i zimna; w kącie siedziała kobieta,

odziana w kozuch, z głową owiniętą szmatą jakby turbanem. Była zajęta, krajała buraki do garnka.

Ten wyjątek nie pochodzi z wypracowania ucznia, ale jest wzięty z opowiadania R o s e g g e r a.

Wzorem poglądowości są następujące zdania z wolnych wypracowań szkolnych:

1. Przed domem siedzi może sześciolatnia dziewczynka, włosy na plecach w grubych warkoczach, grube ręce grzebią w ziemi i ugniatają z niej kule. (Dziewczynka 12-letnia).

2. Za węgłem zniknęła jednokonka w szalonym galopie. Koń jest straszny; jest tak wychudły, że można żebra policzyć. Sierść zupełnie mokra polepiła się w grudki na chudym ciele. Z wielkim trudem spełnia żądanie swego pana. Gdy ciągnie wolniej, to czuje na grzbiecie trzaskający bicz woźnicy. Wtedy natęży wszystkie swoje gasnące siły, aby uderzeń uniknąć. (Przez 13-letniego).

Siedmioletni chłopiec opisuje na swój sposób, ale najmniej jasno, podobnego konia w następujących słowach:

3. Na przechadzce widziałem konia, który wyglądał, jak kości ze skórą. Biedny był na całym ciele powalany...

4. Gdy mi w zimie zjadło coś gołębie, a matce ginęły jaja i kury, wtedy było nam już tego za wiele. Ja zawsze myślałem, że to robiły koty, jednak nie mogłyby przecież zjeść kur... (Początek wypracowania, zatytułowanego „Polowanie na kunę“. Przez chłopca 11-letniego).

Opisu, najtrudniejszego rodzaju wypracowań piśmieniowych, dostarczył dobrowolnie chłopiec 10-letni:

5. Diabolo składa się z dwóch razem zrosniętych kółek i dwóch kijków, które są przymocowane do sznurka. Idzie się do parku, kładzie się diabolo na środek sznurka i kręci się je szybkimi ruchami ręki.

Następujące wypracowanie pochodzi od chłopca 13-letniego:

Szlachetny koń.

Na środku drogi siedziały dzieci i bawiły się. Była to dziewczynka siedmio albo ośmioletnia, o czerwonej twarzy, wielkich niebieskich oczach i czarnych włosach, które nieuczesane zwisały jej z głowy na plecy; chłopiec czterol albo pięcioletni, gruby, rumiany blondyn i małe dziecko o jasnych loczkach. Siedzieli tu, wygrzewali się na słońcu i grzebali brudnymi rękami w piasku. Nikt ich nie pilnował; zdawało się, że całe miasteczko odpoczywa w południe. Nagle rozległ się przeraźliwy krzyk. Na drodze, gdzie bawiły się dzieci, pojawił się duży wóz, ciągniony przez dużego siwka. Piasek tłumiał turkot kół. Woźnica kiwał się, uspiiony na koźle. Dwoje większych dzieci, chłopiec i dziewczynka, uciekło do rowu. A małe dziecko pozostało na drodze spokojne i nie przeczuwało grożącego niebezpieczeństwa.... Koń przejdzie po nim! Jednak nie, nie przeszedł. Wtedy właśnie, kiedy sądziłem, że kopyta rozmiądzą dziecko, koń stanął i zwiesił głowę ku malcowi. Rozkraczył przednie i tylne nogi i przeszedł nad dzieckiem, nie dotknąwszy go nawet.

Rozległy się krzyki i wołania, drzwi się otworzyły gwałtownie. Chłopiec i dziewczynka wrzeszczeli ze strachu, a zbladła kobieta rzuciła się nieprzytomna i porwała dziecko. Wskutek krzyku obudził się woźnica, a gdy spostrzegł, co się stało, zeskoczył z wozu, począł kląć straszliwie i bić konia batem, co miał sił. Wtedy kobieta podbiegła do wozu, pochwyciła woźnicę za rękę i zawołała: „Nie bijcie przecież zwierzęcia“. On spojrzał na nią, potem na dziecko, które na rękę trzymała i przestał bić konia. Podszedłem bliżej i dałem koniowi ze swego kosza owsa, który wygłodzony koń zjadł szybko. Pogłaskałem go po głowie i poklepałem go po szyi. No, już dobrze. Koszyk jest pusty. Woźnica założył koniowi wędzidło i wóz odjechał.

Nie wiem, jak możnaby ten materiał przedstawić pięknie i bardziej wzruszająco. Twórczość tego dziecka od-

różnia się od twórczości poety nie istotnie, ale tylko stopniem. Poeta jest bogatszy w pomysły, głębszy w myślach, dojrzały w ujmowaniu życia i silniejszy w przedstawieniu, ale w istocie twórczość jego jest ta sama, co twórczość dziecka. Jak widzimy, twórczość, owo tajemnicze coś, bezwarunkowo nie jest przywilejem genjusza, lecz zdolnością każdego ludzkiego mózgu, w którym mieszczą się ogniska zmysłów, centra fantazji i mowy. Jak człowiek prosty, lud, stwarza poezję w baśniach, podaniach, przysłowiach i pieśniach, tak samo i dziecko, jeśli tylko rozporządza kongenjalnym dla siebie materiałem, zdolne jest do posługiwania się własnym językiem. Wyjątki wnoszą się do twórczości artystycznej. Dziecko pracuje jak artysta wtedy, gdy nie tylko reprodukuje i naśladuje, lecz tworzy oryginalnie. Mówiono często, że dopóki dziecko nie posiędzie dokładnie znajomości języka, niema co myśleć o pracy produktywnej; tylko przez pracę reproduktywną uczy się ono stopniowo opanowywać język. Gdybyśmy się nawet zgodzili, że pogląd ten jest słuszny, to musielibyśmy zapytać: Kiedy właśnie człowiek opanowuje język w zupełności? W piętnastym roku życia? W dwudziestym? W takim razie coby było, gdyby Goethe wskutek niedostatecznego wykształcenia szkolnego nie był opanował wogóle form języka? Czy byłby nie tworzył? Czy niema samouków, którzy nigdy nie uczyli się odmiany zaimków, ani całego galimatjasu gramatycznego, a jednak stworzyli wartościowe dzieła? Czyż niema nieśmiertelnych minnesengerów, którzy nie umieli wcale ani czytać, ani pisać? Czyż zdarzy się kiedy tak, że w pewnej stanowczej chwili powiem sobie: Opanowałeś już język, idź więc i twórz! Czy jest rzeczywiście taki moment w opanowaniu języka? „Tak jak każdy człowiek, najtrzeźwiejszy zjadacz chleba, czy marzyciel i fantasta, stają się twórcami wtedy, gdy wypowiadają swoją treść wewnętrzną, gdy widzą wewnętrzną, tak samo i dziecko staje się twórcą w swoim

języku. Nie trzeba go tylko zmuszać do tworzenia w języku obcym, w języku ludzi dorosłych“¹⁾).

Następujące dwa wypracowania pochodzą od dwóch 13-letnich chłopców. Pierwszy odczuł rzeczywiście nastrój zimowy, co wyraźnie dźwięczy w każdym jego słowie; wypracowanie czyni wrażenie dzieła sztuki. Drugi uczeń nie odczuwał, wypowiada tylko słowa, które dla niego i dla nas są pustym dźwiękiem;

1. Poranek zimowy.

Jeszcze dobrze spałem, gdy mnie matka zbudziła. Nie chciałem wyjść zaraz z ciepłego, wygodnego łóżka. Jednak na powtórne wołanie, że dzisiaj wypada na mnie kolej służenia do Mszy, wygramoliłem się pomimo senności z betów. Rażno się ubrałem i zjadłem śniadanie, spakowałem książki, nasadziłem czapkę głęboko na uszy, krzyknąłem matce „dowidzenia“ i poszedłem.

Jest zimno, gwałtowny wiatr jęczy i zawodzi koło domu i kręci przed sobą kurz we wściekłym tańcu. Bawi się okiennicami, drzwiami ogrodowymi, niezamkniętymi na haczyki, siatką drucianą, która otacza zagrodę dla kur, trzęsie obluźnioną rynną dachową ruchem lekkim, drżącym, który wydaje taki głos, jakby nieumiejętne palce tręcały struny. Mleczno-białe światło księżyca promieniuje z ciemnego nieba na horyzoncie, który, pokryty śnieżnym płaszczem, błyszczy i lśni się jak miliony lśniących klejnotów, rozsypanych po ziemi. Z tej wielkiej bieli podnoszą się w głębokiej ciemności nagie łysy pnie drzewne i wyciągają do siebie konary i gałęzie, jak drżące ramiona, które o coś proszą. Krzaki róż, owinięte słomą, wyglądają jak zbłąkane dzieci. Altany i budy dla psów rzucają

¹⁾ Jensen i Lamszus. Nasze wypracowania szkolne, zakałturzona literatura brukowa. Braunschweig.

upiorne cienie na białe ścieżki ogrodów. Światła błyszczą słabo przez ośnieżone okna, a wystawy sklepowe są ciemne i zmarznięte.

Doszedłem wreszcie przed kościół; tupiąc, otrząsnąłem obuwie ze śniegu i zdjąłem z głowy czapkę, która mi się w drodze bardzo przydała. Kościelny przywitał mnie uprzejmie, a jeszcze uprzejmiej ksiądz proboszcz, który mnie pochwalił, że pomimo dalekiej drogi byłem jednym z pierwszych w kościele.

2. Przechadzka w zimie.

Piękne rozslonecznione południe zimowe. Moja siostra zaprosiła mnie na przechadzkę do lasu. Przystałem na to chętnie, bo czyż może być coś piękniejszego nad las w zimie? Skorośmy uszli spory kawałek drogą, skręciliśmy do lasu. Nie można opisać, jak pięknie wyglądały małe ośnieżone drzewka. Grubo śniegiem były okryte, a przeglądały tylko gdzieś zielone gałązki. Chodziliśmy po tej wspaniałej hali słupów tu i tam i wyszliśmy wreszcie na rozkoszną polanę. Jest ona w półkole zamknięta poważnymi jodłami, których gałęzie uginają się nisko pod ciężarem śniegu. Wtem zaszeleściło coś w gęstwinie. Rogacz, cały ośnieżony, kroczył z lasu, ostrożnie się oglądając. Idzie dalej. Za nim idą, liczymy: 1, 2, 3 sarny. W różnym odaleniu idą powoli, poważnie przez odnogę lasu. „Piękne zwierzęta” — pomyślałem — „gdyby tu był teraz myśliwy”. Nagle zachciało się mojej siostrze kichnąć. Kozioł zatrzymał się. Trzy sarny również. Po kilku sekundach węszenia puściły się w las lekkim klusem. Zabawnie to wyglądało, jak ich białe lusterka migwały wśród drzew tu i tam. Wreszcie zniknęły i nie pozostało po nich nic, jak tylko lekkie ślady w śniegu.

Pierwszy piszący przeżył wewnętrznie poranek zimowy; w swoim wzruszeniu znajduje też odpowiednie wy-

razy; opis jego należy do najpiękniejszych, jakie kiedykolwiek uczeń napisał. Drugi piszący nic nie czuł z nastrójów zimy, pomimo, że i on był na dworze; dlatego uważa też za potrzebne ustawicznie stwierdzać, jak piękna jest natura w zimie: np. „bo czyż może być coś piękniejszego”, „nie można opisać”. To jest właśnie różnica między obydwojma: jeden opowiada, drugi myśli, że to jest nie do opisanego.

Aby nie dopuścić do mniemania, że uzdolniony uczeń — a jest nim bezwątpienia pierwszy — także wtedy potrafi napisać znakomicie, gdy mu brakuje przeżycia i nastrój, podaję napisane przez niego nieudane wypracowanie. Jest ono dowodem, że uczeń tylko wtedy może coś wykonać, gdy swój nastrój przeżyje wewnętrznie i pochłonięty jest przedmiotem.

Wypędzeni.

Kiedy z Adamem byłem na ostatniej naszej przechadźce, doszliśmy do góry Rudolfa i spoglądaliśmy wdół w dolinę, w której leży Wilhelmsburg. Doznałem radosnego uczucia, gdy ujrzałem liczne fabryki i domostwa. Jak to jednak pięknie, gdy kwitnie handel i rzemiosło! Tak jest właśnie u nas!

Kiedyśmy tak stali zamyśleni, przebiegły niedaleko od nas trzy sarny. Musiały nas nie zauważyć, bo wszystkie trzy stanęły z podniesionymi głowami na środku łąki. Zachowaliśmy się cichutko jak myszy i przypatrywaliśmy się zwierzętom. Jakież to wspaniałe były stworzenia, tak młode sarniátko, jak i stare. Spoglądały na wszystkie strony i wzniosły w górę swe ładne główki. Sądziliśmy, że nas zauważyły. Jednak nie! Dalej stały na tem samem miejscu, a jedna zaczęła już skubać soczystą trawę. Ale cóż to? Spojrzały na drogę i w wielkich susach popędziły do lasu. Małe sarniátko biegło za rodzicami w pięknych podsko-

kach. Któż to je spłoszył? Co było przyczyną? Popatrzyliśmy na drogę i cośmy ujrzeni? Wzdłuż parkanu szedł stary żebrak, utykając na nogę. Kapelusz nasunął głęboko na uszy, mruczał jakieś niezrozumiałe słowa, uderzał mocno pałką o ziemię i szedł naprzód. To on je przestraszył, on je spędził. Jakto, taki człowiek? A jednak! I to jest zrozumiałe! Bo jego chód i wygląd zmuszają każdego do ustąpienia. Ludzie nazywają go „Starym Lamusiem“, a dzieci uciekają przed nim. Jakżeż nie miały uciec zwierzęta, które całymi tygodniami nie widzą nikogo? I myśmy poszli do lasu, zanim się Lamus zbliżył do nas, bo zły byłem na niego, że nas pozbawił pięknego widoku. On i nas wypędził.

Można zauważyć w tej pracy, jak się piszący sili na wywołanie w sobie nastroju. Przy myślach o handlu i przemyśle nie zjawiał się nastrój jeszcze, pomimo, że piszący stał i oczekiwał przeżycia. Wystąpiły sarny, ale i one również nie wniosły w wypracowanie nastroju nawet takiego, jak sarny w poprzedniej pracy. Nie pomogły trzy retoryczne pytania, jak również i zachęcające zwroty w rodzaju: „a jednak“ okazały się bezskuteczne. Czy to nie jest godne zastanowienia? Otóż właśnie ten całkowity zawód, gdy brakuje wewnętrznego przeżycia, jest wspólny dziecku i artyście. Tylko grafomani potrafią pisać w każdej chwili. Oni zdobyli sobie bezduszną technikę języka, która wystarcza dla codziennego czytelnika. Pisarz prawdziwy tego nie potrafi; jeśli nie ma nic do powiedzenia, to zawodzi.

Dla wykazania czegoś przeciwnego wspomnę tutaj, że ten pozornie nieutalentowany autor wypracowania drugiego (*Przechadzka w zimie*) został utalentowanym literatem i w dwudziestym czwartym roku życia ogłosił pierwszy tomik swych pięknych liryk.

Podaję tu jeszcze kilka dobrych wypracowań dwunasto- i trzynastoletnich uczniów szkoły powszechnej; są to wyłącznie dobrowolnie wykonane, wolne wypracowania.

M ó j m a ł y p r z y j a c i e l.

Na ostatnie moje urodziny chciała mi matka zrobić przyjemność i dała mi chorego gila, abym go pielęgnował. Było to przemile stworzenie w czerwonej kamizelce i czarnej czapeczce. Nikt nie wiedział właściwie, co mu brakowało. Pan Paweł znalazł go w lesie napół zmarzniętego i wziął go do domu. Hodował się pod moją opieką wybornie, a na wiosnę był już tak oblaskawiony, że brał pożywienie z moich ust. Wmiałem, jak się ocieplało, stawał się mój giluś coraz niespokojniejszy. Matka rzekła mi wreszcie, że tego pani-cza w czerwonej kamizelce można tylko przez zimę cho-wać. „Niech i tak będzie“ — pomyślałem; pozwoliłem gilowi raz jeszcze napchać brzuszka ziarnkami siemienia i posadziłem go w otwartym oknie. Z początku skakał bezradnie po desce okiennej tu i tam. Wtem zaczął go wabić krewniak w ogrodzie. Giluś uklonił się pięknie, zagwizdał, jak jeszcze nigdy nie słyszałem, i odleciał.

Z b y t e k l i t o ś c i.

Na brzegu strumyka siedziały dwa pasikoniki.

— Patrzaj-no! — zaczął jeden i trącił kolegę w bok. — Tutaj, niżej na wielkim liściu siedzi żaba i płacze rzewnie.

— Rzeczywiście! — rzekł drugi. — Co jej też być może? Zapytajmy ją. Hej, ty tam na dole, czego szlochasz tak gorzko?

Żaba zrobiła bardzo żalostną minę i jęknęła:

— Zwichnęłam sobie nogę i nie mogę na brzeg skoczyć. Podajcie mi choć jedną nóżkę, żebym się tam wydostać mogła.

Niezdecydowane pasikoniki dreptały po brzegu.

— Będę wam całe życie wdzięczna — jęczała żaba.

— Uważaj, Skoczku! — przestrzegał pierwszy. — Oszuści przemawiają najśłodziej.

— Ach! dajże spokój, Skrzeczek, przecie ona ma taką pocziwą twarz.

Po tych słowach skoczył Skoczek z brzegu i podał żabie jedną ze swych cienkich nóżek. Ale, oh, biada! Jednym rzutem chwyciła podstępna żaba swego wybawcę i polknęła go. A potem zadowolona naśmiewała się szyderczo: „To była dobra zakąska po tłustym trzmielu, którym o mało się nie udławiłam. Chodź i ty, ja takich, jak wy, chętnie zjadam“.

T a k ż e r z e c z g o d n a w i d z e n i a .

— Wilusiu, motocykl jedzie — zawołała mała dziewczynka i odciągnęła nabok swego jeszcze mniejszego braciszka. Motocykl stanął. Kierowca zsiadł z niego. W jednej chwili zebrała się około maszyny gromada dzieci. Wielkie i małe, wszystkie razem, nawet niektóre z wózkami, w których wiozły małego braciszka lub siostrzyczkę. Wszystkie cisnęły się, jakby po raz pierwszy widziały taką maszynę. Niektóre z ciekawości pootwieraly szeroko buzie. Patrzyły, jak to mówią, oczami i ustami. Tak, teraz już maszyna stoi. Właściciel zniknął w pobliskiej gospodzie. Mały chłopiec miał ochotę spróbować maszyny. Ostrożnie dotykał jej naokoło, wreszcie znalazł trąbkę sygnałową. Rzucił bawarczy wzrok na drzwi gospody i nacisnął szybko trąbkę małemi rączkami. Trąbka wydała głos przytłumiony.

— O! ona mówi „ma“ — zawołała jednaz ciekawskich dziewcząt.

Po tym początku próbowali i inni. Każdy chciał pierwszy trąbić. Maszyna aż się chwiała.

— Odwal-że!

— Teraz ja!

— Przestańcie, bo się wywróci! — wołali niektórzy.

— Daj i mnie, Wacku! — prosiła mała dziewczynka.

— Także coś — odpowiedział chłopiec, ale podniósł siostrzyczkę do góry.

— Oj! Idzie! — zawołało jedno z dzieci.

Wszyscy zaczęli uciekać, bo mieli sumienie nieczyste.

— Wacek, Wacek, zaczekaj! — dało się słyszeć żałosne wołanie.

Wacek, uciekając, o mało nie wywrócił swej siostrzyczki razem z jej wózkiem.

Właściciel wyszedł, spróbował maszyny, czy dobrze działa, wsiał na siodło i odjechał. Kilku chłopców próbowało biec za motocyklem, ale wnet musieli zaprzestać tego.

W ś c i e k ł y p i e s .

Było to w sobotę wieczorem. Całe gromady chłopców były po południu niedaleko na saneczkach, a niektórzy jeszcze tam zostali. Chciałem pójść do nich, aby się troszkę zabawić. Gdy doszedłem do bramy, obejrzałem się. Cóż to jest? Co ja widzę? Czy to są żołnierze? Nawet z karabinami? Co się tu stało? Takie myśli przeleciały mi przez głowę. Zbliżyłem się do ludzi, którzy to się skupiali, to znów rozbiegali. Spytałem, co się stało. Powiedziano mi, że tutaj biega pies wściekły i że już pokąsał kilkoro dzieci. Rzeczywiście, jeszcze przed południem został pokąsany przez dużego psa jakiś chłopak wiejski. Poszedłem więc ku domowi, opowiedzieć ojcu, com widział i słyszał. Wtem padły strzały. Raz — dwa — trzy — raz po raz. Prędko wróciłem. Na przystanku wołali ludzie: „Pies biegnie! Pies biegnie!“ W dzikim popłochu dzieci i dorośli biegli bezładnie jeden przez drugiego. I ja uciekałem i zdawało mi się, że pies już tuż za mną. Znowu padły strzały. Obejrzałem się, ale nie zobaczyłem nikogo. I biegłem znowu za drugimi. Pies został trafiony, ale źle. Tę uciekał na targowi-

cę. Ja wróciłem się, bo mi było zimno. „Taka nędzna bestja, a może narobić tyle nieszczęścia“ — urągali ludzie. Wkońcu ktoś doniósł, że pies zabity. Trafiony wielu kulami, podziurawiony bagnietami, z głową rozmiądzoną uderzeniami kolb i drągów, leżał niedaleko przystanku. Ludzie byli zadowoleni, że potwora już niema, chociaż i inne psy zostały pokąsane i mogły także narobić nieszczęścia. I ja też byłem zadowolony, gdy dowiedziałem się o zabiciu psa. Ale miałem jeszcze inną przyczynę do zadowolenia: bo dla rannego psa czułem litość, że musiał tyle wycierpieć.

W n a j w i ę k s z e m n i e b e z p i e c z e ń s t w i e.

Cudowny dzień letni. Dzieci z całego domu bawiły się radośnie na podwórzu, a i ja prosiłem o pozwolenie, bym mógł wyjść na dwór. Nikt mi nie zakazał. Stanąłem przy drzwiach sklepu, aby się przypatrzeć pociągowi, przychodzącemu o godzinie 1/2 do 1. Szlabany kolejowe już zamknięto. Nagle ktoś przebiegł koło mnie zadyszany. Była to dziewczyna wiejska, jak widać było z ubrania i ruchów. Płaszczyk miała rozpięty, w ręku torbę, chustkę na głowie, a twarz czerwoną jak ogień. Pierś jej poruszała się szybko; musiała iść zdaleka, bo jej obuwie bardzo było zakurzone. Ty chcesz zapewne dobiec jeszcze do pociągu, ale już za późno! — pomyślałem sobie. Oto już pociąg. O! jak ona wygaduje na dróżnika, że zamknął szlaban! Pociąg odjeżdża, a dziewczyna biegnie jeszcze szybko koło żywopłotu, rosnącego przy stacji wzdłuż toru. Ludzie wołają, krzyczą, a ona jak głucha. Już postawiła nogę na stopniu wozu, trzyma się silnie poręczy, chce postawić drugą nogę wyżej, lecz ach! Potknęła się. Odwróciłem oczy, a ludzie zaczęli krzyczeć. Właśnie wtedy, kiedy myślałem, że ona leży już pod kołami, chwycił ją obu rękami

mi jakiś kolejarz, który stał na platformie, i wciągnął do wozu. Mnie oddech zaparło; drżały mi ręce i nogi. Ludzie załamywali ręce nad głowami, inni znów pytali z zaciekawieniem, co się stało. A gdy się dowiedzieli, przerazili się również.

*

*

*

Przy tego rodzaju nauczaniu wypracowań piśmiennych zdarza się niekiedy, że siła wyrażania się niektórych uczniów przerasta możliwości nauczyciela. Niektóre z przeprowadzonych tutaj przykładów są właśnie tego rodzaju. Tem się nauczyciel martwić nie powinien. Przecież słyży się często o tem, że w szkołach malarskich nauczyciel bardzo często stoi niżej, aniżeli niejedyn z jego uczniów. Do tego trzeba się przyzwyczaić i w zakresie nauczania języka. Z pewnością każdy nauczyciel ma więcej wiadomości gramatycznych i zna lepiej pisownię, aniżeli jego uczniowie; ale niezawsze zdoła ich przewyższyć w sile odczucia wewnętrznego i twórczości językowej. Powinien raczej mieć wyrobiony smak i sąd artystyczny, aby mógł swych uczniów pobudzać i prowadzić.

Kto w ten sposób pracuje ze swoimi uczniami, uczy się tyleż od nich, co oni od niego. Jest to wzajemne dawanie i odbieranie; w takich klasach panuje u nauczyciela i uczniów uczucie szczęścia, które przypomina radość artystycznego tworzenia. Jednak trzeba być ostrożnym w kierowaniu i prowadzeniu dzieci do artystycznego wyrażania myśli. G a n s b e r g w krytyce książki Jensena i Lamszusa „Nasze wypracowania szkolne — zakapturzona grafomanja“ pod tytułem *Czy możemy z dziećmi szkolnymi uprawiać świadomą kulturę wyrażania się?* zwraca uwagę na to, że dziecko przestało z pewnością być już dzieckiem, jeżeli w wypracowaniach szkolnych wypowia-

da „swoje uczucia z pełną świadomością wartości swej małej osoby“. Trzeba koniecznie utrzymać je w jego naiwności. „Z pewnością wolimy raczej dzieci, które z całą pilnością przepisują zdanie po zdaniu ze swego świata, a w ten sposób produkują pozbawioną artyzmu nudną kupę spostrzeżeń, aniżeli dzieci, które wiedzą, jak to „trzeba“ zrobić: z całem wyrachowaniem skoczyć najpierw w sam środek sytuacji, sypnąć z rozwagą kilka luźnych spostrzeżeń, oszczędzając pociągnięciami zakreslić jakąś scenę, jak to czynią poeci, tu i tam rzucić trochę światła, rażnym krokiem przejść do pointy, a potem równie rażno wycofać się z niewinną miną. Nie wolno uprawiać w szkole świadomej estetyki, bo w takim wypadku musielibyśmy dzieci uczyć, że nie należy przedstawiać się takim, jakim się jest w istocie; musielibyśmy je uczyć, jak to się czytelników bierze na kawał; musiałoby się dzieci uczyć, jak to rzeczy „trzeba“ zestrajać i przesuwac — naturalnie wbrew prawdzie, gdyż życie nie gra ani dramatów, ani romansów, a w jego dziejach brakuje prawie zawsze pointy. Gdy z dziećmi uprawiamy estetykę, to musimy również uprawiać planowo i studja psychologiczne: to działa, tamto nie działa! Ale w tem zginie nasze dziecko; a to jest za wielka zapłata nawet za najdoskonalsze pisarstwo. Gdy Tolstoj rozpętał w swych uczniach pierwszy wielki polot, to nie mógł, jak sam wyznał, opisać uczucia wzruszenia, radości, a zarazem obawy i żalu, które go przejęły w ciągu wieczoru. *Czułem, jakgdybym obserwował coś takiego, czego żaden człowiek widzieć nie ma prawa: narodzenie tajemniczego kwiatu poezji. Miałem takie uczucie, jakbym zbrodnię popełnił, lub podglądał przez szklany ul pracę pszczoły, która zakryta jest przed spojrzeniem śmiertelnika; miałem takie uczucie, jakgdybym uwiódł pierwotną i czystą duszę chłopaka wiejskiego. Odkryłem coś jakby żal, że popełniłem świętokradztwo“.*

9. RODZAJE WYPRACOWAŃ PIŚMIENNYCH.¹⁾

Wypracowania piśmienne, oparte na przeżyciu i obserwacji, są najczęściej stosowanymi rodzajami wypracowań i zjawiają się na wszystkich stopniach nauki. Wrodzony dziecku popęd do dzielenia się wiadomościami jest najczęściej tak silny, że ono samo z siebie rozpoczyna opowiadać lub opisywać. Stopnie rozwojowe wypracowań, opartych na przeżyciach i obserwacji, poczynawszy od wyliczenia szczegółów i krótkiego zwięzłego sprawozdania, a skończywszy na szerszych przedstawieniach i skomponowanych ujęciach wrażeń, przedstawiłem już w tej książce w osobnym rozdziale i tam czytelnika odsyłam²⁾.

Chociaż materiały dla tych dwóch rodzajów wypracowań są niezmiernie obszerne, to byłoby fałszywe, gdyby się uczniów stale przy tych typach zatrzymywało; mogłoby się łatwo zdarzyć, że uczniowie zaczęną wymyślać przeżycia i podawać je za prawdę. Przypominam sobie taki wypadek: Pewien nauczyciel objął piąty rocznik (pierwszą klasę szkoły średniej) i postanowił gorliwie uprawiać wypracowania przeżyciowe, bo wychodził z tego założenia, że przedstawianie własnych przeżyć należy uprawiać aż do osiągnięcia pewnej doskonałości, a potem dopiero można przejść do innego rodzaju wypracowań. Uczniowie mieli na szczęście wpogotowiu bogaty zasób przeżyć, który dotychczas nie był poruszony; mogli zatem przez czas dłuższy pisać wypracowania przeżyciowe. Ale powoli zaczęły tematy, które sobie uczniowie sami dobierać mogli, przybierać treść niezwykłą. Wypracowania były pełne awanturnicznych pomysłów. Przedstawione przeżycia nie

¹⁾ W tym rozdziale podaję tylko ogólny przegląd rodzajów wypracowań piśmiennych. Wyczerpujące zestawienie znajduje się w innej mojej książce: *Der deutsche Aufsatz auf der Unter — Mittel — Oberstufe*. Westermann, Braunschweig.

²⁾ Zob. str. 118.

okazywały się wprawdzie niemożliwymi, ale były w wysokim stopniu nieprawdopodobne. Na zarzut nauczyciela, wątpliwego o prawdziwość przeżyć, nie dano narazie żadnego wyjaśnienia; ale gdy nauczyciel na jakiejś wycieczce po przyjacielsku ich zapytał, jak to być może, że w ostatnim czasie przeżyli takie dziwne historie, uczniowie otwarcie odpowiedzieli ze śmiechem: „Wszystko to wymyślamy, bo już się nam znudziło pisać ciągle o przeżyciach. Ponieważ nie mogliśmy pisać nic innego, wymyślaliśmy sobie przeżycia“. Poznał wtedy nauczyciel, że nie można trzymać uczniów stale przy jednym rodzaju wypracowań; gdy im się czego nie da dobrowolnie, to wezmą sobie sami. Z tego faktu wynika, że uczniowie mają *f a n t a z j ę* i chcą ją wykazać. Zagroza jednak niebezpieczeństwo, gdy uczniowie przedstawiają jako obiektywne zdarzenie to, co w rzeczywistości jest tworem ich fantazji. To pomieszanie rzeczywistości ze światem fantazji może w pewnych okolicznościach niekorzystnie oddziaływać na postęp w rozwoju uczniów; może bowiem dojść tak daleko, że uczniowie wżiją się w świat fantazji, a świat rzeczywisty stanie się im obcy.

Uczennica trzynastoletnia napisała następujące wypracowanie:

M ó j m a ł y b r a c i s z e k.

— *Hura! urodził się nam mały braciszek — tak zawołała jednego dnia moja siostra Różia. Przystąpiliśmy z powodu urodzin do wyuczenia się powinszowania, które się tak zaczynało: Przybyło łube dziecko, o dobra nasza mamó i t. d. Moja siostra uczyła się tej poezji bardzo powoli i musiała dostać ode mnie kilka klapsów. Kiedy wkońcu stanęła przed łóżkiem mamusi, zaczęła się jąkać i wypowiedziała tylko pierwsze dwa wiersze. Potem obejrzałyśmy małą istotkę. Była taka drobniutka, mała! Okrągła różowa twarzączka z różowymi policzkami, grube,*

okrągłe rączki i wzruszająco malutki pyszczek. Różia tańczyła koło łóżka, a i ja byłam uradowana, że mamy małego braciszka. Różia dotknęła jego zamkniętego oczka, wskutek czego bezecnik poczęł żałośnie krzyczeć. A wtedy Różia zaczęła mu wtórować. Na moje pytanie, dlaczego płacze, wyszłochala: Ach, mama będzie teraz więcej kochała braciszka, niż mnie“. Uspokoila się jednak, gdy usiadła koło mamy. Najbliższej niedzieli odbędzie się chrzest.

Gdy autorkę powyższego wypracowania zapytano przy sposobności, jak się ma jej mały braciszek, odpowiedziała zdziwiona, że wogóle nie ma żadnego braciszka. A siostra Różia? Ależ nie miała także siostry. A wypracowanie? Ona je tylko „wymyśliła“. Gdy się zważy obrazowość i żywość wypracowania, które, jak się wydaje, przedstawia wiernie rzeczywistość, a potem dowiaduje się, że jest to wytwór fantazji (choćby nawet wyraźnie nawiązywał do czułościowych książek dla dziewcząt), wtedy nasuwa się pytanie, czy nie za daleko zostało posunięte w tym wypadku uprawianie wypracowań fantazyjnych i czy nie wychowało się przez to kłamstwa fantazyjnego, które tutaj jest jeszcze niewinne?

Obydwóch ostateczności, t. j. zarówno wstrzymywania się od wypracowań *f a n t a z y j n y c h*, jak i uprawiania ich w niewłaściwy sposób ponad pewną miarę, należy unikać. W tym dziale należy przestrzegać dwóch warunków:

1. Uczeń powinien zawsze swoje wypracowania fantazyjne jako takie odczuwać i uznawać; musi jasno odróżniać, co zostało odtworzone z rzeczywistości, a co jest wymysłem.

2. Wypracowanie fantazyjne powinno być tylko pewnym rodzajem z pośród wielu innych, stosowanych równocześnie, rodzajów wypracowań. Nauczyciel musi się starać wytworzyć równowagę między tworzeniem fantazyj-

nem a odtwarzaniem rzeczywistości. Zwłaszcza od uczniów, obdarzonych bujniejszą fantazją, należy żądać często ścisłej relacji, która nie znosi dodatków, lub zapisywania takich zdarzeń (zjawisk, rzeczy), które wymagają trzeźwej rzeczowości, np. komunikatów o pogodzie, zapisków temperatury, opisów, protokółów, dzienników, obserwacji zwierząt, roślin, o ile możliwości dokonanych wraz z innymi uczniami. To są czynności, które stworzą przeciwwagę dla wybujałej fantazji. Obowiązkiem współuczniów i nauczyciela będzie badać prawdziwość tych spostrzeżeń i zapisków, wykazywać niedokładność i dodatki z fantazji.

Kto swoich uczniów w ten sposób pouczać i prowadzić będzie, ten nie zazna niebezpieczeństwa wypracowań fantazyjnych. Badania Valentiner'a, jedyne z zakresu badania wypracowań fantazyjnych, prowadzą do wyznania, „że tylko tam jest grunt podatny dla użytecznych twórców ducha, gdzie samodzielnie twórczą i żywą fantazję ujęto w jej czynności w karby jasnego i bystrego myślenia i gdzie zasila się ją ciągle nowymi spostrzeżeniami i przedstawieniami, uzyskanymi z własnej obserwacji, z własnego doświadczenia i własnych przeżyć“.

Odrębną formą wolnych wypracowań jest objaśnianie obrazu. Wyrażenie „opis obrazu“, którego dawniej używano, oddaje tylko część dzisiejszego pojęcia „objaśnianie obrazu“, mianowicie tylko jedną możliwość: opis. Tymczasem jest wiele możliwości rozumienia i przedstawienia treści obrazu. Niektórzy uczniowie opisują tylko i sumiennie zwracają uwagę na szczegóły i drobnośtki, nie dodając nic od siebie; inni obserwują również wiele szczegółów, ale przedstawiają przytem stosunki między poszczególnymi obserwacjami; znowu inni traktują to,

co przedstawione, ze strony uczuciowej; jeszcze inni ożywiają obraz zapomocą fantazji; starsi uczniowie zestawiają treść obrazu ze swymi wiadomościami i zajmują jakieś stanowisko wobec obrazu.

W ten sposób zaznaczają się przy objaśnianiu obrazu niekiedy bardzo wyraźnie typy uczniów: typ opisujący, obserwujący, uczuciowy, fantazyjny i erudyjny. Pierwsze doświadczenia na tem polu poczynił Binet z niemieckimi dziećmi w Bobertag. Franciszek Weigl ustalił typy główne oraz typy pośrednie, tak u dzieci, jak i u dorosłych, a wyniki ogłosił w osobnej broszurze¹⁾. Tak objaśnienie obrazu stało się jednym ze środków do badania indywidualności i charakteryzowania uczniów²⁾.

Przeprowadza się je w ten sposób, że albo stawia się przed oczy uczniów jakiś obraz na 1 do 2 minut, albo każdy uczeń dostaje do rąk ten sam obraz (w małym formacie). Rozpocząć można słowami: „Obejrzyjcie obraz i dokładnie napiszecie, co jest na nim namalowane“. Albo: „Obejrzyjcie obraz dokładnie, a potem opowiecie historję, która jest na nim namalowana“. Albo: „Wymyślcie historję, któraby się stosowała do tego obrazu!“

Oceną wolnych wypracowań z objaśnienia obrazu uwzględnić winna zarówno treść, jak i formę, i praktycznie winna być ujęta według następujących punktów widzenia: zdolność obserwacyjna i konstrukcja myślowa (logiczna budowa i logiczne stosunki, np. nad- i podrzędność, przyczyna i skutek i t. p.), działanie fantazji, sprawność językowa w mowie czy piśmie. W wypraco-

¹⁾ Freier Aufsatz, Anschauungstypen und Erziehungspraxis. Haase, Wien.

²⁾ Por. Meumann: Vorlesungen T. I. str. 281 i T. II. str. 147.

waniach szkolnych bierze się jeszcze pod uwagę i c z a s. W pracach szkolnych pisanie powinno być oceniane przede wszystkim jako objaw wytrwałości, znuzenia, charakteru pracy ucznia: w pracach domowych należy brać pod uwagę staranność pisma i piękność opisu. Jednak prace uczniów nie powinny być klasyfikowane z każdego z podanych punktów; powinna raczej nastąpić jednolita ocena, podana w krótkich słowach.

Przy pisaniu listów wystrzegać się należy wyszukanych, życiowo nieprawdziwych treści, lecz wyczekiwać, aż się nadarzy naturalna sposobność do napisania listu w szkole. Zdarza się często, że któryś z uczniów przesiedli się gdzie indziej, nadarzy się więc sposobność do udzielenia mu wiadomości o jakimś zdarzeniu w klasie. Uczniowie lubią bardzo wymieniać listy między sobą; strzec się tylko należy, by nie zrobić z tego obowiązku szkolnego, nie robić z tego „zadania“. Nie miałyby żadnego sensu ujmować rozprawki w formę listu; list powinien być dobrowolnym udzieleniem wiadomości przez jednego człowieka drugiemu, powinien mieć zatem treść ludzką, to zn. powinien zawierać coś przeżytego, a nie coś wyuczonego. Wszystkie tematy, podane w uczniowskich zbiorach listów, a przede wszystkim geograficzne, historyczne, przyrodnicze, o ile nie wynikają z zainteresowań uczniowskich lub z ich obserwacji, są chybione jako materiał listowy. Jest np. zupełnie nieprawdopodobne, ażeby uczeń szkoły ludowej interesował się tak bardzo stosunkami rolniczymi i przemysłowemi swej miejscowości, by czuł się zmuszony donosić o tem w liście jakiemuś dalekiemu znajomemu. Można wprawdzie zrozumieć dobre chęci nauczyciela, jeżeli poddaje takie tematy, bo tego, co dzieci same z siebie donosić sobie mogą, jest bardzo mało. Winą zaś jest

prawdopodobnie tylko ta okoliczność, że piszący listy nie znają się wzajemnie; dlatego należy się postarać, by uczniów zbliżyć do siebie, aby również nawiązali między sobą i stosunki osobiste.

*

*

*

Wolne opowiadanie treści czytanek, tak jak i objaśnienie obrazu, może dać niejedno wyjaśnienie, dotyczące indywidualności uczniów: obu rodzajom wypracowań wspólna jest łatwość skontrolowana tych prac; tutaj obraz, tam czytanka jest miarą oceny. Może się to w pierwszej chwili wydać nieco dziwnem, że, przekonawszy czytelników o wartości kształcącej wypracowań wolnych, biorę się do zasadniczych badań nad wartością streszczenia czytanek. Wypracowanie wolne dopuszcza wnioski, dotyczące zdolności spostrzegania i obserwacji, wyobraźni ucznia, czucia, woli, myślenia dziecka i jego zdolności wyrażania się: wymaga ono własnego wolnego tworzenia, wciąga do pracy wszystkie siły duchowe i jest z pewnością pod niektórymi względami bogatsze w wyniki, aniżeli streszczenie. Streszczenie jednak ma tę wyższość, że jest łatwiejsze do sprawdzenia i umożliwia zawsze pełny wartości wgląd w życie duchowe i językowe dziecka. Ale streszczenie ma tylko wtedy wartość doświadczalną, jeżeli się nie krępuje ucznia przytem pewnemi określonymi formami językowemi; on musi mieć swobodę ujęcia opowiadania i przedstawienia go w swej mowie. Zaleca się zatem tylko raz odczytać powiastkę, której uczniowie nie znają. Naturalnie wtedy uwaga ich zwróci się więcej ku treści, niż ku stronie językowej; streszczenie jest wtedy wolnem naśladownictwem twórczem raz tylko słyszanej powiastki. Pożyteczną jest rzeczą połączyć takie wolne streszczenia z dalszemi zadaniami, a więc np. kazać wynaleźć uczniom odpowiedni tytuł, albo dotworzyć

opuszczoną w czytaniu pointę. Taki był np. cel zadania, które swojego czasu dałem uczniom 9 — 14 letnim; było to streszczenie czytanki z opuszczonym tytułem i opuszczeniem zakończeniem¹⁾.

Badanie tej pracy objęło trzy działy: 1) Wybór tytułu. 2) Wymyślenie zakończenia opowiadania. 3) Sprawność wyrażania się (gwara dziecięca).

Ad 1). W tytułach, dobranych przez uczniów, w 41.25 procentów powtarzała się *kobieta*, a więc: Stara, dobroczynna, bezimienna, skromna, litościwa, zła, troskliwa, dobrotliwa, uważna, życzliwa i t. d. *kobieta*, w 5.25% *policjant*: Zły, złośliwy, zwiedziony, surowy, niesprawiedliwy i t. d. *policjant*, w 13% *kobieta i policjant*: Policjant i stara kobieta. Zły i dobry człowiek i t. p., w 17.25% *skorupy szklane*: Podniesione skorupy. Skorupy w ogródku dla dzieci i t. p., w 6.25% *miejsce*: Na placu zabawowym. W ogrodzie, i inne; w 1.25% *dzieci*: Uratowanie dzieci. Dla dzieci i in., w 2% były tytuły ogólnikowe: Powiastka. Opowiadanie i in., w 6% wzięto myśl główną za tytuł: Pomagaj bliżnim. Dobry uczynek i t. p., 7.50% *pra* nie miało żadnego tytułu.

Z tego widać, że „kobieta” występuje w tytułach najczęściej. Powodem tego są słowa początkowe opowiadania, które wobec napięcia uwagi przez uczniów przy słuchaniu najlepiej im utkwily w pamięci; ponadto kobieta odgrywa rzeczywiście główną rolę w opowiadaniu, ona jest bohaterką akcji. Na drugim miejscu stoją *skorupy*. I to nietrudno wytłumaczyć: one stanowią jądro w całości opowiadania. Oprócz tego wskutek przemilczenia zakończenia jest coś tajemniczego w czynie kobiety, a to wywiera na dzieci wielkie wrażenie i pobudza do pracy ich

¹⁾ Porównaj tekst na str. 89 in. książki. W czytaniu opuściłem odpowiedź kobiety i poleciłem uczniom ją uzupełnić.

fantazję. To się objawiło również w kilku tytułach: *Tajemnicze skorupy szklane*. *Niezwykłe znaleźne*. *Guślarka*. *Stara czarownica* i in. Na trzecim miejscu stoi tytuł: *Kobieta i policjant*; obejmuje on obie osoby główne. Pozostałe tytuły przedstawiają tylko niewielką część w liczbie ogólnej. Uderzające jest, że uczniowie tak mało myślą o bawiących się *dzieciach*. Przy wymyślaniu zakończenia opowiadania jest inaczej. Przyczyną tego może być, że bawiące się dzieci nie dochodzą do działania i wogóle są zbyt cenne, o ile nie rozwiąże się wątpliwości, co skłoniło kobietę do schylenia się.

Ad 2.) Dorabianie zakończenia opowiadania dzieli się na dwie wielkie grupy: uczniowie przypuszczają, że działanie kobiety wypływa z *pobudek społecznych* (47%), albo z *pobudek samolubnych* (26.25%). Oprócz tego następuje rozwiązanie *fantazyjne* (3%) i jeszcze kilka innych, dla całości bez znaczenia. Można to uważać za objaw pocieszający, że tak wielu uczniów przyjmuje uspołecznienie za motor postępowania kobiety: prawie połowa uczniów sądzi, że kobieta dlatego zbierała skorupy szklane, żeby się dzieci bosa nie pokaleczyły na nich. Jednak musimy być ostrożni w wydawaniu sądów o przesłankach autorów: 1. Skorupy szklane są przedmiotem małej wartości i małej użyteczności, tak, że myśl o ich gospodarczym zastosowaniu odpada. 2. Ta okoliczność, że bosa dzieci bawiły się w pobliżu, obudza u uczniów, którzy sami są dziećmi, inne myśli, aniżeli u dorosłych. Rozwiązanie, które u dorosłych objawi tylko względ na dobro ogólne, może u uczniów być dowodem samolubstwa: oni również uprzątają skorupy szklane, bo samiby mogli w zabawie skaleczyć się na nich. 3. Uczniowie stoją wobec dokonanej czynności podniesienia skorup; czynność, która wypływa z usposobienia społecznego, jest już dokonana; uczniowie mają wynaleźć tylko samą pobudkę. O

wiele wyraźniej objawiłoby się poczucie społeczne, gdyby się uczniów postawiło przed skorupami szklanymi i dopuściło do wolnego działania. 4. Jest różnica między fikcją a rzeczywistością: czyby też uczniowie w rzeczywistości działali tak i myśleli, jak napisali? Pomimo to wynik doświadczenia daje wielkie wartości; gdyby nawet nie dawał możliwości wejrzenia w głąb osobowości uczniów, to jednak zawsze mówi coś niecoś o dojrzałości moralnej.

Ad 3). Językowe ukształtowanie streszczenia jest pouczające, jeżeli połączy się je z badaniem zasobu wyrazów i sposobu łączenia zdań. Ponieważ badania zasobu wyrazowego każdy łatwo sam przeprowadzić może na drugiej formie opowiadania (str. 75 tej książki), dlatego tutaj pozostaje zbadanie tylko łączenia zdań. Bardzo wyraźnie daje się zauważyć dążność dzieci do uproszczenia budowy zdań. Zdania dwa uległy najczęstszym przemianom:

„Policjant stał w pobliżu i uważał, aby nie zaszło nic niewłaściwego” i

„...schyliła się stara kobieta; podniosła coś, co ukryła prędko w fartuch”.

Pierwsze zdanie zostało przez uczniów ponad 10 letnich przedstawione w niezminionej powyższej formie. Uczniowie poniżej lat 10-ciu usiłowali na różne sposoby uprościć zdanie. Najczęściej wyrzuca się więc pierwsze zdanie zostaje tylko: *Policjant uważał, by się nie stało nic złego*. Niekiedy brakuje członu środkowego: *Policjant stał tutaj, aby się dzieciom nic nie stało*. Niekiedy brak znowu zdania podrzędnego: *Policjant stał tutaj i uważał na dzieci*.

Z podobnymi uproszczeniami możemy spotkać się i w drugim zdaniu. Jeżeli uczniowie zatrzymują wszystkie trzy myśli (schylenie się, podniesienie, ukrycie), wtedy ukazują się zdania współrzędne, połączone spójnikiem „i”. Czasem brakuje jednej z tych trzech myśli, czasem nawet dwie bywają opuszczone, ale zawsze bez naruszenia

sensu opowiadania. Wszystkie te formy zdania zdarzają się w streszczeniach:

1. *Wtem schyliła się stara kobieta i podniosła coś, co potem ukryła prędko w fartuszu.*

2. *Wtem pochyliła się stara kobieta, podniosła coś i ukryła w fartuszu.*

3. *Kobieta coś podniosła i ukryła w fartuszu.*

4. *Wtem schyliła się stara kobieta i włożyła coś do fartuszka.*

5. *Wtem schyliła się stara kobieta i coś podniosła.*

6. *Kobieta coś podniosła.*

Ocenianie wolnego streszczenia będzie się więc różniło od oceny innych wolnych wypracowań. Można tu postawić na czele sprawność pamięci (wierność w odtworzeniu), a potem ustalić błędy przeciwko faktycznemu stanowi rzeczy przez dodatki sensowne i bezsensowne, lub też przez opuszczenia; wreszcie osądzi się wprawę w odróżnianiu rzeczy istotnych od nieistotnych. Warunki oceny (sprawność językowa, poprawność wymowy i pisma, czas na wypracowanie, pismo samo) mają tutaj również znaczenie takie, jak w innych wypracowaniach wolnych z objaśnieniem treści obrazu łącznie.

Dla duchowego rozwoju dzieci ma zasadnicze znaczenie to, aby miały dużo wolności w wyborze materiału do wypracowań. W każdym wypadku nie wolno nauczycielowi więzić uczniów przy pewnym rodzaju wypracowań, skoro zauważy, że kierunek ich zainteresowania uległ zmianie. Radość pracy może być utrzymana tylko przez odmianę w materiale i przez różnorodność zajęć. Uczeń powinien przejść wszystkie zakresy materiału i wszystkie sposoby pracy, wszystkie jego komórki mózgowe powinny być otworzone. Każdy uczeń musi wszystkiego spróbować, żaden nie powinien trzymać się

tylko jednego rodzaju wypracowań i jednego sposobu pracy, bo to przeradza się łatwo w manierę i szablon. Powtórzę tutaj słowa, które już raz wypowiedziałem na końcu mojej książki o niemieckich wypracowaniach piśmiennych: „Nic nie może w uczniach stężeć, wszystko musi być płynne, wszystko w ustawicznym ruchu, w zatrudnieniu, w odnowie. Skoro tylko zacznie ktoś mieć „przyzwyczajenia wypracowaniowe“ (szablony), to sprowadzić go trzeba na inne drogi, gdzie znowu musi całymi siłami zabrać się do pracy. Nawyki duchowe dopomagają do oszczędzania sił produktywnych, ale ich oszczędzać nie trzeba; powinny one być zawsze czynne, powinny człowieka odnawiać i nie dopuścić, by skostniał w swych poglądach i zapatrywaniach“.

III. NAUCZANIE JĘZYKA.

1. GRAMATYKA W SZKOLE POWSZECHNEJ?

Zapatrowanie, że języka ojczystego należy uczyć przy pomocy określeń pojęciowych i reguł, można już dziś uznać za przewyciężone; okazało się błędem twierdzenie, że, aby poprawnie mówić i pisać, trzeba umieć gramatykę. Jakże naiwne było przekonanie, że, o ile dziecko nie wie, jak użyć jakiejś formy językowej, to przepowie sobie regułkę i według niej ukształtuje powiedzenie. Dzisiaj już nikt w to nie wierzy. Dziecko wyrabia swój język — naprzód język swego otoczenia, potem język powszechny — w sposób o wiele prostszy i naturalniejszy: przez s ł u c h a n i e i m ó w i e n i e. Zadaniem pierwszych lat nauczania jest właśnie, oprócz wyrobienia w czytaniu i pisaniu, wyćwiczenie w d o k ł a d n e m s ł u c h a n i u i p o p r a w n e m m ó w i e n i u. Żądanie to nie datuje się od dzisiaj i nie po raz pierwszy zjawia się ono w programach, które się ukazały w ostatnich latach. Jeszcze w r. 1842 wyszedł w Berlinie *Podręcznik do rachunków w szkole elementarnej* W. A. G r u b e g o, w którym czytamy: „O oddzielnem nauczaniu gramatyki w szkole elementarnej nie może być mowy; w pierw trze-

ba zdobyć materiał dla tego przedmiotu. Dla pogładowego typu myślenia nie jest nauczanie języka niczem innym, jak tylko ćwiczeniem mowy, i dlatego logiczny dział nauki o języku, gramatyka, musi odpaść". Jak ó b G r i m m przed stu laty powiedział w przedmowie do swej *Gramatyki*: „Na niedorzeczność nauczania języka w naszych szkołach, na bezwartościowość książek, na których się ono opiera, narzekałem już nieraz; jeżeli się wydadzą moje twierdzenia zbyt daleko idącymi (jakkolwiek zaatakowałem tylko bezsensowną naukę elementarną, a nie rozsądne traktowanie gramatyki w wyższych klasach), to zrzucam z siebie odpowiedzialność, a zwracam uwagę nauczycieli na postępowanie, które stosują w dziedzinie nauczania bratnie narody, odznaczające się wybitnym zmysłem praktycznym, a znacznie wyżej od nas stojące, a mianowicie: Anglicy, Holendrzy, Duńczycy, Szwedzi. Nauczanie języka polega u nich nie na wyuczaniu reguł gramatycznych, lecz na praktycznym stosowaniu języka przez mówienie, słuchanie i czytanie.

Te myśli podjęły nowsze programy nauczania; orzekają one, że ćwiczenia językowe powinny służyć w używaniu mowy do osiągnięcia pewności, opartej na poczuciu językowym i przyzwyczajeniu. Dopiero na średnich i wyższych rocznikach można dążyć do rozumowego ujęcia zjawisk językowych przez obserwację języka i wydobywanie prostych praw językowych. Dla dziecka jest język przede wszystkim środkiem wyrażeniowym, a nie przedmiotem obserwacji. Obserwowanie przebiegów naturalnych, zastanawianie się nad zjawiskiem w naturze, przedstawianie rysunkowe i językowe tego, co się widziało lub sobie wyobrażało, to wszystko leży w naturze dziecka; dzieci myślą rzeczowo. Ale obserwowanie zjawisk językowych i zastanawianie się

nad nimi są dziecku obce. Mowa jest dla niego raczej środkiem wyrażania spostrzeżeń, wrażeń, życzeń i t. p., i jako taka jest mu niezbędna; ażeby jednak z tego skrajnie praktycznego środka wyrażeniowego uczynić przedmiot obserwacji, tego dziecko nie pojmuje. To jest to samo, jakgdyby miało analizować swoje poruszenie, które wykonuje instynktownie przy zabawie, jakgdyby miało oznaczyć dokładnie wysokość, siłę i trwanie swego okrzyku radości, jaki wydało na widok zaświeconej choinki na Boże Narodzenie. Nauczać o języku to znaczy uświadomić dziecku prawidłowość tego środka wyrażania się. Nauka o języku jest teorią mowy. Ażeby dziecko doprowadzić do zrozumienia tego, czego nauczyciel chce, konieczne jest przez nieustanne ćwiczenie żywych form językowych, które się dziecko posługuje jako środkami wyrażeniowymi, ustalić fakty językowe, a dopiero potem użyć ich jako punktów wyjścia przy rozważaniach językowych. Dopiero wtedy, gdy umysł dziecka jest zdolny do zastanawiania się nad własną mową, gdy potrafi rozpoznawać równość i podobieństwo zjawisk i wyciągać z tego wnioski, dopiero wtedy może wystąpić nauka o języku, z początku jako nauka przygodna. Kto przyjmuje za podstawę nie system gramatyki, lecz umysł dziecka, ten uzna trudność, a zarazem i konieczność nauczania języka w sposób, odpowiadający rozwojowi umysłu dziecięcego. Aby uczyć w sposób zgodny z naturą, powinno się wiedzieć, jak dziecko opanowuje język, jak się ustosunkowuje do nowo występujących form językowych, jak włącza je w swój zasób językowy, w jaki sposób wogóle postępuje rozwój jego języka. Tutaj nie może nam służyć za wzór człowiek dorosły, który w późniejszym wieku uczy się języka obcego, ponieważ on uczy się języka drugiego, uczy się języka obcego przez porównanie. Dziecko nie ma jeszcze żadnego przedmiotu do porównania, nie zna jeszcze żadnych praw językowych. Psychologowie dzieci stwierdzili,

że dziecko tworzy według praw językowych, które odpowiadają początki prawom języka ludowego; ale prawa rozwoju duchowego dziecka mają wielki wpływ na rozwój języka dziecięcego. Metoda nauczania w nauczaniu języka, jeżeli wogóle ma być skuteczna, musi się dostosować do wyników wiedzy o dziecku. Z tego powodu musimy wyrzucić ze szkoły powszechnej systematyczne nauczanie gramatyki. Już książka *Hildebranda* o nauczaniu języka otrzeźwiła wielu nauczycieli; ale programy szkolne, nawyczki metodyczne i t. p. wstrzymały naturalne ukształtowanie się nauczania języka. W latach przedwojennych rozlegało się coraz głośniejsze i natrętskie wołanie o reformę nauczania języka, o uchylenie metody „gramatycznej”. Ukazały się artykuły i broszury, w których potępiano gramatyczny werbalizm i cały kram reguł. Na przykładach dowiedziono, że określenia pojęciowe i reguły, którymi operowano w szkole powszechnej, są dla dziatwy niedostępne i dla nauki języka zupełnie bezwartościowe. Mówiłem o tem w swoim czasie w jednej z moich książek¹⁾, a tutaj znów powtarzam rzeczy istotne:

W szkole powszechnej określano oddawna rzeczowniki jako nazwy osób, zwierząt i rzeczy. Tymczasem wyrazy takie, jak: umiarkowanie, spokój, długość, szerokość, można było znaleźć w każdej czytance. Czy wyrazy umiarkowanie, spokój, długość, szerokość znaczeniowo wzięte są rzeczownikami? Wszak *długość* jest *cechą* pokoju; a wyrazy, które oznaczają cechy, są przymiotnikami. Jakże więc *długość* jest rzeczownikiem? Jak się to ma wytłumaczyć uczniom? Trzeba więc było podporządkować określeniu i rzeczowniki umysłowe, abstrakta, przez rozszerzenie określenia znaczeniowego rzeczownika. Ale i przez to sprawa niewiele zyskała, gdyż

¹⁾ Kindertümliche Sprachlehre, Wien, Hase.

takie ściśle rozróżnienie podziałów okazało się niemożliwe. Jeżeli mówię o częściach jakiejś czytanki, to już używam abstrakcji na określenie jakiegoś przedmiotu konkretnego. W ten sposób wchodzimy już w zakres logiki, nauki o znaczeniu. Ale jak się mają zorientować dzieci w tej gmatwaninie? Właśnie dlatego, że się nie orjentują, brano pod uwagę tylko „proste” wypadki, a pozostawiono bez uwzględnienia ogromne obszary dziecięcego zapasu językowego.

Szczególnie wyraziście okazywała się bezużyteczność gramatyki szkolnej w traktowaniu przyimków. Jakie znaczenie mogło mieć dla ucznia wyliczanie szeregu *nad*, *pod*, *przed*, *za*, jeżeli nie umiał tych słów poprawnie użyć w mowie? Jeden przykład na każde z tych słów nie ułatwiał sprawy; na opanowanie trzeba było użyć ich wielokrotnie w mowie żywej. Ale nato nie potrzebuje nikt umieć wyliczać szeregu. Zdania: „Pod oknem rosną kwiaty” nie wypowiada uczeń poprawnie dlatego, że wie, iż *pod* łączy się z narzędnikiem, lecz dlatego, że przyzwyczaił się tak mówić. Jeżeli użyje przyimka fałszywie, ponieważ taki błąd w jego gwarze jest pospolity, to nie pomoże mu zupełnie na to wyuczenie się szeregu przyimków. Nawyk gwarowym musi się przeciwstawić nawyk języka ogólnego. Zawsze wyjdzie na jedno: Dziecięce poczucie językowe da się kształcić jedynie przez ćwiczenie i przyzwyczajanie, a nie przez racjonalizowane reguły, przeznaczone do stosowania w odpowiednich wypadkach. Bezwartościowość reguły okazywała się najokazalej w takich wypadkach, gdy uczeń nie wiedział, jak powiedzieć, czy *wychodzę przed dom* czy *wychodzę przed domem*, ponieważ *przed* łączy się zarówno z biernikiem, jak i z narzędnikiem¹⁾. Która z tych form jest właściwie poprawna? Którą regułę dostosować? Gramatyka w ta-

¹⁾ Zjawisko bardzo częste w szkołach mniejszościowych.

kim wypadku stawiała się drogowskazem zawodnym, który mówił rzeczy wątpliwe, czy fałszywe. Zamiast uczyć form przypadku, określało się przypadki; zamiast *ćwiczyć* w użyciu przypadku, pytano: *który przypadek?* Gdyby przynajmniej pytania naprowadzające miały jakiś sens i były wyraźne. W zdaniu: „Kupiłem opał w składzie węgla“ czy można zapytać „w składzie kogo? czego?“ Przecież nie o własność tu chodzi, tylko o jakość (jaki skład?), a dziecko inaczej dopełniacz rozumie. Pytamy bezsensownie, ponieważ z pytania *jaki* nie można wyprowadzić przypadku. Czy to głupstwo ma jakie znaczenie dla wykształcenia językowego? — „Książka leży na stole“. — Następują pytania orientacyjne: „Kto? co? leży na stole“. — Książka. A potem szczyt niedorzeczności: „Co robi książka?“ I to ma być rozbiór zdania! — „Prawdopodobnie pozostanę na wakacje w mieście“. Co to jest za część zdania *prawdopodobnie*? Jak się o to można zapytać? — „jak zostanę?“ Pytanie o *prawdopodobnie* winno brzmieć: „Czy pozostaniesz na wakacje w mieście?“ Odpowiedź: „Prawdopodobnie“. Ale z takiego jedynego właściwego pytania nie można określić części zdania. Natomiast pytania, które pozwalają na wnioski składniowe, są językowo niedorzeczne; dopóki myślenia ucznia nie zniekształcą, nie zszablonizują, nie mają żadnego sensu.

Składnia roi się od trudności tego rodzaju. Co więcej, różnice zdań między gramatykami są w tym zakresie ogromne. Podmiot i przydawka rzeczowa, przedmiot (dopełnienie) i okolicznik niezawsze dadzą się określić zupełnie wyraźnie. Zresztą szkoda czasu na teoretyczne zwalczanie czegoś, co już praktycznie upadło. Wszelkie niepewności dawnej gramatyki szkolnej razem ze „zdaniem ściągniętem“ i „skróconem zdaniem pobocznym“, z wszystkimi subtelnościami i możliwościami — chwała Bogu — już nas nie dręczą; nie mamy już do czynienia z martwą recytacją reguł. Język potraktujemy jako taki, jaki on

jest, i będziemy uczniów ćwiczyli w używaniu form żywych. Wciągniemy w użycie w szkole język środowiska dziecka, a język warstw wykształconych wprowadzimy nie w oderwaniu, jako język „drugi“, odrębny; główny nacisk położymy na mowę mówioną i słyszaną; nie na pisaną i widzianą. Ponadto będziemy jak najusilniej dążyli do usamodzielnienia dzieci, do nich dostosujemy jakość i zakres obserwacji i wnioskowania językowego; w ten sposób spełnimy postulaty Hildebranda.

2. ĆWICZENIA JĘZYKOWE W OŚRODKACH ŻYCIOWYCH.

Ponieważ, jak to już w pierwszej części tej książki wykazywałem, w szkole powszechnej nie powinno być nauki o języku jako osobnego przedmiotu, wykształcenie elementarne w języku przypada nauce łącznej, w której mówienie, jako środek wyrażeniowy, odgrywa ważną rolę. Materiał do ćwiczeń w mówieniu wynika z zakresu życiowego, w którym obraca się nauczanie łączne. W ten sposób dochodzimy do „ćwiczeń językowych w zakresach życiowych“. W książce mojej: *Nauczanie języka w zakresach życiowych* użyłem wyrazu „zakres życiowy“ inaczej, aniżeli tutaj; tam chodziło raczej o „zakres językowy“, tu — o „zakres życiowy jako punkt wyjścia“. W tamtej książce nawiązywałem ćwiczenia językowe do rozmaitych form, zdarzających się w mowie codziennej, i wyszukiwałem każdą poszczególną formę w najrozmaitszych zakresach materiału szkolnego. Zająłem się więc np. przyimkami *bez* i *przez*, pobudzony do tego użyciem tych przyimków w gwarach, zdarzających się w mowie uczniów, i wyszukiwałem zakresy językowe, gdzie połączenia te w nagromadzeniu występowały. Punktem wyjścia była więc tam forma językowa; mogłem zatem pozostać, bez systematycznego postępowania naprzód, przy podziale i układzie materiału językowego, jak to bywa w najwięk-

szej liczbie podręczników języka ojczystego; układ rozdziałów nie uwzględniał wcale układu systematycznego w nauczaniu, nie był związany z tokiem nauczania. Związek można było uzyskać dopiero według aktualnej potrzeby, zdradzonej przez uczniów. Jeżeli uczeń popełnił błąd, to można było poszukać w książce odpowiedniego rozdziału i wynaleźć punkt, dotyczący błędu. To był i jest cel tamtej mojej książki.

Nauczanie łączne natomiast określa rzeczowe ramy nauczania, w obrębie których odbywają się z zasady ćwiczenia językowe. Już nie chodzi o to, ażeby do pewnej formy wyszukiwać rozmaite zakresy rzeczowe, lecz o to, aby rozmaite formy językowe wynaleźć w zamkniętym zakresie materiału (zakresie życiowym). Okazało się wtedy, że w jednym zakresie życiowym da się uzyskać bardzo wiele przykładów, o wiele więcej, aniżeli by można przerobić w klasie przez czas opracowywania zakresu życiowego. Tak jest, to jest pewne, że w każdym zakresie rzeczowym są prawie wszystkie formy językowe, których można żądać od ucznia szkoły powszechnej. Nauczyciel zadowolony się, naturalnie, najczęściej tem, że opracuje z uczniami tylko pewną część przykładów językowych, wybranych z zakresu życiowego, i będzie ćwiczył z uczniami tylko te formy, w których użyciu uczniowie są niepewni; tak będzie można wybrać przy pracy nad zakresem życiowym przykłady według zasady błędu typowego. Obfitość form językowych w zakresach życiowych uspokoi i tych nauczycieli, którzy obawiają się, że zakres życiowy utrudnia wybór materiału językowego i uważają za wątpliwe, czy w każdym zakresie można znaleźć właśnie te przykłady, w których klasę należałoby właśnie wyćwiczyć.

Ażeby pracować w ten sposób pożytecznie, nauczyciel powinien także zadanie rozwiązać raz dla samego siebie. Raz powiedziałem o tem na innym miejscu tak: *Trudna*

wyda się taka praca tylko temu, który jej nie spróbował. Kto taki zakres życiowy raz gruntownie przerobił, ten na cudzą pracę spojrzysz zupełnie innemi oczyma. Przerobienie drugiego zakresu życiowego pójdzie mu gładko i bez trudności; doświadczenia, jakie się zebralo przy pierwszej pracy, ułatwią drugą o wiele. Ale musi się takiej pracy raz rzeczywiście dokonać; samo przeczytanie o niej nie wystarczy. Musi się wniknąć w rzeczy od wewnątrz, a nie można ich tylko oglądać z zewnątrz. Tylko to się rzeczywiście rozumie, co się samemu przerobiło. Zasada pracy samodzielnej ma wartość nie tylko dla uczniów, ale i dla nauczyciela. Ten tylko nauczyciel, który sam opracował takie zakresy życiowe we wszystkich kierunkach, zrozumie należycie pracę ucznia i uszanuje ją, uczeń tylko w ten sposób wejdzie w zakres życiowy i przerobi go właściwie pod kierunkiem nauczyciela. Prowadzić pewnie może tylko ten, kto drogę zna dokładnie i przedtem ją już przeszedł. Duchowe zbliżenie nauczyciela do ucznia, które powstaje przez podobieństwo w warunkach i w sposobach pracy, powinno być założeniem każdego nauczyciela, który zasadę pracy pojmuję poważnie.

* *

Poniżej podaję językowe opracowanie dwóch zakresów życiowych na poziomie drugiego i trzeciego roku nauczania. Wybieram do tego celu takie zakresy, które nie są związane z określoną miejscowością, a zatem w podobnej formie mogą być użyte w różnych ośrodkach.

W z i m i e.

- 1) *Różne części ubrania zimowego:* a) Na ulicy: palto, kurtka, płaszcz, futro, rękawiczki, czapka futrzana i i. b) Na saneczkach: czapka narciarska, sweter, ochraniacze na stawy, na uszy i in.

2) *Co robią dzieci w zimie:* Dzieci jeżdżą na saneczkach, sankują się. Robią ze śniegu bałwana. Rzucają śnieżkami. Ślizgają się na lodzie i t. d. Jeździć sankami, saneczkować się, lepić bałwana ze śniegu, rzucać śnieżkami, jeździć saniami, ślizgać się i t. d.

3) *Na co śnieg spada:* Śnieg spada na ulicę, na drzewa, na dach, na latarnie i t. d.

4) *Gdzie leży śnieg potem:* Śnieg leży na ulicy, na drzewach, na dachu, na latarniach i t. d.

5) *Jak wygląda bałwan ze śniegu:* Głowa jest wielka, oczy są czarne (węgiel), tułów jest gruby i t. d.

6) *Na ślizgawce:* Starsi chłopcy ślizgają się. Mali chłopcy upadają często. Panie trzymają zarękawki przed ustami. Dziewczynka pośliznęła się. Jakiś pan ją podniósł. Dwaj chłopcy zderzyli się. Wacek (kolega szkolny) zgubił łyżwę. Widzowie śmiali się.

7) *Od kogo dostał Wacek swoje piękne przybory?* łyżwy dostał od ojca. Szal od matki. Czapkę od swojej starszej siostry. Rękawiczki od ciotki. Kołnierz futrzany otrzymał od stryja. Pończochy dostał od babki.

8) *Komu Wacek ustępuje z drogi?* Nasamprzód dziewczynce, potem ustąpił z drogi jakiemuś chłopcu, potem znowu jakiemuś starszemu panu i t. d.

9) *Kogo widziałem na ślizgawce:* Widziałem Wacka, Józka Martyniaka, Marysię Zawiszanę, chłopca ze sklepu, młodego aptekarza, córeczkę woźnego szkolnego, syna naszego dozorczy i t. d.

10) *Czem odznacza się Wacek na ślizgawce?* Siłą, zręcznością, umiejętnością, szybkim biegiem i t. d.

11) *Na czym się nosi zimowe ubranie?* Czapkę nosi się na głowie. Szal ma się na szyi. Pończochy na goleniach. Rękawiczki na rękach i t. d.

12) *Jak dzieci wołają na ślizgawce?* Wacku, zaczekaj! Marysiu, pożycz mi klucza! Stašku, dziewczynko, panie Wincenty, i t. p.

13) *Co opowiada Wacek:* Zapytałem matki, czy mogę pójść na ślizgawkę. Powiedziała, że mogę. Wtedy wdziałem getry i czapkę, owinąłem się szalem, włożyłem rękawiczki, zabrałem łyżwy i poszedłem.

14) *O co zapytała matka wieczorem:* Czy było przyjemnie? Czy upadałeś. Czy ci nie było zimno? Czy nie zgubiłeś rękawiczki? Czy spotkałeś kogo ze znajomych? Czyś zmęczony? Nie jesteś głodny? i t. d.

15) *Co opowiada Wacek o Józku Martyniaku?* a) Józek Martyniak już tam był. Ale on nie umie dobrze się ślizgać. Dopiero się uczy. Upadał często. Ciągłe tracił równowagę. b) Pomogłem mu. Przypiąłem mu łyżwy. Podałem mu potem rękę. On już wnet nauczył się ślizgać. c) Ślizgaliśmy się razem. Raz upadliśmy strasznie. Ale wstaliśmy zaraz i śmialiśmy się. d) Jakiś pan nas zapytał: Czyście się nie potłukli? Czy dzisiaj jesteście po raz pierwszy na lodzie? Jak długo się już ślizgacie?

16) *Co będzie na przyszły tydzień?* Może będzie ciepło. Śnieg pewnie staje, a lód popęka. Nie będziemy się już mogli ślizgać. Bałwan ze śniegu zmieni się w wodę. Z dachów będzie ściekała woda. Na ulicy będzie błoto. Nie będziemy mogli jeździć sankami, ani nie będziemy mogli rzucać śnieżkami.

17) *Czego sobie życzę:* Niech mróz ustanie. Oby śnieg nie stajał. Moglibyśmy się jeszcze ślizgać i saneczkować. Lepilibyśmy bałwana ze śniegu. Rzucalibyśmy śnieżkami.

18) *Gdy śnieg stopnieje,* nie będę mógł się ślizgać, nie będzie już można jeździć sankami, woda będzie kapiała z dachów, a ulice będą pełne błota.

19) *Wykrzyki:* Uwaga! Ślisko! Tutaj nie posypać! — Bałwan ze śniegu nie ma jeszcze oczu! Przynieś prędko kawałek węgla! Dawaj tu stary garnek! i t. p.

20) *Przeciwieństwa:* Biały (śnieg) — czarny (węgiel), (oczy bałwana ze śniegu); zimno (na dworze) — ciepło

(przy piecu); lekki, sypki, miękki (śnieg) — ciężki, zbity, twardy (lód); na górze śnieg — na dole ziemia i t. p.

21) *Jakie są rzeczy*: Śnieg jest biały. Powietrze jest zimne. Piec jest gorący. Śnieżka jest okrągła. Lód jest gładki. — Biały śnieg, zimne powietrze, gorący piec, okrągła śnieżka, gołoledź.

22) *Wymyślanie zagadek*: Co jest białe, a nie jest śniegiem? (Odpowiedzi: papier, chusteczka do nosa, wapno, cukier i in.). Co jest gładkie, a nie jest lodem? Co jest zimne i w lecie? Co jest gorące i w zimie? Nasamprzód jest ciepło, potem jest stałe, a potem znowu jest ciepło? Co jest twarde i nie miękkie? Co jest miękkie, a nie twardnieje? Jaka kula nie kosztuje? Co jeździ bez kół? i in.

23) *Tworzenie łańcuchów zdań*. Jeżeli będzie mróz na dworze, pójdę się ślizgnąć. Gdy się naślizgam, będę zmęczony. Gdy będę zmęczony, zasnę twardo. Gdy się dobrze wyspię, to na drugi dzień będę rażny i wesoły.

24) *Wyrazy pokrewne ze „śnieg”*: śnieżek, śnieżyca, śnieżka, śnieżyczka, śniegowce, śniegowy, śnieżący, zaśnieżyć, zaśnieżony i t. d.

*K o l e j ż e l a z n a*¹⁾.

Aby ten zakres życiowy przerobić poglądowo, przeniosłam naukę na dworzec kolejowy, w pobliżu którego znaj-

¹⁾ Ten ośrodek życiowy został opracowany przez Marię Sailer, słuchaczkę moich wykładów w Instytucie Pedagogicznym w Wiedniu. Temat obrała sobie sama i opracowała go nasamprzód dla siebie, a potem wypróbowała go częściowo z uczennicami 3-go stopnia. Zmiany, jakie się okazały potrzebne po praktycznym opracowaniu, zostały zaraz wprowadzone do referatu, który autorka wygłosiła wobec wszystkich słuchaczy. Referat ten, w szerszej formie, aniżeli tu było możliwe (z licznymi wolnymi wypracowaniami dzieci), został nasamprzód wydrukowany w tomiku, wydanym przeze mnie: „*Der Sprachunterricht in Rahmen des Gesamtunterrichtes*“. Wien. Deutscher Verlag.

duje się moja szkoła. Ruch i życie przed odejściem pociągu nastręczyły wiele sposobności do zaznajomienia dzieci z ruchem kolejowym.

Hala wejściowa, okienka do sprzedaży biletów, plan jazdy, peron, szyny kolejowe, magazyn towarowy, przewożenie bagaży i posyłek pośpiesznych, przewożenie towarów, prawa i obowiązki podróżnych, posługacze kolejowi — to wszystko tak poruszyło nasze umysły, że zaledwie można było opanować potok pytań i rozmów. Tematem rozmów w szkole było ustawicznie, jak to koleje spełniają swoje zadanie, jak to Wiedeń jest punktem centralnym sieci, jak podróżowano dawniej a dziś i t. p.

W r a c h u n k a c h zajmowaliśmy się również wyłączenie koleją. Ile to kosztuje kolej do którejś ze znanych dzieciom miejscowości dla jednej osoby, dla dwóch, dla całej rodziny. Ileby kosztowała wycieczka szkolna do Baden, Mödling i t. p., jak długo idą pociągi osobowe i pośpieszne do określonej miejscowości, ilu podróżnych wsiada i wysiada na stacji, ilu mieści się w wagonie, w pociągu i t. p., ilu ma miejsce siedzące, a ilu zmieści się stojących — oto bogate pole domysłów, zastanawiań się, przypuszczeń, obliczeń i t. d.

Widzieliśmy nie tylko odjazd pociągu, ale także i przyjazd. Kapelusze wycieczkowiczów, ozdobione śnieżyczkami, kwiaty w rękach, plecaki, ozdobione kwiatami — temat „kolej“ braliśmy w okresie wczesnej wiosny — wprowadziły nas w dziedzinę p r z y r o d y. Zwiastuny wiosny — śnieżyczki i baze wierzbowe były punktem wyjścia do pogadanek przyrodniczych. Najbliższą wycieczkę szkolną skierowałam na łąkę celem zebrania śnieżyczek i wierzb kwitnących.

Radość, która towarzyszyła zajęciu się śnieżyczką, skierowała nas ku r y s o w a n i u. Najpierw papier i nożyczki wyczarowały miłe kwiatuszki — potem ołówki zaczął swe królowanie, potem wydobyliśmy kasety malar-

skie — a wtedy fantazja rozwinęła swe wspaniałe skrzydła.

Na ś p i e w i e zadźwięczała pieśń o śnieżycze; a na gimnastyce śpiewaliśmy znaną już z pierwszego oddziału piosenkę:

*Baczność dzieci, strzeżcie głowy,
Pędzi, leci wóz parowy,
Ogniem błyska — iskry ciska.*

W g i m n a s t y c e uwzględniliśmy ponadto godzinę gier i zabaw. Wszystkie ukochane zabawy dziecięce, mające coś wspólnego z koleją, a więc zabawy w pociąg, w miasta, wystąpiły tam we wszystkich znanych i możliwych odmianach.

A potem odczytaliśmy czytanke „Moja pierwsza podróż”; tem zakończyliśmy cały zakres życiowy. Na podstawie tej pracy przygotowałam mój referat p. t. *Wyzysskanie zakresu życiowego dla nauczania języka*.

Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że wszystkich tutaj przedstawionych przykładów nie przerobiłam w mojej klasie.

Na lekcji ortografii napisaliśmy: „Cośmy na dworcu głównym widzieli ciekawego?” i doszliśmy do wyrazów, które zapamiętać należy, a które dla lepszego przeglądu podzieliliśmy na grupy.

a) *Ludzie i zwierzęta na dworcu*: numerowi, podróżni, towarzysze podróży — to są ci, którzy się nam nasamprzód nawinęli, a dalej: policjant, odźwierny, kasjer, konduktor, kierownik pociągu, maszynista. Niektórzy podróżni mieli z sobą: psy na smyczach, ptaki w klatkach, kury w koszu.

b) *Rzeczy i dworzec*, hall, okienka kasowe, bilety, poczekalnia, restauracja dla podróżnych, peronówki, wóz-

ki pakunkowe, wóz pocztowy, wagony osobowe i towarowe, przedziały, tory, parowóz (dołączono go tuż przed odjazdem), znak odjazdowy i t. p.

c) *Napisy*: Kasa, Pociąg osobowy, Pociąg pośpieszny, II i III klasa, Sprzedaż tytoniu, Pociąg podmiejski, Pociąg dalekobieżny, Odjazd godz 12 min. 55, nazwy stacji i w. in.

d) *Plakaty i ogłoszenia*: wejście, wyjście, iść prawą stroną i t. p.; plakaty z ilustracją i nazwą jakiejś miejscowości.

1) *Kogo można zobaczyć na dworcu*: Ludzi, policjanta, numerowych, kasjera, dyżurnego ruchu, konduktora, kierownika pociągu, maszynistę.

2) *Co można zobaczyć na dworcu*: Okienka kasowe, rozkład jazdy, sklep tytoniowy, nadawanie pakunków, schody, peron, przedziały, lokomotywę, księgarnie, ławki i t. d.

3) *Co można obserwować na dworcu*: Przychodzenie i przyjazd podróżnych, kupno biletów, wydawanie pieniędzy, nadawanie pakunków, bieganie, wołanie, płacz dziecka, wsiadanie do wagonu, zamykanie drzwi, otwieranie okien, pożegnania z odprowadzającymi, odjazd pociągu, powiewanie chusteczkami, turkot kół, dyszenie lokomotywy (to jest zarazem ćwiczeniem w tworzeniu rzeczowników od czasowników); pracę dyżurnego ruchu, konduktora, kierownika pociągu i t. d.

4) *O prawach i obowiązkach*: podróżnych, kasjera, policjanta, dyżurnego ruchu, konduktora, kierownika pociągu, torowego, strażnika celnego, numerowego, osób odprowadzających. Np. podróżny ma prawo dostać miejsce; ma prawo wziąć z sobą pakunek ręczny; podróżny ma prawo w razie koniecznej potrzeby pociągnąć za linewkę sygnałową. Obowiązkiem podróżnego jest kupić bilet jazdy, zachować porządek, zachować czystość; obowiązkiem podróżnego jest wypełniać zarządzenia konduktora i t. d.

5) *Gdzie są ludzie:* Na schodach, w hallu, w poczekalni, na peronie, w przedziale, na schodach (miejscownik).

6) *Gdzie ludzie stoją:* Przy pakunkach, przy okienku biletowym, przed rozkładem jazdy, koło kiosku dzienników, koło sklepu tytoniowego, przy nadawaniu pakunków, przy drzwiach, dzieci obok matki, przy ojcu, przy starszym bracie (różne przypadki z przyimkami).

7) *Dokąd ludzie idą:* np. Ludzie idą na schody, po bilety, do hallu, do sklepu tytoniowego, pod okienko biletowe, do przechowalni bagażu i t. p. Nadarza to sposobność do ćwiczeń różnych przyimków z biernikiem i dopełniaczem.

8) *Z czego są rzeczy na dworcu:* bilety są z tektury, rozkład jazdy z papieru, szafka z biletami z drzewa, parowóz z żelaza. Tutaj się nadarza sposobność ćwiczenia w używaniu dopełniacza.

9) *Dokąd ludzie jadą:* wymienia się różne miejscowości podmiejskie i dalsze w dopełniaczu z przyimkiem do, a ponadto różne cele podróży: w odwiedzin, z wizytą, za interesami i t. d. w rozmaitych postaciach.

10) *Gdzie będą ci ludzie potem:* wymienia się miejscowość z przyimkiem w (z miejscownikiem), cel podróży z przyimkiem u (znajomych, krewnych i t. p.).

11) *Skąd ci ludzie przybyli:* miejscowość z przyimkiem z (z dopełniaczem).

12) *Po co ludzie jadą na wieś:* (wybrałam umyślnie sposób pytania dziecięcy): Po mleko, jaja, tłuszcz, ziemniaki, mięso, mąkę, biernik, aby odetchnąć świeżym powietrzem (okolicznik celu).

13) *Koło czego się przejeżdża:* koło domów, koło drzew, koło łąk, koło wsi, koło miast, i t. d. (dopełniacz).

14) *A co przesuwają się przed nami:* dom, drzewa, miasto i t. p. (mianownik).

15) *Tu nasuwa się liczba mnoga:* dom-domy, drzewo-drzewa, łąka-łąki, miasto-miasta i t. d.

16) *Przez co przejeżdżamy:* Przez łąki, przez pola, przez lasy, przez góry, przez doliny.

17) *Dla kogo jeżdżą pociągi kolejowe:* dla wycieczkowiczów, dla towarów, dla dzieci.

18) *Co ludzie na dworcu spełniają, spełnili i spełniać będą:* (ćwiczenie na czasy; podajcie czynności): Kupują bilety, szli po schodach, okazali bilety, czekają na pociąg, wchodzą do wozów, szukają sobie miejsca, wyglądają przez okna, rozmawiają z odprowadzającymi, czytają, palą papierosy, rozmawiają, śpią.

19) *Osoba i liczba czasownika:* Uczeń opowiada to wszystko o sobie samym, o koleżance, o bracie, o siostrzyczce, stawia pytanie sąsiadce. (Liczba pojedyncza i liczba mnoga, rodzaj).

20) *Do ćwiczenia bezokolicznika:* *Czego ludzie (ja, ty, on) czynić nie powinni:* Chodzić po szynach, wychylać się lub wyciągać rękę przez okno podczas jazdy, rozbijać szyby, wchodzić do wagonu bez biletu, pluć, wskakiwać do wozu podczas jazdy, wyskakiwać z pociągu podczas jazdy, otwierać drzwi wagonu podczas jazdy, otwierać okna w tunelu, ciągnąć za hamulec bez powodu, palić w przedziale dla niepalących, wyrzucać butelki, stawać na ławce i t. d.

21) *Jak zachowują się rzeczy na dworcu:* Lokomotywa dyszy, dymi, puszcza parę, gwiżdże; pociąg odjeżdża, nadjeżdża: koła toczą się (3 os. cz. teraź.).

22) *Co dzieje się z biletami:* Kupuje się go, okazuje, przedziurawia, chowa się go, okazuje się i oddaje po ukończeniu jazdy. (Forma nieosobowa czas teraź.).

23) *Co się stało z pakunkiem:* Zabrano go z dorożki, niesiono go, wieziono wózkami, nadano, ważono, opatrzone kartką, oddano go do wozu pakunkowego, wyładowano, odebrano, załadowano na wózek, odwieziono. (Forma nieosobowa cz. przeszłego).

24) *Co się dzieje z lokomotywą:* Czyści się ją, napuszcza oliwą, obciera, napełnia wodą, dołącza do pociągu.

25) *Co się słyszy i widzi na dworcu*: tłok, wołanie, chodzenie, bieganie, mówienie, śmiech, turkot, trąbienie, dyszenie, sapanie.

26) *Wsiadać! Wysiadać! Nie wychylać się! Nie wskakiwać! Nie zeskakiwać!* Te formy wskazują, że bezokolicznik to najkrótsza forma zwracania się z rozkazem lub żądaniem tam, gdzie nie wymienia się osoby.

27) *Co nieprzyjemne jest na kolei?* Stać w ogonku po bilet, czekać na pociąg, wychodzić w tłoku przez „Wyjście“, zgubić bilet jazdy, zapłacić karę i t. p. (Ćwiczenie na bezokolicznik).

28) *Imiesłów czasu teraźniejszego: Co można na dworcu widzieć i słyszeć*: Czekający tłum, śpieszących się ludzi, idących podróżnych, śmiejące się i wykrzykujące dzieci, cisnących się pasażerów, płaczące dziewczęta, rozmawiające kobiety, biegnących mężczyzn, parowóz wyrzucający parę (sapiący, dyszący, dymiący), toczące się koła, wołających konduktorów, czytającego sąsiada, śpiącą sąsiadkę. Ten przykład i następny mogą być użyte do ćwiczenia w używaniu przydawki imiesłowowej.

29) *Jakim czyni podróż człowieka*: znużonym, bladym, śpiącym, głodnym, spragnionym, brudnym, roztroptym, uważnym, uprzejmym, skromnym; — to prowadzi do poznania przymiotnika (z przydawki), użytego w zastępstwie rzeczownika. Np. Głodny niechętnie rozmawia. Uprzejmy nigdy nie traci. Podróż czyni człowieka znużonym.

30) *Jaki jest konduktor*: uważny, dokładny, ostry, uprzejmy, grzeczny, pilny, skromny, pracowity, ostrożny, sprytny, zręczny, przyjazny; — to są ćwiczenia na przymiotnik; można na nich również ćwiczyć używanie przydawki.

31) *Na co może skarżyć się podróżny?* ...że okna są otwarte naprzestrzał; ...że plecak leży na ławce; ...że za

wiele ludzi tłoczy się do przedziału; ...że drzwi w czasie jazdy są otwarte i t. p. — są to ćwiczenia na zdania przedmiotowe (dopełnieniowe).

32) *Zwyczaje kolejowe wprowadzają nas w zakres zdań pytających i rozkazujących*: *O co ludzie pytają na dworcu*: Dokąd idzie ten pociąg? Kiedy odchodzi najbliższy pociąg X? Ile spóźniony jest pociąg Y? Czy pociąg z Z już przyszedł? A kiedy przyjdzie?

33) *Co się woła na dworcu*: Uwaga! Nabok! nie stać! Papierosy, gazety! Świeża woda! Czekolada, cukierki, pomarańcze, jabłka!

34) *Zaimek dzierżawczy*: Co ludzie zapominają i gubią na dworcu. Swoje pieniądze. Gdzie mój pierścionek? Gdzie się podział twój kapelusz? Moja laska! i t. p.

35) *Zadania z obserwacji*: policzyć wagony, miejsca w wagonie; ilu podróżnych mieści się w przedziale, jakie cyfry znajdują się na ścianie zewnętrznej; ile wagonów I, II i III klasy posiada pociąg; w których wagonach jest więcej podróżnych, w których mniej; ilu razy jechałeś koleją; jakie są ceny, jakie różnice cen, ile razy większe — prowadzą do używania liczebnika.

36) *„Dlaczego i ponieważ“*: Dlaczego ludzie jeżdżą koleją? — Ponieważ robią wycieczki, ponieważ handlują, odwiedzają krewnych, podróżują.

37) *Powtórzenie zdań przyczynowych* na pytanie, dlaczego niektórzy ludzie boją się jeździć koleją.

38) *Znaleźć uzasadnienie*: np. przed dwustu laty podróżowano konno, pieszo, pocztą — dlaczego? Ponieważ nie było kolei. Dawniej orjentowano się w podróży według słońca i gwiazd — dlaczego! Podróż w średniowieczu była niebezpieczna — dlaczego?

39) *Zaczynanie zdania od „czy“*. Co ludzie mówią na kolei: Czy mogę dostać wody? Czy mogę usiąść? Czy tu są miejsca wolne? Czy przyjedziemy w oznaczonym czasie? Czy też złapię jeszcze połączenie? Czy ten pociąg za-

trzymuje się w X? Albo: Ach, nie wiem, czy ten pociąg ma połączenie do Y!

40) *Zaczynanie zdania od „gdy“*. Rozmaite wspomnienia. Gdy kupiłem bilet. Gdy czekałem na pociąg. Gdy pociąg ruszył. Gdy przybyłem do wuja.

41) *Tworzenie wyrazów i ich znaczenie*:

a) Rzeczowniki pochodne od droga: drożnik, podróż, podróżnik, dróżka i t. p.

b) Inne wyrazy pochodne od droga: drogowy, podróżować, podróżniczy, drożny i t. p.

c) wyrazy pochodne od jechać: jeździć, jazda, zjechać, wyjechać, przejażdżka i t. p.

d) zestawienie z wyrazem pociąg: pociąg osobowy, p. pośpieszny, p. towarowy, p. luksusowy, p. polowy i t. p.

e) co ciągnie parowóz: wagon osobowy, w. towarowy, w. pocztowy, w. bagażowy i t. p.

3) Wyrazy, utworzone zapomocą przyrostków.

3) Wyrazy utworzone zapomocą przedrostków.

42) Rodziny wyrazowe.

43) *Wyrazy obce*: stacja, sygnał, semafor, lokomotywa, wagon, coupé i zastępowanie ich wyrazami swojskimi.

44) *Powiedzenie przenośne*, związane z koleją: wypaść z kolei; stracić połączenie; jechać pełną parą; wolna droga; wykoleić się.

*

*

*

Znaczną ilość zakresów rzeczowych opracował A l s c h n e r. Nazywa on je grupami rzeczowymi i w ten sposób traktuje prawie wszystko, co odgrywa rolę w życiu dziecka. Wartościowy jest u niego także dodatek, w którym porządkuje on materiały rzeczowe według językowych punktów widzenia, tak, że nauczyciel w odpowiednich warunkach z każdego materiału językowego może

również znaleźć odpowiedni materiał rzeczowy. Z opracowania większej ilości takich zakresów życiowych wyłania się pewien schemat, według którego można opracować także inne zakresy życiowe. Tajemnica wynajdywania takich ćwiczeń językowych w obrębie ograniczonego materiału rzeczowego leży w sposobie obserwowania rzeczy i zjawisk w życiu codziennym. Należy sobie uprzytomnić ludzi i rzeczy pewnego zakresu życiowego i pomyśleć nad tem (kazać pomyśleć uczniowi), co ludzie czynią, co ze sobą mówią, o co się pytają, co wykrzykują, co rozkazują; co dzieje się z rzeczami, jakie one są, co posiadają, do kogo należą, kto je zrobił, kto ich potrzebuje, z czego są zrobione, dlaczego, kiedy, gdzie — co się z nimi dzieje, co jest w niektórych rzeczach, jakie są ich rodzaje; napisy, zakazy, ogłoszenia; co można widzieć, słyszeć, czuć, smakować; powiedzenia i przysłowia. Skoro jakiś zakres życiowy ujmemy tak wszechstronnie, to wyłonią się najróżnorodniejsze ćwiczenia, tak, że nie będzie możliwe wyzyskać wszystkiego, co się nastęrczy; praktycznie zadowolimy się przeprowadzeniem tego lub owego ćwiczenia. Poniżej podany plan podaje sposób opracowywania rozmaitych zakresów życiowych; nie stanowi on bezwarunkowo jedynej możliwości, ale zaleca się swą praktycznością, a i uczniom i nauczycielom ukazał już niejednokrotnie ćwiczenie językowe w miłym świetle.

Program ćwiczeń językowych. w o ś r o d k u ż y c i o w y m.

- 1) Nazwać i wypisać ludzi, zwierzęta i rzeczy danego ośrodka życiowego.
- 2) Uporządkować rzeczowniki według rodzaju.
- 3) Kto? (Co?) występuje jednorazowo, kto wielokrotnie (liczba pojedyncza i liczba mnoga).
- 4) Całość, części, posiadanie (dopełniacz).
- 5) Komu rzecz służy (celownik).

- 6) Kogo widziałem, słyszałem i t. d.
- 7) Czem odznaczają się ludzie, zwierzęta i przedmioty (narzędnik).
- 8) Gdzie są ludzie, zwierzęta, przedmioty? (miejscownik).
- 9) Jak należy wołać ludzi, zwierzęta?
- 10) Co ludzie, zwierzęta i rzeczy czynią (czas teraźniejszy).
- 11) Co ludzie, zwierzęta i rzeczy (u)czyliły (czas przeszły).
- 12) Co ludzie, zwierzęta i rzeczy czynić będą (czas przyszły).
- 13) Ktoś opowiada coś o sobie samym.
- 14) Historia życia człowieka, zwierzęcia, przedmiotu (w I osobie).
- 15) Rozmowy i przemówienia do kolegi (II osoba).
- 16) Opowiadanie o jakiejś osobie (III osoba).
- 17) Opowiadanie o wspólnych przeżyciach (I osoba liczby mnogiej).
- 18) Jeden przemawia do wielu (II osoba liczby mnogiej).
- 19) Jeden opowiada o wielu innych (III osoba liczby mnogiej).
- 20) Okrzyki i rozkazy (rozkaznik).
- 21) Co się dzieje ze zwierzętami i rzeczami (strona bierna).
- 22) Co mogłoby się stać: możliwości, życzenia, przypuszczenia, obawy (tryb przypuszczający).
- 23) Jacy są ludzie, zwierzęta i rzeczy (przymiotnik).
- 24) Skąd ludzie, zwierzęta i rzeczy przybywają i dokąd idą (określenie kierunku).
- 25) Gdzie znajdują się ludzie, zwierzęta i rzeczy (okolicznik miejsca).
- 26) Kiedy ludzie i zwierzęta coś czynią, kiedy się coś dzieje (okolicznik czasu).

27) Jak wykonują ludzie i zwierzęta czynności (okolicznik sposobu).

28) Dlaczego je wykonują, dlaczego się coś dzieje (okolicznik przyczyny).

29) POCO się dzieje (okolicznik celu).

30) Z czego powstały rzeczy (określenie materiału; przydawka lub orzeczenie).

31) Czem się wykonuje (określenie środka).

32) Napisy, zakazy, ogłoszenia.

33) Rodzaje rzeczy, cechy, czynności (słowotwórstwo, zestawienia, złożenia, pochodność, pokrewieństwo językowe).

34) Znaczenia wyrazów i ich zmiany.

35) Mowa przenośna, zwroty, przysłowia.

Wszystkie te ćwiczenia językowe służą do wyuczenia się poprawnego użycia języka w tym czasie, w którym gramatyczne roztrząsania są niewłaściwe, kiedy można jedynie ugruntować poczucie i przyzwyczajenie językowe.

3. OBSERWACJE NAD JĘZYKIEM W ŚREDNICH I WYŻSZYCH KLASACH SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Skoro myślenie dziecka już tak dalece rozwinęło się, że także język może stać się przedmiotem obserwacji, wtedy można również podwyższyć cel nauczania języka. Program austriacki mówi w 4-ym r. naucz. o „rozumowym ujmowaniu zjawisk językowych przez obserwacje i wyprowadzanie prostych praw językowych“. W tej rozumowej obserwacji języka chodzi o to, aby uczniowie obserwowali poznane już formy językowe, ustalali różnice, porządkowali pokrewne zjawiska z punktu widzenia językowego i porównywali je ze sobą. Formy językowe dotychczas były dla dzieci środkiem wypowiedzania się, zapomocą nich jedynie wyrażało ono swe myśli bez zastanawiania się nad prawidłowością i budową wypowiedzi, nad pochodze-

niem słów i wyprowadzaniem form, — te formy językowe, tak często i obficie ćwiczone dotychczas, stają się teraz przedmiotem badania. Obok poczucia językowego występuje teraz także zrozumienie prawidłowości w języku. A jednak to uświadamianie praw językowych musi wychodzić zawsze z konkretnych przykładów i nie może dążyć nigdy do formułowania jakiegokolwiek abstrakcyjnego prawa językowego. Celem tych ćwiczeń jest jedynie, by uczniowie poznali np., że istnieją pewne sposoby określania kierunku, którym odpowiadają określone formy; że przyimki łączą się z pewnymi formami przypadkowymi; że zarówno czasowniki, jak rzeczowniki mogą mieć uzupełniające określenia i t. p. Formy językowe, które mają stać się przedmiotem obserwacji, nie powinny być sztucznie dobierane na lekcję gramatyki, lecz wybierane ze swobodnej mowy dziecka. Bardzo często ze zdania, interesującego uczniów swoją treścią, wylania się sposobność do obserwacji językowej, a więc przykład: przy omawianiu oblężenia jakiegoś grodu wymieniają uczniowie następujące fakty: „Pachołkowie zwodzą mosty, barykadują bramy i obsadzają przejścia“. Zdanie to notujemy szybko i po wyczerpaniu materiału historycznego obserwujemy je. Uczniowie rozpoznają, że pachołkowie wykonali tu potrójną czynność (to jest konkretne ujęcie zdania złożonego), albo — wychodząc od treści do formy — że o czynnościach pachołków dość dużo opowiedziano (jest to początek abstrakcji), że wreszcie grupie osób przypisano tu trzy czynności (abstrakcja ostateczna — wielokrotne orzeczenie). Na innych przykładach w podobny sposób można przypisać różnym osobom (wielokrotny podmiot), że rzeczownik lub czasownik w zdaniu może mieć więcej formalnie podobnych a treściowo różnych określeń (wielokrotne określenie, dopełnienie lub przydawka) i t. d. Dopiero z tych wszystkich przykładów razem wyłoni się gramatyczne po-

znanie wielokrotnych części zdania. Ale to wszystko nie może stać się odrazu. W 4-ym r. naucz., w tym pierwszym roku właściwej obserwacji gramatycznej, trzeba się zadowolić drobnymi postępami w kierunku pojęć ogólnych, opierających się na indywidualnych przedstawieniach dzieci. Gramatyczne poznanie często pozostanie związane z konkretnymi przykładami i nie da się poza nie wykroczyć. Niezmiernie ważne jest przytem, ażeby uczeń wychodził od przykładu, który słyszy albo widzi, podawał podobny, który sobie przypomina, a przechodził do takiego, który naprędce wymyśla. W tem przypominaniu sobie i wymyślaniu przykładu leży początek wszelkiego poznania gramatycznego; albowiem u podstaw jednego i drugiego leży reguła gramatyczna, której uczeń wprowadzi jeszcze nie uświadamia sobie, ale już umie zastosować. Nie zna jeszcze reguły w jej formie ogólnej, ale zna ją w szczególnym pojedynczym przypadku. Stąd już tylko krok do sformułowania prawa, krok, który jednak uczeń tylko wtedy może uczynić, gdy mu na to pozwoli zdolność do pojęciowego myślenia. Przejście do typu myślenia dojrzałego rozpoczyna się właśnie w dzieciątym roku życia. Dziewiąty i dziesiąty rok życia stanowią stadium przejściowe i nie jest rzeczą łatwą dostosować się wtedy do możliwości myślowych dziecka tak, aby nie przesadzić w żądaniach, a zarazem nie pozostać w tyle poza wydolnością duchową dziecka.

Rozumowe ujęcie zjawisk językowych zmusza w nauczaniu języka do zajęcia innego stanowiska rzeczowego, niż to praktykowało się w ubiegłych latach; trzeba będzie niejednokrotnie na krótki czas opuścić zakres życiowy, którego trzymamy się jeszcze w nauczaniu łącznym, i zając się pokrewnymi zjawiskami z innych zakresów życiowych. Dlatego też zakres życiowy nauczania łącznego — zakres życiowy w znaczeniu wycinka życia rzeczywistego

— stanowi tylko punkt wyjścia dla ćwiczenia językowego; nauczanie zbacza potem na inne zakresy tożsamorodzajowych zjawisk językowych. Może to unaocznąć następujący przykład. Zakres życiowy *Pocztą* jest wycinkiem z życia; wybraliśmy go według rzeczowego (a nie językowego) punktu widzenia i na tym zakresie można ćwiczyć wszystkie możliwe formy językowe. Zakres językowy natomiast bierze za punkt wyjścia któreś ze zjawisk językowych spotkanych i wybiera analogiczne z rozmaitych zakresów życiowych. Pewien rodzaj zjawisk, a więc np. wyrażenia nieosobowe, które właśnie wystąpiły i które ćwiczy się w związku z tematem *pocztą* (pisze się list, rzuca się do skrzynki i t. d.), bierzemy za punkt wyjścia do szukania wyrażeni podobnych w innych zakresach życiowych, np. w *Praniu* (moczy się bieliznę, gotuje się ją i t. d.), albo np. w *Cegielni* (rozrabia się glinę, wkłada się do form i t. d.). Jeżeli przerobiło się na niższych stopniach jeden zakres życiowy w ten sposób w różnych kierunkach, to obecnie zużytkowuje się zakresy życiowe tylko jako odskocznnię do wtargnięcia w jednolity zakres językowy, wyszukiwany i sprawdzany później w rozmaitych zakresach życiowych. Od 4-go rocznika począwszy, staje się ta nadrzędność stanowiska językowego coraz bardziej dominująca. Rzeczową jedność łamie się coraz częściej na rzecz językowej, pomimo że zawsze wychodzi się od podstaw rzeczowych. Nauczanie więc języka na średnich i wyższych stopniach szkoły powszechnej postępuje jako czynność świadoma w kierunku określonych form językowych.

Kilka przykładów może nam wskazać, jak ustosunkowują się do siebie obydwie stanowiska — rozumowe ujęcie zjawisk i nadrzędność wspólnot językowych nad rzeczową jednolitością — w praktyce w czwartym i piątym roku nauczania.

Przypuśćmy, że w omawianiu wyglądu miasta śred-

niowiecznego uzyskaliśmy zdania mniej więcej następujące:

Fosa była szeroka. Wał był wysoki. Ulice były wąskie i brudne i t. d.

Ponieważ opowiadamy (wypowiadamy coś) tu ciągle o jakiejś rzeczy (przedmiocie), łatwo więc wydzielić w tych zdaniach część, określającą przedmiot, o którym jest mowa w zdaniu. Kiedyśmy tego dokonali — i wypisali już wyraziście na tablicy — wtedy już łatwo nam przyjdzie podzielić i dłuższe zdania na człon podmiotu i człon orzeczenia i dojść w ten sposób do ogólnego podziału zdań na te dwie części. Przytem łatwo dojrzą uczniowie, że niezawsze jest tak, jak w wyżej przytoczonych zdaniach, że np. niezawsze występują zdania w takim szyku. A więc np. Tam biegną ludzie; potem uczeń odszedł.

Podziału na „orzecznik“ i „łącznik“ nie doradzałbym. Pollak¹⁾ w jednej ze swoich prac wykazał, że niezawsze jest to tak łatwe, jak się wydaje. Wykazuje on to na następujących zdaniach: Gdzie jest ojciec? — Ojciec jest w lesie. — A matka? — Siedzi w kuchni. A Maks? — Leży w łóżku. Pollak zapytuje: Czy tutaj słowa: *jest, siedzi, leży* są naprawdę orzeczeniem? Może raczej *w lesie, w kuchni, w łóżku* są orzeczeniem, a *jest, siedzi, leży* są tylko pewnym rodzajem łącznika? Czy właściwe byłoby więc w nauczaniu dążyć przemocą do wytresowania dziecka, by wymienione słowa uznało koniecznie za łącznik, a owe miejscowniki za okoliczniki miejsca?

Dzieci bardzo lubią — zamiast rozbierania zdań gotowych — uzupełnianie zdań z rozmaitych punktów widzenia przez dodawanie określeń. Jeżeli np. mówimy o wychowaniu rycerza i o siedmiu sprawnościach rycerskich, jako przeciwieństwie siedmiu nauk wyzwolonych, upra-

¹⁾ Dr. P o l l a k H a n s: *Die deutsche Sprache in der ersten Klasse der Mittelschule*, 1924, Wien, Haase.

wianych w szkołach klasztornych — wtedy każda z tych czynności wymaga bliższego określenia; nie zadowala dzieci samo stwierdzenie, że synowie rycerzy: jeździli konno, pływali, strzelali, fechtowali się, polowali, grali i układali wiersze; dzieci pragną wiedzieć dokładniej, jak to wyglądało: na czym jeździli? jak daleko pływali? z czego strzelali? czym się fechtowali? na co polowali? i t. d. Odpowiedzią na te naturalne pytania są określenia, stojące przy czasownikach: jeździli na małych konikach, fechtowali się drewnianymi szablami, strzelali z łuków i z kuszy i t. d. Uczniowie przytem winni przyzwyczajać się do tego, by łączyć ze sobą wyrazy do siebie należące. Są bowiem czasowniki, domagające się koniecznie dopełnienia, w przeciwnym bowiem wypadku tracą właściwy sens. W zdaniach np.: *Blokowy nastawia zwrotnicę. Cyklista kręci pedałami. Postawił na jedną kartę* — okazuje się to bardzo wyraźnie.

Określenia miejsca i kierunku prowadzą do ćwiczeń w używaniu przypadków: dopełniacza, celownika, biernika, narzędnika i miejscownika — łatwo je nawiązać do czasowników *iść, przybyć, jechać, płynąć, lecieć, kłaść, siedzieć, stawiać, stać, brać, trzymać*. Np. *Iść* ze szkoły, *jechać* do wsi, *jechać* ku miastu, *kłaść* w pudełko, *płynąć* morzem, *siedzieć* w domu. Przedewszystkiem ćwiczenia mają na celu obserwację, porównanie i przeciwstawienie różnych form przypadkowych w obrębie jednego wyrazu. Doprowadzają do stwierdzenia, że formy przypadkowe w języku polskim powstają przez zmianę końcówki.

Opracowując w ten sposób dobrane wyrazy, zauważają dzieci łatwo, że pewne końcówki powtarzają się w szeregu wyrazów, zależnie od rodzaju; prowadzi to do podziału rzeczowników na deklinacje zależnie od rodzaju; wreszcie i w obrębie jednej deklinacji zauważają uczniowie pewną różnorodność końcówek. Na stwierdzeniu jej zakończymy naukę fleksji.

Słowotwórstwu musimy poświęcić więcej uwagi. Obok okolicznościowych obserwacji stosujemy tu również ćwiczenia uogólniające; jeżeli np. na poszczególnych przykładach poznały dzieci, że rzeczownik *konik* oznacza małego konia, *chłopczyk* — mały chłopiec, wtedy wyszukujemy analogiczne przykłady w większej liczbie i zestawiamy poglądowo, doprowadzając do zrozumienia roli przyrostka — *ik*. Również inne zjawiska słowotwórcze zauważają uczniowie łatwo. Przy omawianiu np. wsi... wystąpią przymiotniki *połny, leśny, słoneczny, zimny* i t. d. Do tego możemy nawiązać ćwiczenia z różnych dziedzin, które wykażą tworzenie przymiotników od rzeczowników za pomocą przyrostka — *ny*.

Na przykładzie z słowotwórstwa chcę pokazać, kiedy powinno się opuścić zakres życiowy i w jaki sposób należy to przeprowadzić. Przy omawianiu np. broni, którą posługiwali się rycerze, schodzi rozmowa na to, z czego ta broń była sporządzona. Tarcza była z drewna, miecz z żelaza; były więc tarcze drewniane, miecze żelazne. Otwiera się przez to pole do omówienia przymiotników względnych. O ile chcemy tego dokonać, musimy poprowadzić pogadankę o przedmiotach, wykonanych z innych materiałów, a więc ze srebra, żelaza, złota, skóry, wełny, jedwabiu i t. d. Od tej chwili zrywamy już z „rycerstwem“, bo życie codzienne dostarcza bogatszego materiału. Próbuje więc wymienić przedmioty z drzewa i nazwać je: koń z drewna = koń drewniany; most z drewna..., łyżka..., talerz i t. p. Tak samo postępujemy z żelazem: łóżko, piec, drzwi, kasa i t. p.; ze srebrem: zegarek, łańcuszek, dzwonek, lichtarz i t. p.; ze złotem, skórą, szkłem. W ten sposób powstanie tabelka, wykazująca, jak tworzy się przymiotnik z rzeczownikiem:

drewno — *drewnia-ny*

żelazo — *żelaz-ny*

srebro — *srebr-ny*

szkło — szkl-any
skóra — skórz-any
złoto — złot-y

Znaczenie wyrazów może również stać się przedmiotem obserwacji, o ile tylko uczniom zwróci się choć raz uwagę, że bardzo często mówimy o rzeczach tak, jakby to były istoty żywe. Mówimy więc np. burza *idzie* — *nadchodzi* — *szaleje* — *przechodzi*; zegar *chodzi*, pociąg *idzie*, $\frac{1}{2}$ litra płynu *wchodzi* do butelki, X *idzie* do piątej klasy. Zastanówmy się, co znaczy *chodzi*, *idzie* w tych różnych zdaniach. Przekonamy się, że znaczy: *porusza się*, *toczy się*, *wpływa*, *przesuwa się* i t. d. Na tych przykładach przekonamy się, że formy *iść* (*chodzić*) nie stanowią pełnego powiedzenia, że zyskują je dopiero przez połączenie z jakimś innym wyrazem.

Nauczanie języka w wyższych klasach szkoły powszechnej (6, 7 i 8 rok nauczania) będzie zawsze uznawało za swój cel najwyższy *nauczyć uczniów dobrego języka, uzyskać przez szkolenie poczucia i utrwalanie przyzwyczajęń językowych pewności w użyciu języka; równoległe z tem idzie rozumowe ujęcie zjawisk językowych przez obserwację języka i wydobywanie prostych reguł gramatycznych. Rozważanie nad zagadnieniami: co robimy, gdy mówimy? mowa ludzka i głosy zwierząt; mowa znakami (w służbie kolejowej, na ruchliwych drogach, w życiu codziennym, w szkole); mowa mimiczna (policjant kierujący ruchem na krzyżowaniu ulic) i t. p. — powinni stanowić wstęp do tego rodzaju obserwacji. W związku z tem mogą być potraktowane wykrzykniki, okrzyki, zdania wykrzyknikowe i wogóle zdania wszelkiego rodzaju (życzące, rozkazujące, pytające, oznajmujące).*

W czasownikach bardzo często można poznać, że ich

brzmienie jest naśladowaniem głosów natury (wyrazy dźwiękonaśladowcze): szemrać, stukać, syczeć, grzmieć, ryczeć, kwakać, gęgać, miauczeć i t. p.

Formy osobowe czasownika opanowały dzieci już wstarczając i dokładnie na wcześniejszych stopniach. Na wyższych powinny zdać sobie sprawę z różnorodności odmian i form. W opracowaniu zakresu życiowego na niższych stopniach ustaliły sobie np. dzieci takie czasowniki w związku z czynnościami listonosza: *brać*, *trzymać*, *czytać*, *iść*, *wchodzić*, *pukać*, *dzwonić*, *dawać*. Dotychczas ćwiczyło się tylko dziecko w poprawnym używaniu form tych czasowników: on czyta, idzie, wchodzi. Teraz następuje obserwacja form; ażeby ją przeprowadzić, muszą uczniowie orjentować się, co to jest temat i końcówka. Obserwacja powyższych trzech postaci prowadzi do zauważenia różnic i konieczności oddzielenia od siebie tych trzech wyrazów ze względu na formę. Jest to początek podziału na konjugacje.

Stare formy żywe w języku, a występujące w mowie czy lekturze, mogą stać się również punktami wyjścia do obserwacji języka. Ma się rozumieć, że urywek musi być odpowiednio dobrany, względnie niekażdy urywek nadaje się w równym stopniu do pewnego potraktowania.

Jeszcze i na tym poziomie niebezpiecznie jest puszczać się na definicje. Definicja pojęć takich, jak: rzeczownik, zdanie, nie jest tak łatwa i prosta, jakby się zdawało. Z całkiem prostych obserwacji językowych wynika, że np. rzeczownik może być nazwą osoby, zwierzęcia, rośliny, rzeczy, materiału (woda, drewno), miejsca, części przestrzeni lub czasu (metr, tydzień), uczucia (radość, bojaźń), zjawiska (jazda, upadek), cechy (wysokość, piękność) i t. p., czyli rzeczownikiem jest wogóle każda nazwa czegokolwiek.

W obserwacji rodzaju rzeczownika należałoby wyjść od płci naturalnej, a więc męskiej i żeńskiej. Wszystkie

rzeczy, które nie należą do jednej lub drugiej, należałoby ująć razem jako przedstawicieli jakiejś płci trzeciej, którą nazwiemy określeniem: nijaka. Przez rozszerzenie tych określeń płci na przedmioty również nieżyjące i bezpłciowe powstał rodzaj gramatyczny; uderzy to odrazu uczniów, że wiele rzeczowników, oznaczających „rzeczy”, ma rodzaj nie nijaki, lecz właśnie męski lub żeński, a znowu rzeczowniki, oznaczające osoby, są rodzaju nijakiego (dziewczę, pacholę i t. p.). Przez zastępstwo zaimków dochodzimy do wniosku, że jednak w poczuciu mówiącego rodzaj naturalny jest silniejszy, niż rodzaj gramatyczny.

W nauce o zdaniu należałoby już raz wprowadzić do szkoły wyniki dociekań lat ostatnich, zamiast powtarzać odziedziczone formułki gramatyki szkolnej. Należałoby zrezygnować przede wszystkim z pozornie słusznego poglądu, że w zdaniu występuje zawsze podmiot i orzeczenie i że można je wyanalizować. W mowie żywej zjawiają się często powiedzenia takie, jak np. *Dobrze jest. Moja laska! Wszystko w porządku. Ognia!* O tem, czy to są zdania, czy nie, rozstrzyga właściwie tylko ton, w którym je wypowiadamy; a więc melodia jest tu niejako miarodajna dla określenia zdania, a na to przecież dotychczas w obserwacji gramatycznej nie zwracano uwagi. Chciano natomiast dopomóc sobie np. w zdaniu: *wszystko w porządku* dodaniem łącznika jest, byle tylko uratować stare pojęcie zdania; twierdzono, że mówiący opuszcza to „słówko” z jakichś tam względów, zdanie przeto jest niekompletne i należałoby je uzupełnić. Ale przecież jest różnica w formie między zdaniem, gdzie *jest* rzeczywiście opuszczamy, a powyżej przytoczonym opuszczeniem. Np. w powiedzeniu: „On jest...” przemilczamy wyraz, którego nie chcemy powiedzieć, ponieważ jest trywjalny (a więc: świnia, łajdak). Opuszczenie zaznacza się tutaj przez pauzę, przez urwanie melodii zdania. A tymczasem w pierwszym wypadku mówiący nie zamierzał zupełnie

powiedzieć: wszystko jest w porządku. Przez to *jest* zdanie uzyskało przecież zupełnie inne zabarwienie znaczeniowe: zamiast stwierdzenia faktycznego stanu rzeczy w stylu telegraficznym uzyskuje ton bardzo osobisty, który wcale nie był zamierzony. Błąd leży tutaj w sposobie obserwowania: dłuższą formę uważają ludzie za poprawniejszą dlatego, że słyszą ją częściej; ta krótsza wydaje im się niezupełna i wymagająca uzupełnienia. W ten sposób wychodzą nie od rzeczywiście istniejących faktów, lecz z tego, co według ich przekonania ma większą wartość. I to jest właśnie główny błąd wszelkiej obserwacji językowej; nie można kształtować zjawisk językowych według zgóry przyjętych założeń, które odpowiadają jakiejś tradycyjnej teorii. Takie zdania występują samorzutnie stosownie do potrzeby w formie krótkiej, a dobitnej i wyrażają treść w najostrzejszym ujęciu. Tak też powinien je rozpatrywać uczący: trzeba widzieć bowiem to, co rzeczywiście jest, a nie to, co chciałoby się widzieć.

Drugim rozpowszechnionym błędem szkolnym jest „zdanie ściągnięte”. A więc objaśniano, że zdanie „pies i kot są zwierzętami domowymi” powstało z dwóch zdań: „pies jest zwierzęciem domowym”, „kot jest zwierzęciem domowym”. W ten sposób zdanie ściągnięte byłoby wynikiem matematycznego działania, a nie mówienia. Jak powierchowna jest ta obserwacja, wskaże przykład: „Karol i Rudolf są braćmi”. Czy to zdanie oznacza tylko, że „Karol jest bratem” i „Rudolf jest bratem” — czy może coś więcej jeszcze? Bezsens tej interpretacji gramatycznej wynika jeszcze wyraźniej ze zdania: „ojciec i matka są moimi rodzicami”. Jeśli tylko którąś z tych mądrości szkolarskich zechcemy skonfrontować z mową żywą, natychmiast mądrość skończy swój żywot. Jedynym racjonalnym wyjściem z tego byłoby pozwolić na to, by ujęcia ogólne naprawdę wynikały z mowy żywej. Dotychczas postępowano bezwzględnie fałszywie: wszelkie niewygodne

zjawiska i przykłady wyrzucano z gramatyki, byle tylko uratować regułę. Wolano raczej zaprzeczać mowie, niż uznać błędność systemu gramatycznego. Dziś określamy takie zdania jako zdania z wieloczłonowymi częściami; a więc przykład przytoczony — jako zdanie z wielu podmiotami.

Oto kilka przykładów, których celem jest wykazać, że każdy nauczyciel, który uczy języka na stopniu wyższym, musi przede wszystkim dokładnie uświadomić sobie podstawy tego przedmiotu i to także wtedy, gdy omawia sprawy tutaj nieporuszone.

Przykłady na powstawanie imion osób i miejscowości pozwalają często na niespodziewany wgląd w stosunki historyczno-kulturalne; tak np. z nazw miejscowości i osób bardzo często można wyciągnąć wnioski, dotyczące stosunków terytorjalnych i zatrudnienia dawnej ludności.

Na bardzo charakterystycznych przykładach można już tutaj zaobserwować i wyjaśnić zmianę znaczenia wyrazów. W ten sposób poznają uczniowie, że wiele wyrazów zmieniło swoje znaczenie pierwotne, że nie tylko ludzie i rzeczy, ale także wyrazy mają swoją historję. Równocześnie zdadzą sobie sprawę, że dla dzisiejszego języka ma wartość tylko chwilowe, obecne znaczenie, i że to znaczenie może się zmienić również dziś poprostu w oczach uczniów. Tak np. jednym z ostatnich wyrazów jest: samolot; ponieważ przybicie statku do lądu nazwaliśmy lądowaniem, więc i o samolocie mówimy ląduje = dotyka lądu, ziemi. Ale pojęcie to zaczyna się zatracać i o hydroplanie zaczęliśmy mówić: ląduje na wodzie, gdy tymczasem czynność sama nie ma nic wspólnego z lądem; właściwsze byłoby *wodować*. Logika nakazywała wprowadzenie tego terminu, a jednak nie stał on się powszechnym; czyli logika nie jest zupełnie czynnikiem decydującym w rozwoju języka. Wyrazy mają nie to znaczenie, które im logika

przyznaje, lecz to, które się utarło w użyciu przez czas dłuższy.

Podobnie jest z wyrazami obcemi. Używanie ich jest bardzo często dowodem niedbalstwa i lenistwa. Utworzenie nowego wyrazu spotyka się bardzo często z oporem mówiących, którym wyraz swojski wydaje się niezgrabny i nieodpowiedni. Ale zdać sobie trzeba sprawę z tego, że tak było ze wszystkimi wyrazami swojskimi, dopóki się nie „przyjęły“. Zarzut, że wyraz swojski nie oddaje treści wyrazu obcego, nie wytrzymuje krytyki; jeżeli wyrazu rodzimego będziemy używali zawsze w tem samym znaczeniu, co obcego, to nie grozi nam żadne nieporozumienie po pewnym czasie; albowiem i wyraz obcy nie posiadał jakiegoś „wrodzonego“ znaczenia, tylko takie, jakie weń włożono.

IV. NAUCZANIE ORTOGRAFJI.

1. KILKA SŁÓW O ORTOGRAFJI W OGÓLNOŚCI.

Często cytowanym słowem *J a k ó b a G r i m m a*, że nie jest to drobnostką, a przeciwnie, jest rzeczą donio- i pożyteczną, by we własnym języku pisać poprawnie — sprzeciwiają się równie często inni uczeni, którzy w ostrej formie zwalczają „barbarzyńską“, przeładowaną niekonsekwencjami pisownię.

[W języku polskim ortografia opiera się na trzech zasadach: historycznej (tradycyjalnej), etymologicznej i fonetycznej. Zasady te nie dadzą się ze sobą uzgodnić, ustawicznie przeciwstawiają się sobie, wytwarzając system ogromnie chaotyczny, niekonsekwentny i trudny; my, starsi, skutkiem przyzwyczajenia tych niekonsekwencji nie dostrzegamy. Weźmy kilka przykładów:

1) Tradycyjnie znaczymy głoski dziaślowe podwójnymi literami: *cz, sz*; ale zamiast *zz* piszemy *ż*, zamiast *dzz* — *dż*. Trudno również byłoby domyślić się, co znaczy znak *dz*.

2) Etymologicznie utrzymujemy znaki *ó, rz, ch*, jakkolwiek fonetycznie znamy tylko jedno *u*, jedno *ż*, jedno *h* (bezdzwięczne).

3) Spółgłoskę miękką przed samogłoską zaznaczamy przez dwuznak: spółgł + *i* (*ci/asny*); ale przed *i* nie zaznaczamy w piśmie wogóle miękkości (*c/ichy*).

4) Na oznaczenie *i* spółgłoskowego mamy osobną literę *j*; ale na zaznaczenie jej w piśmie wprowadza oficjalna ortografia kilka reguł, pełnych wyjątków i wyjątków z wyjątków.

To zaledwie kilka przykładów zasadniczych; daleko do wyliczenia wszystkich. Wyuczenie tego systemu jest naprawdę trudne dla dziecka i wymaga wiele wysiłku i czasu].

Mimo to musimy stać na tem stanowisku, że należy ucznia doprowadzić do pewności ortograficznej. Metody nauczania ortografji, oparte na wynikach badań eksperymentalnych, mogą nam tu użyć wartościowej pomocy. Jasne jest, że nie osiągniemy tu pewności we wszystkich subtelnościach ortograficznych, jeżeli nawet wykształcony nauczyciel nie daje sobie z nimi rady bez słownika. Brak bowiem dla nich wszelkich uzasadnień gramatycznych, logicznych, psychologicznych i etymologicznych, decyduje tu jedynie konwencjonalizm.

O niepewności ortograficznej wykształconych dorosłych zawiadamia O. K o s o g w ciekawym artykule o eksperymencie, dokonanym na niemieckim materiale językowym. Udowodnił on, że nawet starsi wykształceni mają wielkie trudności z pisanem gramatycznym; a cóż dopiero dzieci. Autor artykułu napisał najpierw dyktando, wyjęte z podręcznika, przeznaczonego dla nauczyciela, i przekonał się, że jeszcze wymknęło mu się 5 błędów. Jeszcze gorzej wypadła sprawa, gdy z pozwoleniem profesora ten sam tekst podyktował 30 kolegom. Mężczyźni zrobili 4 — 22 błędów, czyli przeciętnie po 13 błędów. Osiem kobiet z średniem wykształceniem oddało prace z 13 — 30 błędami, co równa się przeciętnej 24 błędów; dziesięciu akademików, między którymi byli nawet asystenci uni-

wersytetu, zrobili 14 — 30 błędów, czyli przeciętnie po 24½ błędów. W pracach studujących kobiet znalazło się 12 do 21 błędów, czyli przeciętnie 16; równocześnie z nimi piszący studenci zrobili po 14 — 32 błędów, czyli przeciętnie 21. Profesor uniwersytetu, który przyłączył się do eksperymentu, oddał dyktando z 18 błędami.

2. WYNIKI BADAŃ NAD NAUCZANIEM ORTOGRAFJI.

Wynik nauczania pisowni zależy w znacznej mierze od rodzaju wyobrażeń językowych ucznia, a mianowicie, czy w i d z i wewnątrznie to, co chce napisać, czy też przypominanie jego opiera się n a d ź w i ę k u, czy wreszcie na przypominaniu sobie r u c h ó w m o w n y c h. Uczniowie, posiadający wyobrażenia wzrokowe, zatem wyobrażenia, których nie trzeba dopiero wytwarzać z wyobrażeń słuchowych albo ruchowych, piszą lepiej. Natomiast uczniowie, którzy opierają się więcej na słuchu, piszą o wiele słabiej aniżeli wzrokowcy, ponieważ nie wytwarzają się w nich wyobrażenia pisaniowe, miarodajne dla pisowni. O tem powinien pamiętać każdy nauczyciel, który chce nauczyć uczniów poprawnego pisania. Otrzyma się obraz zupełnie fałszywy, jeżeli się zechce oceniać zdolnych zapomocą dyktanda. Albowiem, pominałszy już to, że dyktando do tego nadaje się tylko w małej mierze (następny rozdział traktuje o tem), nauczyciel pominął przy ocenie dyktanda typy piszących; często uważa dziecko za niedbałe i leniwe, podczas gdy ono w rzeczywistości jest przedstawicielem typu, którego nauczyciel przy nauczaniu prawdopodobnie nie uwzględnił.

Nowsza metodyka, która się opiera na znajomości psychologii dziecięcej, zajmowała się oddawna reformą ortografii na podstawach psychologicznych. Początki sięgają dosyć daleko wstecz. Tym, który ma zasługę, że naucza-

nie pisowni zorjentował po raz pierwszy, od dziecka wychodząc, jest nauczyciel wiedeński J. W a w r z y k. Miał on 15 czerwca 1881 w Wiedeńskim Towarzystwie Pedagogicznem odczyt p. t. „Metoda nauczania pisowni“ i wystąpił w nim przeciwko jednostronnej metodzie K e l l n e r a, który uważał ucho za najwyższy trybunał w sprawach pisowni, i przeciwko B o r m a n n o w i, który oku przypisuje największy wpływ na ortografię. W a w r z y k natomiast uważa, że podstawą nauczania ortografii są przedstawienia ruchowe. W a w r z y k opiera się przytem na pracy wiedeńskiego profesora S t r i c k e r a o przedstawieniach językowych, która się wówczas ukazała (Wiedeń 1880), a w której zostało wykazane, że słyszana mowę przypominamy sobie nie w obrazach dźwiękowych, lecz zawsze w obrazach ruchowych. Teorja ta, zastosowana do pisowni, dochodzi do szczytu w następującem zdaniu Wawrzyka: *Najważniejszą rolę przy przyjmowaniu, zachowywaniu i reprodukowaniu obrazów słownych odgrywa zmysł mięśniowy ręki i organów mownych.* W ten sposób on pierwszy uznał wartość wyobrażeń ruchowych dla wyuczania się pisowni. Wawrzyk zaakcentował znaczenie ruchu zbyt jednostronnie; stało się to dlatego, że on sam należał do motorycznego typu wyobrazeniowego; popełnił błąd, uogólniając swój sposób przedstawień językowych.

W piętnaście lat później zastosował L a y metodę eksperymentalną do badania pisowni. Postawił on sobie za zadanie badać wpływ dyktowania, czytania, sylabizowania, głoskowania i odpisywania na pisownię. Doświadczenia zostały przeprowadzone w 100 próbach klasowych z 30-tu uczniami. Ogólny wynik był następujący: największą liczbę błędów wykazało „słuchanie bez wymawiania“ (3,04 błędów na 1-go ucznia), najmniejszą odpisywanie (0,54). Oznacza to, że odpisywanie dało wynik najlepszy, dyktowanie najgorszy. „Widzenie przewyższa słyszenie

dwu — do trzykrotnie, a odpisywanie przewyższa sylabizowanie dwukrotnie, czytanie dwu do trzykrotnie, a dyktowanie sześciokrotnie¹⁾. Te wyniki doświadczeń zostały potem sprawdzone, poczęści pod wpływem Meumanna przez Fuchsa, Hagenmüllera, Lobsiena i in. Wyniki wogóle zgadzały się z wynikami Laya. A jednak udało się ustalić, że same ruchy pisaniowe nie wywierają tak wielkiego wpływu na nauczanie się pisowni, lecz dopiero w połączeniu ze słyszeniem działają korzystnie; również wymawianie okazuje się wartościowe dla pisania dopiero w połączeniu z widzeniem. Meumann wyciąga stąd wniosek — i tem zostało po raz pierwszy odparte jednostronne twierdzenie Wawrzyka — że ruchom, jako takim, wogóle nie można przyznawać jakiegoś istotnego znaczenia w przyswajaniu obrazów pisaniowych; albowiem korzystne oddziaływanie pochodzi nie z ruchów pisaniowych jako takich, lecz z innych zjawisk, przez nie przymusowo wywołanych, np. z gruntownej analizy i dłuższej trwającego ćwiczenia. Doświadczenia Abbotta i Kuhlmana, w których miarodajna była nie liczba błędów, lecz „psychologiczna analiza, oparta na samoobserwacji“ (doświadczenia zostały przeprowadzone nie z dziećmi, ale z dorosłymi pod nadzorem wyszkolonych psychologów), wykazały, że najważniejszy jest obraz wzrokowy wyrazu dla wszelkiej reprodukcji obrazów językowych bez względu na typ wyobraźniowy medjum. „Każda z osób, poddanych próbom, stara się uzyskać obraz wzrokowy, a ewentualny obraz słuchowy przekształca na obraz wzrokowy“²⁾.

Pomimo to, że wszystkie doświadczenia zgadzają się w przyznaniu przewagi obrazu wzrokowego nad obrazem

¹⁾ L a y: *Führer durch den Rechtschreibunterricht*. Leipzig, 1896.

²⁾ E. M e u m a n n. *Vorlesungen* t. III, str. 588.

słuchowym, nie mają te doświadczenia zbyt wielkiego znaczenia dla praktycznego nauczania pisowni. Nawet Meumann twierdzi, że na tej podstawie nie można nic wogóle wyrokować o metodzie. Można też bez uciążliwych doświadczeń powiedzieć, że obraz wzrokowy łatwiej wytworzyć można przez patrzenie, aniżeli przez słuchanie, i również, że przy odpisywaniu prawdopodobieństwo powstania prawidłowego obrazu pisaniowego jest większe, aniżeli przy pisaniu ze słuchu. Ponieważ jednak odpisywanie nie może być jedynym środkiem nauczania pisowni, gdyż chodzi w niem także o rozumienie znaczenia wyrazu, o chwytywanie i rozkładanie dźwięków i in., więc jest rzeczą konieczną należycie uwzględnić również nauczanie, biorące pod uwagę inne dziedziny, na których opiera się poprawne pisanie. Oto one:

- 1) wyobrażenie znaczenia wyrazu,
- 2) wyobrażenie przebiegu ruchowego wymawianiego,
- 3) wyobrażenie dźwiękowe wyrazu,
- 4) wyobrażenie wzrokowe wyrazu
- 5) wyobrażenie przebiegu ruchowego pisaniowego.

1. Wyobrażenie znaczeniowe wyrazu. Znaczenia wyrazu nie należy objaśniać tylko wtedy i nie tylko w celu nauczania jego pisowni; powinno się raczej pisać wyrazy, których znaczenie tkwi już w zasobie językowym dziecka. Z tego wynika pytanie co do wyboru materiału, wyrazów nadających się do nauczania pisowni; dawniej miarodajny był tutaj system ortograficzny, dzisiaj natomiast uważamy na wyrazy i liczbę błędów w nauce o rzeczach; podług nich dokonywamy wyboru materiału. Omówię to szerzej jeszcze poniżej.

2. Wyobrażenie przebiegu ruchowego wymawianiego, które jest również środkiem analizy głoskowej wyrazu, ma specjalne znaczenie

dla tych uczniów, którzy posługują się gwarą. Nie wolno jednak popełnić tutaj błędu i kosztem języka mówionego przystosowywać ucznia do pisania w ten sposób, by zmuszać do kształcenia mówienia według obrazu pisaniowego. Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest nauczyć uczniów dobrego języka ojczystego. Gdzie pisanie można łatwo wyprowadzić z mówienia, tam należy to czynić; ale nauczyciel nie powinien zapominać, że w wielu wypadkach nie da się zupełnie związać pisania z wymową. Nie można tego uczynić (np. w grupach różnorodnych spółgłosek, w zakończeniach wyrazów na spgł. dźwięczną i t. p.); krótko mówiąc, nie wszystkie wyrazy piszemy tak, jak je wymawiamy, a więc i naodwrot, nie można pisać tak, jak mówimy. To odwrócenie jest szczególnie ważne wtedy, gdy przebieg wymawiankowy (przy odczytywaniu) jest środkiem optycznego rozkładania wyrazu.

3. **W y o b r a ż e n i e d Ź w i ę k o w e** wyrazu jest wynikiem prawidłowego przebiegu wymawianiowego; przedstawia ono wyraz, rozłożony na poszczególne głoski, które potem, o ile nasza pisownia na to pozwala, wywołują bezpośrednią asocjację z poszczególnymi odpowiedniami znakami pisarskimi.

4. **W y o b r a ż e n i e w z r o k o w e** wyrazu powstaje przez przedstawienie prawidłowych wyobrażeń pisaniowych. Jest ono nader ważne dla wyników nauczania pisowni, gdyż całe czytanie, sylabizowanie, głoskowanie i dyktowanie ani w przybliżeniu nie odnosi takiego skutku, jak wyobrażenie pisaniowe. Korzystne jest także, aby uczeń widział, jak obraz piśmienny powstaje; powinno się więc w jego oczach pisać, a nie przedkładać gotowe teksty. Uczeń ma wtedy możliwość naśladowania ruchów pisania, co obok obrazu wzrokowego odgrywa przy nauce pisowni wielką rolę.

5. **W y o b r a ż e n i e p r z e b i e g u r u c h o w e g o p i s a n i o w e g o** wyrazu. Dotychczas śledził uczeń

obraz pisaniowy tylko wzrokiem, teraz powinien wykonać go własną ręką. Jako przygotowania do rzeczywistego napisania wyrazu można użyć fikcyjnego pisania wyrazu ręką w powietrzu, gdyż wtedy wbija się w pamięć sam ruch, bez odczuwania oporu, jak to bywa przy pisaniu kredą, rysikiem, ołówkiem, a także i piórem. Przebieg ruchowo-pisaniowy jest środkiem optycznej analizy wyrazu; jeżeli się go połączy z mową, wtedy powstaje analiza głoskowa¹⁾. Bardzo jest ważne, aby ruchy pisania wyrazu zostały zautomatyzowane; musi się „dowolny wybór pisowniany przekształcić w automatyczną czynność ortograficzną“ (Lay). Do tego doprowadzić można tylko przez ćwiczenie, tylko przez wielokrotne wykonanie tych samych ruchów pisaniowych. Zaleca się przytem, aby uczniowie każdy wyraz, którego pisownię mają zapamiętać, pisali kilkakrotnie i, o ile to możliwe, jednym ciągiem, t. zn. kropki nad i i inne znaki diakrytyczne wstawiali dopiero po napisaniu całego wyrazu. W ten sposób powinno się uczniów przyzwyczaić pisać za impulsem złożonym, który znowu jest ważny do wyrobienia wrażliwości ruchowo-pisaniowej, a tem samem do wyuczenia ortografii. Założenie zeszytu, w którym uczniowie zapisują świeżo poznane wyrazy, okazało się dla nauczania pisowni bardzo korzystne.

W tych rozmaitych częściach, z których składa się proces poprawnego pisania, a więc w wyobrażeniu wymawianiowym, pisaniowym, dźwiękowym i wzrokowym jednoczą się zawsze trzy główne czynności: słyszenie — widzenie — ruch (wymawianie, pisanie) w jedną całość. Im częściej połączy się te czynności, im silniej się je zwiąże z sobą — wykonanie tego jest rzeczą nauczyciela, który kieruje metodą — tem lepszy będzie wynik nauczania pisowni.

¹⁾ Już Wawrzyk przyznał (1881), że wymawianie przy nauce ortografii jest najlepszym sposobem wbicia w pamięć obrazu wyrazowego.

3. DYKTANDO.

Dyktando zajmuje w nauczaniu pisowni szczególne stanowisko. Niektórzy twierdzą jeszcze ciągle, że przez pisanie dyktanda można wyuczyć pisowni (dowodem tego podręczniki metodyczne, które zawierają tylko dyktanda), a wielu znów sądzi, że dyktando jest właściwym środkiem, prowadzącym uczniów do pewności ortograficznej w pisaniu. Pierwsze twierdzenie nie ma słuszności, drugie ma wartość tylko w ograniczonej mierze. Zgodny wynik wszystkich doświadczeń nad nauczaniem pisowni podkreśla, jak już wyżej wspomniałem, przewagę wyobrażenia wzrokowego nad wyobrażeniem słuchowym, albowiem, aby dokonać analizy, trzeba wyobrażenie słuchowe przetransponować dopiero na wyobrażenie wzrokowe. Dyktowanie dostarcza tylko o b r a z ó w d Ź w i ę k o w y c h; a ponieważ każdy obraz dźwiękowy (i obraz słuchowy) dopuszcza wiele rozmaitych wyobrażeń pisaniowych, to stanie się jasne, że dyktowanie, które operuje tylko obrazami słuchowymi, do nauczania pisowni najmniej się nadaje. Meumann dochodzi dlatego do następującego wniosku: „Dyktando... nie może mieć żadnego znaczenia w nauczaniu ortografji, albowiem przy pisaniu za dyktandem uczeń słyszy od nauczyciela tylko słowa, jako nieprzeanalizowane całości dźwiękowe, a całą pracę rozkładania tych całości na jednostki dźwiękowe, tudzież ich związanie z optycznymi znakami literowymi i z ruchami pisanio-wemi sam sobie musi wytworzyć. Stosując więc dyktando, przypuszcza się, że uczeń umie już ortograficznie pisać. Czyli dyktando ma tylko znaczenie: a) skontrolowania tego, czy i w jakiej mierze opanował uczeń pisownię, i w tym zakresie dyktando jest ważnym środkiem dydaktycznym, choć nie przyczynia się do uzyskania poprawności pisanja; b) może służyć do ćwiczenia i utrwalenia tego, co uczeń już zyskał w zakresie pisowni. Natomiast m e t o d ą z d o b y w a n i a poprawności ortograficznej n i e

j e s t dlatego, że ani nie jest wprowadzeniem w analizę głoskową, ani nie daje sposobności do tworzenia asocjacji między głoskami a literami“. W ten sposób określiliśmy sobie dokładnie stanowisko dyktanda w nauczaniu pisowni.

Inne twierdzenie, że dyktando jest miernikiem zdolności pisownianej uczniów — Meumann przyznaje mu tę rolę — jest słuszne tylko częściowo. Nie jest np. obojętne, czy dyktando zastosuje się bezpośrednio po wakacjach, lub po ferjach świątecznych, czy też w ciągu dni szkolnych; potem powinno się stwierdzić, jakiego rodzaju są błędy, czy typowe, czy indywidualne, na ile prawie tak samo trudnych wyrazów, napisanych dobrze, wypada jeden napisany fałszywie i in. Najważniejsza rzecz wynika jednak z następującego rozważania: Podczas dyktanda są uczniowie w zupełnie niezwykłym psychicznym położeniu; są nastawieni na pewien określony przebieg procesu pisanja, a mianowicie na analizowanie słyszanych obrazów dźwiękowych, na asocjację ich z wyobrażeniami pisanio-wemi (literami) i na wykonanie ruchów pisarskich, wynikłych z tych asocjacji. Przebieg ten uświadamiają sobie uczniowie choćby w tak bardzo prymitywny sposób: „Muszą bardzo uważać, jak brzmią słowa, i muszą je poprawnie napisać“. To sformułowanie psychologiczne znaczy zupełnie to samo, co pierwsze. W każdym razie uczeń jest nastawiony na określone procesy i nie można go od tego odwrócić w żaden sposób, nawet przez treść dyktanda; czyli: nie można podporządkować wyobrażeniu znaczeniowemu ani wyobrażenia wzrokowego, ani ruchowo-pisanio-wego, które posiada uczeń. Jest to wynikiem aktu woli ucznia, a nauczyciel wspiera te wysiłki najczęściej jeszcze przez to, że odczytuje przedtem całe dyktando, aby w ten sposób już wcześniej usunąć trudności w zakresie treści i utorować drogę tylko procesowi pisownianemu.

Jasne jest, że przy takim nastawieniu duchowym

ucznia dyktando może mieć tylko ograniczone znaczenie przy ocenie uzdolnienia do pisania ortograficznego. Dyktando jest wyjątkowym zabiegiem dydaktycznym. Wynik (np. liczba błędów) nie ma ogólnego znaczenia, tylko w tych wypadkach, które zachodzą w podobnych okolicznościach, t. zn. w dyktandach. Dyktando okazuje zatem nie uzdolnienie pisowniane, lecz tylko podaje wynik, który powstaje przy pewnym duchowym nastawieniu ucznia. Z wyniku dyktanda da się tylko ustalić, jak uczeń pisze dyktanda, ale nie, jak pisać może w innych okolicznościach, np. w wypracowaniu wolnym. Gdyż tutaj — przy pisaniu wolnym — jest nastawienie ucznia istotnie inne: musi on wyjść z ogólnego ujęcia treści i wyobrażenia znaczeniowego wyrazu i musi sam dotrzeć do wyobrażenia pisaniowego bez współdziałania o b r a z u dźwiękowego, na samej tylko podstawie wy o b r a ż e n i a dźwiękowego; ponadto wziąć należy pod uwagę jeszcze narzucone tempo pracy inne, niż indywidualnie normowane tempo w pracy swobodnej.

To jest przyczyna, dla której dyktando jest wogóle wątpliwym miernikiem uzdolnienia ortograficznego. W praktyce ujawniła się ta niedostateczność dyktanda. Sąd, jaki sobie wyrobił nauczyciel na podstawie dyktanda, nie był nigdy zgodny z sądem o uzdolnieniu pisownianem ucznia, wytworzonym na podstawie wypracowań wolnych. A ponieważ przez poprawne pisanie rozumiemy przede wszystkim pisanie wolne — wszak w życiu niema dyktand — więc też dyktando ma o wiele mniejszą praktyczną wartość, aniżeli się sądziło. Przecenianie dyktanda pochodzi z tych czasów, kiedy nie znano wolnych wypracowań, a wypracowanie przygotowywano pod względem treści i pisowni w najdrobniejszych szczegółach; wówczas

mogło być dyktando miernikiem zdolności ortograficznych, bo nie było możliwości poznać prawdziwych uzdolnień uczniów w pisowni, ani nawet wypróbować wartości samego dyktanda. Dzisiaj ta możliwość już istnieje i dlatego zmieniła się również nasza opinia o wartości dyktanda.

4. WYBÓR MATERJAŁU.

Dawniej decydowały w dobieraniu materiału względy czysto ortograficzne. Ale już Wawrzyk zerwał z niemi i żądał: „Przy wyborze materiału należy zaniechać dotychczasowego układu, opartego na podziale materiału według podobieństw i różnic ortograficznych. Wyboru materiału należy tak dokonać, aby zawierał przede wszystkim te wyrazy, które najczęściej występują w mowie i piśmie dziecka i które dziecko dokładnie wymawiać umie, i w tem wyćwiczyć dokładnie“. A na innem miejscu mówi jeszcze: „Nauczanie ortografii powinno obejmować te wyrazy, które występują w nauczaniu łącznym“, przyczem określenie nauczania łącznego używa tylko w znaczeniu „nauczania z korelacją“. Pomimo to widzimy w tych żądaniach z r. 1881 także i nasze dzisiejsze żądania. Ale zasada ta nie ma znaczenia bezwzględnego, gdyż 1) znamy tylko nieznaczną część wyrazów, używanych przez dziecko, 2) wyrazy te, które znamy, są zazwyczaj nie temi wyrazami, które dziecko fałszywie pisze; jest raczej przeciwnie, 3) stanowisko takie może dotyczyć tylko stopnia niższego szkoły powszechnej; natomiast na stopniach wyższych wybór stosować się powinien i musi do względów ortograficznych.

W Niemczech badania nad słownikiem Niemca sześciu- i ośmioletniego wykonał J. S c h l a g w Lipsku. Zbadał on z punktu widzenia używania przez dziecko sześciolatnie 11.270 wyrazów, przez dziecko ośmioletnie 12.078 wyrazów; u dziecka sześciolatniego 11 wyrazów powtórzyło się 2.826 razy, co stanowi 25% zasobu językowego. W mo-

wie dziecka ośmioletniego powtórzyło się 8 wyrazów, czyli 25,9% zasobu językowego. Najczęstszy był zaimek osobowy „ja” i formy słowa „mieć” (17%).

Drugim, który badał wogóle, jakie najczęściej wyrazy występują w języku niemieckim, był K a e d i n g. Badał on częstotliwość występowania w 11 milionach wyrazów, zaczerpniętych z 258.000 druków z różnych dziedzin literackich. Doszedł do wniosku, że już 320 wyrazów stanowi 72% ogólnego zasobu językowego niemieckiego. Najliczniejszą grupę stanowią w tem obliczeniu rodzajniki (które w języku niemieckim mogą być również zaimkami wskazującymi lub względne), potem i 321.000 razy, do, w z i t. p. 102.212 razy, że 87.969 razy; z czasowników najczęstsze: *brać* (45.139), *przyjść*, *trzymać*, *wiedzieć*, *jechać*, *nieść*, *stawiać* (5.125); z rzeczowników: *czas* (21.596), *porządek*, *głowa*, *pan*, *położenie*, *człowiek*, *ręka*, *istota*, *wzór* (5.007); z przymiotników: *pełny* (11.828), *daleki*, *dobry*, *niiski* (5.371). 66,37% wszystkich policzonych słów stanowiły więc wyrazy nieodmienne. A właśnie nauczanie pisowni te wyrazy zaniedbywało.

A jednak nie chodzi o to, ażeby w szkole powszechnej według tych zasad wybierać wyrazy do wyuczania się, albowiem w ten sposób nie można uwzględnić ani zasady rzeczowości, ani zasady życiowości w nauczaniu łącznym. Dopóki zakres życiowy stanowi podstawę nauczania łącznego w szkole powszechnej, a tak jest w czterech niższych latach, dopóty dotyczący zakres życiowy rozstrzyga bezsprzecznie o wyborze materiału ortograficznego. Punktem wyjścia w wyborze jest zatem rzecz, a nie przedmiot nauczania; na niższych stopniach chodzi zatem nie o to, aby wybrać wyrazy według cech ortograficznych i zestawić je według nich, lecz o zapamiętanie obrazu pisemnego wyrazów, uporządkowanych według ich przynależności (wyrazy podstawowe). W ten sposób nauczanie pisowni na stopniach niższych opiera się na wyrazach, uży-

wanych przez uczniów najczęściej w pewnym zakresie życiowym. Jeżeli się omawia np. targ, to nasuwają się w pisaniu przede wszystkim nazwy jarzyn i owoców, wyrazy np. *jarzyna*, *kapusta*, *burak*, *salata*, *cebula*, *ziemniak*, *owoc*, *jabłko*, *gruszka*, *śliwka*, *orzech*, *winogrono*, *kupować*, *ważyć*, *kilogram*, *dekagram*, *rachować*, *rachuje* i t. p.

Przy zapisywaniu i zapamiętywaniu należy uważać na to, aby utrzymać związek między obrazem dźwiękowym a obrazem wzrokowym wyrazu, a zatem związek między wymawianiem, słuchaniem i widzeniem; najłatwiej osiągnąć to można, gdy się wymawianie (obraz głoskowy) połączy z oglądem poprawnego obrazu pisanego. Do tego dodać należy jeszcze ruchy pisaniowe, które się łączą w sposób naturalny z patrzeniem; jeżeli zastosujemy je kilkakrotnie, to spełnią one główną rolę w zapamiętywaniu obrazu piśmiennego. Ten proces musi być zastosowany przy każdym wyrazie, którego się ma nauczyć pisać: dopiero wtedy, kiedy przy wyuczaniu pisania dokonało się już tego połączenia widzenia, słyszenia z wielokrotnymi ruchami pisaniowymi, dopiero wtedy przechodzi się do wyrazu następnego.

Na średnich i wyższych stopniach, a więc mniej więcej od 4-go roku nauczania nie da się już uzależniać nauczania pisowni od wyboru materiału z ciasnych ram jednego zakresu życiowego, lecz musi się już uwzględniać stanowisko ortografii, jako przedmiotu nauczania. Tak jak nauczanie mówienia poczyną się wznosić od wyłącznych ćwiczeń językowych do rozumowego obserwowania zjawisk językowych i wyzwalać się z zakresów życiowych, nie zatracając w początkach podłoża rzeczowego, tak i w pisowni stosujemy nowe formy pracy. Opuściliśmy więc zamknięty zakres rzeczowy, który dopuszczał dotychczas tylko wyrazy podstawowe, bez porządkowania ich według cech ortograficznych, a zaczynamy dobierać wyrazy, obserwując sposób wymawiania i sposób pisania,

i porządkując według cech mownych i ortograficznych; wyszukuje się więc grupy wyrazów z samogłoską *u* i bada następnie, w jaki to sposób ten dźwięk wyraża się w konwencjonalnej pisowni. W wyborze takiej jednostki ortograficznej decyduje wprawdzie zakres życiowy, który jest jeszcze przedmiotem nauczania, ale stanowi on tylko punkt wyjścia do ćwiczeń.

Kto uczyć będzie pisowni według przedstawionych tutaj zasad, a nie rozumie „swobody w doborze metody“, tak, że jest to również „swoboda“ wobec żądań naukowej dydaktyki, ten uzyska z pewnością za swój trud hojną nagrodę w dobrym wyniku pracy. Chociaż pisownia wogóle nie ma żadnej głębszej wartości kształcącej i nie jest czemś niezbędnym dla języka, lecz przeciwnie, czemś bardzo zewnętrznym, dowolnie ustanowionym; jakkolwiek nie wykazuje rozwoju w swej istocie, jak np. język, a więc nie jest i tworem historycznym, lecz czemś utworzonym, mimo to szkoła ma obowiązek uczyć tej pisowni; a chociaż znajomość ortografii nie może być miarą wykształcenia jednostki, nie jest zatem czemś „wielkim“, to jednak możliwość poprawnego wyrażania mowy w piśmie jest rzeczą pożyteczną — jak to słusznie powiedział J a k ó b G r i m m.

V. MATERJAŁ DO CZYTANIA I NAUCZANIE CZYTANIA.

1. BŁĘDY W WYBORZE MATERJAŁÓW I W NAUCZANIU CZYTANIA.

Żądanie nauczania dwu rzeczy: czytania i pisania (najczęściej dołączają się tu i rachunki) wynika nie z psychologicznych, lecz z praktycznych względów, i szkoła, która chce wychować dla życia, nie może tych żądań lekceważyć. Spierać się można tylko co do drogi, która ma doprowadzić do celu, co do czasu rozpoczęcia tych czynności, co do następstwa, w jakim one po sobie wystąpić powinny. Znamienne jest w tem zadaniu to, że nie myśli się o właściwej podstawie dla czytania i pisania. Jasną jest rzeczą, że czytanie i pisanie uważa się przede wszystkim za środki do porozumiewania się; ale najważniejszym i najnaturalniejszym środkiem, którym większość ludzi posługuje się wyłącznie przez całe życie, jest mowa. Dopiero wtedy, gdy ten środek, t. j. porozumiewanie się mową nie wystarcza, występuje w miejsce mowy p i s a n i e (pisemne udzielanie wiadomości, list) i czytanie (listów, czasopism, książek).

Błędny przeto jest układ: *czytanie* — *pisanie*, natomiast poprawny: *mówienie* — *pisanie* — *czytanie*: przytem

umieszczenie mówienia na pierwszym miejscu jest szczególnie ważne, porządek zaś dwóch następnych od tego zależy, czy za silniejszą i bardziej pierwotną uważa się potrzebę udzielania wiadomości, czy też ich odbierania. Ale uczniowie początkujący nie uznają konieczności ani czytania, ani pisania, ani nie ma w nich pierwotnej potrzeby wyuczenia się tych nieznanych czynności; a zatem w sprawie następstwa mogą być miarodajne inne punkty widzenia, a mianowicie względy na trudność.

Nie zamierzam tutaj zajmować się techniczną stroną początkowego nauczania czytania i pisania; mojem zadaniem jest raczej odkryć psychologiczne przyczyny i literackie skutki tego początkowego nauczania. Często pojmowano czytanie tak, jakby ono polegało tylko na mechanicznej sprawności. Czytanie było wtedy celem, gdy w rzeczywistości powinno być tylko środkiem. Uczniowie czytania prowadzono tak gruntownie, że w połowie nauki szkolnej musiano uczniów wzywać do zwalniania tempa. („Nie czytaj tak prędko!“ „Czytaj powoli!“). Ale czy starano przekonać się, jak takie czytanie wpływa na wzbogacenie umysłu? Odpytywano, objaśniano, kazano ustęp przeczytany opowiadać i pilnie powtarzać. Ale zawsze dążono jedynie do rozumowych ujęć; pytano siebie samych, „co“ się w tej czytance nadaje właściwie do odpytywania, do opowiadania, do powtarzania? A przecież „to“ było właśnie zawsze najordynarniejsze, najbardziej powierzchowne, najbardziej bijące w oczy; rzeczy subtelniejsze nikły; wrażenia, przeżycia duchowego, wewnętrznego zainteresowania nie dało się ani wgadać, ani wygadać (ani wygadać „na pytania“). Jaki był wynik tego nauczania, nastawionego na zewnętrżność, na stronę techniczną? Oto czternastoletni uczniowie, opuszczający szkołę, palili swoją czytanke z radością. W niektórych wypadkach po 10-ciu albo więcej latach znowu chętnie przewracali kartki starej książki, ale

to miało inne przyczyny i nie stało w związku z przekłętą nauką czytania. Natomiast czternastoletni albo wogóle nie czytali, albo wyzyskiwali znajomość czytania w sposób szkodliwy, czytając śmiecie literackie. Uznawali je za wartościowe, natomiast śmieciem wydawało im się właśnie to, co wynieśli ze szkoły. Tak szkoła oszukiwała siebie samą, bo dawała dzieciom umiejętność czytania dla życia i sądziła, że użytkują ją jako środek do dalszego kształcenia, tymczasem... Gdzie tu jest błąd? Se w e r y n R ü t t g e r s badał to zagadnienie w przedmowie do swojej pracy „O wychowaniu literackiem jako problemacie szkoły pracy“¹⁾, a ja idę tokiem jego myśli. Pewne jest, że szkoła nie spełniała swego zadania. Błąd leżał w tem, że szkoła nie oddawała sztuki czytania od samego początku na usługi samowychowania dziecka, lecz że nasamprzód czytała, aby nauczyć czytać, potem czytała, aby podać uczniom moralne kawałeczki i małe życiowe nieprawdziwe powiastki, a wreszcie czytała, aby podać uczniom możliwie dużo wiadomości i możliwie dużo poezyj w maleńkich dawkach. Ale obawiano się wprowadzić jakiś obszerniejszy materiał i doniedawna było nader rzadkim wypadkiem, aby nauczyciel ze swymi dziesięcio- do czternastoletnimi uczniami przeczytał całą książkę. Zbyt obawiano się o to, by nie zaniedbać różnych innych rzeczy; ileżby to można było przeczytać w tym samym czasie małych czytanek rozmaitej treści, ile ułamków z klasycznych dramatów, ile poezyj i przypowieści! Czytano chętniej drobne a rozmaite rzeczy, bo wierzono, że to będzie pożyteczniejsze w życiu, aniżeli lektura jednej całej książki. Oto główny błąd starej szkoły. Chciała dać uczniom w życie całą aptekę, pełną plasterków i lekarstw, ażeby mieli na każdy

¹⁾ Über die literarische Erziehung als ein Problem der Arbeitsschule. Leipzig 1910.

wypadek odpowiedni środek. Ale zapomniano o tem, że te lekarstwa w formie powiastek moralnych traciły swoją siłę, gdy uczeń wszedł w życie; nie można było ich wcale użyć, bo rzeczywiste życie nie jest tak proste, jak życie w czytance! W czytance odcinały się ostro charaktery, do brzy odróżniali się wyraźnie od złych, prawo od bezprawia; ale w życiu najczęściej wcale nie jest łatwo określić, kto ma słuszość, a kto jej nie ma. W wielu wypadkach jest tak, że kto wysłucha obydwie strony, musi powiedzieć: „Każdy ma, ze swojego stanowiska sądząc, słuszość“.

Ale te drobne dawki i z innego względu nie były właściwe. Ta strawa nie uzdolniła ucznia, aby mógł przeczytać i pojąć coś większego, jakąś całość, książkę. Czytano z uczniami same tylko małe kawałki, a życie stawiało ich potem nagle — nie przed jedną jedyną książką, lecz przed tysiącami książek; młodzieniec miał wybierać! Tego nie potrafił. Wciśnięto mu do rąk dotychczas co najwyżej jedną książkę z biblioteki szkolnej. A więc stara szkoła zawiodła tak samo w doborze materiału do czytania, jak w czytaniu samem. Nie mogła się przejąć myślą, że każdy człowiek sam się wychowuje, że ma do pewnego stopnia wewnętrzne prawo samostanowienia o sobie, i korzysta z niego; szkoła starała się natomiast załatwić wychowanie szkolne w samych drobnostkach; chciała dać uczniowi wiadomości i zręczności aż do najdrobniejszego szczegółu. Ale nauczyć dziecko rzeczywiście pracować, zastosować się do jego duchowych potrzeb, tego nie umiała. W sprawie czytania powiedziała sobie: „Przez czytanie można się wiele nauczyć, dlatego musicie się tak przędko, jak tylko można, nauczyć czytać, a potem musicie czytać wiele pożytecznych rzeczy, abyście się w życiu wybiili!“.

Pocziwie myślała ta stara szkoła; nie można jej odmówić dobrej woli; ale zadanie swoje spełniała źle.

W niewielu przypadkach osiągnęła stara szkoła jeszcze jeden niepożądany skutek — mniej czytania. Młodzieniec

pochłaniał wszystko, czego dopadł, romanse, powieści awanturnicze i pornograficzne. Nie umiał ocenić wartości książki, lecz szukał czegoś niezwykłego, szukał sensacji i podniecy dla nerwów. Była to wielka reakcja w stosunku do lektury szkolnej, która była piekielnie nudna i skrajnie moralna, ale młodym umysłem mało dawała odpowiedniej strawy i nie pobudzała wogóle do przejmowania się sobą. Czytanka nie była dla uczniów „czemś pięknem do czytania“, była raczej smutną koniecznością, przy pomocy której musieli kształcić umysły przez rok cały. Przypomnijmy sobie, z jaką radością chwytałyśmy w rękę książkę z bajkami! Naturalnie, że za ten głód czytaniowy nie ponosi odpowiedzialności wyłącznie szkoła, składał się nań i pesymizm młodzieńczy i chęć czynów, i tęsknota do bohaterstwa i sławy, a wreszcie i tajemniczość budzącego się popędu płciowego. Czego młodzieniec osobiście przeżyć nie mógł, chciał przeżywać przynajmniej w książce, chciał w swoje życie wpleść w marzeniu to wszystko, czego odmówiono mu w rzeczywistości. A więc siedł on ze swoją samodzielnie obraną lekturą drogą właściwą, bo dobierał ją zależnie od potrzeby. Ale szkoła zaniedbała uszlachetnić jego umysłowe potrzeby, ona nawet nie zwracała uwagi wogóle na nie i nie one były punktem wyjścia przy wyborze materiału do czytania; nie starała się doprowadzić do uzgodnienia lektury z życiem dziecka, chociaż to nie było wcale trudne. Bo wiele z tych tęsknot, które ma szesnastoletni chłopak, wzrusza już umysł dwunastoletniego, np. pragnienie sławy i czynów bohaterskich, radość z opisów egzotycznych (obce kraje, ludy i ich obyczaje), z opisów przygód i t. p. Takich rzeczy nie uwzględniano dawniej, ba, nawet wielokrotnie tłumiono takie pragnienia; uważano je bowiem za nieodpowiednie, a ich zaspokojenie za niebezpieczne, nie przeczuwając, że wszystko tłumione kiedyś się zemści, że te wszystkie pragnienia później, gdy już nie będzie szkoły, która by je stłu-

mić mogła, wybuchną z żywiołową siłą. Tak wygląda, jak gdyby szkoła była zadowolona z tego, że to załamanie się następowało dopiero po jej ukończeniu, bo wtedy winę można było złożyć na życie. Nie byłoby zresztą wystarczające, gdyby szkoła dała dzieciom do rąk kilka wartościowych książek, albo wogóle starała się o to, by jej uczniowie czytali tylko książki wartościowe. My przecież nie wiemy, jak oddziaływa taka wartościowa książka na jakieś określone dziecko; i wcale nie jest dowiedzione, czy dziecko wskutek czytania wartościowych książek odbiera rzeczywiście wychowanie literackie, a bardzo jest możliwe, że takie dziecko przy swobodnym wyborze chwyta za złą książkę i czyta ją z takim zadowoleniem, z jakim przedtem dobrą czytało. Tkwi to, jak Rüttgers udowadnia, nie w samej tylko książce, lecz także w wychowaniu literackiem.

Bezwątpienia, że szkoła dawała dziecku obok czytanki szkolnej także i inne książki, które miały prowadzić wychowawczo do samoistnego czytania i wyzyskiwania lektury w celach wychowawczych: „książki bibljoteczne“. Ze stanowiska obyczajowego były te książki z pewnością bez zarzutu, one były, według ówczesnych zapatrywań, czemś najlepszym, co mogło być dla młodzieży. Cnoty opisywane w takich książkach (pobożność, patriotyzm, dalej wszystkie humanitarne zalety, jak miłosierdzie, uczynność i in., polegające na różnicy między ubogim a bogatym) miały dzieci umoralniać. Dzisiaj mamy dowody w rękę, że literatura, oparta na tendencji, nie ma takiego wpływu, jakiego się po niej oczekuje. Już przed piętnastu laty Rüttgers wołał: „Od czterystu lat, a może — Bóg wie — jeszcze dłużej żywiono lud niemiecki pismami tendencyjnymi i rozprawkami, a dzisiejsi biedni stróża moralności głoszą wszem wobec i każdemu z osobna, że lud stał się więcej niemoralnym. (Ja nie podzielam sądu tych ludzi). Generacja, która dzisiaj wybiera lewicę do parlamentu,

była wychowywana w szkole do bohaterskiego patriotyzmu, typu dynastycznego“. I Rüttgers stwierdza dalej, że wykształceni panowie i panie, których dzisiaj spotkać można w teatrzykach i barach na operetkach i tańcach nagości, i którzy umożliwiają wogóle istnienie takich przybytków rozrywki, że ci wszyscy chodzili do szkoły, w której głoszone cnotę, w której kształcono ich na greckich i niemieckich klasykach, w której nawet musieli pisać rozprawy o dramatach Sofoklesa i Schillera. Dlaczego to wszystko nie pomogło? Tendencyj oczywiście nie brakło, nie brakło także dobrego cennego materiału do czytania — jednak skutek zawiódł.

Przyczyna jest następująca: Niemożliwe jest w **ychowanie literackie przez przymus**, a jest ono możliwe tylko „w atmosferze twórczości, produktywności i wolności“. Wychowanie literackie nie na tem polega, żeby uczeń czytał dobre książki i treść ich biernie przyjmował; wychowanie literackie polega na produktywnej pracy. Należy więc postawić sobie pytanie: „Co dziecko będzie czytało i jak będzie zużytkowywało rzecz przeczytaną?“ Umiejętność czytania polega na tem, aby z utworu literackiego wybrać i przyswoić to, co zdrowe i pożywne, co korzystne dla ducha, podobnie jak i ciało posiada zdolność z przyjętych pokarmów wybrać i przyswoić to, co dla organizmu pożyteczne. Tego zadania nie spełni się przez czytanie książek, bo czytanie jest dopiero częścią wychowania literackiego; drugą częścią jest właściwa praca produktywna: „Przedstawianie własnego przeżycia, wyrabianie osobistej formy przedstawieniowej, literacki dyletantyzm w szkole“. (Rüttgers, str. 9.)

Ustnem i pisemnem przedstawianiem własnych przeżyć nie będziemy się już tutaj zajmowali. Poruszmy tę sprawę w tej chwili, gdy zapytamy: Gdzie schodzą się te osobiste prace z literaturą? Jest idealne rozwiązanie, któ-

re to zagadnienie czyni zbędnym. Od pierwszej chwili należy z dziećmi zajmować się taką literaturą, która pozwala na szkolenie własnych dyspozycji przedstawieniowych młodego czytelnika. Jest to krzyk o rzeczywiście ludową i dziecięcą literaturę, która wyrasta z gruntu rodzimego, rozgrywa się w teraźniejszości, a pisana jest językiem dziecięcym, nie wychodząc zbyt daleko poza typ ludowy. W ten sposób łączy się w jedno literatura dziecięca i literatura ludowa.

Gdy tedy z obszernego tematu wychowawczo-literackiego wyeliminujemy zagadnienie: „Materiał do czytania i nauczanie czytania“, wtedy wyłoni się następujący podział materiału:

Artystyczny utwór dla młodzieży a utwór tendencyjny:

- a) Podstawy krytyki utworów dla młodzieży.
- b) Walka o tendencję w pismach dla młodzieży.

Język w książkach dla dzieci:

- a) Cechy gwary dziecięcej.
- b) Gwara dziecięca i jej przeciwnicy.
- c) Gwara dziecięca a utwór dla młodzieży.

Materiał do czytania w szkole:

- a) Czytanki czy lektura klasowa?
- b) Książki beletrystyczne czy naukowe?
- c) Program czytania (kanon) na różnych stopniach.
- d) Problematy formalne książek dla dzieci.

Czytanie w szkole:

- a) Organizacja czytania.
- b) Metody nauczania czytania.

2. ARTYSTYCZNE I TENDENCYJNE UTWORY DLA MŁODZIEŻY.

a) Zasady krytyki utworów dla młodzieży.

Kto mówi o krytyce utworów dla młodzieży, musi wspomnieć dzielnego człowieka, który przy końcu minionego stulecia wystąpił publicznie przeciwko panującym wówczas zapatrywaniom na utwory dla młodzieży i wywołał zupełny przewrót w tej dziedzinie; człowiekiem tym był Henryk Wolgast. Jego cenna książka: *Nędza naszej literatury dla młodzieży*¹⁾ stała się dobrem publicznym wszystkich, którzy się zajmowali tem zagadnieniem. I każdemu radzimy jeszcze dziś, by poczytał tę książkę od czasu do czasu, bo ona zawsze powie czytelnikowi coś nowego i, jak mało która książka, zaostrezy pedagogiczne i literackie sumienie.

Główna zasada Wolgasta brzmi: „Utwór dla młodzieży w formie poetyckiej musi być dziełem artystycznym“. Dzieła artystyczne należą jednak do ogólnej literatury, niema zatem literatury pięknej przeznaczonej tylko dla młodzieży. Storm np. pisał swoje utwory według zasady, postawionej przez siebie samego: „Jeżeli chcesz pisać dla młodzieży, to nie możesz pisać dla młodzieży. I rzeczywiście, to jest kryterjum utworu dla młodzieży: musi on być taki, aby go czytał z opodobaniem zarówno dorosły, jak i dziecko. Goethe jako chłopiec czytał podania i powieści o bohaterach starożytności, wielką Biblię z cennymi miedziorytami, Kronikę świata, Orbis pictus, tłumaczenia Homera, kronikę swego miasta rodzinnego, stare książki dla lu-

¹⁾ *Das Elend unserer Jugendliteratur*. Leipzig 1896.

du, Sowizdrzała, Czworo dzieci Hajmona, O pięknej Meluzynie i t. p.); z nowszych poetów: Hagedorna, Gellerta, Hallera, Fenelona *Telemaka*, *Robinsona*, przeczytał nawet *Mesjadę* i wyjątków dobrowolnie nauczył się napać. Gdy się porówna tę lekturę z lekturą dzieci o wiek późniejszych, to się zobaczy, co za marność (utwory dla młodzieży) czytano później. Jakżeż pożywna była strawa w czasach młodości Goethego! Mógł się na niej wychować duch silny; na cikliwych powieściach późniejszych psuł się tylko.

I jeszcze o jednym zapominać nie należy: to były książki, które czytali także i dorośli, tak, że źródło rozrywki literackiej było jedno dla całej rodziny. Ale było to w czasach, kiedy ukazanie się dzieła literackiego było zdarzeniem narodowym i poruszało młodych i starych. Kiedy potem, w drugiej połowie 18 stulecia, zjawiała się publiczna dobroczynność i wiele dzieci, rozdzielonych z rodzicami, przyjęto do zakładów, wtedy wyłączono dziecko z duchowej atmosfery rodzinnej; dziecko zaczęło przebywać z rówieśnikami, wychowaniem kierowali mężczyźni; i wtedy powstała „specyficzna literatura dla młodzieży“, książka, którą obmyślano wyłącznie dla dzieci. Cały obszar wiedzy i wychowania ujęto w formie dostosowanej „do dziecka“, moralnym rozprawkom nadano formę bawiącą; całą naukę obyczajową ujęto w rozmówki, ba, nawet nowele i romanse sporządzano na tę modłę. W o l g a s t mówi o tem: „Jasne jest dla każdego, że byłoby absurdem przedstawiać rozwój chrabąszcza w formie dramatu, albo jakiś chemiczny proces w formie wiersza lirycznego. Trudniej już o sąd jednolity, gdy, jak się to często zdarza, autor obiecuje przedstawić wyraziście w powieściowej formie historję wojny trzydziestoletniej, albo złe skutki lenistwa a zbawienność pilności w formie noweli-stycznej. Zapewne, takie celowe przedsięwzięcia zasługują na wielką pochwałę, ale tą drogą iść nie można. *Poezja*

jako sztuka nie może i nie powinna być środkiem pobudzającym do wiedzy i moralności. Poniża się, gdy wstąpi na służbę obcych potęg!“

I pedagogika stawia bezwzględnie pewne wymagania literaturze dla młodzieży. *Wolgast* wymienia trzy: Utwór dla młodzieży musi uwzględnić: 1) Mniejszą zdolność poznawczą dziecka (dostosowanie treści utworu do określonego stopnia rozwoju duchowego dziecka). 2) Inaczej ukształtowaną sferę uczuć dziecka (dziecko nie zna żadnych uczuć, łączących mężczyznę z kobietą, uczucia przesyty i nudy, a także częściowe odczucia przyrody). 3) Słabszą i niestałą wolę dziecka; czytanie dziecka może być wywołane tylko zainteresowaniem, tyjącem się najczęściej treści utworu. Musi zatem lektura oprócz właściwego uroku posiadać także urok treściowy. Jako wzór takiej treści stawia *Wolgast* „*Robinsona*“, który obydwie postulaty spełnia w całej rozciągłości — można go czytać całkiem zwyczajnie tylko dla fabuły, ale można również rozkoszować się jego doskonałym pragmatyzmem i wspólną budową. Dziecko, czytając go, naturalnie przechodzi niespostrzeżenie od radości z treści do zadowolenia z artystycznych jego walorów; dzieje się to szczególnie wtedy, gdy uczeń czyta go jako ulubioną książkę kilka razy; przy pierwszym czytaniu chwytą często tylko surową fabułę, a przy drugim lub trzecim czytaniu zauważają dopiero artyzm.

Te wszystkie opinie nie były jeszcze znane w drugiej połowie minionego stulecia; wartości artystyczne ustępowały w ocenie elementom religijnym, moralnym i dydaktycznym książki. Berliński Związek Nauczycielski postawił w r. 1870 następujące zasady: „Celem utworu dla młodzieży jest w sposób zajmujący rozszerzyć zakres poglądu dziecka, podać mu przykłady godne naśladowania i będące przestrożą, obudzić w nim zapał do wszystkiego, co wzniosłe i szlachetne, i wzbogacić zasób językowy

młodego czytelnika. Dziecko powinno samo bez przymusu rozpoznać z opowiadania moralną ideę, a z historii i rządy Boże... Cnota powinna się objawić jako owoc wiary, i sprowadzać w następstwie spokój. Zło, przeciwnie, powinno być ukarane przez brak wszelkich czystych radości i przez wewnętrzny niepokój". Całkiem wyraźnie mówi to także Komisja, oceniająca pisma dla młodzieży w Pedagogicznym Związku w Dreźnie (1881): „Utwory dla młodzieży... muszą mieć tendencję obyczajową, albo pouczającą ogólnie, lub też kształcącą szczegółowo.

W minionym wieku istniały rzeczywiście tego rodzaju utwory dla młodzieży, a przedstawione tutaj zasady były zarazem obowiązującymi wskazówkami dla autorów, którzy chcieli uzyskać przychylną krytykę. To, czego wówczas żądano od utworów dla młodzieży, było wogóle celem całego nauczania; utwór dla młodzieży miał znaczenie tylko jako środek nauczania i wychowania.

Zasadam swoim wierny odrzucał Wolgast całą specyficzną literaturę dla młodzieży, a odrzucenie to uzasadnił w swej książce dokładnie punkt po punkcie. Dotyczyło to przede wszystkim pisarzy przed- i pomarcowych, których utwory, o małej wartości literackiej, krytykuje bezlitośnie. Odsuwa on dalej tak zwaną *p a t r j o t y c z n ą* *l i t e r a t u r ę* *d l a* *m ł o d z i e ż y*, jaka powstała w Niemczech po r. 1870 (omówię to dokładniej w najbliższym rozdziale) i *p o w i e ś c i* *i n d j a ń s k i e* w ozdobnej oprawie, przede wszystkim dzieła *K a r o l a* *M a y a*. Odrębny rodzaj literatury stanowią *pisma dla dziewcząt*, wydawane wyłącznie przez kobiety, choć przecie nasi poeci nie znają odrębnej poezji dla mężczyzn i kobiet. Wolgast odrzuca tę specjalną literaturę dla podlotków, która literacki smak wielu dziewcząt i kobiet zniekształciła i zepsuła.

*
* *

Surowa miara, jaką Wolgast zastosował do literatury dla młodzieży, miała ten skutek, że swobodna lektura uczniów mogła nastąpić dopiero około 12 r. życia, zatem w tym czasie, kiedy dzieci rozumiały określenia przenośne i pojęcia abstrakcyjne. Aby jednak i młodszym dzieciom zapewnić lekturę, widział się zmuszony do ustąpienia od swych zasad: młodzi uczniowie mieli czytać tylko poetów i poważnych pisarzy, którzy umyślnie przystosowali się do młodzieży. A potem przyszło dalsze, rozstrzygające wyznaczenie, które Wolgast uczynił wobec nowej, w jego oczach powstającej literatury dla młodzieży, a mianowicie: „W lekturze dla najmłodszych dzieci zjawily się w handlu w ostatnim czasie, coś od 1900 r., utwory głośnych poetów i nauczycieli, mających talent poetycki, które, mimo że zostały napisane dla młodzieży, mogą być śmiało zaliczone do utworów literackich. Ta sprzeczność da się rozwiązać jednym słowem, które wypowiedział wymowny rzecznik tego kierunku, W. L o t t i g: „Jest to poezja wychodząca od dziecka“. Poeta i znawca duszy dziecka przenosi się siłą swej fantazji na stanowisko dziecka i z dziecięcego punktu widzenia, z dziecięcej umysłowości i dziecięcego języka tworzy poemat. Nie jest to zniżanie się do dziecka, lecz duchowa dziecięcość, wspólnota z dzieckiem. Czy ten kierunek, który wystąpił dopiero w niewiele dziełach, uzyska prawa istnienia, pokaże przyszłość“.

Tem wyznaniem przełamał Wolgast swoją zasadę w bardzo ważnym punkcie. Dowiódł tem, że on sam jeszcze się rozwija, a do nowych zjawisk nie zastosował miernika, który uzyskał przed laty; zdawał sobie sprawę, że rozwój literatury nie da się wstrzymać przez maksymy, że krytyka nie może utknąć przy jakiejś określonej fazie rozwoju literatury, a odrzucać wszystko następne, że krytyka musi znaleźć właśnie te prawa, zyskać w nich nowe kryteria dla książek, które próbują kroczyć nowymi drogami. Wolgast uznał także i te dzieła, które sprzeciwiały

się jego zasadom, przyznał w wielu wypadkach, że nie nowa literatura, lecz zasady nie mają słuszności; wyciągnął z tego tylko ten słuszny wniosek i zamiast rzucić kłutwę na nowe dzieła, zmienił swoje zasady. Był on dość przewidującym i literacko wykształconym, aby to rozważyć i usprawiedliwić się przed światem; bo jego literackie poglądy nie były czemś narzuconem, lecz głębokiem przeżyciem wewnętrznem.

b. Walka o tendencję w utworach dla młodzieży.

Ruch, wywołany przez Wolgastą i jego zwolenników, nie pozostał bez sprzeciwu. Ciężko dotknięte uczuły się głównie pewne koła patriotycznie nastrojone. Łatwo to pojąć, gdy się zważy, z jaką siłą rzucił się Wolgasta na t. zw. patriotyczną literaturę dla młodzieży. Ten rodzaj pism dla młodzieży udawał, że pielęgnuje ducha narodowego, pojmował jednak tego ducha w całkiem jednostronny sposób. Na pierwszy plan wysunięto opowiadania wojenne (było to w czasach po wojnie niemiecko-francuskiej i trwało aż do wybuchu wojny światowej): wojnę przedstawiono jako radosne widowisko, bitwa to uroczystość, duch wojenny w apoteozie. Bohaterowie i mężowie dawnych czasów, choćby prymitywni i ordynarni, byli wzorem dla młodzieży niemieckiej. Materiał historyczny, tak jak dawniej moralny, został wtłoczony w opowiadanie o wymuszonej akcji i suchym, nienaturalnym dialogu. Postaci historyczne, najczęściej książęta, byli bohaterami tych opowieści, wymyślano specjalnie osoby, które ich otaczały i miały wysunąć ich na plan pierwszy i korzystnie scharakteryzować. Celem opowieści nie było scharakteryzowanie historycznej postaci, lecz uświetnienie jakiegoś księcia lub wodza za wszelką cenę, byle tylko wywołać t. zw. patriotyczny nastrój. Nie było to wychowanie nie przez historję, ale wychowanie w tromta-

dracji i lojalności do domu panującego. Nauczyciel ludowy i nauczyciel szkół średnich prześcigali się w tym cudacznym sposobie opowiadania historycznego. Profesor gimnazjalny dr. Franciszek Heyer posunął się tak daleko, że jednemu z Hohenzollernów XV wieku wkładał w usta zdanie Rankego¹⁾ byle tylko wiedza tego księcia błyszczała wspaniale: a zdarzało się nawet, że umyślnie z m i e n i a n o zdania Rankego, byle zużyć je na chwałę książąt Hohenzollernów.

Wszystko to wyjawiał Wolgasta bez pgródek. Następtwem były liczne artykuły polemiczne w różnych dziennikach i czasopismach; myśli Wolgasty napiętnowano jako pusty estetyzm i przeciwstawiono mu „niemiecką kulturę, pełną siły i męskości“, t. zn. wojennego ducha, gotowość do walki; wszelki pacyfizm wyszydzono. Ażeby zrozumieć zasięg tej walki, trzeba wiedzieć, że zapatrywania Wolgasty zyskały wielu zwolenników; on sam założył w Hamburgu Wydział Przyjaciół Literatury Dziecięcej, który dzisiaj jeszcze istnieje i ma za cel z pośród mnóstwa ukazujących się corocznie pism dla młodzieży wybierać i zalecać utwory wartościowe. Na wzór jego tworzyły się w różnych miastach i Austrii liczne podobne Wydziały. Wydawano spisy książek poleconych i rozszerzano je masowo wśród rodziców, aby udzielić im rady przy zakupie książek dla dzieci. Wskutek tego poniosła szkodę pewna liczba wydawców, którzy robili dotąd dobre interesy na wydawnictwach dla młodzieży. Połączyli się więc oni z autorami, niezadowolonymi z orzeczenia, i utworzyli silny blok przeciwników, którego celem było zwalczać idee Wolgasty. Przez wiele lat ważyła się ta walka między obu partjami, walczone przy pomocy wszelkich możliwych i podejranych środków; wydawano broszury i książki za i prze-

¹⁾ Leopold v. Ranke — znakomity historyk niemiecki z pierwszej połowy XIX w.

ciw, nie szczędzono przeciwników, aż wreszcie wojna światowa położyła kres tej walce literackiej; po wojnie światowej zupełne przekształcenie wychowania narodowego położyło jednak kres t. zw. patryjotycznej literaturze. Przytoczę tutaj nieco szczegółów z tej walki, które charakteryzują dążenia Wolgasta i ducha jego przeciwników w tych zapasach. Prof. Dr. Karol Brunner w r. 1912 napisał¹⁾ artykuł o pierwiastkach narodowych w pismach dla młodzieży. Broni się on przed myślą, aby pismo dla młodzieży mogło być pozbawione tendencji, a przede wszystkim sławienia domu panującego; wydaje mu się ona konieczną; kto tego nie uznaje, ten nie jest niczem innym, jak tylko „otwartym lub zakapturzonym zwolennikiem socjal-demokracji w dziedzinie wychowania młodzieży, otoczonej tak wielką troską całego narodu“. „Działać w imię pokoju jest zbrodnią wobec państwa“; przytem cytuje Brunner słowa jakiegoś, dzisiaj już zapomnianego, inspektora armji. Autor przyznaje wprawdzie, że spisy utworów, poleconych dla młodzieży, które się corocznie rozchodzą z Hamburga w olbrzymich nakładach po całym państwie, zawierają także pisma patryjotyczne; ale podejrzewa, że to jest chytra taktyka celem ukrycia właściwych zamierzeń hamburczyków. Tymczasem — rzecz prosta — w spisach pomieszczano także utwory patryjotyczne dla młodzieży, jeżeli tylko stały na odpowiednim poziomie literackim. W zasadach Zjednoczonych Komisji, oceniających wydawnictwa dla młodzieży, umieszczono od r. 1906 tezę (teza monachijska): „Utwory, które przy utrzymaniu poziomu artystycznego wywierają wpływ religijny, moralny lub patryjotyczny, zasługują jako lektura dla młodzieży bezwarunkowo na polecenie“.

Szereg artykułów w tej sprawie ogłosił Erik Bachmann²⁾. Posuwa się w nich tak daleko, że wartości-

¹⁾ *Tägliche Rundschau*, 4 grudnia 1922 r.

²⁾ *Post*, 1913.

wą lekturę narodową, poleconą w spisach dla młodzieży, taką np., jak Nibelungi, Gudrun, Grimm, Schiller, Hebel i t. p., określa jako narodowo neutralną i ubolewa, że „czcigodna postać Wilhelma I“ nie znajduje się w spisie, że o Bismarcku tylko dwie książki zostały przyjęte, chociaż ich jest tak wiele. Według jego mniemania, pisma dla młodzieży powinny bezwarunkowo dawać opisy wojny z r. 1870 — 71. Trzysta patryjotycznych książek, które są umieszczone w wykazie, to za mało. On pragnie czegoś więcej: chce mieć tylko tendencję patryjotyczną w książce dla młodzieży, choćby nawet młodzież zatracić przytem miała właściwą normę oceny utworów literackich.

Dr. Credner¹⁾ z Brandenburgji uważa, że tendencja nie obniża artystycznej wartości książki i jako dowód przytacza, że i *Wilhelm Tell* i *Emilja Galotti* są tendencyjne, nie mówiąc już o *Nathanie*. W ten sposób Credner rzecz przekręca: przytacza dzieła artystyczne z tendencją i w ten sposób chce uznać pisma dla młodzieży, w których tendencja ma zastąpić wartość artystyczną.

Nawet zawodowi wojskowi wtargnęli w debatę. Jakiś kapitan np. rozważał literaturę dla młodzieży ze stanowiska zwycięstwa w przyszłej wojnie (pisał to w roku 1913) i żądał, aby pismo dla młodzieży przygotowało do niego.

Nauczycieli Gerhard Krügel²⁾ napisał artykuł o stanowisku nauczyciela wobec myśli patryjotycznej w literaturze dla młodzieży. Sądzi on, że głównym błędem i przyczyną bezpłodności komisji hamburskiej jest jednostronne zabarwienie jej literatury³⁾. Powołuje się na

¹⁾ *Konservative Monatsschrift*, marzec 1913.

²⁾ *Tägliche Rundschau*, 2 stycznia 1913.

³⁾ Bezpłodność ta była w rzeczywistości wynikiem tego, że do r. 1928 wszystkie szkoły posiadały stare utwory dla młodzieży i dawały je do czytania swym uczniom.

Meumanna, który dzieło sztuki uważa za zbyt trudne dla szkoły powszechnej¹⁾). Według tego przekonania, utwór dla młodzieży jest zagadnieniem nie literackim, lecz pedagogicznym; pismo dla młodzieży powinno świadomie wpłynąć wychowawczo na dziecko. K r ü g e l broni N i e r i t z a, który duszę dziecka lepiej zrozumiał, aniżeli „owi panowie ze swem estetycznym smakoszoństwem”. „Młodzież pragnie akcji, akcji porywającej, pochłaniającej, a takiej nie znajdzie nigdzie, jak właśnie w opowiadaniach patriotycznych”.

Wolnomyślny protestancki teolog, prof. F r y d e r y k P a u l s e n, wystąpił również przeciwko hamburczynom i ich komisji: „W szale prześladowczym, który wybuchnął teraz przeciwko dawnym pisarzom (Krzysztof v. Schmid i inni), w gronie sprytnych hamburskich pedagogów, dostrzegam cechy niewczesnego reformatorstwa i nowinkarstwa, które krążą wokół jako lew ryczący i szukający, coby pożarł. Naturalnie, jest w literaturze dziecięcej niejedno dzieło mniej wartościowe, ale równie jest pewne, że jest tam także niejedno dobre i że nierozumnie jest odrzucać wogóle odrębną literaturę dla młodzieży. Ona zawsze była i zawsze będzie. Nie można jej mierzyć smakiem dorosłych; niewinne upodobanie w barwnych zdarzeniach, naturalne pożądanie dobrego rozwiązania akcji, to są rzeczy, których nie można młodzieży ani narzucać, ani wzbraniać”. W dodatku do swej książki *O nędzy literatury dziecięcej* odpowiedział na to W o l g a s t w miejscu, w którym mówi, że zdolnemu dziecku dobra książka wiele dać może: „Gdy ktoś jako dorosły powróci kiedyś do takiej książki, która na nim, jako na

¹⁾ Autor nie wspomina przytem, że Wolgast przeznaczał dla szkoły powszechnej stare rymy dziecięce, pieśni ludowe i utwory ludowe, i że dwukrotnie złożył wyczerpujące oświadczenia w tej sprawie.

dziecku, wywarła wrażenie, to z zasady bywa srodze zawiedziony. Tylko ten, kto unika tego powrotu i zawodu, tylko ten skłonny jest łączyć ostrą krytykę nowoczesną utworów dla młodzieży. Tak się wydawało i Fryderykowi P a u l s e n o w i, który w swej autobiografii występuje w obronie literatury dla młodzieży przeciw „spryciarzom hamburskim”.

Ofiarą tej walki między Wolgastem i jego przeciwnikami padł również Niemiecki Kongres w sprawie pism dla młodzieży, który się miał zebrać w Wiedniu w r. 1913. Urządzała go Powiatowa Komisja Szkolna dla oceny utworów dla młodzieży pod protektoratem arcyksięcia Rainera. Komisja opowiedziała się za zasadami Wolgasta, poczem zaprosiła wszystkie „zainteresowane koła” (artystów, literatów, księgarzy, wychowawców). Okazało się jednak, że pominięto przeciwników Wolgasta, prawdopodobnie dlatego, aby uniknąć rozdzwieków; jasne jest, że chciano wysokiemu protektorowi oszczędzić przykrości, jakaby mu sprawiła podniecona debata sama przez się; nie było to jednak mądre wyłączyć zupełnie przeciwników. Palące zagadnienie utworów dla młodzieży postawiono jako punkt porządku dziennego obrad. Wtedy przeciwnicy ruszyli ławą i wykazali, że Kongres został rzekomo zwołany przez Centralny Związek Nauczycielstwa Wiedeńskiego, którego przewodniczącym był wówczas F r a n c i s z e k S e i t z, że cała sprawa jest zatem macherką socjal-demokracji, w której wiedeńscy i hamburczycy byli jednych przekonań. Wiedeńska Rada Szkolna Powiatowa i kierownictwo Kongresu, które spoczywało w rękach inspektora powiatowego S c h w a l m a, wpadli mimo woli. P. Wilhelm K o t z d e z mogunckiego wydawnictwa ludowego wystosował do inspektora list, w którym żalił, się że ani on, ani jego grupa nie zostali zaproszeni. Przełożono więc kongres z wiosny na jesień, aby uzyskać czas do wysłania nowych zaproszeń. Ponieważ jednak

zgłosiły się jeszcze i inne koła, które pominięto (organizacje katolickie), z obawy silnego konfliktu na pełnem zebraniu z powodu niedostatecznego przygotowania i jednostronnego wyboru uczestników, rząd odmówił swego współdziałania i poparcia. W Niemczech oburzono się na taki wynik, a *A v e n a r i u s* w *Kunstwort* nazwał nieudanie się Kongresu skandalem kultury.

3. JĘZYK KSIĄŻKI DLA DZIECI.

a) Niektóre cechy gwary dziecięcej.

W r. 1907 napisał Rudolf P a n n w i t z, adherent Bertolda O t t a, książkę o języku niemieckim, w której między innymi zarzutami podnosi wątpliwość, czy wogóle jest się uprawnionym mówić o j e d n y m języku niemieckim; w rzeczywistości jest przecież właściwie niezliczona liczba języków niemieckich. Z mową niemiecką jest tak, jak i z narodem niemieckim; ma on swoje granice, ale te granice nie dadzą się zarysować ostro, i w obrębie tych niewyraźnych granic ujawnia się niezmierna różnorodność. Czy np. mieszaiiców ma się zaliczać do narodu niemieckiego, czy ma się zaliczać do niego dzieci, a ich język uważać jako część języka niemieckiego? Doliczyć tu potrzeba wiele narzeczy, a każde z nich rozpada się na poszczególne gwary; a przecież istnieją i gwary rodzinne, o której się dotychczas nie troszczono prawie wcale, albo gwara poszczególnych ludzi, którą się jeszcze nikt nie zainteresował. A dalej gwary ludzi różnego wieku: dziecko trzyletnie przeciętnie mówi tak a tak; rozwój języka postępuje w dokładnie określonym kierunku, tak, że dla jego rozwoju dadzą się ustalić stopnie, jak dla rozwoju cielesnego. A stopnie rozwojowe języka w całym narodzie i w każdym czasie. A stosunek języka mówionego do pisanego i drukowanego. A wpływ samodzielności, dyktowania (Goethe dyktował prawie wszystko), steno-

grafowania (szybkość), stenotypji na pisanie, wpływ szybkości myśli na język, działanie wszelkich przeszkód i wzruszeń na język, wpływ literatury, gramatyki, estetyki i szkoły. Wszystko to oddziaływa nie odosobnione i nie w następstwie, lecz obok siebie, razem i równocześnie. To jest cała pełnia zagadnień, która nas przeraża. A jednak należy to wszystko do jednego języka. Dlatego nie możemy go zdefiniować, słyszymy go około siebie, wiemy, że jest czemś żyjącem, co jednak nie daje się łatwo ująć w sieć pojęć.

Przy rozważaniu języka książki dziecięcej, pominawszy wymagania, jakie się musi stawiać językowi dobrej książki wogóle, mamy do rozważania głównie gwarę dziecięcą i jej stosunek do pisma. Przez gwarę dziecięcą określiła się pewien sposób mówienia, właściwy dziecku na pewnym stopniu wieku, odróżniający się od gwary ludowej tak pod względem zasobu wyrazów, jak i przez uproszczoną budowę zdania. Jednak granice nie dadzą się ściśle pociągnąć; nie można w poszczególnym wypadku powiedzieć: to jest język ludowy, a to dziecięcy. Rozumie się, że elementy mowy dziecięcej można znaleźć i w gwarach ludowych, tylko w innych połączeniach; ponadto dziecko przyjmuje przez słuchanie, albo przez przymus wiele z języka dorosłych; są to przedewszystkiem wyrazy niezrozumiałe, które w mowie dziecięcej przez pewien czas się przewijają, dopóki nie złączą się z jej zasobem wyrazów, są także wyrazy dobrze zrozumiałe, które łączą się dobrze z zasobem mowy dziecięcej, ale do niej nie należą; nie można zatem dokładnie oznaczyć, gdzie się kończy gwara dziecięca, a zaczyna język pełny. Gwara dziecięca występuje zarówno w dialekcie, jak i w mowie literackiej, stosownie do mowy, używanej w domu dziecka; każde je urabia według zdolności do myślenia i mówienia. Gwara dziecięca jest zatem pojęciem szerszem, które obejmuje i gwary ludowe, i język warstw wykształ-

conych. Jeżeli dziecko używa dialektu w mówieniu, to gwarą dziecięcą nie ujawnia się tak bardzo, gdyż lud i dziecko posługują się podobnymi wyrazami i podobną uproszczoną formą budowy zdania, i wogóle mowa ludowa i mowa dziecięca w codziennym używaniu okazują się jako pokrewne ze sobą. Dobry język w poezji zbliża się bardzo do języka dziecięcego, np. język baśni ludowych.

Ponieważ zagadnienie gwary dziecięcej (z wyjątkiem dziecka w wieku przedszkolnym, nad którym dokonano już badania) nie jest jeszcze dostatecznie naukowo rozstrzygnięte, możemy przedstawić tylko niektóre znamiona tego języka.

Język dziecięcy unika przede wszystkim zwrotów o treści ogólnej. Pozostaje to w związku z małą zdolnością abstrahowania u dziecka, które myśli wyłącznie rzeczowo. Dlatego i język traktuje ono „rzeczowo“, t. zn. pogładowo, zmysłowo, a nie abstrakcyjnie. Badania Pohlmana na tem polu są bardzo cenne. Do 14-ego roku życia przeważają u dzieci przedstawienia rzeczowe czterokrotnie (80½%) nad przedstawieniami wyrazowymi; wyrazom abstrakcyjnym towarzyszą u dzieci przedstawienia konkretne. Między 6 a 14 rokiem życia zawodzą pojęcia abstrakcyjne u 43½% wszystkich dzieci szkolnych; stwierdzają to wiedeńskie badania, przeprowadzone na kilku tysiącach dzieci szkolnych. Kilka przykładów na to: Na zapytanie Pohlmana, co należy rozumieć przez „sprawiedliwość“, uczeń z 3 klasy odpowiedział tak: „To jest, gdy dzieci są niegrzeczne, to dostają lanie“! Na czwartym stopniu: „Sprawiedliwość jest wtedy, gdy ktoś jest sprawiedliwy“ (asocjacja wyrazowa) i: „Gdy się coś znajdzie, to powinno się oddać“. Na 5 stopniu „To jest, gdy jeden zostanie ukarany, a jest dwóch, którzy to samo zrobili, i jeden dostanie mniejszą karę, aniżeli drugi, to wtedy jest niesprawiedliwość. Gdyby jednak zostali ukarani, byłaby sprawiedliwość“.

We wszystkich tych przypadkach jest widoczne konkretyzowanie, unikanie zwrotów o treści ogólnej. Na to zważały bardzo mało dawne czytanki i utwory, nawet specjalnie dla młodzieży napisane. Np. Krzysztof v. Schmid każe siedmio — do ośmioletniemu chłopcu (Ludwik, mały podróżnik), który wyrusza na wędrowną, tak się wypowiadać: „Jakże wspaniale jest tutaj, w tej dolinie leśnej, gdzie rosną tak gęsto wonne poziomki, gdzie po obu stronach czystego strumyka kwitną tysiące cudnych niebieskich niezapominajek, gdzie wielkie dęby wyciągają swoje potężne konary“. Pominąwszy niedziecięcą budowę zdania, jest tutaj konkretyzowanie tylko pozorne, bo po prawdzie te wszystkie „wonne poziomki“, „czysty strumyk“, „cudne niebieskie niezapominajki“, nie są czemś rzeczywistym, lecz tylko schematami¹⁾.

Dalsza różnica między mową dziecięcą a mową ludu leży w zasobie wyrażen i w budowie zdania. Szczupły zakres pojęciowy dziecka odbija się w ubogim słowniku dziecięcym, prymitywne myślenie zaznacza się w alogicznym łączeniu wyrazów i zdań w większe całości uporządkowanego następstwa myśli; porządkowanie zdań odbywa się już to bez żadnego łączącego spójnika, już to przy pomocy dziecięcych połączeń „potem“, albo „a potem“, „i“, „a wte-

¹⁾ Ciekawe jest to, że Schmid mógł wiedzieć, jak wygląda mowa dziecięca. O swoim pisarstwie zwierzał się następująco: „Kiedy zostałem nauczycielem, brakowało potrzebnych utworów dla młodzieży. Postanowiłem sam tworzyć małe, odpowiednie dla dzieci opowiadania. Zwykle opowiadałem dzieciom powiastkę, albo ją odczytywałem i polecałem im to samo napisać z pamięci. Z ich wypracowań, które pilnie przeglądałem, poznałem, co dzieci podchwytowały najczęściej, a czego nie. I tak, gdy np. długie mowy przechodziły w opowiadania, to dzieci je opuszczały ze słowami: „Tutaj tak dużo jest nagałane“. Poznałem z tego, że dłuższe rozmowy i monologi nie są właściwe; skreśliłem więc je i przerabiałem opowiadanie, wplatając w nie więcej akcji i krótkie rozmowy, stosownie do zrobionych doświadczeń“. — Metoda ta zła nie była, mogło-

dy". Zapomocą tych słów wiąże najczęściej również język mówiony swe zdania. I dorośli mówią najczęściej w zwykłych stosunkach w ten sposób. Takiemu „i" przypada w opowiadaniu pewne określone zadanie; wypełnia ono przerwy myśli i mowy, nadaje opowiadaniu płynność, nie potrzebujemy wtedy tworzyć zdań podrzędnie złożonych, co by utrudniało, a nie jest potrzebne w małym kółku, w którym mówimy. W jednym z moich artykułów przedstawiłem właściwości gwary dziecięcej na podstawie zapisów uczniowskich. Wykazałem tam, jak to dzieci, budując swoje zdania, skłaniają się ku prostocie w budowie zdania, unikają natomiast zdań pobocznych drugiego i trzeciego stopnia. Tutaj należy także (artystycznie) częste używanie przez dzieci raz użytej formy wyrażeniowej (perseweracja). Np. uczeń napisał tak: „Kobieta nie chciała p o k a z a ć, co ma w fartuszk", potem każe mówić policjantowi: „Gdy pani nie p o k a ż e, to panią zamknę". I dalej: „Wtedy p o k a z a ł a kobieta, co miała w fartuszk". Inny uczeń obstawał przy wyrazie *otworzyć* zamiast *pokazać*, inny przy wyrazie *mówić*.

Jest to prymitywny styl, który właściwy jest nie tylko samej mowie dziecięcej, ale wogóle każdej prymityw-

by nawet powstać z tego specjalne pismo dla dzieci, ale, niestety, autor widocznie jeszcze nie całkowicie zrozumiał o co tutaj chodziło. Potwierdza to jeszcze inne oświadczenie K. v. S c h m i d a: „Opowiadanie powinno być dziełem sztuki". H. L. K o e s t e r mówi o tem w swojej *Historji literatury dla młodzieży*: „Schmidowi albo brakowało samokrytycyzmu, albo jego pojmowanie istoty dzieła artystycznego było inne, aniżeli nasze. Oddziało prawdopodobnie jedno i drugie, wobec czego opowiadania jego wydały mu się dziełami sztuki, gdy my uważamy je za wcale nieartystyczne. Ale cenne jest w każdym razie to, że nawet Schmid wymaga od opowiadania, ażeby było dziełem sztuki. A więc pogląd na cechy artystyczne dzieła może z biegiem czasu ulec zmianom, ale nienaruszalne pozostanie samo wymaganie a r t y z m u".

nej mowie. Wskaże to porównanie. — Siedmioletni uczeń pisze: „W i e ś n i a k j e d z i e n a p o l e z w o z e m p e ł n y m g n o j u. W i e ś n i a k z a p r z e g a d w a w o ł y d o p ł u g a i j e d z i e z n i m w p o l e. P o t e m j e ż d z i w i e ś n i a k z b r o n a m i n a p o l u" i t. d. A m i t m u r z y n ó w z p l e m i e n i a B a n t u (p o ł u d n i o w a A f r y k a) b r z m i: „G d y p a d a d e s z c z z n i e b a, m ó w i ą l u d z i e p o z j a w i e n i u s i ę t ę c z y: J u ż s i ę w n e t w y j a ś n i, b o b e r ł o k r ó l o w e j, t ę c z ę, j u ż w i d a ć! I w y j a ś n i a s i ę. N a w e t, g d y s i l n i e d e s z c z p a d a, w y j a ś n i a s i ę p o z j a w i e n i u s i ę t ę c z y. J u ż d e s z c z n i e p a d a, w y j a ś n i a s i ę. N a w e t g d y b y d e s z c z d w a d n i p a d a ł, w y j a ś n i ł o b y s i ę p o z j a w i e n i u s i ę t ę c z y".

Nakoniec spotykamy się w mowie ludowej z podobnymi formami, co i w mowie dziecięcej. W bajkach Grimma jest „I wzięła złotą kulę, rzuciła ją w górę i schwytała ją znowu; i była to jej najmilsza zabawa". Albo: „Przed wielkim lasem żył drwal z żoną, który miał tylko jedno dziecko, które było dziewczynką trzyletnią". Albo: „Był raz mężczyzna, któremu umarła żona — i kobieta, której mąż umarł. I ten mężczyzna miał córkę, i ta kobieta miała także córkę".

To byłyby niektóre znamiona gwary dziecka w wieku szkolnym — przyczem nie ograniczyłem się do pewnego wieku — i kilka porównań z mową ludową.

b) Gwara dziecięca i jej przeciwnicy.

Berthold Otto opowiada, jak doszedł do poznania i używania gwary dziecięcej. Tak był wychowywany, że jako dziecko mówił bardzo mało gwarą dziecięcą, później jednak w stosunku z ludźmi prostymi, kupcykami, posługaczami drukarskimi i robotnikami poznał, że nie potrafi udzielić im żadnych wiadomości w języku warstw

wykształconych, ani się z nimi porozumieć; dobił się tedy do jakiejś mowy, która umożliwiła mu porozumiewanie. Zupełnie tak samo zachowywał się potem w stosunkach ze swymi dziećmi. I zauważył przytem, że nie rozumiał dokładnie wielu rzeczy, o których łatwo wypowiadał się utartymi zwrotami języka literackiego.

Usiłowanie mówienia z dziećmi w gwarze dziecięcej, albo pisanie dla nich w ich języku wywołało wiele zarzutów. Twierdzono np.: Gdy się mówi z dziećmi sześciolletniemi w języku sześciolletnich, to wstrzymuje się rozwój języka dziecka; dziecko nie ma wtedy sposobności do opuszczenia swej gwary i przejścia do gwary dzieci ośmio- i dziesięcioletnich. Na to można odpowiedzieć: żaden język nie ma w sobie siły do wstrzymania duchowego rozwoju dziecka; duch rośnie tak samo silnie i zdecydowanie, jak i ciało. Języka pełnego wyucza się dziecko samo z siebie, gdy odpowiedni czas nadejdzie; wszak ma dokoła siebie dorosłych, którzy nie mówią językiem dziecięcym.

Wielu ludzi sądzi, że powinno się dziecko możliwie najrychlej doprowadzić do abstrakcyjnych zwrotów, aby prędzej mogło zrozumieć literaturę dorosłych; chcą oni umyślnie oderwać dziecko od jego konkretnego wyrażania się. Jest to wysiłek co najmniej bezużyteczny, który się udać nie może, jest to zarazem poczynanie niebezpieczne, bo dziecko przyzwyczaja się do używania zwrotów i wyrażań, których nie rozumie, i dochodzi do frazesu, karłowacieje językowo, zamiast postępować naprzód. P o h l m a n n tak mówi o tem: „Nie leży to w interesie wiedzy pogładowej, bogatej w treść, i nie jest dla niej korzystne, gdy dziecko przedstawia przedwcześnie typ wyobrażeniowy człowieka dorosłego; gdy zjawisko to nie odpowiada normalnie rozwiniętemu intelektowi dziecięcemu, jest przedwczesną dojrzałością; można je określić najwyżej jako przyspieszony rozwój ducha dziecięcego, którego wynikiem jest najczęściej duchowa małowartość; albowiem

zawsze sprowadza to w następstwie dotkliwe braki intelektualne, mianowicie brak pogładowej „prawdziwie rzeczowej wiedzy“.

Inny zarzut głosi, że nie jest możliwe ograniczyć ściśle od siebie języka dziecięcego rozmaitych lat życia dziecka; jedno dziecko mówi jeszcze w dwunastym roku życia tak, jak inne w dziewiątym. Nie można również zakreślić żadnych granic między gwarą ośmio- dziesięcio- i jedenastoletnich dzieci, gdyż ich sposoby mówienia łączą się nierozdzielnie razem. Na to odpowiada B. O t t o: „Także granice między rozmaitemi gwarami ludowymi, występującymi w Niemczech następczo, nie są ściśle. Pomimo to podział na te gwary jest uzasadniony. Jeżeli im się przyznaje znaczenie w rozwoju języka ludowego, dlaczegoż nie przyznać gwarze dziecięcej tego samego prawa w rozwoju jednostki? Nie można przecież zaprzeczyć stopni rozwojowych: chłopiec, młodzieniec, mężczyzna, starzec, — pomimo, że nigdy nie możnaby oznaczyć chwili, w której np. chłopiec staje się młodzieńcem“.

Dalej sądzą niektórzy, że mowa dziecięca jest czemś mniej wartościowem, co możliwie jak najrychlej musi być usunięte, aby dziecko stało się równe dorosłym. Ten zarzut opiera się na fałszywym pojmowaniu rozwoju dziecka. Nie można uważać dziecka za coś takiego, co dopiero kiedyś w przyszłości będzie przedstawiało jakąś wartość, a obecnie jest bez wartości. „Byłoby rzeczywiście absurdem, gdyby się w kwiecie jabłoni nie widział nic innego, jak jeszcze bardzo niedoskonały początek przyszłych dojrzałych jabłek, albo w pęczku róży tylko bardzo niedoskonały początek przyszłego kwiatu. Jeżeli życiu ludzkiemu, takiemu, jakie się tutaj na ziemi rozwinęło, przypisujemy wogóle jakąkolwiek wartość, to nie możemy przecież rozpoczynać uznawania tej wartości dopiero od pewnego określonego wieku, np. od okresu dojrzałości płciowej, lub od czasu uzyskania prawa wyborczego. Jeżeli życie

ludzkie ma wogóle jaką wartość, to ma ją od pierwszego dnia“.

Ale posłuchajmy samego Bertholda O t t o, jak to on mówi do dzieci, a właściwie jak to on tłumaczy dążenia czasopisma „Hauslehrer“, które pisane było w gwarze dziecięcej.

„Jaki to jest język, w którym ta gazetka jest napisana? Dlaczegoż tutaj jest tak błędnie wydrukowane? Czy ci, którzy drukują pismo „Der Hauslehrer“, nie umieją poprawnie pisać? A może to drukarze, którzy drukują to pismo, źle wykonują swoją pracę?

Nie to nie jest tak; to wszystko jest zupełnie umyślnie tak napisane. Bo „Hauslehrer“ umyślnie nie chce pisać w tym języku, w którym wszyscy uczyli się w szkole i w którym musieli pisać wypracowania. Ale „Hauslehrer“ nie chce również, ażebyście nie uczyli się w tym języku, którego uczycie się w szkole, i abyście w wypracowaniach pisali tak, jak tutaj jest wydrukowane. On tego wcale nie chce, on tylko pragnie uwagę waszą i waszych rodziców zwrócić na to, że *są rozmaite języki, które są całkiem dobrą i poprawną niemczyzną*. Pierwszym jest język literacki, w tym języku pisze się wypracowania, listy do rodziców, do wuja i do ciotki, a nawet do kolegów i koleżanek. Mówi także tym językiem ksiądz na kazalnicy, albo gdy się ma wykład. I wasi nauczyciele mówią tak niekiedy, gdy mają wykład; tak samo mówią mówcy na zgromadzeniu ludowem; a wreszcie wszystkie dzienniki i książki pisze się i drukuje w tym języku. Tylko w najnowszych czasach zdarzają się książki, napisane i wydrukowane nie w języku literackim, lecz w innym, który jest jednak tak samo dobrą niemczyzną, jak język literacki, a który jest jednak całkiem inny, używa mianowicie całkiem innych wyrazów i ma inne zasady gramatyczne.

To jest szczególne: O języku nie słyszeliśmy jeszcze dotąd nic takiego, nieprawdaż? Założyłbym się, że z po-

śród tysiąca tych, którzy te słowa czytają, dwoje albo troje zaledwie słyszało o tym innym języku. A chociażście o tej mowie nic nie słyszeli, to jednak słuchacie jej codziennie od wczesnego ranka do późnego wieczora, zawsze, gdy słyszycie ludzi mówiących i gdy mówicie sami; bo ten inny język, język, w którym „Hauslehrer“ jest pisany i drukowany, to jest niemiecki język codzienny.

c) G w a r a d z i e c i ę c a i u t w ó r d l a m ł o d z i e ż y.

Skoro po pewnych walkach udało się przekonać ludzi do gwary dziecięcej, wnet zjawiała się myśl wydawania pisma dla młodzieży w tej gwarze; myśl ta obudziła żywy oddźwięk. A gdy B. O t t o i jego zwolennicy zaczęli wydawać i propagować takie pismo, wybuchła opozycja przeciwników. Do nich zaliczał się także W o l g a s t; w swej książce, wspomnianej wyżej, wystąpił przeciwko gwarze dziecięcej; a mianowicie, składając ukłon przed „poezją, wychodzącą od dziecka“, mówi tak: „Parodją tej twórczości, utrzymanej przez wybitnych poetów w granicach literackich, jest literatura dla młodzieży, tworzona w gwarze dziecięcej przez Bertholda O t t o w jego piśmie „Der Hauslehrer“. „Znaczenia gwary dziecięcej nie można niedoceniać z filologicznego i dydaktycznego stanowiska; ale jeżeli z zupełnem pogwałceniem formy poetyckiej poda ktoś poematy — czyto Odyseę, czy ballady Goethego — w opowiadaniu ośmioletnim dzieciom, to trzeba ze stanowiska artystycznego przeciw temu zaprotestować. Również „Jugendschriftenwarte“ (Hamburg), pismo założone i prowadzone przez W o l g a s t a, uznało idee B. O t t a za złe i fałszywe. Jakiemi drogami czasopismo to kroczyło w stosunku do gwary dziecięcej, to wyłożył B. O t t o w czasopiśmie „Der Hauslehrer“: W roku 1902 określono w „Jugendschriftenwarte“ gwarę dziecięcą jako błędną niemczyzną; pisano z powodu książeczki o Bismarcku B.

O t t a: „Styl książki jest nieopracowany i wadliwy. Budowa zdań i interpunkcja pozostawiają bardzo wiele do życzenia.“

W r. 1903 uznaje „Jugendschriftenwerte“ gwarę dziecięcą jako rzeczywistość istniejącą, ale ją jeszcze potępia: „Nie twierdzą, jakoby gwary dziecięcej nie było, ale zwalczam mniemanie, jakoby korzystne było mówienie z dziećmi w ich gwarze“.

W 1905 r. B. O t t o wydał swojego *Fausta* w prozaicznym wydaniu dla dzieci i ludu. „Jugendschriftenwerte“ nazwała autora świętokradcą sztuki i zapytywała: „Dlaczego nie wyśmiewa się Bertholda O t t a, gdy napisał *Fausta* w języku ulicznym?“

W r. 1906 odrzucili jeszcze hamburczycy *Fausta* Otta, ale już w formie o wiele łagodniejszej: „Do *Fausta* należy również i forma, którą mu nadał Goethe, a B. Otto zajmuje się tylko treścią, którą opowiada zrozumiałe dzieciom. Dziecko powinno kształcić również wrażliwość na formę artystyczną i dlatego należy odrzucać wszelkie przeróbki prozaiczne dzieł artystycznych, szczególnie, gdy są napisane według manieri Otta w gwarze dziecięcej. Dziecko powinno wyrastać ponad swą nieudolność językową. Jakżeż to się stać może, jeżeli będzie się przyznawało mu rację przez zupełne przystosowanie się do niego?“ Na to odpowiedział B. Otto w „Hauslehrer“ z 18 stycznia 1906 r., że wogóle nie uznaje nieudolności językowej dziecka, tak jakby nie uznawał nieudolności pączka róży jako zawiązka kwiatu. Przenosząc wymagania przeciwników w dziedzinę cielesności, musiałoby się żądać od matek, aby dzieciom sporządzały nie sukienki dzieciinne, ale ubrania dla dorosłych, i odziewały je niemi, bo jakżeż ma dziecko wyrosnąć ze swej nieudolności cielesnej, skoro przyznajemy mu rację, przystosowując się zupełnie do jego nieudolności?

Co się zaś tyczy *Fausta*, to trzeba powiedzieć, że

książka ta nie była napisana w gwarze dziecięcej, lecz w języku ludowym, zbliżonym do pospolitego języka mówionego.

W roku 1907 wystąpił z artykułem K a r o l R ö t t g e r, który zajął takie stanowisko zasadnicze. Walka przeciw specyficznej książce dla dzieci i propaganda sztuki toczyła się na płaszczyźnie przyjaźni do sztuki i miłości do człowieka. I tu jest punkt, w którym można zrozumieć dotychczasowy opór Wydziałów przeciw gwarze dziecięcej. Pedagogiczną krytykę z punktu widzenia użyteczności odrzucono, w jej miejsce wystąpiła krytyka literacko-artystyczna. Ale widzę w niej jedynie fazę przejściową. Dokładniej wyraziwszy się: krytyka ta nie jest jeszcze pełnowartościowa i nienaruszalna. Dla krytyki literatury dla młodzieży nie wystarcza jeszcze to, że jestem wykształcony literacko i artystycznie — musi się jeszcze złączyć z tem rząd nad duszami dzieci. Należy zrozumieć, co to znaczy, o ile to jest więcej. Zdaje mi się, że potępiiliśmy dość silnie ową dawną literaturę pedagogiczną dla dzieci, która szerzyła moralność źle przedstawioną, narzucaną, która przedstawiała dzieciństwo nie rzeczywiste, lecz takie, jakiego pragnął autor, a przeto sfalszowane; odrzuciliśmy ją dość silnie, jak na to, aby bez narażenia dziecka i sztuki na niebezpieczeństwo bezkrytycznie godzić się na pełne prawa dziecka w sztuce. „Jest pewnego rodzaju niekonsekwencją, jeżeli uznaje się rysunki dziecka i dzieła artystów, malujących w stylu dziecięcym, a odrzuca się gwarę dziecięcą i literaturę w tym języku napisaną“. Ale i ta teza znalazła swego przeciwnika, Jana Gläsera: „Wolno jest mówić w gwarze dziecięcej, ale nie wolno w niej drukować“. — A dalej: Pierwszeństwo należy dać żyjącej mowie przed bezbarw-

nym wytworem pisarskim. W tem znaczeniu ma prawo żądać od nas swej gwary dziecięcej również dziecko ośmioletnie, jak i dziecko dwunastoletnie. Od nas, którzy z niem mówimy! Gwara dziecięca jest tem samem, co język żywy. Język żywy robi na nas wrażenie wytworu sztucznego, jeżeli jest poddany wpływowi szkoły i książki. — Zatem — w gwarze można tylko mówić — ale nie pisać i drukować.

Jest to trzecie stadium.

Czwarte i ostatnie stadium jest następujące: Można używać gwary do ożywienia i poprawienia języka literackiego, ale należy usunąć najgorsze dysharmonje. Takie stanowisko zajęła większa część przyjaciół Otta. Chwalili oni bardzo jego artykuły w gwarze, ale przestraszyli się czystej gwary, gdy pojawił się dodatek do „Hauslehrer“, w niej pisany.

W r. 1907 wystąpił M a x P ä p k e przeciwko piśmu Koestera. Koester zajmuje co do niektórych zagadnień stanowisko niezdecydowane, Pöpke zaś obstaje przy tem, że należy w gwarze drukować. K o e s t e r uważa, że dzieci mogłyby pisać także zdania bez stałego używania „a wtedy“, „i“ i t. p., które są znamienne dla mowy dzieci (a także i dorosłych); dzieci przynajmniej rozumieją także inaczej zbudowane zdania. Na to Pöpke: Słusznie. Żołnierz powinien nosić swój tornister, ale gdy idzie do szturm, to go odrzuca. Gdy dziecko ma zużytkować całą swą siłę w ujęciu rzeczy, to język nie powinien mu sprawiać żadnej trudności. A cóż zresztą znaczy opuszczanie pojedynczych wyrazów w łączeniu zdań? Pöpke opowiada o jednej swojej krewnej, która narzekała na liczne „a wtedy“ w piśmie *Hauslehrer*; on jej wykazał, że ona sama w rozmowie używa ustawicznie wyrazów „a wtedy“. Odpowiedziała na to: „Dobrze, że mi to powiedziałeś. Muszę się tego nauczyć“. Pöpke zauważył: „Tak dalekośmy zaszli: Gdy uświadomimy sobie, że mowa nasza sprzeciwia się szkolnym zasadom gramatycznym, wtedy

nie wątpimy o słuszności reguł, ale o poprawności naszej mowy. Oto doszliśmy do tego, na co potrzeba nam drukowanej gwary. Musimy sobie uświadomić, jak w rzeczywistości mówimy“. Czy dzieci nasze uczą się rzeczywiście języka literackiego? Nie, tylko mała ich część. Inne, gdy im przyjdzie później list napisać, zachowują się tak niezdarne, że aż śmiech zbiera; ich listy drukują potem jako dowcipy. A przyczyna? Dziecko jest w języku dezorientowane; słyszało, że gwara jego osądzono jako coś, od czego należy się odzwyczaić, a w języku literackim dała mu szkoła namiastkę, która wewnętrznie jest dla niego obca. Pöpke kończy: A ponieważ dobra gwara jest miłsza, aniżeli zła niemczyzna literacka takich listów, dlatego sądzę ostatecznie: „Potrzeba nam gwary drukowanej“. Najdalej posunął się B. O t t o (w artykule *Czy potrzeba nam odrębnej literatury dla młodzieży?*). Na zagadnienie odpowiedział w następujący sposób: „T a k j e s t, t r z e b a n a m s p e c j a l n e j l i t e r a t u r y d l a m ł o d z i e ż y. Potrzeba jej jest nagła; i nietylko dla młodzieży, co dla literatury samej. Młodzież można uchronić od schorzenia jej władz duchowych, ale schorzała literatura może ozdrowieć tylko przez specjalną literaturę dla młodzieży“. Opowiada potem, w jaki sposób doszedł do gwary.

A co określa on jako pożytek z gwary dzisiejszej — głębsze wnikanie człowieka dorosłego w treść, którą chce przedstawić — to już właśnie pożytek ze specyficznej literatury dziecięcej. Każdy, kto się nią zajmuje, jest zmuszony jaśniej uświadamiać sobie i ostrzej myśleć, aniżeli czynił to dotychczas, a więc i pod względem pedagogicznym i pisarskim podwyższyć swoje świadczenia, czego nie spełniał dotychczas bez tego przymusu. Mówić i pisać gwara dziecięcą jest więc już z siebie i samo w sobie rzeczą niezwykle pożyteczną. I to nietylko dla tego, na kogo chcemy oddziaływać wychowawczo, ale przede wszystkim dla samego mówiącego lub piszącego.

O t t o stwierdza zarazem, że ta nowa specyficzna literatura dziecięca z dawną — lub raczej, prawdę powiedziawszy, z tą, którą dotychczas starano się przedstawić jako piśmiennictwo dla dzieci — nie ma absolutnie nic wspólnego. „Dawniej sądzono, że pisarz dla dzieci musi się do dzieci „zniżyć“ i dlatego uważano pisanie dla dzieci za rzecz mniej wartościową, którą można pozostawić ludziom, zawiedzionym w swych aspiracjach autorskich. Ja ujmuję to zagadnienie wprost przeciwnie. Nie „zniżam się“ do dziecka, lecz staram się i trudzę nad tem, by pojąć rzeczy jaśniej, by je ujrzyć ostrem spojrzeniem dziecka — badacza i przedstawić w języku prostym, jasnym, pozbawionym frazesów; dopiero wtedy, gdy mi się to uda, jestem pewny, że rzecz zrozumiałem. Ten sposób pisania uznaję od samego początku za najtrudniejszy ze wszystkich, jakie istnieją“. W dalszym ciągu mówi Otto o języku literackim: Język literacki ma zawsze tendencję do zdobienia się; każdy, kto chwycił za pióro, porzuca swój język normalny, a zaczyna mówić ozdobnie — może nawet w ten sposób czuje. Można to uznać w pewnych wypadkach za właściwe, ale bez sensu jest uznawać tę ozdobną mowę za jedynie prawdziwą i szlachetną. W języku literackim naturalne połączenia i sposoby mówienia są wzbronione, musi się różnicować, zmieniać wyrażenia; w ten sposób dochodzi się do frazesu, ponieważ nie wolno użyć tych samych wyrażen, choć ma się na myśli tę samą treść. Dochodzi się do wyrażen niedokładnych, a przez nie do obrazów fałszywych. Pomimo, że przed laty 50 *Juliusz Stattenheim* ten styl wyszydził, nie zniknął on dotychczas¹⁾. Jedynym ratunkiem dla literatury może być tylko ścisły naturalizm i specyficzna literatura dziecięca, w gwarze dziecięcej pisana. Choćby się nie wiem co zarzucało gwarze dziecięcej, jedno pozo-

¹⁾ W Polsce czyni to z powodzeniem *Magdalena Samozwaniec*.

stanie pewne: z fałszywym obrazem i pustym frazesem zerwała ona bezapelacyjnie.

Od r. 1907 opinie obustronne nie postąpiły zbyt na przód; z jednej strony trwała opozycja przeciw specyficznej literaturze dla młodzieży, z drugiej strony walczyli o nią jej zwolennicy. Dążenie *Wolgasta* do możliwie jednolitego osądu literatury dla młodzieży, pisanej w języku niemieckim, doprowadziło do założenia związków wspomnianych, które zjednoczyły się na zasadach *Wolgasta*, ale na nich utknęły. *S. Rüttgers* uważa ich stanowisko już w r. 1910 za dogmatyczne, które nie wyszło poza dawną pierwszą, nienaruszalną tezę. (Utwór dla młodzieży w formie poetyckiej musi być dziełem sztuki). Droge, na którą weszły związki, uważa za złą, i jako dowód przytacza uchwałę związku w *Dortmundzie* z r. 1908 w sprawie gwarzy dziecięcej: „Należy potępić zupełnie żądanie *Otta*, by utwory artystyczne dla dzieci były pisane w języku dla nich zrozumiałym“. *Rüttgers* zapytał: „A więc w jakim?“ Na tem samem posiedzeniu zapadła uchwała, że w tej sprawie związki nie są kompetentne, że należy to raczej do pedagogiki. W ten sposób związek, składający się z nauczycieli, wyłączył się poza właściwe swoje zadanie, poza zagadnienie wychowawcze, a uznał się za związek literacki. Skutkiem tego niedługo potem zjawilo się żądanie, ażeby zagadnienia literatury dziecięcej nie rozważać jako zagadnienia odrębnego, lecz w związku z innemi zagadnieniami ogólnowo-wychowawczemi, ponieważ nie jest to zagadnienie czysto literackie, które obchodzi tylko ludzi literacko wykształconych czy utalentowanych, nie jest to zagadnienie dla specjalistów, lecz obchodzi wszystkich nauczycieli, choćby dlatego, że czytanie dzieł literackich to sprawa nie tylko lektury prywatnej czy domowej dzieci, lecz pewna część ogólnego wychowania szkolnego.

Opinia powołanych czynników orzekła więc, że:

1) związki stężały w utartych poglądach;

2) że nie znalazły żadnego powszechnie obowiązującego kryterjum;

3) że ogłaszały za dzieła sztuki utwory, które niemi nie były;

4) że odrzucały większością głosów książki wartościowe.

Wobec tego rodzi się pytanie, czy na przyszłość ma być zadaniem tych związków klasyfikacja książek i wydawanie spisów? Najskaźniej rozstrzygnął tę sprawę P a n n w i t z: „Niezaprzeczenie pozostanie zasługą Wolgasta, że zwalczył utwory młodzieży w dawnej postaci. Ale jest on jeszcze pokutującym duchem starego gimnazjum, ponieważ wogóle chce wybierać, co dla młodzieży się nadaje, a co nie. Organizacje są kontynuacją tego ducha starogimnazjalnego. Dlaczego związki nie rozpoczną same tworzyć? Czy nie dowierzają dzieciom i samym sobie? Dlaczego utworów dziecka nie zbierze się i nie wyda jako książek do czytania? Dlaczego nauczyciele nie spiszą tego, co opowiadali swoim dzieciom i to tak żywo, jak opowiadali, i nie wydadzą tego jako książek? Dlaczego natomiast zasiadają i oceniają, i osądzają literaturę, która nawet w swych najlepszych dziełach jest zawsze gorsza, niż ta, którąby mogli napisać oni wraz ze swoimi dziećmi.

4. MATERJAŁY DO CZYTANIA W SZKOLE.

Zanim się przejdzie do wyboru materiału do czytania w szkole, musi się wprzód wyjaśnić pewne zagadnienia, mające znaczenie zasadnicze. Ważną więc rzeczą jest, czy materiał do czytania ma być podany w formie czytanki, czy też w odrębnych tomikach, czy ma się wybierać tylko utwory poetyczne, czy także i inne (opisowe, pouczające) utwory literackie. Dopiero potem można podać zarys programu lektury dla dzieci w różnym wieku. Odpowiedzmy więc najpierw na te pytania:

a) Czytanka czy lektura klasowa?

To zagadnienie zjawilo się już dość dawno, w ostatnich dwudziestu latach zajmowano się nim bardzo dużo.

W listopadzie 1906 r. napisał H. S c h a r r e l m a n n artykuł pod tytułem „Droga do samopomocy“ z właściwym sobie temperamentem: „Czytanki są złem koniecznym. Zakończeniem reformy czytanek nie będzie jakaś poprawiona, do nowych czasów dostosowana czytanka, lecz utwory dla młodzieży. W szkole, do której dążymy, będzie każdy stopień nauczania czytał swoich „klasyków“. Są oni już gotowi, czekają tylko na to, by ich wprowadzić. A tego wprowadzenia musimy i możemy już bardzo dobrze sami dokonać dziś, lub jutro. Czytanka jest torturą dla nauczycieli i dzieci. Jest ona wyrazem starej dewizy bakalarskiej: „Ze wszystkiego potroszczkę“! Ale któż zniesie przez czas dłuższy ciągle potrawkę i siekaninę? A cóż dopiero mówić o usypiających zbiorkach, które mają wystarczyć na dwa lata! One skazują klasę ustawicznie na racje głodowe. Kto mógł takie głupstwo wynaleźć? I w jakim celu? Rodzicom nie wyświadczył żadnej przysługi, gdyż podwójna książka tyle kosztuje, co dwie pojedyncze. Czyż nie jest to wprost potworne pomyśleć, że przy niewyczerpanych skarbach literatury dziecko musi się przez ośm lat zadowalać taką niekompletną strawą duchową. Postne zupy żebracze nie są wcale posilnem pożywieniem dla dzieci i to jest rzeczą dowiedzioną. Cóż mamy tedy zrobić?“ A potem opowiada, że na własną rękę wprowadził w swojej klasie, jako materiał do czytania, bajki Grimma w wydaniu Wolgasta; w ten sposób nastala w klasie wiosna czytelnicza.

W tym samym czasie wystąpił i W o l g a s t, jako przeciwnik czytanki: „Ponieważ na drobnych ustępach czytanki wyrabiamy zanadto mechaniczną wprawę w czytaniu i wnikamy w zrozumienie szczegółów, które nale-

żałoby raczej pominąć, przeto nie uzdolnimy dzieci do obejmowania myślą całych książek. Wyłączne używanie encyklopedycznie ułożonej czytanki przygotowuje raczej do czytania dzienników, aniżeli do poważnej lektury. O ile większą wartość ma przecież dobra książka od najlepszej nawet czytanki! Każda dobra książka jest małym obrazem świata. Nawet wtedy, gdy — jak w Kraepelina *Studjach natury* — w poszczególnych rozdziałach roztrząsa różne sprawy, to jednak podaje jednolity sposób obserwacji i nosi wyraźne piętno poglądu na świat autora. A cóż dopiero biografia, opowiadanie, romans! Sądzę, że tylko wielokrotnie powtarzające się odczucie jednolitego nastroju, określonego na świat poglądu, jednolitego, oryginalnego sposobu obserwacji, zdola uchronić młodzież przed złą lekturą“.

Zagadnienie „czytanka czy lektura klasowa?“ łączy się ściśle z celem nauczania czytania; jego celem nie jest mechaniczna sprawność czytania, lecz raczej wyrobienie zdolności, aby potrafić wybrać i przyswoić sobie to, co zdrowe, pożywne, dla umysłu korzystne (Rüttgers), albo wyrobienie w wychowanku skłonności i zdolności, aby potrafił z cennych skarbów naszego piśmiennictwa przyswoić sobie samodzielnie swoją część“ (Wolgast). Co było znamienne dla czytanki? Obok mniejszych odrębnych kawałków, najczęściej o bardzo wątpliwej wartości literackiej, umieszczano w niej urywki z większych utworów poetyckich, które wskutek wyrwania z większej całości wywierały tak małe wrażenie, jak i tamte ustępy. Takie urywki z klasyków nie dają czytelnikowi nawet najmniejszego pojęcia o duchu utworu i wartości dzieła, z którego je wyjęto. Do tego dodać potrzeba jeszcze często szkolarskie opracowanie tekstu; i jeszcze dziś wielu dorosłych, gdy na-

trafia na takie miejsce przy lekturze całego dzieła, doznaje przykrego wrażenia. Że jednak nie samo „opracowywanie“ zawiniło tutaj, można poznać z tego, żeśmy jako dzieci nigdy nie byli zachwyceni, gdy musieliśmy czytać z czytanki. Jakżeż wielką była nasza radość, gdyśmy do rąk dostali książkę z bajkami! A proszę się przyjrzeć radości uczniów dzisiejszych, gdy (jak w Wiedniu) dostaną tomiiki lektury klasowej zamiast czytanek. Ta dzisiejsza radość i te nudy dawniejsze mają przyczynę nie tylko w opracowaniu szkolnym; przyczyna tkwi w samej książce, chociaż obecnie nie jest to często czytanka starego stylu, ale zajmujący tom powiastek. Czytanka już w samym założeniu nie mogła być niczem innym, jak tylko antologią, zbiorem najrozmaitszych urywków, które najczęściej zestawiono bez żadnej wspólnej myśli przewodniej; nie mogła zatem czytanka wywrzeć jednolitego wrażenia, w każdym razie wrażenie to w głąb nie sięgało.

Gdy mówię o „czytance“, to mam na myśli typ lektury szkolnej taki, jaki stosowany był jako jedyny jeszcze w ostatnich latach. Nie chcę przez to powiedzieć, że wszystko, co nazywało się „czytanką“, albo książką do czytania było już czytanką w tem dawnym znaczeniu. W ostatnich latach zjawily się oryginalne zbiorki czytankowe, stanowiące zwarte, zamknięte całości, odbiegające bardzo daleko od dawnych przeklętych swych przodków.

Otóż wyłania się wobec tego pytanie: Gdyby się udało zestawić książkę z czytankami literacko pełnowartościową, czy możnaby ją potem ocenić dodatnio z punktu widzenia artystycznego?

W dodatku do swojej książki *Nędza naszej literatury dla młodzieży* wystąpił Wolgast przeciwko każdej czytance:

1. Nawet najlepsza czytanka składa się z poszczególnych ustępów do czytania; w s k u t e k t e g o u c z y

się dziecko w szkole czytać ustępy do czytania, a nie książki. To jest głównym brakiem nauczania z czytanek; nawet błędy w opracowywaniu czytanek mają swą przyczynę w dominującym stanowisku czytanki“.

2. „Książki z czytankami pociągają ucznia tylko dopóty, dopóki są nowe; jako całość nie budzą w dziecku żadnego zainteresowania. Nową książkę przeleci się z zainteresowaniem w pierwszych dniach roku szkolnego. „Dobre“ kawałki wynajdzie się odrazu. Na nich zatrzyma się przez pewien czas uwaga, do nich powróci dziecko kilka razy. A reszta zawartości oczekuje opracowania pod kierunkiem nauczyciela“. Ale opracowanie ustępów, które uczniowie już sami przeczytali i zrozumieli, wywołuje nudę i wstręt do czytania tej książki.

3. Urok treści, zawartej w książce, jest punktem wyjścia dla właściwego czytania, przez treść powinno się nauczać korzystania nie tylko z treści, lecz także i z artystycznej formy. Urok treści jest zatem wymaganiem, które się postawić musi pierwszej lekturze uczniów; jeżeli się to wypełni, to dziecko dobrowolnie częściej powróci do żądanej lektury i w ten sposób będzie mogło osiągnąć ów wyższy stopień zdolności czytania. Zdarza się jednak i treść pełna uroku, która nie budzi formalnego zainteresowania; to treść literatury brukowej. Wolgast mówi o tem tak: „Znamy za dobrze potęgę tego uroku, jaki wywiera na młodzież kilkakrotnie powtarzana lektura literatury brukowej, działającej wyłącznie siłą swej treści; są to jakby czary, które z tej lektury opanowują młodzież. Czytanka nie zdoła nigdy wciągnąć dziecka w to czarowane koło treści. Treść sama, która odpowiada zupełnemu zainteresowaniu dziecka, działa z czytanki jak rozrywkowy epizod, jak przypadkowo zasły-

szana anegdota, i przemija bez trwalszych następstw w morzu różnorodnych wrażeń. Brak dziecku wzięcia się w sferę treści. Czytanka jest jakby okienkiem, przez które czytelnik rzuca przelotne spojrzenia na świat nowy. Musimy przystąpić w szkole do lektury, któraby umożliwiła dłużej trwające wniknięcie w zakres tego samego materiału, któraby pozwoliła dziecku przebywać z radością przez czas dłuższy w jednakowej atmosferze duchowej“.

4. Czytanka nie zdoła nigdy wywołać jednolitego nastroju, bo jej istotą jest pstrokaczność i dlatego nie może wywrzeć głębszego wrażenia. „Pojedyncza czytanka, zwłaszcza dobra i we właściwej chwili odczytana poezja, może bezwątpienia wywołać chwilowy nastrój; brakuje jednak trwałości wzruszenia. Uzyskujemy zaledwie błysk tam, gdzie nam potrzeba trwałego światła słonecznego, budzącego życie“ (Wolgast).

5. Odczytanie ustępu z czytanki nie sprawia uczniowi żadnego wewnętrznego zadowolenia, gdyż wrażenie jest za krótkie i za słabe. Zjawisko to występuje jeszcze dobitniej, gdy ustęp czytanki jest ułamkiem poematu, czyli urywkiem z jakiejś całości artystycznej. Jakżeż mogą uczniowie z jednej sceny dramatu wnioskować o akcji, budowie, osobach? Uczniowie, w których nie zabiło się jeszcze naturalnego zainteresowania literackiego przez lekturę czytanek, żądali często dalszego ciągu i prosili nauczyciela, by im cały dramat odczytał; wzywali więc w ten sposób nauczyciela, aby poprawił błąd czytanki. Gansberg narzeka na ten błąd: „Czytanki podają w pełnem uszeregowaniu ułamki dramatów i romansów, małe wycinki z opisów podróży i opisów przyrodniczych. Dzisiaj czyta się o wyprawach krzyżowych, albo o morskiej potędze Anglii, albo o kanale Wilhelma, jutro o Lapończykach i renach, albo o termometrze, lub też o dżdżow-

nicy, dzisiaj spędza się z Roseggerem burzliwą noc w Alpach, jutro z Nansenem w namiocie na bryle lodu i t. d. Szkoła zdążyła za złudą ogólnego kształcenia, a nie zauważyła, że stwarza przez to odwrócony obraz wrażeń, który nie może na młodzież oddziaływać głębiej. Tymczasem powinna się ograniczać do tego, aby wywołać nieliczne, ale trwałe wzruszenia: należy więc dać nieliczne, ale większe treści dzieła naszej młodzieży“.

6. W o l g a s t wyciąga wnioski: „Jeżeli przeto czytanka nie zdoła przyciągnąć treściowo, jakżeż potrafi przejść od zainteresowania treściowego do zainteresowania formą? A przytem najlepsze czytanki i najlepsze opracowania ustępów czytankowych uwzględniają właśnie to formalne oddziaływanie. Do zwalczania technicznych trudności czytania (w najwyższym zrozumieniu tego słowa) nadaje się czytanka bardzo. Ale granice jej oddziaływania kończą się tam, gdzie poczynają się problemy, głównie nas obchodzące. Dla przyszłego rozstrzygnięcia dziecka w sprawie dobrej lub złej literatury czytanka prawie nic nie wnosi. Muszą więc inne środki pomocnicze albo uzupełnić czytankę, albo ją nawet zastąpić“.

Wnioski w sprawie nauczania czytania w związku z „czytankami“, przedstawił H. S t a d l e r krótko w następujących słowach: „Pewna część absolwentów szkolnych nie czyta wogóle żadnej książki, stracili radość czytania: t. zn. szkoła nie zdołała rozwinąć w dziecku naturalnej skłonności do czytania, lecz raczej ją stłumiła. Daleko większa część popadła w czytanie literatury brukowej; szkoła wypuściła ich bez rozwinięcia w nich zmysłu krytycznego o wartości literatury. A trzecia część czyta chętnie, ale bez wewnętrznego zadowolenia; szkoła nie uzdolniła ich do czerpania z dzieła artystycznego jego zawartości artystycznej“. I dochodzi do wniosku, że tylko wtedy będzie

można usunąć te prawdziwie kompromitujące następstwa dotychczasowego nauczania czytanki, gdy poznanie poetów i dzieł przeniesie się na lekturę klasową.

Trzy są zarzuty, które się wysuwają wogóle przeciwko wprowadzaniu lektury klasowej.

1. Treść jest za trudna z powodu swej długości.
2. Szkoła nie ma czasu na zajmowanie się tak długo jednym dziełem.
3. Nabycie książek do lektury klasowej pociąga wielkie koszty.

Odpowiada na to G a n s b e r g: „Tak jest, mówi się, że te większe dzieła są za trudne; dzieci nie mają jeszcze sił na to, by tak długo opracowywać ten sam materiał, gdy wypadnie całymi miesiącami pracować nad jednym dziełem. Czy to jest zarzut poważny? W każdej dobrej treści i w każdym dobrym utworze tkwi wiele asocjatywnych elementów, które nawet słabszego potrafią przynęcić i poprowadzić po linii postępu silniej, aniżeli by on sam ze sobą dokonać tego zdołał. Dobre dzieło literackie, stanowiące jakby jeden odlew, wciąga czytelnika zawsze silniej w swoją moc, oplata go coraz liczniejszymi nićmi i nie wypuszcza go łatwo ze swych sieci. Na tem polega oddziaływanie dzieła sztuki, ono stapia się z duszą swego konsumenta, staje się jego przeżyciem, od którego niełatwo uwolnić się można. Niema potrzeby odsuwać od szkoły książki dlatego, że zawiera tylko krótkie ustępy, ale musi być usunięta książka, która się wywołała na młodzieży wielkiego, trwałego wrażenia. A czytanka szkolna jest właściwie, można powiedzieć, planowo tak ułożona, aby nie mogło powstać jednolite wrażenie. Można też powiedzieć, że szkoła nie ma czasu na zajmowanie się tak długo jednym materiałem, bo musi przecież uwzględnić coś więcej, coś innego równie ważnego. Ale czy się przez to nie chce dać panom poetom do zrozumienia, aby pisali rzeczy krótsze? A mo-

że, jeżeli chcemy ochronić siły uczniów i zużytkować je ekonomicznie, to słuszniej będzie usuwać materiał lektury nie w chwili, kiedy zaczyna być dla uczniów ważny (czytanki), lecz dopóty zajmować się jedną treścią, dopóki ona sama nie utraci siły przyciągającej“.

Kwestja kosztów odgrywa pewną rolę przy wyborze czytanki, czy też lektury klasowej tam, gdzie kosztów tych nie pokrywa, tak jak w Wiedniu, gmina. Czytankę pozostawia się w takich wypadkach jako zło konieczne ze względów finansowych, ale nie z literackich i pedagogicznych.

Te myśli o wyższości lektury klasowej zatoczyły już szerokie kręgi, tak, że nawet obrońcy czytanki przyznają, iż obok niej konieczna jest także lektura klasowa, jeżeli uczniowie mają otrzymać rzeczywiście literackie wykształcenie. Wydziały, zajmujące się pismami dla młodzieży, doszły również do podobnych postulatów. Zjednoczone Wydziały oceny pism dla młodzieży w Niemczech na zjeździe 1 i 2 października 1920 r. postanowiły (6 ustęp): „Czytankę szkolną należy zastąpić pojedynczymi tomikami dzieł, wybranych z literatury, literackie nauczanie opierać na dobrze urządzonym księgozbiórze szkolnym i na własnej książce ucznia“. W Saksonji i Prusiech w urzędowych wskazówkach postawiono obok czytanki pisma oddzielne jako równorzędne. Ministerjalna komisja książek szkolnych w Austrii wydała w marcu 1923 r. wskazówki, z których pierwsza brzmi: „Materiały do czytania dla szkół powszechnych i wydziałowych (średnich) mogą być wydawane w oddzielnych tomikach (lektura klasowa), albo też w zestawieniach poszczególnych pism w jeden tom zbiorowy (czytanka)“.

Pierwszy taki tom zbiorowy wydany został przez salburski wydział czytanek. Składa się on z czterech, niezależnych od siebie, części (wiersze dziecięce i poezje, powiastki o zwierzętach i kwiatach, bajki i małe opowiada-

nia z życia codziennego), które wydano także w oddzielnych tomikach, tak, że każda klasa może czytać ten sam materiał z jednego tomu, lub też z oddzielnych tomików. Książka jest tylko pozornie czytanką, chociaż się tak samo nazywa; a z czytanką ma chyba to wspólne, że ma również twardą okładkę. Naprawdę są to razem oprawione cztery tomiki lektury klasowej wiedeńskiej, wydanej przez niemiecki nakład w Wiedniu.

Widzimy zatem, że nawet tam, gdzie jeszcze tytuł „Czytanka“ zatrzymano, już zrealizowano tę myśl, żeby odrębny pojedynczy tom, jako podstawa literackiego wychowania dziecka szkolnego, miał wyższość nad czytankami w dawnym sensie.

Odrębne stanowisko zajmuje: B e l t z a *Czytanka arkuszowa*. Pojedyncze arkusze są tak urządzone, że mogą być włożone do teczki. W ten sposób może sobie każda szkoła zestawić swoją własną czytankę, zależnie od potrzeby. Oprócz arkuszy czysto literackich, z poezjami, bajkami, podaniami, opowiadaniem t. p., są u Beltza także arkusze realistyczne dla wyższego stopnia, np. przyrodnicze, historyczne i geograficzne. Jest to oryginalna próba stworzenia ruchomej czytanki, składanej zależnie od rozmaitych potrzeb. Utrudniony jest tylko naturalny układ przez to, że każda jednostka, tak literacka, jak i realistyczna, musi się zmieścić dokładnie na szesnastu stronicach. Czyli będą z tego zawsze tylko „czytanki“, które składają się z pewnej liczby jednakowo wielkich rozdziałów rozmaitej treści.

b) Książka beletrystyczna i nauczająca.

W poprzednim rozdziale nie przedstawiłem dawnych czytanek całkiem dokładnie. Oprócz opowiadań, poezji, przysłów i t. p. zawierały one jeszcze znaczną liczbę ustę-

pów, służących do nauki o rzeczach i mających zastąpić podręcznik realjów. Te właśnie ustępy dobiły ostatecznie czytanek, bo tutaj mogły się bez przeszkody rozpanoszyć śmiertelne nudy, najgorszy język i brak talentu beletrystycznego. Ktoś mi opowiadał w swoim czasie, że ustępy takie kazano czytać za karę; już samo zagrożenie taką lekcją wywoływało niespodziewane skutki.

Byłoby zatem rzeczą najprostszą usunąć z czytanek część realistyczną i tworzyć czytanek czysto literacką; spróbowano też tego w kilku wypadkach. Ale nauczanie w szkole ludowej, ponieważ jest nauczaniem łącznym, potrzebuje ustępów, które towarzyszą nauce o rzeczach, uzmysławiają ją i zapładniają. Wymaga też tego austriacki program nauczania (i inne nowe programy mówią podobnie), który żąda tylko dla drugiego rocznika opowiadań z życia codziennego i powiastek z życia zwierząt, dla trzeciego rocznika opisów krajobrazu ojczystego w dawnych i nowych czasach, dla czwartego i piątego rocznika opowiadań o ojczyźnie, opisów przyrodniczych, podróżniczych i innych. Bardzo jasno wyraził się Centralny Związek Nauczycielstwa Wiedeńskiego w grudniu 1918 r. o umieszczaniu materiałów rzeczowych. „Nie odrzuca się opracowywania realjów, jednak treść do nich musi być zaczerpnięta z najbliższego otoczenia dziecka, a ich przedstawienie musi stanowić wartość artystyczną; t. zn. nie powinny być uwzględnione dlatego, że ze stanowiska realjów są potrzebne, lecz dlatego, że ze stanowiska literackiego okazały się wartościowymi: byłyby zatem realja nie materiałem naukowym, lecz pewnego rodzaju artystycznym dodatkiem do nauki realjów“. Podobnie L a y (*Przewodnik ortograficzny* 4 nakł.): „Przy wyborze materiałów do czytania należy się stosować ściśle do racjonalnie przeprowadzonej, wszechstronnej nauki o rzeczach“, przyczem nauka o rzeczach obejmuje stronę wyłącznie rzeczową, lektura zaś wolna poetyczne ujęcie treści rzeczowej.

Potrzeba książki naukowo-pouczającej, obok książki artystyczno-beletrystycznej, wynika z tego prostego przekonania, że dziecko po ukończeniu szkoły często będzie musiało przeczytać popularną książkę naukową, albo wogóle książkę o treści rzeczowej, lub też musi się z takiej książki uczyć. Dziecko powinno się nauczyć czytania takiej książki rzeczowej już w szkole, aby później mogło ze zrozumieniem i pożytkiem czytać tak zwane książki ściśle naukowe. Nikt z rozsądnych nie obali tego postulatu. Pruskie wytyczne zaznaczają, że lektura nie powinna się ograniczać jednostronnie tylko do poezji, lecz powinna objąć także ustępy z historii, z nauki obywatelsko-państwowej, z gospodarstwa społecznego, przyrody, geografii i innych działów wiedzy; austriackie zarysy programów szkół średnich ogólnokształcących żądają również opracowania cennych w formie i treści, do wieku zastosowanych, pism z różnych dziedzin wiedzy; nowe austriackie programy dla zreformowanego gimnazjum realnego przepisują wyraźnie „literaturę rzeczową“ i dodają uwagę: „Materiału dla literatury rzeczowej, dla lektury utworów prozaicznych, nie można oznaczyć ściśle; o ich wyborze decyduje wyłącznie zainteresowanie klasy i poszczególnych uczniów i także to, jakie teksty można zdobyć. Ich celem jest stworzyć przeciwwagę dla estetyczno-beletrystycznego, jednostronnego charakteru w nauczaniu literatury; stawić uczniom przed oczy, że piśmiennictwo obejmuje o wiele znacznie szerszy zakres, a nie tylko samą poezję, że wielkie narodowe wartości kulturalne leżą także w pismach sprawozdawczych, pouczających, opisujących, objaśniających, a więc w pismach, służących wiedzy, prawdzie i celom praktycznym; uczniów należy wprowadzić w rozumienie, użytkowanie i ocenianie takich książek i pism. Do tego celu służyć mają przede wszystkim artykuły treści historycznej, geograficznej i etnograficznej, przyrodniczej i t. d., które znaleźć można w tomikach wypisów.

z dzieł sławnych uczonych, następnie w czasopiśmie naukowych, dalej także popularno-naukowe opracowania literackie w tanich wydawnictwach“.

Podobnie sądzi również o literaturze rzeczowej austriacki program z r. 1921 (dla żeńskich szkół średnich). „Z pośród prozaicznych materiałów do czytania uwzględnić należy przede wszystkim opisy przyrodnicze, etnograficzne, podróźnicze i t. p., ponadto życiorysy i wspomnienia osobiste lub historyczne“.

Dla szkoły elementarnej nie wchodzi w program właściwie książka pouczająca; a jednak musi się uczniów przez lekturę i opisy treści rzeczowej przygotować do czytania trudniejszych książek rzeczowych. Przy wyborze takich książek albo ustępów nasuwają się trudności. Za ledwie z trudnością znaleźć można dla najniższego stopnia dostatecznie piękną literaturę, a już zupełnie niemożliwe wydaje się wyszukać książki, któreby mogły stanowić przygotowanie do lektury książek naukowych i zarazem były książkami dla dzieci. Uczni nie pisali właśnie dla dzieci. Pomimo to musi się znaleźć jakąś drogę, któraby już uczniów szkoły powszechnej wprowadziła w lekturę książki rzeczowej. Taką drogę już znaleziono, przedstawia ona prostolinijną kontynuację myśli Wolgasta. W dalszym ciągu naszkicuję krótko historję rozwoju książki pouczającej w ostatnich latach dwudziestu.

Próby wyszły z Hamburga. Przy zestawieniu czytanek dla stopnia niższego zauważono, że brak jest treści, wziętej ze świata otaczającego dzieci; albowiem także ówczesne książki dla miasta zawierały najczęściej ustępy, dostosowane do życia wiejskiego. Zwrócono się więc do autorów. Pierwsza zgłosiła gotowość służenia dziecku w tym dziale I l z a F r a p a n; napisała krótkie szkice, t. zw. *Nowele hamburskie*¹⁾, w których spróbowała przedstawić

¹⁾ *Hamburger Bilder für Hamburger Kinder.*

to, co dziecko codziennie otacza; obserwacja w nich opowiada w zupełności obserwacji dziecka, wiele opowiada tak, jak to czyni dziecko, zdając sprawę z obserwacji własnej. Drugim autorem w tym rodzaju jest H e n r y k S c h a r r e l m a n n. W r. 1905 wydał książkę pod tytułem: *Dziś i przed laty*¹⁾; zawiera ona szkice kulturalno-historyczne, w których autor pokazuje stopniowy postęp wynalazków. To jest pierwsza nowoczesna próba książki pouczającej w opowiadającej formie; W o l g a s t uznał tę nową literaturę dziecięcą za „poezję, tworzoną z punktu widzenia dziecka“. Ostatni rozstrzygający krok w tym kierunku uczynił S c h a r r e l m a n n w latach 1908 i 1911 w małych *Bernibücher*. Napisał je dla dzieci miejskich, dla dzieci, które już nauczyły się czytać (miały to być książeczki zaraz po elementarzu). Dziecko (*Berni*) jest ośrodkiem tego opowiadania i przeżywa wszystko, co przeżyć może dziecko wielkiego miasta w ciągu roku. J e s t t o k s i a ż k a, p i s a n a z p u n k t u w i d z e n i a d z i e c k a i d l a d z i e c i. W roku 1914 Scharrelmann wraz z kilku uzdolnionymi nauczycielami napisali trzy tomy p. t. *Wielkie miasto*²⁾, z których jeszcze silniej przebija zamiar stworzenia pouczających książek dla dzieci. On sam w liście do swych współpracowników pisze, że od tych książek zaczyna się nowe wydawnictwo pism dla młodzieży, a w przedmowie do pierwszego tomiku mówi, że opowiadania mają na celu wskazać, jak ich treść należy dzieciom przekazywać i jak dorosły ma wyjaśniać dzieciom rzeczy podobne. Za wzorem tego opracowania poszli w Niemczech i inni autorowie.

W ten sposób utwór pouczający dla młodzieży zdobył sobie miejsce w literaturze dziecięcej. Przegląd ostatnich lat dziejów literatury dziecięcej wskazuje, że literatura

¹⁾ *Heute und vor Zeiten.*

²⁾ *Die Grossstadt.*

ta wzrastała stopniowo coraz to silniej i zyskiwała coraz to większe koła czytelników wśród młodzieży.

We wrześniu 1928 r. ogłosił G a n s b e r g w czasopiśmie „Neue Bahnen“ artykuł pod tytułem *Nowe czytanki*, w którym pisze, że czytanka musi być zmieniona w książkę dla dzieci, w pismo dla młodzieży, że powinna jednak zachować pewien charakter pouczający w tym znaczeniu, że poeta w zasadzie powinien uczyć, t. zn. okazać życie w jego głębi, piękności, wielkości, owocności i t. d.; życie człowieka, zwierzęcia: domy, drogi, warsztaty, niwy i krajobrazy — to są materiały przyszłych czytanek. A potem mówi dalej: „Co mamy uczynić, skoro obecna lektura nie podaje nam takich opisów z życia ludzkiego dla tych stopni? Czy powinniśmy założyć ręce i czekać, aż poeci dostarczą czasem takiego materiału?

Tak zachowywało się nauczycielstwo w tej sprawie doniedawna; ale czas nas nauczył, że w ten sposób daleko nie zajdziemy. Zastanówmy się nad tem, że wielkie zadanie dydaktyczne przez zajęcie się życiem ludzkim stoi przed nami codziennie, że życie rozwija się i idzie naprzód. Każdy, kto ma poczucie odpowiedzialności swojego zawodu, każdy codziennie wysila się, by się zbliżyć do tego wielkiego tematu. Czyż książki z czytankami nie miałyby nic zyskać z tych ogólnych wysiłków pracy nauczycielskiej? Wielkie zadanie zajęcia się życiem stoi ciągle przed nami; a nam potrzeba nieustannej podniety i zachęty przez odpowiednie wzory, byśmy mogli mu podołać! Dlatego musimy powitać z radością i wspierać każdą próbę dostarczenia takich wzorów, bez względu na to, czy wychodzą one od poetów, czy od nauczycieli“.

Potem omawia Gansberg swoją nową książkę *Kinderheimat* (Ojczyzna dziecka), która zawiera opowiadania z życia dziecka. Jednolitego charakteru nabiera ona przez

to, że wiele ustępów grupuje się około tych samych osób, a poezje zostają tam umieszczone, „gdzie się dostosowują do nastroju powiastki“. Dalej podkreśla Gansberg, że i jego współpracownicy starali się o to, by zastosować w książce język dziecka, a zatem dostosować się nie tylko do poziomu pojęciowego dziecka, lecz także do sposobu jego wyrażania się; albowiem mają oni głębokie przekonanie, że „rzeczy nawet najtrudniejsze dadzą się wyrazić w prostej formie“.

W ten sposób charakteryzowano pouczającą książkę pod względem treści i języka. W Wiedniu ukazała się właśnie rok przedtem (1922) taka książka dla dzieci, która wiele wspólnego miała z książką Gansberga; jest to dowodem, że te same myśli zrodziły się na tle tej samej potrzeby, niezależnie od siebie, w różnych głowach. Są to dwa tomiki *Z życia dwojga wiedeńskich dzieci*¹⁾, dla 2 r., wydane przez W i e d e ŋ s k i e T o w a r z y s t w o P e d a g o g i c z n e. Ciekawe jest w niej to, że rzeczywiste życie dziecka ujęte jest w małe szkice. Dziecko w rodzinie, na dworze, przy zabawie i pracy, w obcowaniu z dorosłymi i t. p. Pouczeń w sensie moralizowania, albo szkolnych pouczeń rzeczowych, znaleźć w niej nie można. Gdybym chciał scharakteryzować te szkice najwybitniejszymi rysami, którymi odróżniają się one od bezbarwnych opowiadań w starych czytankach, to musiałbym powiedzieć, że to są poglądowe zakresy częściowe, w miejsce dawnych zakresów ogólnych. Zastanawia np. przy opisach zimowych to, że ustępu zatytułowanego *Zima* niema wcale, raczej nazywa się to tutaj: *Pierwszy śnieg, Biała droga, Bór w śniegu, Sanna, Saneczki, Jazda sankami, Ślizgawka, Lepienie bałwana, Bitwa śnieżkami* i t. d. A zawsze odgrywa rolę główną dwoje dzieci, Fritz i Greta, i one są głównymi postaciami akcji, one przeżywa-

¹⁾ *Aus dem Leben zweier Wiener Kinder.*

ją szczegóły zimy. To odpowiada dziecięcym wyobrażeniom jednostkowym, gdy natomiast ustęp o zimie samej wysuwa to, co jest wspólne wszystkim zimom — wyobrażenia ogólne, które u siedmioletnich jeszcze nie istnieją. Jest tutaj pewien związek z wolnem wypracowaniem, a mianowicie te opowiadania określić można jako wypracowania wolne wyższego rzędu. Drugiem znaczeniem książki jest układ, który w ramach cyklu porządkuje treść, w ten sposób zadowala potrzebę siedmiolatek czytania dłuższej związanej całości, z drugiej zaś uwzględnia niewielką jeszcze na tym poziomie zdolność do obejmowania obszerniejszych układów i głębszego wnikania w nie. Mają zatem poszczególne opowiadania w obrębie cyklu tylko luźny związek z sobą, podobnie jak poszczególne przeżycia dzieci luźnie się z sobą łączą i w dziecięcym życiu umysłowem występują obok siebie bez głębszego związku. To właśnie nadaje *Dzieciom wiedeńskim* bardzo silnie cechę dziecięcą, podobnie jak to jest i w *Bernibücher* Scharrelmanna i w *Ojczyźnie dziecka* Gansberga. W literaturze dla tego poziomu odgrywają więc rolę względnie nie czysto literackie, ale także i psychologiczne; tylko ten, kto to wszystko zrozumiał, potrafi trafnie osądzić książki tego rodzaju.

Jest to pierwsza próba w Austrii. że potrzeba takiego ukształtowania materiału do czytania dla malców była aktualna, o tem świadczy nie tylko przychylne przyjęcie tomików w świecie fachowców i upodobanie dzieci w tych książeczkach, lecz także i okoliczności, że zachęcały one innych do dalszych prób i wysiłków. Pewien związek pracy nauczycieli ludowych stworzył wydawnictwo *Z życia dwojga dzieci wiejskich*¹⁾, styryjskie nauczycielstwo na wzór *Dzieci wiedeńskich* dało *Czytankę alpejską*²⁾, a salc-

¹⁾ *Aus dem Leben zweier Landkinder.*

²⁾ *Alpenländisches Lesebuch.*

burska czytanka zawiera jeden rozdział *W mieście*, na który składają się małe powiastki z życia dziecka; dalej Wydział Pracy Nauczycieli Linckich zmienił odpowiednio tomiki wiedeńskie i wydał je pod tytułem *Z życia dwojga dzieci linckich*¹⁾. Wymienione książeczki czyta się obecnie w szkołach tych miast.

Wszystkie te książeczki uważa się tylko jako przygotowanie do pouczającej książki dziecięcej. Pierwszemi pouczającymi książkami, jakie otrzymały dzieci wiedeńskie, są *Heimatbücher* (*Książki o ojczyźnie*); tomiki *Stary i nowy Wiedeń*²⁾ zawierają opowiadania z przeszłości Wiednia (zatem opisy geograficzno-historyczne miejsca rodzinnego), tomik *Na krańcu miasta*³⁾ — opowiadania przyrodnicze. Materiały do czytania dla poszczególnych dzielnic są w przygotowaniu. Także w innych miastach i na wsi starają się rozwiązać zagadnienie materiału rodzimego dla trzeciego stopnia. (Jest to klasa, w której właściwsza jest nauka o ojczyźnie).

Na wyższych stopniach występują potem rzeczowe książki pouczające rozmaitej treści: geograficzne, historyczne, przyrodnicze i techniczne.

Z tego wszystkiego widać, że w Wiedniu rozwiązano już praktycznie zagadnienie pouczającej książki w szkole i że obok książek o charakterze czysto literackim, czyta się także książki pouczające. Podział tych książek według działów naukowych, jak i przeznaczenie na poszczególne stopnie, rozwiąże obmyślany dobrze program nauczania.

[W Polsce sprawę tę rozwiązują programy nauczania w pokrewnym duchu. Nowe czytanki, przeznaczone dla szkół powszechnych wykazują ogromny postęp w stosunku

¹⁾ *Aus dem Leben zweier Linzer Kinder.*

²⁾ *Alt- und Neu - Wien.*

³⁾ *Am Rande der Stadt.*

wszechnych, wydziałowych i średnich), który wykonał F a d r u s wspólnie z innymi pedagogami i artystami¹⁾, użytkował doświadczenia, które zebrali inni w sprawie lektury klasowej. Program ten obejmuje 120 tomików treści artystycznej i pouczającej na 8 lat nauczania. Książki te już dziś czyta się w wiedeńskich szkołach jako lekturę klasową (we Wiedniu nie używa się czytanek). Koszty książek ponosi gmina miasta Wiednia, która dostarcza dzieciom szkolnym za darmo wszystkich pomocy szkolnych.

Należy jeszcze dodać, że ten wiedeński program lektury może służyć jako wstęp do niemieckiej literatury. Jeżeli dziecko w szkole przeczyta wszystkie przepisane książki, to można przypuszczać, że potrafi w pewnym stopniu odróżnić dzieło prawdziwe od brukowego, uzyska odpowiednią wrażliwość i gust literacki na całe życie.

Wiedeński program czytania przedstawię tutaj w przekroju podłużnym przez rozmaite rodzaje lektury.

W zakresie czytania artystycznego zauważyć można w tym programie postęp od poezji ludowej do artystycznej. Poezja wierszowana zaczyna się od rymu dziecięcego i pieśni dziecięcej na stopniu elementarnym i poprzez pieśń ludową, balladę, pieśń minesängerów dochodzi do liryki czasów dzisiejszych; od baśni ludowej dochodzi do baśni artystycznej, od podania ludowego do bohaterskiego, od anegdoty do noweli, od gry marjonetkowej do komedijki i dramatu klasycznego.

Równie wyraźnie zarysowuje się stopniowanie na terenie książki pouczającej. W tomikach stopnia elementarnego potraktowano naukę przyrody i kultury ojczystej razem złączone i dlatego nie poznać ich całkiem

¹⁾ Realizuje ten program wydawniczy *Deutscher Verlag für Jugend und Volk* w Wiedniu.

wyraźnie. Tomiki: *Z życia dwojga dzieci wiedeńskich* i *Na krańcach miasta* zawierają naukę kultury ojczystej w takim ujęciu, w jakim to jest możliwe na tym poziomie. W dalszym ciągu rozdziela się treści i rozwijają się samodzielnie. W ten sposób powstają większe ilości szeregów książeczek, które odpowiadają podziałowi na przedmioty: geograficzny, historyczny, przyrodniczy, kulturoznawczy. Nie chcę przez to powiedzieć, że te działy są od siebie niezależne; faktem jest, że każda książeczka, należąca do pewnego szeregu, nawiązuje do całości świata i życia, a tylko na plan pierwszy wysuwa pewne stanowisko obserwacyjne. Tak np. tomiki geograficzne nie uwzględniają jedynie geografii, lecz także folklor i przyrodoznawstwo opisywanych okęgów, tak, że z samego istnienia oddzielnych szeregów książeczek nie należy wnioskować o podziale na przedmioty na pierwszym stopniu. Przeciwnie, te książeczki podkreślają ujmowanie łączne natury i życia. Szereg geograficzny, który zaczyna się w wymienionych książeczkach, znajduje kontynuację w opisach wybieczek po Austrii Dolnej, po Austrii, po Niemczech, przekracza ich granice i wchodzi w Europę, wreszcie sięga aż poza jej granice. Szereg historyczny znowu rozpoczyna od wymienionych tomików, przechodzi w czasy prahistoryczne, które częściowo odzwierciedlone są w *Robinsonie*, potem traktuje o Germanach, poprzez pieśń o Nibelungach i podania bohaterskie dochodzi do czasów nowszych, lecz na najwyższym poziomie wraca znowu do historii miasta ojczystego. Szereg książek przyrodniczych zaczyna się na stopniu elementarnym od tomiku *Na krańcach miasta*, przechodzi potem w historję o zwierzętach i bajki zwierzęce, potem w obserwacje pór roku, wreszcie obrazy przyrodnicze wszystkich stref klimatycznych; najwyższy rozkwit osiąga się w czytaniu dzieł wielkich przyrodników. Podobnie jest z przyrodą martwą, kulturoznawstwem i techniką.

d) Z a g a d n i e n i e f o r m y k s i ą ż k i d l a
d z i e c i .

Jest różnica, czy czyta się czytanki, czy książki. Czytanka to mała całość, treść jej łatwo opanować, zawiera zwyczajnie króciutką akcję i niewiele osób — odczytanie takiego kawałka trwa zaledwie kilka minut. Są to zalety, których książka nie posiada. Książka jest wielką, czasem mniej, czasem bardziej rozczłonowaną całością, jej treść opanować niełatwo, zawiera w sobie szeregi akcji, które posuwa większa ilość osób jako działających i przeciwdziałających; odczytanie książki nie da się załatwić w jednej godzinie, lecz trwa często dnie i całe tygodnie i nie da się wykonać za jednym zamachem. Tomiki do czytania na niższych stopniach nauczania obowiązane są ułatwić wogóle opanowanie książki przez to, że połączą ze sobą cechy charakterystyczne czytanki z cechami charakterystycznymi książki, t. j. że podzielią większą całość na mniejsze jednostki czytaniowe, stojące ze sobą w interesującym związku. Najłatwiej to przeprowadzić, gdy z rymów dziecięcych lub baśni utworzymy treść książki, czyli, gdy pozwolimy na supremację pewnej określonej grupy formalnej. Gdzie jednak musi się utworzyć pewną określoną grupę treściową, np. *Życie codzienne dziecka*, tam może ułatwić sprawę jedynie bogatsze rozczłonowanie, które wyraża się w małych jednostkach czytaniowych. Taki jest problemat formy tomików dla niższych stopni. W szkole wiedeńskiej rozwiązują ten problemat formalny książeczki: pierwsza po elementarzu i tomik: *Z życia dwojga dzieci wiedeńskich*, ponadto: G a n s b e r g a *Ojczyzna dziecka*, S c h a r r e l m a n n a *Bernibücher i t. d.* Szczególną cechą układu tych książeczek jest ścisły związek całości, który odpowiada w zupełności następstwu scen; niema tam wprawdzie jednolitej akcji i rzeczowo koniecznego następstwa poszczególnych szkiców. Przez to całość nie posiada

zwartości jednolitego utworu literackiego, nie robi wrażenia jednolitego opowiadania, podzielonego na rozdziały. Ale taka książeczka dla dzieci nie powinna robić takiego wrażenia, bo musi być dostępna dla sześć- i siedmioletnich dzieci; mali czytelnicy, którzy jeszcze nie pojmują stosunku podrzędności i większych związków, nie są też zdolni do uzyskania jednolitego wrażenia. Ich zainteresowanie skierowuje się ku szczegółom i ich przedstawieniom, luźnie połączonym, ich myśleniu odpowiada taka właśnie forma opowiadania, która sceny i historyjki niżej jak perły na nitkę. Tylko jedność miejsca, czasu, osób działających wiąże ze sobą te szkice z życia dziecięcego. Luźny związek pozwala też na włączenie utworów obcych autorów i połączenie ich wewnętrzne z czytanyim tekstem. Taka jest forma literacka opowiadania dziecka, którą odkryli i zastosowali przed dwudziestu laty Gansberg, Scharrelmann i inni, którą również zaaprobował Wolgast.

Utwory artystyczne dla trzeciej klasy są znowuż podzielone na grupy według form. Każdy tomik zawiera krótkie kawałki, albo wyłącznie rymy dziecięce, albo wyłącznie pieśni, albo baśni, albo podania i t. d. Nie różnią się więc one pod względem formy niczem od tomików dla klas niższych, nie nastroczają czytelnikowi żadnych nowych trudności. Inny podział wysuwa się na tym stopniu w potraktowaniu treści pouczającej; kto zbada np. tomik *Stary i nowy Wiedeń*, tego uderzy różnica w formie w porównaniu z dawniejszymi tomikami. Tam luźny układ pojedynczych utworów, tu większe całości rzeczowe, tekst ciągly, nie rozpadający się na zamknięte podrozdziały, lecz zamknięty jako jedna całość myślowa: tylko typograficzne podkreślenia ważniejszych szczegółów wskazują na pewien podział. Te tylko, dla oka widoczne rozdziały, nie są jednak jednostkami lekturowymi, albowiem te pozorne tytuły rozdziałów, które przedzielają tekst, są to w rzeczywistości kawałki zdań, umieszczone w środku kolumny drukarskiej

i określające przedmiot następującego urywka. Czytelnik nie może zakończyć czytania na takiej przerwie, ponieważ jest ona częścią zdania, które zaczęło się powyżej, a kończy poniżej. Osiąga się przez to odzwyczajanie uczniów od czytania małych kawałeczków, a przyzwyczajają się ich do ujmowania większych całości. W ten sposób przez wyciężenie się czytanie tak zw. czytane k. Nowy typ pracy czytaniowo-technicznej, a przede wszystkim myślowej, zostaje w ten sposób znacznie ułatwiony. Przez nadanie takiej formy zwarcie całości zostaje utrzymane, dzielenie i zmienianie poszczególnych urywków w obrębie całości staje się niemożliwe, ponieważ nie pozwala na to ciągłość myśli. Przez to też czytelnik jest zmuszony czytać bez przerwy mimo wcięcia w kolumnie i uzyskuje jednolite wrażenie. W ten sposób rozwiązano następny ważny problemat formalny w sprawie książki dla dzieci.

Książki dla dzieci czwartej klasy w dziale artystycznym wykazują nadal drobne ustępy podobnej treści, których nie musi się czytać według układu książki i w jednym ciągu; słabsi uczniowie mają nadal sposobność do czytania krótkich, od siebie niezależnych ustępów. Dalszy krok ku nauczaniu czytania większych całości wykonuje się zawsze w zakresie szeregu książeczek pouczających. Na tym stopniu są to już obszerniejsze utwory: na 10 — 20 stron — bez wcięcia drukowane; ale tylko jeden z nich wypełnia całą książkę. Tą pierwszą książką, którą dzieci czytają w całości, jest *Sonnleitnera: Die Hegerkinder von Aspern*. Na niej wykazują dzieci doświadczenia, czy są już do czytania takich całości dostatecznie dojrzałe. Trudności, na które się tu i owdzie skarży, nie dotyczą tyle zwartej formy, ile raczej treści i języka tej książeczki.

Od piątej klasy począwszy, używa się już wyłącznie książek ze swartą, jednolitą zawartością myślową w zakresie,

odpowiadającym rozwojowi ucznia: *Robinson, Pieśni Nibelungów* i in. W ten sposób przejmują książka artystyczna formę swartą po przygotowaniu przez książkę pouczającą. Taki jest bowiem sens literacki książki pouczającej na stopniach niższych w wiedeńskim programie. Zaczyna się od małych czytanek, przechodzi do większych form swartych i rozwiązuje w ten sposób problemat formalny książki dla dzieci w szkole powszechnej.

5. CZYTANIE W SZKOLE.

a) Organizacja czytania.

Od chwili, kiedy postanowimy czytać całe książki w szkole, musimy pomyśleć również o zorganizowaniu czytania. Zbiorowe czytanie w klasie, podczas którego jeden uczeń czyta głośno, a inni równocześnie cicho, nie jest naturalnym sposobem czytania, jest manierą szkolną, która ma służyć głównie jednemu celowi: uzyskaniu techniki czytaniowej. Dziś jednak stosuje się ten sposób czytania nawet w klasach, które już dawno przezwyciężyły trudności techniczne. Bez sensem zupełnym staje się ten sposób w chwili, gdy treść już jest znana uczniom, gdy utwór przeczytali już sami raz, czy kilka razy. W tym wypadku bowiem z istotnego czytania nie pozostaje nic, jak tylko mechaniczne czytanie liter. Czytaniu szkolnemu musimy przywrócić naturalny stosunek czytającego do słuchacza, t. j. albo kazać jednemu czytać a innym słuchać, albo — jeśli nie chce się w zupełności zrezygnować z manieri szkolnej — należy tekst nie tylko „czytać“, ale także studjować w zakresie dykcji, czyli wytwarzać konieczność czytania głośnego. Powiem o tem jeszcze w najbliższym rozdziale. Czytanie w klasie odzyskuje swój sens naturalny, jeżeli książka znajduje się w klasie tylko w jednym egzemplarzu; wtedy rozkładają się szczęśliwie role czytającego i słuchacza.

W czytaniu klasowym odgrywa ważną rolę czytanie grupowe (Fronemann nazywa je lekturą zespołową). Książkę w większej ilości egzemplarzy rozdziela się między grupy uczniów — zgłaszają się one dobrowolnie, albo wyznacza je nauczyciel — i określa się termin (nigdy zbyt długi, gdyż uczniowie czytają zwykle książkę zaraz w pierwszych dniach). Jeżeli jest dostateczna liczba egzemplarzy, to nie trzeba książek wymieniać, dopóki są w klasie. Można również identyczne książki rozdać wszystkim uczniom w klasie i omawiać utwór zbiorowo (tak jest w Wiedniu): Omawia się wtedy treść i ważniejsze miejsca, które podobały się dzieciom. Do czytania grupowego należy wybierać tomiki, które uczniowie przypuszczalnie zrozumieją sami, a więc nie książki pouczające, i nie te, których czytanie wspólne przedstawia specjalną wartość (np. Pieśń Nibelungów); także z domu mogą dzieci przynosić książki; w ten sposób dowiaduje się nauczyciel, co dziecko czyta w domu, i niejedno może zużytkować w szkole. A jeżeli przyniosą śmiecie, to można je wyzyskać przy nadarzającej się sposobności, by pokazać różnicę między wartościową a bezwartościową książką; dostarcza też taki wypadek sposobności do pomówienia z rodzicami o wyborze książek dla dzieci...

Na wyższych stopniach można również przeznaczać na pracę grupową lub jednostkową przeczytanie książki pouczającej, ponieważ uczniowie muszą się przyzwyczaić do opracowywania samodzielnego książek trudniejszych. Jedna grupa uczniów czyta w domu poszczególne urywki, referuje je potem w szkole, uzupełnia, opowiada, czyta wyjątki. Wyciągi i wyrazy orjentujące podtrzymują mowę, ale odczytania gotowego tekstu z kartki nie powinno się dopuszczać. Uczeń powinien umieć wypowiadać się samodzielnie przed swoimi kolegami; znów zaznacza się w tem naturalne ustosunkowanie (referat — słuchacz), a z takiej lektury wyłania się ćwiczenie w mówieniu, dys-

kusja. Jeżeli uczeń podczas referatu kolegi przypomni sobie książkę o podobnej treści, albo jakąś scenę podobną z innej książki, to zgłasza referat o tem, albo odczytuje i interpretuje odpowiednie miejsce.

Należy również powiedzieć tutaj kilka słów o zastosowaniu bibliotek szkolnych. Warunkiem właściwego zużycowania książki jest — rozumie się — przejrzanie jej i skonfrontowanie z wyłożonemi tutaj zasadami nowszej krytyki literatury dla młodzieży. Ale i najlepsza biblioteka jest bezwartościowa, jeżeli się ją wyzyskuje w sposób niewłaściwy. Dawniej zadowalano się tem, że się książki biblioteczne wydało, zabrało i wymieniało, zostawiając wszystko inne dziecku; nie troszczono się o to, jak dziecko czyta i jaką osobistą korzyść wynosi z lektury. W szkole nie przewidywano czasu na to, aby można było pomówić z dziećmi o treści lektury domowej; niektórzy nauczyciele czynili to jednak, bo zmuszało ich do tego ich poczucie wychowawcze i literackie. Tymczasem biblioteka uczniowska, pominiawszy zupełnie czytanek, daje możność uwzględnienia poszczególnych typów czytelniczych wśród uczniów i swobodnego pielęgnowania wyboru lektury podług ich upodobań i skłonności. Kto obserwował dzieci pod tym względem, zauważył, że są rozmaite typy, np. uczniowie, którzy nie czytają chętnie baśni, albo — co bardzo często się zdarza — nie lubią poezji, zato czytają nadzwyczaj chętnie opowiadania o tygrysach albo opisy podróży. Nawet wtedy, gdy niewszystko w nich rozumieją, czytają je bardzo chętnie; są dziewczęta, które czytają chętnie bajki o kwiatach i poezje, i znowu inne, które przekładają utwory dramatyczne. (Także między dziewczętami w dojrzałym wieku są takie, które nie zrywają z lekturą podlotków, i takie, które zachwyca klasyczny dramat). Można zatem, ogólnie biorąc, powiedzieć: dzieci w tym wieku lubią tylko te albo tamte książki; w szczegółach wystąpią zawsze odchylenia, które się zjawiają wte-

dy, gdy uczniowie mają swobodny wybór. Ta swoboda w wyborze lektury obok lektury ogólnej musi pozostać nienaruszona. Lektura klasowa może zastąpić bibliotekę uczniowską tylko w tak małym stopniu, jak szkoła zastępuje dom rodzicielski, a wolna lektura powinna obok szkolnej tak samo być uwzględniona, jak wolne wychowanie obok szkolnego. Niewiadomo nigdy dokładnie, skąd wychodzą silniejsze i trwalsze wpływy.

Z tego faktu, że istnieją typy czytelnicze, możnaby wyciągnąć wniosek, iż ogólna lektura, a szczególnie czytanie według jednego, wszystkich uczniów obowiązującego, programu jest niedorzecznością. W psychologicznym ujęciu brzmi zagadnienie lektury dziecięcej nie: które książki są odpowiednie dla siedmio-ośmiodziewięcioletnich i t. d.?, lecz: jaka treść wywiera na danego ucznia wpływ szczególny? Jeżeli czytanie jest rzeczywiście odtwarzaniem, przeżyciem wtórnym i współżyciem, to trzeba także uznać i następstwa, stąd płynące. Współżyć można tylko z tem, coby było można przeżyć samemu; można więc za pewnym poetą iść tylko tak daleko, jak dalece czytelnik jest uzdolniony wewnątrznie do jego przeżyć, a wyrażając się literacko: jak daleko nas nasza wyobraźnia poetycka ponieść może. Są zatem w lekturze, ściśle biorąc, tylko cele jednostkowe i tylko indywidualne programy czytania. Jeżeli byśmy natomiast rozstrzygnęli sprawę planów czytania, jako odpowiednich wogóle dla pewnego wieku, w takim razie inne zasady uzyskałyby ważność, a przedewszystkiem ta, że żadne dziecko przed dojrzałością nie reprezentuje wyraźnego typu czytelnika, ale go dopiero wyrabia w sobie; dalej, że w czasie obowiązku szkolnego dziecka nie można przystosowywać się wyłącznie do swoistego typu dziecka, lecz ma się obok tego także obowiązek rozwijać w niem wszechstronne możliwości duchowe. W olgast uważa to nawet za korzystne,

że książki szkolne niezawsze odpowiadają indywidualnym upodobaniom poszczególnych dzieci; „tutaj może się dziecko nauczyć przewyżać trudności, zdobywać nowe zasoby treściowe, rozpoznawać znaczenie i idee książki, albo je nawet odczuwać, rozumieć oryginalność autora. Organizacja czytelnictwa będzie zatem rozmaita, zależnie od tego, czy uprawia się czytania klasowe, grupowe, czy jednostkowe, beletrystyczne, czy pouczające; czy się ma młodszych, czy też dojrzalszych uczniów, czy się stosuje obowiązkową lekturę według wyznaczonego programu, czy też pozwala się na swobodny wybór książek z biblioteki uczniowskiej do lektury domowej, a potem sprawdza się, jaką korzyść literacką odniósł młody czytelnik.

b) Metody nauczania czytania.

Zanim omówię metody nauczania czytania (w szerszym słowa znaczeniu), wskazane jest rozważyć wprzód psychofizyczne podstawy czytania. Analiza aktu czytania wykazuje, że czytanie ma przebieg bardzo powikłany, że biorą w niem udział prawie wszystkie elementy naszej świadomości. Badania dotyczyły głównie trzech zagadnień: analizy optycznej, akustyczno-motorycznej i czysto idealnej aktu czytania. Przy śledzeniu szczegółów optycznego aktu czytania chodziło przedewszystkiem o obserwację ruchów oczu przy czytaniu. Stwierdzono, że oko nie posuwa się równomiernie, lecz kroczy naprzód w ruchach przerywanych, po których zawsze następują krótkie przerwy. Z tego wynika, że czytamy nie poszczególne litery, najczęściej nie pojedyncze wyrazy, lecz obejmujemy całe pole czytania, a właściwe czytanie odbywa się właśnie w przerwach. Ruchy wzrokowe u dorosłych są większe i rzadsze, u dzieci mniejsze i częstsze; tylko przy czytaniu trudnych tekstów (obce języki) są ruchy wzrokowe co do wielkości i liczby tak u dorosłych, jak u dzieci, równe. Mierze-

nie czasu czytania wykazało, że czytamy każde słowo jako całość (100 słów przeczytano dokładnie w tym samym czasie, co 100 liter), a w tekstach ciągłych nie wyrazy, ale całe części zdań obejmujemy jako jednostki. Na pytanie, co się właściwie odczytuje przy szybkim czytaniu, odpowiadają rozmaicie: według jednych zapatrywań (G o l d s c h e i d e r i M ü l l e r), nie czytamy ani wyrazów, ani liter, ale tylko „litery determinujące”; w piśmie można dokładnie rozpoznać wyraz „rzeczownik” także w formie „rzczwnk”, ale nigdy, jeśli wystąpi jako obraz pisemny „eowik”; temi literami bowiem nie został wyraz dostatecznie określony. E r d m a n n i D o d g e twierdzą, że wyraz rozpoznajemy nie według liter charakterystycznych, lecz ujmujemy cały obraz wyrazu jednym spojrzeniem. Z e i t l e r nie wierzy w to, abyśmy obejmowali obrazy całościowe, jest natomiast przekonany, że rozpoznajemy „litery dominujące” (optycznie wystające), a inne dopełniamy według sensu. M e s s m e r wyraża przekonanie, że chwytały optyczne człony literowe (rytm optyczny) i stąd łatwiej czytamy wyrazy o bogatszym rozczłonowaniu, niż wyrazy z literami równej wysokości. H u e y łączy wszystkie te poglądy i przypuszcza, że w pewnych przypadkach czytamy raczej optyczne człony, kiedy indziej litery dominujące, innym razem znowuż obrazy całościowe.

Badania w zakresie akustyczno-motorycznym ustaliły, że przy cichym czytaniu odbywa się zawsze ciche, jakby wewnętrzne mówienie, które często wspiera się poruszeniem warg, i że to wewnętrzne mówienie potrzebne jest do rozumienia tekstu czytanego; dalej, że widzenie wyprzedza wewnętrzne mówienie stale około 4 do 5 wyrazów.

Badania w zakresie czysto idealnym (obejmowanie związków, znaczenie tego, co się czyta) wykazały, że np. przysłowia albo cytatu znanego wogóle się nie czyta, lecz

ujmuje jego sens jednolicie, bez uświadamiania sobie treści poszczególnych wyrazów. Prawdopodobnie dźwięczą poszczególne wyobrażenia tylko całkiem przelotnie i przenoszą natychmiast sens całego zdania do świadomości.

Początkujący nie czyta w obrazach, lecz sylabizując, t. j. składa wyraz z elementów; ale zauważa on znaki optyczne bardziej niedokładne, aniżeli dorosły, i spuszcza się na zgadywanie, co w wynikach jest istotnie gorsze, aniżeli subiektywne czytanie dorosłego. Do idealnego czytania dochodzi się dopiero później, bo dziecko porządkuje początkowo konkretne przedstawienia jednostkowe, a dopiero potem rozpoznaje powoli sens tekstu czytanego. Dziecko więcej wprawne ujmuje już od razu całe jednostki wyrazowe jednym aktem czytaniowym; czytanie głoszące przewyższa się najczęściej w 3-im lub w 4-ym roku czytania. Jednak to czytanie odróżnia się jeszcze zawsze od czytania człowieka dorosłego, przede wszystkim w zakresie idealnym, który się dopiero później rozwija: występują jeszcze często zmieniania poszczególnych liter, których dziecko z powodu biernej postawy przy czytaniu uparczywie się trzyma; zdarza się to nawet przy powtórnym czytaniu. Dla osiągnięcia celu czytania, ujmowania całych obrazów, jest bardzo ważne, aby te częściowe procesy aktu czytania zostały dokładnie wykonane; przez ciągłe ćwiczenie umożliwi się to, że optyczna, akustyczno-motoryczna i treściowa strona czytania stopi się w silną całość. Zaleca się przeprowadzać poszczególne procesy nasamprzód odrębnie, a łączyć je ze sobą, skoro tylko osiągnięto w nich należyłą pewność. Na pierwszym miejscu stoi dokładna obserwacja optyczna liter, która jest podstawą rozczłonowania optycznego wyrazów i czytania w obrazach całościowych. Tą samą drogą kroczy również rozwój akustyczno-motorycznej części aktu czytania: z każdym optycznym znakiem literowym łączy się zaraz pojedynczy akt akustyczno-motoryczny; dopiero wtedy, gdy się po-

szczególne jednostkowe obrazy optyczne zleją w optyczny obraz zbiorowy, łączą się również poszczególne akty akustyczno-motoryczne w jeden akt mowy. Ponieważ jednak obydwa te akty zbiorowe nie rozwijają się równie szybko — akt czytaniowy będzie rańniej, aniżeli akt mowny — wtedy może się zdarzyć, że uczniowie jakiś wyraz optycznie widzą poprawnie, ale nie mogą wyrazu wymówić. Tutaj pomaga tylko ćwiczenie; ćwiczenia w wymawianiu głosek i ćwiczenia w mówieniu muszą zawsze towarzyszyć nauce czytania.

*

*

*

Najważniejsze w nauczaniu czytania nie jest według W o l g a s t a proste zrozumienie wyrazów — ileż to czasu i trudu zmarnowano na t. zw. objaśnianie wyrazów — ani chwytywanie związków, ani też ujmowanie motywacji, charakterystyki, czy nastroju zasadniczego, lecz wspólnota w przeżyciu treści czytaniowej; to musi być zasadą główną wszystkich przytoczonych tutaj celów poszczególnych, o ile praca nauczyciela niema się rozpaść, a duchowa korzyść uczniów ma być zapewniona. „Ogień, który płonie w pięćdziesięciu sercach, tworzy żar, w którym się stopią najtwardsze umysły. A atmosferą, w której taki ogień płonąć może, jest to atmosfera świętej radości. Każda lekcja czytania musi być lekcją podniosłą. Jakby święto przejść musi przez dusze dzieci, gdy słowa poezji zadźwięczą w izbie szkolnej. Dziecko powinno czuć, że dotykamy tutaj czegoś najwyższego, co nam, śmiertelnikom, dozwolone jest poznać; dziecko powinno się nauczyć, że książce i jej twórcy należy się uszanowanie, nawet cześć“ (W o l g a s t).

Dalej chodzi o to, aby obudzić w uczniu poczucie wartości mowy; powinno zatem czytanie być czynnością równoległą do wolnych wypracowań. Tutaj, przy wypracowa-

niu piśmiennem więcej zaabsorbowana jest produktywna (twórcza) strona dziecka; przy czytaniu — więcej receptywna albo reproduktywna (odtwarzająca) strona; ale i czytanie powinno być, w granicach możliwości, pracą produktywną, jeżeli zapewnia uczniowi możliwie wolny współudział w opanowywaniu treści. Poczucie wartości mowy zdobywa się przede wszystkim przez słuchanie. Dziecko od najwcześniejszych lat ma upodobanie w dźwięku i rytmie, który jest bardziej pierwotny, aniżeli rozumowe pojmowanie przeczytanego tekstu; bo dziecko niezawsze szuka w rymie sensu; dziecko tworzy z zamiłowaniem także bezmyślne rymy, gdyż cieszy się samym dźwiękiem. Dlatego powinno nauczyć się dobrze słuchać rymów dziecięcych, żarcików, gier wymawianiowych, zagadek ludowych i t. p. Przygotowaniem do tego jest obserwowanie i słuchanie głosów natury. R y s z a r d B a t k a wywodził raz, jak to dziecko do słuchania wychować należy. (Mówił on wprawdzie głównie o wychowaniu muzycznym, jednak słowa jego można odnieść wogóle do wychowania artystycznego). „Pobudzajcie dziecko do obserwowania natury. Jak wicher w kominie wyje, jak ogień trzaska, jak liście szeleszczą i szemrzą; jak źródło bulgoce, muszla morska szumi przy uchu, deszcz pluszcze, wróbel ćwierka, dzieciół kuje, świerk skrzypi, kura gda-cze, kot mruczy; jakie głosy charakterystyczne wydaje pies, gęś, owca, krowa. Dozwólcie mu zwrócić oczy i uszy na rytm naturalnych poruszeń, jak koń galopuje, kaczka się kołysze, jaskółka przeszywa powietrze, pasikonik skacze, liść się szarpie podczas burzy; dozwólcie mu to głosem i ruchem naśladować z dokładnem przedstawieniem cech charakterystycznych, a postaracie się lepiej o jego przyszłe wychowanie muzyczne, aniżeli, gdybyście mu w tym wieku każdego dnia po dwie godziny sonat słuchać kazali“. A dla wychowania literackiego — można dodać — zyska się w ten sposób więcej, aniżeli gdybyśmy mu wiele

odczytywali, albo wyuczali go na pamięć długich poezyj i pieśni.

Ponieważ mowa jest znakiem głosowym, a zatem czemś, co ująć można tylko zapomocą słuchu, powinien więc materiał być odczytywany tak często, jak tylko można, w tonie naturalnej mowy. Jeżeli coś da się wypowiedzieć w tonie naturalnym, to jest to niezawodną oznaką dobroci językowej danego materiału. Dlaczego tak trudno było odczytać wiele dawnych ustępów w tonie naturalnej mowy? Ponieważ były napisane tak złym językiem, że ani dziecko, ani dorosły nie mogli znaleźć dla nich odpowiedniego tonu. Dzisiaj chcemy czytać mówiąco, i to zaraz od samego początku, od klasy elementarnej. Różnicę między rozpowszechnionym sposobem czytania a czytaniem mówiąco wykazał znakomicie G. K a i n r a d przed kilku laty. Pisze on: „Kochany Kolego! Zrób z sobą taki eksperyment: Twoja żona jest w pokoju przyległym, albo w kuchni. Ty zostaniesz tam, gdzie jesteś, przy swoim biurku. Bierzesz kartkę papieru i piszesz następnie na niej: W s z e d ł d o p o k o j u, u s i a d ł p r z y b i u r k u i c o ś s i ę t a m k r z ą t a ł. N a g l e z a w o ł a ł g ł o ś n o d o d r u g i e g o p o k o j u: „G d z i e ż j e s t m ó j o ł ó w e k?“ Potem czytasz całość, ale pierwsze zdania trochę ciszej, a pytanie głośniej, tak, jak to właściwie być powinno. A teraz uważaj, nadchodzi ważna chwila w Twoim życiu. Jeżeli żona zawoła z drugiego pokoju: „Ja nie wiem! Znowu go gdzieś zarzuciłeś!“, wtedy czytałeś dobrze. Ale założyłbym się, nie wiem o co, że ona powie: „Cóż tam znowu wyczytujesz?“ Jesteś zdziwiony i zaskoczony. A pochodzi to stąd mianowicie, że powyższe pytanie p r z e c z y t a ł e ś, a n i e w y p o w i e d z i a ł e ś. Zdaje mi się, że tak być nie powinno, nieprawdaż?“

W tej żartobliwej scenie trafił autor w rdzenny punkt nauczania czytania. Nasi uczniowie powinni czytać mó-

wiąco. Warunkiem tego i wogóle całego nauczania czytania jest szczęśliwy wybór materiału, który umożliwia przy czytaniu użycie tonu mownego. Najlepiej i najnaturalniej czytają dzieci swoje wolne wypracowania. Wypracowanie napisane jest pierwotnie językiem mówionym; gdy się je przeniesie znowu w mowę głośną, to musi mieć dźwięk właściwy. Naturalnego czytania, t. j. czytania mownego, uczą się uczniowie najłatwiej i najpewniej na własnych wypracowaniach piśmiennych. Wszelkie inne czytanie nazywam płynnem głoskowaniem, chociażby się ono odbywało szybko i bezbłędnie. Czytanie jest mówieniem, opartem na znakach pisaniowych. Wychodząc z tego stanowiska, jest nam obojętne, czy to jest pismo, czy też druk. K a i n r a d przedstawił w powyżej przytoczonym artykule poprawny tok nauczania czytania mownego. Na czoło nauki czytania stawia: „czytanie przeżytego, a następnie półobcego przeżycia“ — a dopiero na drugim miejscu: „odczytanie obcego przeżycia“. Pierwszym warunkiem dobrego czytania jest obserwacja mowy mówionej. Jaki spadek głosu występuje w pytaniu, w okrzyku zdumienia, zdziwienia, radości, bólu, zwątpienia, zawodu? Wszystko to ma swoją melodję. K a i n r a d przedstawił w przytoczonym artykule, jak to się powinno ćwiczyć czytanie mowne. „Zatem pierwszy stopień: Zaobserwuj swoje pytania, napisz je, a potem odczytaj. Odczytywanie powinno odbyć się w dzień następny. Uczniowie przysłuchują się (może nawet z zamkniętymi oczyma) wczuwają się w sytuację i mówią, czy mają wrażenie, że czytający odczytywał z pisma, — czyby dali odpowiedź, gdyby usłyszeli gdziekolwiek tak wypowiedziane pytanie. Zajmujące byłyby lekcje, na którychby uczniowie odgadywali i odmalowywali sytuacje, odpowiadające tym postawionym pytaniom. — Drugi stopień: Uczeń odczytuje pytania, które skierowano (lekarz, matka, przyjaciel, na pocztce, w szkole) do niego. — Trzeci stopień: Odczytaj pytania, które napisał

twój kolega, które ci zatem brzmią niecałkiem obco. Wtedy będzie ten sąsiad najlepszym krytykiem i będzie uważał za punkt swego honoru odczytać je całkiem właściwie, ażeby pokazać kolegom, że czytający go nie zrozumiał.

Podobnie sądzą J a n s e n i L a m s z u s¹⁾: „Ponieważ nasze wypracowania nie są niczem innym, jak tylko wycinkiem z życia, to muszą one, gdy się je głośno czyta, odtwarzać znowu życie. A co w życiu śmiało się, albo śmiech budziło, to, napisane, musi śmiać się i być śmieszne. A co w życiu mówiło z przerażoną miną, to musi znowuż przestraszać i wywoływać miny przerażone.

W ten sposób doprowadzi się uczniów do poznania, że napisane (i wydrukowane) jest czemś żywym, że dźwięczy i ma melodię, że na papierze są tylko czarne znaki, a dopiero czytelnik wypełnić je musi dźwiękiem i życiem, że zatem sama znajomość liter i ich połączeń wystarczyć może tylko do głoskowania, ale nie do czytania. Czytać umie ktoś dopiero wtedy, gdy przezwycięży wszelkie zewnętrzne trudności, gdy nie widzi liter, lecz całe obrazy wyrazowe, gdy grupy wyrazów i całe zdania obejmuje jednym spojrzeniem; dopiero wtedy może mówić z oparciem na znakach pisemnych. Może mi ktoś zarzucić, że takie właściwe czytanie można ćwiczyć dopiero na wyższych stopniach, a na niższych celem nauki pozostaje tak, jak dawniej, czytanie mechaniczne; w ten sposób nawrócilibyśmy do dawnego podziału na czytanie płynne, czytanie ze zrozumieniem treści i czytanie estetyczne. Ale ja pamiętam, co powiedziałem na wstępie, że od samego początku, od klasy elementarnej musimy czytać mówiąco, i sądzę, że w każdym razie trzeba żądanie to utrzymać. Gdy ucznia powstrzymują jeszcze trudności techniczne, wtedy powinien najpierw powoli odcyfrować zdanie, to

¹⁾ *Der Weg zum eigenen Stil (Droga do własnego stylu)*. Westermann, Braunschweig.

znaczy, przegłoskować je, a dopiero potem, gdy już pochwycił sens, zdanie przeczytać, to znaczy, wypowiedzieć je z oparciem na znakach pisemnych. Zarzuci mi ktoś znowu, że uczeń zdania po raz drugi „nie czyta“, bo je już umie napamięć. Jeżeli jest tak, to nie pozostaje nam nic innego, jak uznać, że na tym stopniu rzeczywiste czytanie zawisło od opanowania tekstu pamięciowo, wychodząc więc ze stanowiska technicznego, mamy następujący przebieg rozwojowy: Jeżeli uczeń z początku tylko z trudem uzyskuje wyrazy z optycznej obserwacji liter i przy pomocy głoskowania wyrazów, to gdy opanuje już wyraz pod względem dźwięku i znaczenia, powinien go jeszcze raz wypowiedzieć głośno i spróbować z poszczególnych optycznych obrazów wytworzyć jego obraz całościowy. Poszczególne akty akustyczno - motoryczne, które wytwarza dziecko przy głoskowaniu, stają się wtedy akustyczno-motorycznym aktem całościowym, który się silnie łączy z odpowiedniem znaczeniem wyrazu i zdania.

Gdy przez dobrą lekturę są już dane do czytania mownego, wtedy jest rzeczą nauczyciela wyzyskać je we właściwy sposób. Najważniejsze jest to, aby ustępy do czytania przedstawiać dzieciom we właściwej porze, albo jeszcze lepiej kazać je wybierać samym uczniom, bo wtedy jest większa pewność, że uczniowie są duchowo gotowi do przyjęcia przeżycia. Zagadnienie wyboru ustępów, szczególnie poezji, wywołało w swoim czasie żywą wymianę myśli między W o l g a s t e m a B e r t o l d e m O t t e m.

W o l g a s t chciał z czytaniem poezji tak długo wyczekiwać, aż ją dziecko bez przygotowania będzie mogło zrozumieć i to nie tylko pod względem treści, ale i formy, to zn., aż zdoła ująć treść z poetycką formą.

B. O t t o godził się na to pod warunkiem, że hamburczycy będą konsekwentni i zaniechają wszelkich objaśnień i interpretacji dzieła sztuki, a ograniczą się jedynie do wykończonego w formie podania dzieła. Takiego

zapatrywania byli zresztą i Otto Ernst i Seweryn Rüttgers. Ale B. Otto chciał utwór poprzedzać komentarzem i w ten sposób usunąć wszelkie trudności rzeczowe i treściowe, aby na potem pozostało tylko samo dzieło sztuki i czysta radość z formy.

Wolga st sądził, że wprowadzenie w poemat nie powinno zawierać czynników treściowych, lecz wyłącznie powinno przygotować odpowiedni nastrój.

B. Otto natomiast wykazywał, że poeci użytkowali materiał, którego wątek był znany; materiał np. do ballad Goethego lub Schillera był wśród ludu dawno znany i dlatego właśnie materiał ten, przedstawiony potem jako poezja, wywołał tak wielkie wrażenie.

Wolga st: Prozaiczne przedstawienie materiału balladowego, tak jak go B. Otto chce dać dzieciom jako wstęp do czytania poezji, przenosi słuchacza w zupełnie inny nastrój, który dopiero potem musi być przezwyciężony, jeżeli poezja sama ma nabrać znaczenia.

B. Otto: Zatem poeci wybieraliby tylko takie materiały, przy których nie byłoby potrzeba przezwyciężać przeciwnego nastroju. Poezja oddziaływa dopiero wtedy jako poezja, „gdy nie zachodzi żadna wątpliwość co do fabuły. Dlatego też dzieła większe i trudniejsze rozumiemy w pełni dopiero przy drugim czytaniu“.

Na to odpowiedzieli Wolga st i Köster, że trudności w największej liczbie wypadków nie tkwią w fabule, bo tę najczęściej ujmuje się równocześnie z czytaniem, leżą one raczej w elementach duchowych utworu, a tu nie pomoże poprzednie opowiedzenie treści w gwarze, może ono bowiem podać tylko treść, ale nie może podać dziecku samej zawartości duchowej poematu.

* * *

Jeszcze kilka uwag o pieśni miłosnej w szkole. Przed około trzydziestu laty zalecał ktoś nauczycielowi muzyki,

aby uczył w szkole śpiewać pieśń o Jasiu i Kasi, bo to jest przecież pieśń czysto ludowa. Nauczyciel był oburzony tem żądaniem i rzekł: „Co też panu przyszło do głowy, to jest niemożliwe, to jest przecież pieśń dla dorosłych, ale nie dla dzieci“. Chodziło tutaj o wychowanków seminarjum nauczycielskiego. A było to w czasie, kiedy właśnie Weinwurm wydał (1880) swój „śpiewnik“ dla seminarjów nauczycielskich, w którym pomieszczone były ludowe pieśni miłosne. Dzisiaj znajdują się te pieśni nie tylko w śpiewnikach, ale nawet w programach¹⁾.

Rugowanie pieśni miłosnej ze szkoły odbywało się dawniej na wielką skalę. Usuwano ją, podkładając pod melodie ludowe sztucznie utworzone teksty. Niewinnemi należy nazwać te wypadki, w których podkładano bardzo niezupełny tekst, zamiast oryginalnego. Gorzej było, gdy wyrazy drastyczniejsze zastępowano przez inne, gdy np. *moja kochanka patrzyła przez okno* — robiono z kochanki wuja lub ciotkę i t. p.

Należy teraz zapytać, czy dzieci zdolne są zrozumieć treść oryginalnych ludowych pieśni miłosnych, skoro nie doznają jeszcze żadnych wrzuseń erotycznych. Nawet wtedy, gdyby się na to pytanie dało odpowiedź przeczącą, to jednak nie można z tego ukuć zarzutu przeciw pieśni miłosnej w szkole. Uczniowie rozumieją ją bowiem na swój sposób, a stykają się z oryginalną pieśnią ludową, która z dzisiejszą namiastką nie ma nic wspólnego, a która nie jest absolutnie bardziej gorsząca niż wyśpiewywane przez wszystkich „szlagiery“ w rodzaju *Titiny* czy *A gdy zobaczysz ciotkę mą*. Naprawdę, to nigdy nie wiemy, ile młodzież rozumie z tego, co słyszy albo czyta; z pewnością tylko tyle, ile sama może przeżyć. A jednak zasadniczo nie można jej wzbraniać sięgnięcia i po to, czego jeszcze nie może przeżyć w zupełności. Bo przecie

¹⁾ Program austriackiej szkoły średniej.

każdy, dziecko czy dorosły, bierze z poezji czy z życia tylko tę część, którą duchowo znieść może.

Złudzeniem jest jednak, gdy się sądzi, że miłosnych pieśni ludowych uczyć należy w szkole dlatego, ażeby dostarczyć uczniom wyrazu dla silnych uczuć, którym oni wkrótce podlegać będą. Tymczasem jest to, co najmniej, sporne, czy ludowe pieśni miłosne, wyuczane w szkole, mają być wyrazem dla później występujących uczuć miłosnych, czy treść pieśni miłosnej, zdobyta przed dojrzałością, oddziaływa później i wypełnia inną — nową treść uczuciową. Zazwyczaj wiąże się pieśń z nastrojem uczuciowym, w którym się ją po raz pierwszy słyszy, i to połączenie jest tak silne, że je później z trudnością odseparować można. Pieśni, słyszane w szkole, mają zatem wszelkie pokrycie, t. zn. uczeń połączył je razem z pewnymi własnymi uczuciami — najczęściej natury nieerotycznej; dlatego dla swych pierwszych miłosnych uczuć szuka innego wyrazu; zależy on bardzo od tego, co młodzieniec w tej chwili słyszy lub czyta. Najczęściej mają tu wpływ zawodowi „twórcy pieśni ludowej“, z ulicy, podwórza, kawiarni, operetek; oni starają się o to, by uczucia miłosne dorosłych i nawpół dorosłych nie zwracały się do starych pięknych pieśni miłosnych, ale do najnowszych „szlagierów“, tej sztuki ludowej wątpliwej wartości. Skoro nastąpi raz połączenie między uczuciem własnym i taką piosenką, wtedy wszystkie inne, choćby najpiękniejsze pieśni ludowe, przepadają; albowiem, kochając, młodzieniec przylgnie sercem najsilniej do tej pieśni, która wciśnęła się do jego serca równocześnie z przeżywaniem uczuciem miłosnym. Łatwo zrozumieć, że wtedy żadna ocena wartości literackiej i muzycznej nie zostaje zastosowana.

Ale to nie powinno skłaniać nauczyciela do zaniechania pieśni miłosnej w szkole; ale też nie powinien ani marzyć o tem, że przez to otacza opieką przyszłą erotykę młodego człowieka. Powinien się tem zadowolić, że uczniowie

cieszą się pieśniami w swym okresie szkolnym, a pozostawić życiu, ile ono z tego, co się zdobyło w szkole, zużytkuje i zużytkować może. Kto jednak uczy młodzież w czasie jej dojrzewania (czternasto — ośmnastoletnich) ten ma o wiele więcej sposobności, by dobrymi pieśniami miłosnymi oddziaływać na wrażliwe zmysły i w ten sposób osiągnąć to, że posługiwać się będą wyrazem właściwym dla swych uczuć.

*
* *

Jednego nigdy nie wolno przeoczyć: Dzieci chcą czytać, używać! Nie lubią, gdy się je wstrzymuje objaśnieniem wyrazów, i nie chcą, by im przerywano opowiadanie powtarzaniem i pytaniami. Tem można im tylko czytanie obrzydzić i przeszkodzić w wewnętrznym przetrawieniu tego, co przeczytały. Co jest niezbędnie potrzebne z objaśnień (czego uczniowie sami chcą się dowiedzieć), to się umieszcza w tekście, jako uboczne notatki, jako objaśniające odsyłacze, albo jako objaśniające wyrazy w nawiasie. Za dużo objaśnień raczej szkodzi, aniżeli pożytek przynosi. Gdy potrzeba wiele objaśnień, to materiał nie jest odpowiedni dla tego wieku. Ostatecznie nie musi być wszystko w lekturze w każdym szczególe dla dziecka „jasne“, szczególnie gdy chodzi o lekturę beletrystyczną, niejednego nie można przecież objaśnić słowami, a nawet głębsze oddziaływanie leży przeważnie poza zakresem rozumu. D. E r n s t powiedział, że może ktoś poemat bardzo dobrze rozumieć, a jednak poezja może być dla niego księgą zamkniętą na siedem pieczęci. Wprawdzie dzieło sztuki może się zwracać do rozumu; ale pewne jest, że jest wiele dzieł artystycznych, które do rozumu nie przemawiają wcale. Przecież dzieło artystyczne, które nie działa na wyobraźnię i uczucie, byłoby jak ów „nóż bez ostrza, któremu brakuje trzonka“.

Najlepiej oddziaływa utwór, gdy jest dobrze odczytany; odczytywaniem będzie musiał się zająć najczęściej sam nauczyciel. W o l g a s t uważa dobre odczytywanie za najdoskonalszą formę lektury; łączność w przeżywaniu treści jest tutaj szczególnie silna. „Każde poszczególne dziecko pojmuje łatwiej, kompletniej, doskonalej, żywiej, barwniej, gdy czyta nauczyciel, aniżeli gdyby samo czytało, albo słuchało czytania drugiego dziecka. Dobry deklamator — a nauczyciel powinien nim być bezwarunkowo — rozczłonkuje masę treściową w jeden przejrzysty organizm, w którym każdy człon użyty jest według swego przeznaczenia. Z głosu deklamatora spływa na nas nastrój, dusza poematu; w modulacjach jego głosu rozbrzmiewają myśli i wyobrażenia niewypowiedziane, między wierszami umieszczone. Nauczyciel posiada wielkie bogactwo środków głosowych; czegoż dokonać może wznoszenie głosu, wzmacnianie i osłabianie, przyspieszenie i zwalnianie, dźwięczność i przytłumianie!

Powinno się urządzać wprost całogodzinowe odczyty o dykcji. Ale i uczniowie powinni się starać o piękne odczytywanie. Powinni się przygotować do tego w domu, a potem urządzać w szkole odczytywanie wzorowe. Gdy się praca ta choćby kilku uczniom powiedzie, to wnet i w drugich obudzi zapal deklamatorski, a uczniowie staną się w domu i w sąsiedztwie poszukiwanymi deklamatorami“.

O t t o n E r n s t mówił raz w Wejmarze na zebraniu, poświęconem wychowaniu estetycznemu w r. 1903, o czytaniu, odczytywaniu i ustnem odtwarzaniu utworów artystycznych. Powiedział, że tego, co w dziele sztuki jest najistotniejsze, wypowiedzieć nie można: „Każdy, kto raz spróbował rozewrzeć przed drugim wrota utworu artystycznego, przekonał się niechybnie, że utknął na czymś ostatniem i najlepszem, że doprowadził swego ucznia do bramy świątyni, i że z drugiej strony tej bramy (w sztuce tak, jak w religji) rozpoczynają się misterja, które pojąć

może tylko dusza samotna“. O wygłaszaniu poezji czyni takie uwagi: „Gdy uczeń wygłosił kiedyś jakąś poezję z zapalem, wtedy cała klasa wraz z nauczycielem zaczynała się śmiać. Nie jesteśmy przecież w teatrze! Nie jesteśmy przecież aktorami! Na artystyczną mowę przeznaczona jest scena, w szkole należy mówić rozumnie“! To, co powiedział on o języku poetyckim, powinni wiedzieć wszyscy nauczyciele: „Jest niezmiernie charakterystyczne dla Niemców, że mowa wydaje się nam zawsze środkiem do wyrażania my ś ł i. To jest fałszywe. Mowa może wyrażać wszystko: m a l u j e, g r a, k s z t a ł t u j e. Istnieje melodyka, rytmika, dynamika m o w y. Przestrzega się tylko tego w poezji, w prozie natomiast nie zważa się na to. Tymczasem i proza ma swoje prawa. Ktoś raz tak zdefiniował prozę; „Prozą jest, gdy się pisze tak, jak się chce“. Człowiek ten nie rozumiał zupełnie prozy. Są przyjaciele i przeciwnicy form: *wicher i wicher*. I jedni i drudzy nie mają racji. Poeta bowiem używa tej formy, której potrzebuje; prozaik również zna swój trochej i daktyl i bierze tę formę, która w danej chwili odpowiada jego poczuciu. Na to niema żadnych praw. Niektórzy sądzą znów, że można dowolnie używać bliskoznaczników i synonimów, np. „prędkie“, „szybkie“, „chży“, ponieważ znaczą one to samo. Tymczasem wiemy, że poeta, który użył jednego wyrazu, za żadne skarby nie zgodziłby się zastąpić go wyrazem drugim“.

Te wszystkie rzeczy musi uwzględnić nauczyciel, który uczy czytania, do poznania tego powinni dojść uczniowie. Albowiem tylko wtedy zbliżą się do poezji i odczują tchnienie poety.

*

*

*

Na zakończenie jeszcze kilka możliwości, by nauczanie czytania uczynić żywym. Należy więc np. zamiast nudziarskiego i nienaturalnego opowiadania utworów, przeczyta-

nych w szkole, wprowadzić godziny opowiadania, na których dzieci zdają sprawę z rzeczy w domu przeczytanych; i takiego sprawozdania należy się nauczyć, a słuchacze będą baczili na to, czy sprawozdanie daje jasny obraz rzeczy przeczytanej, czy też nie.

Do naturalnego czytania należy też gest i mim. W nie-naturalnej (wyprostowanej) postawie nikt nigdy nie będzie mówił naturalnie. Dlatego też nie można krępować ruchów rąk i ciała! Korzystne jest także mówienie z podziałem na role, wreszcie i przedstawienie dramatyczne, skomponowane przez uczniów.

Jeszcze jeden rodzaj czytania, który później jest formą najczęściej stosowaną, powinien być w szkole uprawiany: c z y t a n i e c i c h e. Ginie w niem jeden z czynników najważniejszych: dźwięk. Ponieważ przy czytaniu cichem wymawia się nie wszystkie głoski, jest więc ono właściwie skróconem mówieniem; dlatego musi się zawsze sprawdzić, czy uczniowie pojmują właśnie to, co przeczytali cicho; odbywa się to poprostu w ten sposób, że każe się tekst odczytać potem także głośno. Czytanie ciche jest doskonałym sposobem samodzielnych zajęć cichych uczniów. W Anglii uznano to już dawno i wprowadzono czytanie ciche w program. Potem opowiadają dzieci w mowie i piśmie poszczególne przeczytane rozdziały. Według komunikatu z szwajcarskich pism¹⁾ zadziwiająca jest, jak łatwo i prędko dzieci czytają i rozumieją, jak doskonale wszystko przyswajają.

Czytanie chóralne, o ile stosuje się w niem naturalny ton mówienia, daje zarówno jednostkom, jak i zbiorowości pewne korzyści; święci ono swe chwalebne zmartwychwstanie w deklamacji chóralnej, tak często w ostatnich latach stosowanej.

Dobrze jest utrwalić w jakiś sposób treść przeczyta-

¹⁾ Schweizerische Lehrerzeitung, 6 września 1924 r.

nych materiałów. Jeżeli klasa prowadzi osobny dziennik, albo poszczególni uczniowie dzienniczki pracy — to winny być do nich wciągane streszczenia, przeglądy ogólne, plany, wyciągi, cytaty (zdania, wiersze, myśli, które się podobają uczniom), tytuły i autorowie przeczytanych książek. Można stosować ponadto jeszcze ilustracje i lepienie z plasteliny. Przez to zyskuje się sposobność do powtórzenia materiału np. z końcem roku szkolnego.

Zbierzmy to wszystko razem. Wyłaniają się następujące możliwości nauczania czytania:

1. Ćwiczenie w mówieniu celem nauczania naturalnego tonu.
2. Odczytanie przez nauczyciela.
3. Odczytanie przez uczniów (czyt. wzorowe).
4. Czytanie ciche.
5. Czytanie w domu.
6. Omawianie i opowiadanie rzeczy przeczytanej.
7. Przedstawienie zapomocą mowy i ruchu (sceny dramatycznej) rzeczy przeczytanej.
8. Przedstawienie zapomocą linii barwy i kształtu (rysunek, malowanka, modelowanie).

Kiedy to wszystko ma się zrobić, w jakim następstwie i jakich użyć środków w danym wypadku — tego nie można rozstrzygnąć w ogólności, tak, jak nie można podać sposobu i jakości wykonania każdej z tych możliwości. Więcej, niż w każdej innej dziedzinie, decyduje tutaj i stosunek nauczyciela do materiału czytanego i usposobienie dzieci. Ma bezsprzecznie słuszość Wolgast, który takimi słowami skończył swoją książkę:

„Nie pomogą tu żadne metodyki, bo każdy poszczególny przypadek jest nowem zadaniem, postawionem sztuce dydaktycznej. Wiele dróg prowadzi do celu. Ale ten cel musi stać przed oczyma ludzi silnie i jasno, jest nim:

Współdział każdej jednostki w życiu duchowem swego narodu według jej sił najlepszych.



SPIS RZECZY.

	Str.
Przedmowa tłumacza	5

Część pierwsza.

TEORJA I PRAKTYKA NAUCZANIA ŁĄCZNEGO.

I. ROZWAŻANIA TEORETYCZNE I BADANIA PRAKTYCZNE	11
II. ISTOTA NAUCZANIA ŁĄCZNEGO	21
III. DOWOLNOŚCI I RYGORY	25
1. OŚRODKI ŻYCIOWE	26
2. PLANY ROCZNE	28
3. PLANY TYGODNIOWE	44
IV. PRZEJŚCIE DO PODZIAŁU NA PRZEDMIO- TY	51
V. PRÓBY NAUCZANIA ŁĄCZNEGO NA STOP- NIU WYŻSZYM	56

Część druga.

NAUCZANIE JĘZYKA OJCZYSTEGO.

I. JĘZYK OJCZYSTY W NAUCZANIU ŁĄCZ- NEM	85
--	----

II. OPOWIADANIA i WYPRACOWANIA PIŚMIENNE WOLNE	
1. OPOWIADANIA. JĘZYK DZIECIĘCY I GWARA.	88
2. MOWA I PISMO	97
3. PRZEŻYCIE I TEMAT WOLNY	101
4. PRZEŻYCIE A OŚRODEK ŻYCIOWY W NAUCZANIU ŁĄCZNEM	105
5. CO WŁAŚCIWIE NAZYWA SIĘ TEMATEM WOLNYM	107
6. STOPNIE ROZWOJOWE WYPRACOWAŃ NA TEMATY ŻYCIOWE I OBSERWACYJNE	118
7. WSTĘP DO WYPRACOWAŃ WOLNYCH	126
8. ARTYZM W WYPRACOWANIACH WOLNYCH ...	133
9. RODZAJE WYPRACOWAŃ PIŚMIENNYCH	149
III. NAUCZANIE JĘZYKA	
1. GRAMATYKA W SZKOLE POWSZECHNEJ	161
2. ĆWICZENIA JĘZYKOWE W OŚRODKACH ŻYCIOWYCH	167
3. OBSERWACJE NAD JĘZYKIEM W ŚREDNICH I WYŻSZYCH KLASACH SZK. POWSZ.	183
IV. NAUCZANIE ORTOGRAFJI	
1. KILKA SŁÓW O ORTOGRAFJI W OGÓLNOŚCI.	196
2. WYNIKI BADAŃ NAD NAUCZANIEM ORTOGRAFJI	198
3. DYKTANDO	204
4. WYBÓR MATERJAŁU	207
V. MATERJAŁ DO CZYTANIA I NAUCZANIA CZYTANIA ,	
1. BŁĘDY W WYBORZE MATERJAŁÓW I W NAUCZANIU CZYTANIA	211
2. ARTYSTYCZNE I TENDENCYJNE UTWORY DLA MŁODZIEŻY	219
a) Zasady krytyki utworów dla młodzieży	219
b) Walka o tendencję w utworach dla młodzieży	224

3. JĘZYK KSIĄŻKI DLA DZIECI	230
a) Niektóre cechy gwary dziecięcej	230
b) Gwara dziecięca i jej przeciwnicy	235
c) Gwara dziecięca i utwór dla młodzieży	239
4. MATERJAŁY DO CZYTANIA W SZKOLE	246
a) Czytanka czy lektura klasowa	247
b) Książka beletrystyczna i nauczająca	255
c) Program czytania (kanon) ..	264
d) Zagadnienie formy książki dla dzieci	268
5. CZYTANIE W SZKOLE	271
a) Organizacja czytania	271
b) Metody nauczania czytania.	275

W NAJBLIŻSZYM CZASIE UKAŻE SIĘ

DR. L. POMIROWSKI

NOWA LITERATURA

w

NOWEJ POLSCE

Znakomity krytyk zajął się głównymi prądami i problemami współczesności literackiej w Polsce, usiłując zbliżyć tak bliską życiu naszemu, a tak częstokroć obcą naszej świadomości — nową kulturę pisarstwa.

Dla osiągnięcia tego celu autor poprzedza właściwą analizę literatury bieżącej obszernym wstępem na temat pojęcia współczesności wogóle i literackiej w szczególności, uwzględniając również prądy literackie Zachodu. Ponadto pomostem do obrazu literatury dzisiejszej jest rozprawa o nowym realizmie oraz syntetyczne ujęcie okresu przedwojennego, jako bezpośredniej tradycji pisarskiej.

Właściwe zagadnienie książki — nowa literatura w nowej Polsce — ujęta została w trzech podstawowych działach: poezja, powieść i dramat.

Autorowi chodziło w swoim dziele o powiązanie dwóch zasadniczych momentów: syntetycznego i analitycznego i dlatego, nie ograniczając się do ogólnych rozważań na temat dominujących tendencji w dziedzinie problematyki i formy, dał w obrębie każdego działu szereg portretów autorskich w szerokiej skali analitycznej, od najdojrzałszych i najwybitniejszych pisarzy do najmłodszych i debiutujących. W ten sposób stajemy tu w obliczu pierwszego krytycznego obrazu najnowszej literatury w Niepodległej Polsce.

Ze względu na to, że nowe programy nauczania akcentują bardzo silnie konieczność zaznajomienia młodzieży z literaturą współczesną, autor przy końcu swej książki umieścił specjalny rozdział, w którym zastanawia się nad zagadnieniem, jak przeprowadzać analizę współczesnych utworów w szkole. Dzięki temu książka p. d-ra Pomirowskiego powinna się znaleźć w ręku każdego nauczyciela polonisty.

NAKLAD GEBETHNERA I WOLFFA.