

z przesyłką J. Sikorskiej 1022
1928

Przełotnej P. Gadiwore

Sikorskiej

Wdierung

Hilpprojekt

Z METODYKI JEZYKA POLSKIEGO

26
05252

Z METODYKI JĘZYKA POLSKIEGO

UWAGI

napisał

Floryan Łagowski.

Z zapomogi Kasy dla osób pracujących na polu naukowym
imienia Józefa Mianowskiego.

Dr Bronisław Wieczorkiewicz
Profesor Uniwersytetu Warszawskiego

WARSZAWA.

Skład główny w księgarni M. ARCTA.

1902.

Drukiem M. Arcta w Warszawie, Ordynacka 3.



118491

Дозволено Цензурою.
Варшава, 18 Августа 1901 года.

Praca niniejsza powstała z artykułów przez lat parę pisywanych do «Przeglądu Pedagogicznego». W artykułach tych przedewszystkiem starałem się rozjaśnić kwestye wątpliwe lub takie, które rutyną uświęcone, domagały się reformy; o innych kwestiach mówię jednak przy zdarzonej sposobności tak, że, zdaje mi się, zbiór tych artykułów obejmuje najważniejsze przynajmniej sprawy, dotyczące nauki języka na stopniu elementarnym i 4-ch klas szkół średnich.

Brak w ogólności u nas prac metodycznych skłonił mię do zebrania i wydania rozproszonych artykułów w nadziei, że przez to ułatwię dostęp do nich zwłaszcza tym, którzy nie czytawali «Przeglądu Pedagogicznego». Gdybym tylko wywołał dyskusyę nad omawianym tu przedmiotem, uważałbym cel za osiągnięty, a czułbym się szczęśliwym, gdybym mógł sobie pochwalić, że przyczyniłem się do polepszenia sprawy, o której tak wiele się mówi, a tak mało nad nią pracuje.

К.П.81/133782

Elementarze.

Mamy przed sobą kilkadziesiąt elementarzy, z których przynajmniej dwadzieścia cieszy się powodzeniem w handlu księgarskim. Wśród tej obfitości jeden tylko («Obrazowa nauka czytania i pisania», Promyka) wyróżnia się zupełną oryginalnością; inne dadzą się podzielić na grupy, a każdej z nich możnaby wykazać pierwowzór w miejscowej lub zagranicznej literaturze. Pokrewieństwo między pojedynczymi elementarzami, należącymi do jednej grupy, często tak bliskie, że zaledwie jakimś tylko szczegółem różnią się jedne od drugich. Pozostawimy elementarz Promyka na koniec niniejszej pracy, obecnie zajmimy się oceną pozostałych.

Znaczna liczba mających powodzenie, może największa, podciągnięta być może pod jedną kategorię, która ma praojca, jeśli nie w pierwszym znanym w naszej literaturze elementarzu, pochodzącym z wieku XVI, to przynajmniej w drugim, który z pierwszej połowy wieku XVII pochodzi. Nie różni się od niego ani w układzie ani w treści, alfabet tylko z gotyckiego na łaciński przekształcono. Metoda najpierwotniejsza: abe-

cadło zaczyna się od *a*, kończy na *ż*. Litery *q*, *x* — zachowano nawet najtroskliwiej, a o spółgłoskach podwójnych, choćby o *ch*, mowy niema. Idzie potem cały szereg sylab bez znaczenia: *ba*, *be*, *bi*, *bu*, a nawet *brzi*, *grzi* i t. p.; potem wyrazy do sylabizowania, np.: *xiąże*, *xięga* i t. p.; następnie modlitwy, katechizm, tabliczka mnożenia, a kończy się wierszykiem: «Rószczką (sic!) Duch Święty dziateczki bić radzi» i t. d.

Do poprawniejszych między tymi elementarzami należy «Elementarz dla chłopców wiejskich» i «Upominek dla dziewcząt wiejskich» *wydanie nowe* (aprobata cenzury z roku 1895). Elementarze te przecież bardzo niewiele się różnią w zasadzie od poprzednio wzmiankowanych, niema tu jednak: *grzi*, *brzi*, a obok modlitw i katechizmu znajdujemy bajeczki, wierszyki, rady gospodarcze, o wpływie Ducha Świętego za pomocą rószczki się nie wspomina.

Mamy też «Elementarz dla dzieci» z roku 1898; objaśnia on dzieciom litery przez obrazki: literę *a* wyjaśnia przez obrazek przedstawiający arlekiną, armatę i arfę; *b* przez balon; *c* przez cygan; *e* przez ekonom; *g* przez gitara; *i* przez inwalid; *u* przez urna; *ż* przez źródło i t. p. Są tu spółgłoski atoli podwójne, a zamiast sylab—wyrazy. Zdania do czytania napotykają się i takiej treści: «pan pali lampę, a synowi daje migdały»; «tata goni węże». Sentencji atoli takich niewiele. Część przeznaczona do czytania podobna treścią do poprzednich.

Nie będziemy opisywali innych elementarzy tej grupy, bo nic nowego a dodatniego w nich nie spotkamy.

Widzimy dostatecznie z tego rzutu oka na pierwszą grupę, że na punkcie układu elementarzy nasz konserwatyzm wytrzymała. Wiekowe prace nad ulepsze-

niem metody uznano widocznie za zbyt liczne. Pozostało więc po dawnemu nazywanie spółgłosek: *be*, *ef*, *ka*, *zet* i t. p.; sylabizowanie: *pe*, *er*, *zet*, *y=przy*, *eś*, *i*, *ę*, *się=przysię*, *gie*, *a=ga=przysięga*; następnie oduczanie się tego sylabizowania, na koniec dopiero—czytanie.

Metoda taka bezwątpienia wydaje ten skutek, że, ponieważ zbyt wiele wymaga czasu i wysiłków, zraża uczących i przypuszczać wypada, iż wielu z nich, zmęczonych trudnościami i brakiem czasu, rzuca w zwałopieniu, a może ze wstrętem rozpoczętą naukę.

Drugą grupę dość znaczną, stanowią elementarze uwzględniające postęp w nauce czytania: łącząc najczęściej pisanie z czytaniem, rozpoczynają od rysunków, przez które uczący się przygotowuje rękę do kreślenia elementów liter.

Wszystkie prawie (o ile podają wskazówki metodyczne) domagają się t. zw. głosowania, to jest wydobywania z wyrazu dźwięków tak jak one brzmią w wyrazie; nazywania spółgłosek według utartego zwyczaju zabraniają. A więc wygłasza się wyraz, np. *początek*; dzieli się go na sylaby: *po+czą+tek*, a potem rozbieira się na głoski, usiłując wymawiać spółgłoski bez samogłosek. Najgorliwsi zwolennicy tej metody domagają się, aby,—*nim* się przystąpi do nauki pisania i czytania liter — uczeń ze słuchu ustnie wydobywał pojedyncze dźwięki wyrazów dotąd, dopóki nie dojdzie do pewnej wprawy w analizowaniu wyrazów w ten sposób. Gdy to tego dojdzie, przystąpi do pisania liter, które porównywa z drukiem i tym sposobem poznaje kształt liter odpowiadających poznanej dźwiękom. Każdą poznana literę utrwała się w pamięci przez do-razne czytanie i pisanie, albo przez układanie z ruchomego abecadła wyrazów. Ćwiczenia układane są w ten sposób, że do dobrze już znanych dołącza się

jedna tylko nowa litera. Następują potem krótkie zdania dla wprawy w czytaniu, potem całe powiastki, wierszyki, rozprawki—odpowiednie co do formy i treści uzdolnieniu początkujących.

Do najlepszych tak pod względem wydawniczym, jak układu tej kategorii elementarzy, należą bezwątpienia: Dygasińskiego i Jeskego.

Tu nasuwa się pytanie, dlaczego niektórzy z wydawców, co nie poskapili kosztów na wydanie postępowych elementarzy, wciąż jeszcze wydają i starą rutyną układane? Nie przesądzam przyczyn, ale ośmiela się utrzymywać, że jedną z nich, jeśli nie jedyną, jest ta, że nie mają ufności do tej nowej metody. Istotnie—wykwalifikowany nauczyciel może i wybrnie z trudności, jakie ta metoda przedstawia; ale nie podoła im ręka niewprawna, nieraz zaimprovizowanego pedagoga wiejskiego. A zdarza się chyba, że takim mistrzem bywa w niejednej chacie i taki, co oderwawszy się od cepów lub naczyń kuchennych, przyjmuje chwilowo rolę przewodnika w nauce, «pokazując na książce» to, co sam umie, i w taki sposób, jak go podobny doń mistrz niegdyś nauczył. Takiemu zaś z metodą głosowania trudno dojść do ładu, a nawet do przekonania trafić. Ale—bo też istotnie ta metoda—chyba zupełnego zadowolenia budzić jeszcze nie może: podważyła ona tylko zasadniczą trudność elementarza, teoretycznie może ją nawet rozwiązała, ale praktyka pozostawia dużo do życzenia.

Ładnie to brzmi w teorii, gdy się powie, że metoda głosowania uczy każdy dźwięk z osobna wydobywać z mowy, to jest rozanalizować mowę, a potem z dźwięków tych składać wyrazy. Dopóki idzie o samogłoski, radzić sobie można, zwłaszcza, gdy one stanowią osobne sylaby. Z wyrazu: *a-nioł* wydobywa się

jasno: *a*; z wyrazu: *o-ko*—dźwięk *o* i t. p. Ale w jaki sposób wyuczyć spółgłosek? Metoda głosowania nie wydała na to skutecznego środka, bo ten, jaki podaje, nie pozwala wymówić spółgłoski bez samogłoski—jasno, dobitnie. A tylko taka jasność, wyrazistość, utkwisz w pamięci ucha, mogłaby dać pomyślnie rezultaty dla nauki czytania: «bbb», «mmm», «nnn» będzie istotnie zawsze, jak dowodził jeszcze Trentowski, beczaniem, syczeniem, ale nie czystym dźwiękiem, oddającym spółgłoskę.

Analiza więc wyrazów, którą się tak chęlni nowsza metoda, może być przeprowadzona w umyśle, abstrakcyjnie, ale organa mowy jej skutecznie nie mogą, a przeto ucho wrażeń *właściwych* nie odbiera. Stąd też i synteza *właściwa* jest niemożliwa do urzeczywistnienia, bo gdy ucho pojedyncze dźwięki słyszy fałszywie, to z tych dźwięków fałszywy akord złoży musi.

Ponieważ nikt nie jest w stanie wymówić jasno: «*mm*», ale musi wymówić: «*émm*», albo «*mmé*», to dziecko, słysząc to, wymawiać będzie w połączeniu np. z samogłoską *a*—«*éma*», albo «*mméa*»—tylko dopóki mu tego nie złożymy sami—nie powie: *ma*. Po długich próbach—zmiarkuje się dopiero, jak należy wymawiać, ale te próby niemało wysiłku kosztują i nie są o wiele szczęśliwsze od składania liter dawniejszą metodą, tak obecnie potępianą. Pomijając już uwagi pod tym względem Trentowskiego, Estkowskiego, ostrzeżenie wydawcy elementarza Jachowiczowego, przytoczę słowa nowszego niemieckiego metodyka Stoffl'a (Der Deutsche Unterricht), który tę tylko metodę poleca, a który jednak o ćwiczeniach ustnych na wymawianie spółgłosek powiada: «Praca, która stano-

wi to ćwiczenie, nie jest mała. Wysłuchanie głosów w wyrazie nie jest dla dzieci rzeczą łatwą, często słyszą one nie te dźwięki, które słyszeć istotnie powinny. Prawda, że gdy te trudności zostaną przezwyciężone, to niejedno ułatwienie dla czytania i ortografii będzie osiągnięte.»

P. Dygasiński w przypisku (uwaga I) do swojego elementarza radzi *dużo czasu oraz wysiłku* na takie ćwiczenia poświęcać, a p. Wernie w swoim dziełku «Pierwszy rok systematycznego nauczania» dziesięć tygodni wyznacza na takie przygotowanie do nauki czytania.

Otóż o te trudy, o ten długi przeciąg czasu, o te wysiłki chodzi, bo to wszystko zraża, a często uniemożliwia naukę. A mowa tu dopiero o przygotowaniu do nauki czytania; sądzę, że nikt nie przypuszcza, aby sama nauka czytania nie wymagała znowu wysiłków i czasu. Czyż więc ta metoda istotnie nie pozostawia nic do życzenia? Wyższą jest ona od poprzedniej niezawodnie, bo w swoich zasadach jest racjonalniejsza, a nawet teoretycznie zupełnie usprawiedliwiona; przez połączenie pisania z czytaniem ułatwia spamiętanie kształtów liter—a przez *doraźne* czytanie, zamiast sylabizowania — w wysokim stopniu upraszcza sprawę. Ale — wymaga tyle pracy, że tryumfu jej głosić, jako metody—jeszcze zbyt trudno.

Do czegoż się więc uciec w takim położeniu?

Wracać do dawniejszej metody niepodobna; odsądzić od prawa bytu i tej drugiej niełatwo, bo cieszy się ona rozpowszechnieniem w całym świecie, a opiera się na pierwszorzędnym powagach pedagogicznych.

Od czasów Trentowskiego pojawiają się u nas ciągle próby układania elementarzy, uwzględniających

postęp w metodyce, a jednak unikających odrywania spółgłosek od samogłosek ¹⁾.

Nauczyciele ludowi w Galicyi, jak nam świadczy o tem «Przewodnik» Henryka Stroki, jeszcze w roku 1885, zalecony przez Radę Szkolną, uczą czytać bez wygłaszania samych spółgłosek. Według tych wskazówek uczy się tam naprzód samogłosek, wydobywając je z wyrazów, gdzie one sylabę stanowią bez połączenia ze spółgłoskami, np.: a-nioł, u-cho, e-cho, i-gła, o-ko; potem przystępuje się do spółgłosek. Bierzemy wyraz krótki, np. *on*. Ponieważ uczeń zna dobrze *o*, więc możemy, napisawszy *o* na tablicy, zapytać: tu mamy *o*, a ja mówię *on*, czy nie słyszycie tu jakiego drugiego głosu prócz *o*? Gdzie go słyszycie, przed czy po *o*? A w wyrazie *no*? Otóż tego drugiego głosu *oddzielnie wymówić nie mogę*, ale pokażę wam, jak on się pisze. I pisze *n*, a potem daje ćwiczenia do czytania i pisania: *na, ona, ni, oni* i t. d. Tym sposobem wpaja głos *n* w ucho, a jego kształt w oko. Ażeby zaś ucznia nie pozostawić bez nazwy litery, powiada mu po nauczaniu go jej przez powtarzanie w czytaniu i pisaniu: ta litera, którą poznaliśmy teraz, nazywa się *en*. Takim sposobem poznaje się kolejno wszystkie spółgłoski pojedyncze, złożone, zmiękczone.

Metodę tę galicyjskich nauczycieli, u nas w literaturze pedagogicznej nie zalecaną, uważałbym za odpowiedniejszą; jest w niej prostota, naturalność, szczerłość. Nauczyciel powiada to, co czuje: «tego wymówić nie mogę oddzielnie», więc nie wmawia nic w ucznia; powiada też: tę spółgłoskę tak nazywają, ale ona tak

¹⁾ Tę metodę dla odróżnienia od poprzedniej—niemieckiej, nazwał Trentowski metodą polską, a podobno niektórzy niemieccy historycy metodyki (może z ironią) tem mianem ją odznaczają.

nie brzmi w wyrazie. Niema tu przedewszystkiem tych ćwiczeń ustnych przygotowawczych, zbyt męczących na wymawianie spółgłosek bez samogłosek. Lubo nie myślę znowu, aby przy nauczaniu spółgłoski fanatycznie wypadało unikać wymawiania jej według poprzednio wspomnianej metody. Sądzę, że pomogłoby uczniowi do zorientowania się co do znaczenia spółgłosek w brzmieniu wyrazu, gdyby mu, wspominając, że spółgłoski samej wymówić nie można, powiedzieć, iż w wyrazie np. *on*—to *n* brzmi—jak «nnn»; ale też zupełnie uważam za słuszne — nauczyć go potem, że powszechnie literę tę nazywają *en*.

Trzymając się tej metody, t. j. pomijając ową ustną analizę wyrazów—należy zachować w układzie elementarzy większą ostrożność przy dobieraniu ćwiczeń, niż wtedy, kiedy opieramy się na owej ustnej analizie. Tak np. samogłosek należy uczyć na takich wyrazach, w których one stanowią oddzielną sylabę, np. *a-nioł*, *o-ko* i t. p., bo wtedy dźwięk ich wychodzi jasno. Co zaś do: *ó*, *a*, *e*, *y*—to sądę, że najwłaściwiej uczyć ich wtedy, gdy już uczeń pozna znaczną liczbę spółgłosek, bo samogłoski te oddzielnej sylaby nie stanowią. Gdy uczeń zna *s*, łatwo go wyuczyć *y* w wyrazie np. *o-sy*. Zna *s*, otóż ten drugi znak, napisany obok niego, będzie *y* i t. p.

Przy nauce spółgłosek dźwięcznych (słabych) wypada unikać wyrazów, w których np. na końcu sylaby te litery się znajdują, bo w przeciwnym razie zatrze się znowu jasność brzmienia. Tak np. w wyrazach: *dąb*, *skład*, *raz*, *ład*—spółgłoski: *b*, *d*, *z*—brzmia jak: *p*, *t*, *s* i t. p. Po wpojeniu dopiero właściwego brzmienia w ucho przez liczne ćwiczenia można dawać wyrazy, w których te spółgłoski nie brzmia właściwie.

Sądę też, iż dla niewprawnego znaczną trudność sprawiają spółgłoski miękkzone przez *i*, dlatego pragnąłbym, aby początkowo przykłady na te litery w odmienny sposób odznaczały to *i* miękkzące tak, jak to czynią *Promyk* i *Wernie* w swoich elementarzach. Jeżeli łączymy pisanie z czytaniem, to niemałą rzeczą jest ustopniowanie trudności, które w porządku ćwiczeń zachować należy, a więc przy pisaniu spółgłosek (bo samogłoski, jako je wyprzedzające, muszą tu stanowić wyjątek), niechaj po *n* nie następuje *f*, a po *m* np. *t*, ale porządek, jaki elementarz galicyjski i *Jeskego* (nowe wydanie) wskazuje, niechaj będzie przestrzegany, a więc niech po *n* idzie *m*, *w*, *r*, *l*, *ł*, *t*, *b*, *d* i t. d. Po spółgłoskach twardych (a chodzi tu znowu o trudności w czytaniu) niechaj idą spółgłoski miękkzone przez *kreskę*, a po nich dopiero podwójne.

Warunki te zachowuje prawie bez zarzutu galicyjski elementarz i młodszy od niego elementarz *Jeskego* (nowe wydanie). To też ten drugi uważałbym za zupełnie prawie nadający się do metody, której w Galicyi się trzymają, gdyby miał wskazówki metodyczne. Ale, niestety, gdy się tych wskazówek żąda, to otrzymuje się elementarz z roku 1884, także *Jeskego*, co prawda, ale ten bardzo się różni od nowego wydania, a wskazówki metodyczne mówią tylko o metodzie głosowania, nie wspominając nic, że w owym wydaniu elementarz mógłby być i inaczej użytym.

Ten brak dokładnych wskazówek, w jaki sposób elementarza używać należy, jest przyczyną wszelkiego złego u nas w nauczaniu początkowym. Gdzie mało metodycznie wykształconych, tam jedynie takie wskazówki sytuację ratują. A zaledwie parę elementarzy, jak: *Dygasińskiego*, *Wernica*, *Anczyca*, *Celichowskiego*, *Niewiadomskiej* — w dobre, choć może w zbyt skąpe

zaopatrzone są informacje. I stąd to także wypływa, że oceniający wartość metody tych książek jest w kłopotcie i może nawet niedokładnie je ocenia, bo nie jest w stanie jasno zdać sobie sprawy, dlaczego autor taki a nie taki układ daje swej książce.

To też, jeżeli czego od autorów naszych elementarzy słusznie się chyba domagamy, to tego, aby, przedstawiając światu swoje dzieło, zechcieli w przedmowie jasno określić, jakie ulepszenie czy nowość wprowadzają i w jaki sposób należy z ich książek uczyć. A dobrzeby też niekiedy było, aby otwarcie mówili, z jakich poprzednich prac korzystali. Takie wyznanie i uczciłoby zasługę poprzedników i wykazyłoby ulepszenie, dokonane przez autora; a nieraz może i samemu autorowi rozświeciłoby kwestię, o ile jego praca przyczyniłaby się do polepszenia sprawy.

Wiem dobrze, iż tego rodzaju dodatki obciążają stronę wydawniczą, ale pedagogia nie może być zależną wyłącznie od warunków handlowych.

Zaznaczyć nam tu jeszcze wypada, że elementarz Wernica, do tej metody zastosowany, odznacza się do tego tem, że przez podział na sylaby obok tekstu niedzielonego, przez rozkład wyrazów na sylaby i pojedyncze litery, np. *ę*, *kę*, *kęs*—w wysokim stopniu ułatwia czytanie, a więc dla mniej zdolnych uczniów z istotną korzyścią może być używany. Cel zaś swój i sposób użycia jasno określa.

Najoryginalniejszym, *najzupełniejszym* atoli i takim, o którym, przyznaję—nie udało mi się ani spotkać zarzutu, ani samemu w nim wynaleźć, jest: «Obrazkowa nauka czytania i pisania, dla użytku szkolnego, domowego i dla samouków» Kazimierza Promyka, cena 15 (piętnaście) kopiejek.

Elementarz ten przedewszystkiem najmniej pomocy nauczyciela potrzebuje; na całą naukę czytania wymaga mniej czasu, niż niemiecka metoda głosowania na samo tylko przygotowanie do tej nauki; powtórę—podaje nietylko wszelkie ułatwienia, jakie wprowadziły poprzednio omawiane metody, ale je pomnaża. Obok tego daje nowy a wielce dodatni pierwiastek: oto—podaje sposób poznawania dźwięków i liter nie tylko bez zbytecznego ze strony uczącego się wysiłku ale nawet sposób, który może uczącemu się sprawiać pewną rozkosz umysłową, jaka nam towarzyszy, gdy nową a ważną rzecz dla nas odkrywamy.

Ułatwienia te, ważniejsze przynajmniej, są następujące: rysunki, przygotowujące do pisania są nader proste, łatwe, a wszystkie prawie przedmioty rzeczywiste przedstawiają. Pierwsze kroki w pisaniu ułatwiono przez składanie liter z linii prostych, przez co oko i ręka wprawiają się w rozpoznaniu kierunku zakrzywień linii. Litery przez postać swą z koniecznych tylko elementów utworzone (po usunięciu części ozdabiających, mniej potrzebnych) upodobniły się drukowane z pisanymi i przez to ułatwione zostało przejście od druku do pisma. Znaczna liczba zastosowanych do potrzeby obrazków pozwala, aby sam sposób nauczania na nich się opierał. Nietylko litery, ale i cyfry poznają się z poglądu. Z początku autor używa przeważnie małych liter, a duże pojawiają się znienacka i poznaje się je nader łatwo. Litery podwójne: dz, cz, sz i t. d., starano się ściślej połączyć dla uwydatnienia, że odpowiadają jednemu dźwiękowi.

Oto przykłady lekcyi. Poznanie samogłosek: a, o, u, e, i:

METODYKA.



Wspomnieliśmy wyżej, że rysunek przygotował do pisania liter. Uczeń rysował te przedmioty, których kształty stanowią elementy liter.

Każdą z tych samogłosek poznaje się z obok umieszczonego obrazka, przedstawiającego: aniola, oko, ucho, Ewę, igłę. Obok tego wyrysowano tu twarz z ustami ułożonemi do wymówienia każdej z tych samogłosek. Elementarz ten ma na celu i samouków: otwarcie ust stosowne, jeśli nie nauczy, w jaki sposób wymówić samogłoskę, to przynajmniej przypomni uczącemu się to, co mu ktoś dorywczo pokazał.

Przy każdym obrazku znajduje się wypisana samogłoska z właściwemi ozdobami i bez nich. Następuje potem pisanie samogłosek, a potem liczne przykłady samogłosek drukowanych i pisanych, które uczeń ma odczytywać dla wprawy. Oryginalność atoli i trafność metody polega głównie na poznawaniu spółgłosek. Uczeń zna pięć samogłosek, a między niemi *u*. Na następnej stronie spotyka wymalowany *ul* i dwie litery: zna *u*, więc domyśla się z nazwy obrazu, że druga musi być *l*. Potem spotyka rysunek trzech *ulów* obok siebie i lalkę i sam odczytuje: *u-le*, *la-la*, *a-le*, *i-le*, *u-li*, *lo-lo*, *o la*, *lu la*, *la le*, *el*. Uczący się ma te wyrazy pisać i odczytywać.

W dalszym ciągu uczeń ma rysować znak: *s* i napisać wyraz *lis*. Dwie pierwsze litery zna, gdy więc zobaczy przy obrazku *lisa* wyraz *lis*, odgadnie brzmienie *s*. Przy obrazku *osy* i *lasu*, znajdzie wyrazy: *osa*, *las*. Ma je przepisywać dla wprawy, a odczytać je już potrafi. Dla wprawy czyta i pisze: *sol*, *sol*, *sól*, *sala*, *los*, *lola*, *sol* *sos*, ile *sosu*? *Osa* *u* *osi*; *sus* *lisa* *i* *t*. *p*.

Tak więc uczący się w zabawie raczej, niż w poecie czoła poznaje wszystkie spółgłoski, nie będąc zmuszany do sztucznego—bo nie istniejącego w naturze—

odrywania spółgłosek od samogłosek. Dodajmy, każdą spółgłoskę odgaduje sam, bez pomocy nauczyciela— a to musi mu sprawiać rozkosz, gdy czuje przy każdym wyrazie, że tajemnica książki — staje przed nim otworem.

Cyfry poznaje się w sposób podobny: przy rysunku jednego *ula* spotykamy cyfrę: 1, przy dwóch *ulach* 2, przy trzech 3.

Stopniowaniu trudności, jakie się spotyka w naturze samych spółgłosek ¹⁾, konsekwencji przeprowadzenia rzeczy przy poznawaniu wszystkich spółgłosek surowy krytyk elementarzy wyżej cytowany w «Encyklopedyi wychowawczej», p. F. Nowakowski, nie ma do zarzucenia.

Ktoby chciał łączyć naukę czytania i pisania z pogawędkami, to znajdzie bogactwo tematów w obrazkach, którym życzyliby należało jedynie, aby były większe a piękne. Pożądane też byłyby tablice kolorowane, przedstawiające te obrazki, zwłaszcza, gdyby elementarz ten użyty był w nauce *szkolnej*. Dla przejścia od uproszczonych, a niedość estetycznych liter Promyk ułożył wzory kaligraficzne, z właściwą sobie prostotą a konsekwencją.

Przystąpmy do konkluzji.

W postępowych metodach widzimy dwa prądy, różniące się sposobem uczenia spółgłosek: pierwszy trzyma się zasady głosowania, czyli wymawiania spółgłosek bez połączenia z samogłoskami; drugi—przeciwnie—nie usiłuje wymawiać spółgłosek bez samogłosek. Ten drugi sposób, opracowany przez Henryka Strokę w «Przewodniku do udzielania początkowej

¹⁾ Warunki tego stopniowania u Promyka są inne zupełnie, niż w poprzednich elementarzach.

nauki na podstawie elementarza», Rzeszów, 1885, a praktykowany w szkołach galicyjskich—uważam za odpowiedniejszy.

Nie przeczę, iż obu tymi sposobami biegły w swej sztuce pedagog wielkie odda przysługi swoim uczniom, chociaż niemało trudu i czasu tak nauczający jak i uczniowie poświęcić będą musieli.

Bezwarunkowo zaś najwyżej stawiam «Obrazową naukę» Promyka, bo — powtarzam — najmniej pomocy nauczyciela wymaga; bo — swoim wykładem jasnym, prostym za rękę poprowadzi każdego, kto nauczać zapragnie, a nawet w braku nauczyciela (przynajmniej stałego) — wesprze skutecznie zawsze uciążliwe samouctwo. Oprócz tego przez szczęśliwy pomysł i jeszcze szczęśliwsze przeprowadzenie go, że uczący się sam może odgadywać litery z obrazków—metoda ta uwolniła elementarz od tego prawdziwego ciężaru, jaki go przygniata, t. j. mozolnego uczenia spółgłosek. Dołączając do tych punktów poprzednio przeze mnie wyliczone uproszczenia—sądzę, że elementarz ten jest prawdziwą chlubą naszej pedagogicznej literatury i że może nam go pozazdrościć powszechne piśmiennictwo dydaktyczne. Nakoniec, ze względu na nader ograniczoną liczbę u nas nauczających, przysposobionych do swego zawodu przez specjalne studia nad metodyką—elementarz ten dla szerzenia nauki czytania ma *nieocenioną wartość*.

Czytanie t. zw. logiczne i t. zw. wypisy dla klas niższych.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że przez czytanie najwięcej doskonalimy mowę. Samo czytanie dobrze napisanych książek byłoby zdolne nauczyć nas biegle, poprawnie, a przy zdolnościach i pięknie mówić i pisać. To też bardzo naturalnie nowsi pedagogowie zwrócili baczną uwagę na tę część nauki języka i wytworzyli niebawem obfitą literaturę, traktującą o sposobach prowadzenia nauki czytania t. zw. logicznego, w odróżnieniu od mechanicznego i estetycznego. Owo logiczne czytanie ma za zadanie przyuczenie ucznia, aby każdą myśl, każdy jej odcień doskonale rozumiał, oraz zdawał sobie sprawę z całości utworu, gdy już mechanizm czytania opanował; ma ono też dać podstawę do czytania estetycznego, to jest do uwydatniania w czytaniu myśli i uczuć, zawartych w utworze literackim. O tak ważnym więc przedmiocie mamy pełno wskazówek, traktatów, a nawet całych książek, w których znajdujemy gotowe już opracowania podręczników, służących do czytania tak w szkołach początkowych,

jak i w klasach niższych, włącznie do czwartej średnich zakładów naukowych. Obfitością tego rodzaju literatury odznacza się szczególnie pedagogia niemiecka, ale i u nas w ostatnich dziesiątkach lat niemało prac pojawiło się w «Przeglądzie Pedagogicznym», «Szkoła», a nawet przed kilkunastu laty wyszła książka p. Pallana (1885), zawierająca wykład powiastek moralnych z dwóch książek do czytania w szkołach ludowych.

Jeden z takich w naszej literaturze traktatów mamy przed sobą. Zawiera on wskazówki, jak czytać i prowadzić należy w klasie wstępnej i pierwszej szkół średnich i podaje dla przykładu rozbiór powiastki. Ponieważ sądzę, że wskazówki te obecnie najwięcej są u nas rozpowszechnione, uważam więc za pożyteczne zastanowić się nad niemi.

Zasada w tych wskazówkach jest ta sama, którą spotykamy w postępowych metodykach jako powszechnie przyjętą; sformułowanie zaś jej przypisują Zillerowi. Powszechnie przyjętą zasadą jest przy czytaniu t. zw. logicznem: wytworzyć nastrój umysłu do słuchania i odczucia rzeczy czytanej; przygotować ucznia przez pogadankę do zrozumienia rzeczy czytanej; znaczy to, iż należy uczniowi dopowiedzieć wszystko, co potrzeba, aby zrozumiał nrywek z wypisów; następnie przed przystąpieniem do czytania lub w trakcie czytania objaśnić znaczenie wyrazów, gdyby w urywku znalazły się niezrozumiałe dla niego; sprawdzić, czy uczeń przyswoił sobie to, co czytał; ocenić charakterystyki osób, o których mowa i wyciągnąć wnioski dla utrwalenia treści utworu lub nauczania czegoś; na koniec zwrócić uwagę na układ, formę. Uznać zasadę wypada, i tylko—czy trzeba, a nawet czy można ten sposób, jaki wskazówki

podają, stosować wszędzie i zawsze, bez żadnych zastrzeżeń? Ale rozpatrzmy te wskazówki.

Pomijam wybór powiastki, do rozbioru wziętej: «Korzyści dobrego wychowania i nauki», wybór, który dla 10 lub najwyżej 11-letniego chłopca ani interesujący, ani dostępny nie jest. Nas, ojców, pedagogów z zawodu, najczęściej więcej interesuje artykuł «Europa w Chinach», niż z dziedziny wychowania i nauczania; a cóż dopiero ma interesować *ofiary* naszej wychowawczej działalności? Wątpię też, czy wniosek powiastki zdoła i najbieglejszy metodyk uwydatnić malcowi. Pomijam więc wybór, a przystępuję do metody czytania i objaśniania wskazanej przy tej powiastce.

Powiastka składa się z dwudziestu kilku wierszy. Czytanie jej wskazówki radzą przerwać pięć razy dla rozważenia każdej z części. Uczeń czyta: «Julek przechadzał się z matką po ogrodzie. Wtem ujrzał ogrodnika, który obcinał, oskrobywał i szczepił drzewa». Nauczyciel przerywa pytaniem: «Kto się przechadzał z matką po ogrodzie? Kiedy to było? Kogo ujrzał Julek? Co robił ogrodnik?». Wyjaśnia następne wyrazy: «obcinał, oskrobywał, szczepił». Uczeń ma odpowiadać zawsze zdaniem całem, pełnem. Piąta część powiastki zawiera takie myśli: «Teraz przekonaj się, mój synu—rzekła matka—i pamiętaj, że człowiek bez wychowania i nauki jest jak dzikie drzewo, jak kwiat polny. Kwiatek ten, lubo piękny, nie ma woni; drzewo wydaje owoc, ale cierpki. Dobrze wychowany człowiek jest podobny do drzewa, starannie szczepionego, które słodki owoc wydaje». Wskazówki żądają pytań i objaśnień takich: «Do czego przyrównała matka człowieka dobrze wychowanego? W jaki sposób? Jakże to rozumieć: «człowiek dobrze wychowany jest podobny do drzewa, które słodki i smaczny owoc wydaje?»

Nadto wskazówki dodają: «czego tylko uczeń wyjaśnić nie może, powie mu nauczyciel i zaraz odpyta». Zastanawiając się nad tą instrukcją, pytamy się: jak uczeń, którego umysł jest tak nierozwinięty, że po przeczytaniu urywka nie jest w stanie zdać sobie sprawy: kto mówi, co mówi, do kogo mówi, jak taki uczeń może być podejrzwany o to, iż wynajdzie te owoce, tę woń, którą człowiek dobrze wychowany wydaje? Ale pomijam już te sprzeczności, pomijam te trudności, jakie sam nauczyciel napotka przy dobieraniu konkretnego przykładu; zwrócę tylko uwagę na te przezywania co chwila czytanej powiastki chłopcu, co przeszedł np. kurs froeblovski i nasłuchiwał się, naopowiadał, a nawet sam natworzył już tyle podobnych powiastek. Albo temu, który pochłaniał z «Wieczorów Rodzinnych» lub «Przyjaciela Dzieci» opowiadania, opisy, bajeczki i wierszyki; albo temu, co gorączkowo tyle razy śledził losy porwanych przez czerwonoścorych lub tygrysów w dziewiczych lasach podzwrotnikowych. Cierpliwość tego ucznia przy pierwszej części objaśnionej do szczegółu będzie wyczerpana, i zapyta nauczyciela: mój panie, dlaczego mnie pan pyta o to, co i pan dobrze wie i ja wiem dobrze; albo powie, jak p. A. Szye przytacza w jednej ze swych prac: «moja mam, już ja będę wszystko rozumiał, tylko—niech mi mama nie objaśnia». Zwróćmy przytem uwagę na odpowiedź ucznia, które mają być dawane zdaniem pełnem, a więc: Kto się przechadzał z matką po ogrodzie?—Julek przechadzał się z matką po ogrodzie?—Kiedy to było? Uczeń ma w książce tylko wyraz «wtm», nie wiem więc, co ma odpowiedzieć; ale zapewne: Julek przechadzał się z matką po ogrodzie, kiedy ogrodnik obcinał, oskrobywał i szczepił drzewa.—Kogo ujrzał Julek?—Julek ujrzał ogrodnika.—Co robił

ogrodnik? Uczeń zapewne ma powtórzyć: ogrodnik obcinał, oskrobywał i szczepił drzewa. Zastanówmy się, ile to trzeba będzie zużyć czasu na takie przerobienie powiastki, z dwudziestu kilku wierszy złożonej. A teraz proszę zwrócić uwagę na objaśnienia nauczyciela. Przypuśćmy, że nauczyciel sam przez praktykę lub zdrowy rozsądek, albo też przez czytanie innych artykułów o objaśnianiu czytania dojdzie do wniosku, że objaśnienia należy dawać krótkie a trafne i obmyśli dobrze swoje uwagi: taki nauczyciel zmarnuje mniej czasu. Ale niechże taką powiastkę przyjdzie objaśniać «zamilowanemu w swoim zawodzie pedagogowi», a co najwięcej w parze idzie, i lubującemu się w własnej wymowie; a niechże do tego będzie on miłośnikiem ogrodnictwa: to ile czasu poświęci na objaśnienie wyrazów: ogrodnik obcinał, oskrobywał i szczepił drzewa? Na tem nie koniec. Po przerobieniu przez pytania, odpytywania i objaśnienia nauczyciel przystępuje do omówienia «strony moralnej» utworu. A więc znowu dyalog: «Ile osób występuje w tej powiastce? Przypatrzmy się im!—Co robi ogrodnik? Masz więc przykład pracowitości. Każdy człowiek powinien pracować. Pracą chwali także Pana Boga.—Z czegoż ci się Julek podoba?»—Uczeń: «że, chodząc po ogrodzie, przypatrywał się ciekawie wszystkiemu i chciał się czegoś dowiedzieć». — Nauczyciel: tak, pragnął nauki; daje więc także piękny przykład do naśladowania. Czy Julek słuchał i uważał, co matka kazała mu zrobić? Daje więc przykład *uwagi przy nauce*». Podkreślone końcowe trzy wyrazy są wydrukowane tłustym drukiem.

Pomijam, że wnioski «moralne» są dowolne, bo nie daje jeszcze dowodu pracowitości każdy, co pracuje, a chęci do nauki ten, co ciekawie przypatruje się rzeczom otaczającym; ale pytam się, na co się

przyda to gołosłowne moralizowanie? Toż to straciłyby dzieła sztuki wogóle, a beletrystyka w wychowaniu w szczególności, znaczenie umoralniające, gdyby samo powiedzenie wystarczało, że trzeba być pracowitym lub uważnym. I niechże do podobnych wywodów zabierze się marudny pedagog lub wielomówna mistrzyni! Co oni nagadają i ile czasu zmarnują! Jeden z najdoświadczeńszych pedagogów cztery lekye na opracowanie takiej powiastki przeznacza. A więc, przypuszczając, że czytanie, które miało przez piękno utworu wywrzeć wpływ moralno-estetyczny, miało wzbogacić, uszlachetnić język ucznia, trwało minut 15, gawędy nauczyciela, przerywane co chwila strofowaniem niesfornych, bo znudzonych słuchaczy, trwały trzy godziny i trzy kwadranse. I w cóż się zamieniła lekya czytania? Nie przeczę, iż uczeń mógł się dowiedzieć wiele o pracach ogrodniczych, o różnych gatunkach drzew; ale cóż się stało z utworem czytany? Oto rozpuścił się wśród tej powodzi słów niedobieranych, wśród tych ubocznych a często nielogicznych wniosków, zbladł, zwiadł, zmarniał. Zarzuci ktoś może, iż mam tu na myśli nauczyciela niezdolnego, wybór powiastki niefortunny. Prawda: przy pomyślnych okolicznościach rzecz przedstawi się pomyślniej; ale mimo to twierdzę, że najzdolniejszy nauczyciel przy tak rozwlekłej manipulacji, jaką przedstawiłem, utwór zmarnuje, do celu nie trafi.

A więc co i jak należy robić? Gdzie przyczyny złego?

Przedewszystkiem starać się wypada, aby punkt ciężkości padał tam, gdzie należy. Masz wzbogacić umysł, mowę ucznia przez czytanie, to staraj się, aby czytanie głównie i jak najdłużej go zajmowało, a wszystko inne uważaj za podrzędne, temu czytaniu tylko

w pomoc przychodzące i z niego korzyści wydobywające. Ażeby uniknąć przeto straty czasu na rzeczy drugorzędne, wybieraj do czytania taki urywek, który najmniej zajmie czasu i sił na wszelkie wstępy i objaśnienia. Następnie spróbuj, czy po przeczytaniu uczeń nie będzie mógł ci opowiedzieć jego treści. Jeśli opowiada, uważaj, czy dobrze każdą myśl zrozumiał, czy jakiej ważniejszej okoliczności, mającej wpływ na ideę utworu nie pominął. Jeśli nie rozumie lub pomija — krótko, zwięźle naprowadź, przypomnij. Gdy skończy szczęśliwie—wdaj się dopiero z nim w gawędę w formie naturalnej, takiej, jakiej zwykle się używa w rozmowie z inteligentnym człowiekiem, o tem coście czytali. Niech uczeń sam lub przy twojej pomocy wynajdzie zasadniczą myśl, niech oceni charakter osoby, jeśli się te charakteru przez akcję w utworze odmalowały; oceń z uczniem trafność myśli i wniosków; a jeżeli wiek i rozwój ucznia pozwoli, mów z nim i o piękności formy. Takiej gawędzie warto czas poświęcić, bo przez nią przygotowujesz do oceny utworów literackich poważniejszych i najpoważniejszych: późniejsze bowiem krytyczne rozbiory arcydzieł literatury nie co innego, ale to samo głównie mieć będą na względzie.

Okażmy to na przykładzie z zakresu czytania w klasie wstępnej lub pierwszej. Czytam powiastkę o dotrzymaniu słowa przez dwunastoletniego Ignasia. Ignas przyrzekł sąsiadowi dać znać, kiedy poczta przejeżdżać będzie przez wioskę. Obserwuje więc ze wzgórza drogę i nie daje się odwieść od zobowiązania ani spiekocie, która na wyniosłem, nieocienionem wzgórzu mu dokucza, ani koledze, który go kusi do zejścia ze stanowiska obrazami chłodnego strumyka, ocienionego wiankiem drzew liściastych, i zaprasza do jednej z najulubieńszych zabaw — łowienia

rybek na wędkę. Ignaś walczy z pokusami, ale je zwycięża: dał słowo, więc go dotrzyma. Taka powiastka obejdzie się bez komentarzy prawie zupełnie, ona wszystko mówi sama za siebie. Jest krótka, a jasna — małe ją spaamięta i opowie; gdy skończy, pomów z nim o wytrwałości, o sumienności Ignasia, a skarby moralne zaszczipisz w duszy wychowanka. Dobierz nawet analogicznych faktów z życia twych uczniów i utwierdź te zasady w ich duszach; ale o łowieniu ryb, o wędcie, nawet o higienie, o skutkach przepalenia głowy nie mów na tem miejscu, bo acz to bardzo ważne, to przecież nie ta idea była w utworze. Tu chodziło o przykład, że człowiek danego słowa dotrzymać powinien i że o tyle zasługa jego jest większa, o ile silniejsze pokusy zwalczyć zdołał. Nie znudziłeś ucznia, utwór wywarł na nim wrażenie; wrażenie to wzmocniłeś, utrwaliłeś. A cóż uczeń skorzystał pod względem języka? Oto, jeśli utwór był dobrze napisany, to pod świeżem wrażeniem pamięć zatrzymała układ, zwroty, wyrażenia; przez opowiadanie utrwaliły się te zdobyte formy w umyśle ucznia, a przez swobodę, z jaką mu dałeś wypowiedzieć swe myśli i uczucia, dałeś pierwszą lekcję czy pole popisu przyszłemu mówcy. W pół godziny, może trzy kwadransy załatwiłeś się ze wszystkim; poświęć pozostały czas na gramatykę czy jakieś ćwiczenia. Przez tę oszczędność czasu zyskasz jeszcze to, że będziesz mógł częściej do czytania z uczniem powracać, a wierząc, iż umysł i język ucznia przez czytanie najwięcej wzbogacisz.

Powie kto może, iż powiastka nierymowana łatwiej się obejść może bez długich wstępów i komentarzy, ale rzecz trudniejsza z wierszykami: tu trzeba wstępnem słowem obudzić nastrój odpowiedni, a potem, choćby wyrazy były nawet zrozumiałe, to wsku-

tek tego, że mowa rymowana musi być sztuczniejsza, znajdziesz tam zdania skrócone, zwroty mowy przenośne, myśli ukryte, więc dłuższych objaśnień wymagające. Nie przeczę, tylko sędzę, że wszędzie są granice, więc powiedz tyle, ile koniecznie trzeba; i pragnę, aby nauczyciel obmyślił dobrze, bez jakich uwag wierszyk ten się obejdzie, a nie usprawiedliwiał się tem, że wszystko to, co powiedział, przydać się w życiu może. Za doskonały też sposób uproszczenia kwestyi uważam ten, jakiego kilka razy użyto w wypisach Próchnickiego i Wójcika, oraz pp. Chrząszczewskiej i Warnkównej, mianowicie, że wierszyk poprzedzono artykułikiem, który wybornie przygotował czytelnika do zrozumienia i odczucia poemaciku. Po pięknym mianowicie artykułiku, prozą napisanym, a malującym naturę, zwyczaje i obyczaje ludu krakowskiego według Kolberga, następuje wierszyk p. t. «Krakowiak». W książce zaś wymienionych autorek «Pierwszy rok czytania» wierszyk np. «Wrzesień» Pola poprzedzony został pod tymże tytułem i tej samej treści artykułikiem Chrząszczewskiej. Nastrój więc na czytelników został wprowadzony nader zręcznie; połowa przynajmniej objaśnień w owych artykułikach się znalazła. Przez samą więc piękną lekturę, a nie przez gawędę, nie zawsze piękną — rzecz się ułatwiła. Niezawodnie będzie tu potrzeba jeszcze udzielić nieco stosownych objaśnień, ale zbytnia przewlekłość im nie grozi.

Przypuśćmy jednak, że wierszyk np. «Powrót taty» nie został niczem poprzedzony, trzeba więc go wyłożyć. Nim zaczniesz go czytać, pogawędź z uczniami o tem, jaką to drogą kupcy towary swoje sprowadzają lub je rozsyłają. Okaże się, że najczęściej koleją. A dawniej? Kolei nie było lub nie były tak rozpo-

te sprawy za pomocą wozów i koni. Dawniej też i drogi były gorsze, niż teraz, lasów było więcej, a w nich drapieżne wilki nieraz gromadami się włóczyły. Zdarzało się też, że i rabusie czyhali na przejezdnych; podróże więc dawniej nie były ani tak wygodne, ani bezpieczne, jak teraz. Otóż odczytamy piękny wierszyk o jednym kupcu, co pojechał z towarami i długo nie wracał. Dobra żona owego kupca niepokoiła się bardzo, rzekła więc raz do dzieci: idźcie naprzeciwko taty, a nie omińcie cudownego obrazu, co jest na słupie, stojącym na pagórku za miastem, ukleknijcie tam i pomódlcie się pobożnie o szczęśliwy powrót ojca. Po tym wstępie odczytaj sam, lub niech dobrze czytający uczeń odczyta ten wierszyk. Przy czytaniu zwróć uwagę, że w 13-ym i 17-ym wierszu opuszczono słowo: *mówią*. Spotkacie potem wyraz, może nieznany uczniom: *buława*. Powiedz krótko: galka żelazna na krótkim drążku. Zbójce użyli tego narzędzia jako broni. Napotkacie potem wyraz «bierzcie dostatek» — 'znaczy: *majątek*, t. j. *towary*, *pieniądze*. Wyraz: *kamraty*, objaśnij — *towarzysze*. Po przeczytaniu całości, która musiała być parę razy przerywana, więc nie wyszła z odpowiednim efektem, niech jeszcze raz ktoś dobrze odczyta. A potem — przystąpić do opowiadania. Streść je uczniowi, wymieniając pięć części, wyraźnie zakreślonych w powiastce, polecenie matki, modlitwa dzieci, przyjazd i powitanie ojca, napad zbójów, ocalenie. Pomagaj opowiadającemu pytaniami: Co matka poleciła dzieciom i dla czego? Jak dzieci spełniły wolę matki? i t. d. Gdy opowiadanie skończy jeden uczeń lub może pięciu, każdy po jednej części, zapytaj: cóż wpłynęło na ocalenie kupca? Gdyby nie było odpowiedzi trafnej, naprowadź na myśl, że to modlitwa dzieci sprawiła. Powiedz, że dzieci uprosiły Boga, aby

zmiękcył dzikie serce zbójcy. Naturalnie, z dziećmi wdawać się w inne rozprawy, jak: o procesie duchowym, który się odbył w sercu rozbójnika na widok modlących się dzieci, na widok szczęścia rodzinnego ludzi prawych, o obudzeniu się w nim poczucia własnego upadku — nie można. Na refleksye takie przyjdzie pora przy wykładach literatury.

Powiedz uczniom i to, że ten piękny wiersz napisał nasz największy poeta, który jeszcze żył przed 50 laty. Wierszyk ten zapewne będzie zadany do wyuczenia się na pamięć. W pierwszej klasie rozłoży się go zapewne na pięć razy. W takim razie — niechaj każda z tych części będzie po parę razy czytana i niechaj nauczyciel każdy zwrot mniej zwykły objaśni, dopełni. A jest tu niemało zwrotów niezwykłych, np.: *wyjmą*, zamiast *wyjęty*, lub *wyjmują*; *wylata* zamiast: *wyskakuje* lub *wyskoczył*; *tata*, zwykle *taty*; przy wyrazie *muszę* opuszczone *wracać* i t. d.

Objaśniliśmy więc wierszyk jeden z dłuższych i trudniejszych, — sądzę jednak, że nie zajęło to wszystko więcej nad jedną godzinę, a może trzy kwadranse wystarczyły.

Występując przeciw zbyt długim objaśnieniom, wstępom, wypytywaniu wogóle, nie przeczę, że inaczej rzecz się przedstawi wtedy, gdy klasa cała lub uczeń (jeśli z pojedynczym uczniem lekcya odbywać się będzie), okażą się nieprzysposobieni do takiego traktowania czytania; gdy urywki w książce będą nie tak dostępne, jak wyżej podany. Otóż — co do pierwszego: nauczyciel znać dobrze powinien swoich uczniów i zastosować się najzupełniej do ich poziomu umysłowego. Przedewszystkiem powinien stopniowo dobierać odpowiednie do tego poziomu urywki i umysł tym sposobem przygotowywać; objaśnienia zaś dawać takie

i tyle, jakich i ile potrzeba. Niech da i takie pedantyczne pytanie, jakie na początku przytoczyłem, dla sprawdzenia, czy uczeń zauważył i zrozumiał każde zdanie, jeśli ma do czynienia z klasą niezdolną lub wyjątkowo tępym uczniem; ale tu chodzi o to i na to nacisk kładę, aby nie męczył ucznia i klasy pedantyzmem, jeśli niema koniecznej potrzeby; niechaj nie stosuje ogólnie zasady, która wyjątkowo tylko stosowana być powinna. A co do drugiego, to jest—co ma robić, gdy urywek, wzięty do czytania, przepełniony jest niejasnemi, wadliwie ułożonemi lub przechodzącemi zakres pojęć ucznia zdaniami? Na to odpowiem, że takiego urywka wyrzec się powinien. Rozumiem to, że może się wydarzyć, iż jakaś powiastka, opis lub wierszyk są *szczególnej ważności*, ale wymagają przydłuższej pracy nauczyciela, przez którą umysły uczniów musi przygotować do zrozumienia ich i odczucia, lub objaśnić ten i ów wyraz i zwrot, w nich zawarty; niech robi tu ustępstwo. Ale niech wie, że tego za zasadę ogólną brać nie można, i niechaj takie urywki będą rzadkie, jako łakocie, a niech się uczeń karmi chlebem, stosownym do jego organizmu.

Tylko jeśli nauczyciele skarżyć się będą, że zmuszeni są do licznych wstępów i objaśnień przez to, że układający tak zwane wypisy dla klas początkowych nie zawsze się liczą z poziomem swoich czytelników—to przyznam, że mają wiele słuszności.

Mam przed sobą t. zw. wypisy, czytanki dla klasy wstępnej, pierwszej i drugiej, używane w szkołach niemieckich, czeskich, ruskich i polskich. Jedne z nich są lepsze, drugie gorsze; ogólnie jednak biorąc — nasuwają one pewne uwagi, które tu postaram się przytoczyć. Otóż we wszystkich prawie panuje najprzód jakaś dziwna pretensjonalność. Spotkasz się wszędzie

z takimi nazwiskami, jak: Göthe, Szyller, Tolstoj, Vrehlicki, Krasnohorska, Mickiewicz, Krasiński, Słowacki, Asnyk, Ujejski, Sienkiewicz. Czyż to konieczne? Przecież skutek z tego może być taki, że się wyrządzi krzywdę wielkim pisarzom i dzieciom. Dziecko poznaje nazwisko wielkiego pisarza i zarazem wyrobić sobie musi o nim ujemne wyobrażenie, bo go nie rozumie. Dlaczegoż nie zostawiają tych pisarzy dla klas wyższych?

Powtóre — widać w tych wypisach ubieganie się o nowość, oryginalność, i dlatego pomijają one to, co poprzednicy umieścili. A ci poprzednicy umieszczali częstokroć te typowe urywki, które szczególnie nadają się dla wieku, o który chodzi. Często też, zbyt często się zdarza, że urywki w wypisach są «dalszymi ciągami» czegoś. Albo to któraś kartka z dzieła pisarza, albo epizod z jakiejś nauki, o której uczeń nawet nie słyszał. Bywają znowu opisy tak szczegółowe jakiejś budowli, fabrykacyi, lub ze świata przyrody, że chyba specjalista mógłby je sobie wyobrazić.

A ileż jest artykułów, które w żaden sposób nie dadzą się objaśnić, bo tak przewyższają umysł młodych czytelników, że trzebaby je poprzedzić całym kursem danej gałęzi; a bywają niekiedy i wprost z logiką w rozterce. Nie będę ich wskazywał, bo zbyt wiele zajęłoby to miejsca, i nie doprowadziłoby mnie do celu; te książki są i będą dotąd, dopóki lepsze się nie pojawiają. Wolę więc podać kilka myśli wytycznych, które układającym wypisy może się przydać.

Pierwszą kwestyą, jaka się nasuwa, będzie, czy to mają być rzeczywiście wypisy, t. j. wyjątki z dzieł znanych autorów, czy też urywki bez podpisu, przez układającego książkę przerobione lub oryginalnie napisane. Otóż bezwarunkowo dla klas niższych ta kwe-

stya musi być obojętną. Tu przedewszystkiem chodzi o to, aby artykułik był dobry; to znaczy: dostępny, pożyteczny i dobrze skomponowany, t. j. stanowiący zupełną całość, a przejrzysty we wszystkich częściach składowych, наконец zupełnie poprawnie napisany. Piękność (odpowiednia do poziomu umysłowego czytelnika) zawsze jest pożądana. Naturalnie—jeśli znajdziemy te warunki wśród dzieł znakomitego pisarza — jest to bardzo szczęśliwe; ale — jeśli nie, to nie używajmy jego imienia nadaremnie. Nader zaś rzadko takie wypadki się zdarzają, szczególnie w naszej literaturze; z konieczności więc musimy posilkować się przeróbkami, które najwłaściwiej, jak to praktykuje się w wypisach Próchnickiego i Wójcika, oznaczają się notatką: «według takiego a takiego autora».

Niemieccy pedagogowie znajdują się pod tym względem w korzystniejszych warunkach: oni dla szkół początkowych i klas niższych mogą dawać istotnie wypisy, bo mają kilkunastu klasycznych pisarzy dla dzieci i młodzieży. U nas poza Jachowiczem, Hoffmannową można znaleźć niemało utalentowanych nawet osób, piszących dla tego wieku, ale nazwać ich utwory klasycznymi — trudno. Nie dlatego może, żeby takimi być nie mogły, ale raczej dlatego, że albo osoby te nie wiedzą, coby im, jako pracownikom w tym kierunku, największą wartość nadało, i o to się nie starają; albo — może i wiedzą, ale ubiegać się wola o błyskotliwość, oryginalność czy nowość i nie chcą pisać tak, jak istotnie potrzeba. Dlatego o przedrukach ich utworów trudno myśleć. Jeśli atoli mówię — *trudno*, to mówię przez to, że trzeba starannie szukać, i sądzę, że niejedną perłę znaleźćby można. Ponieważ atoli idzie tu bardzo o to, aby utwór był niezbyt długi, ściśle logiczny, a stylem jędrnym pisany, — to, od-

dając autorowi, co jest jego, oznaczmy, że to według takiego autora, a poprawmy usterki, przeróbmy i w stosownej do potrzeby formie umieścimy w podręczniku do czytania. Jako źródła do przeróbek, do brania pomysłów, a często jako wzory prostoty układu i stylu służyć mogą pisma dla młodzieży i ludu, nietylko istniejące, ale i dawniejsze. Piotr Chmielowski przed paru laty jeszcze radził piszącym dla dzieci i młodzieży korzystać z pism dawniejszych.

Drugą ważną kwestyą jest *rozmaitość*, o którą tak wszyscy się ubiegają. Otóż — rozmaitość treści, form utworów niezawodnie jest pożądaną; co zaś do rozmaitości stylu, to wątpię, aby ta w pierwszych latach nauki była konieczną. Sądzę nawet, że gdyby tu rozmaitość wywierała już wpływ na urabianie się stylu młodzieży, to należałoby raczej jej unikać. Mniemam jednak, że różnic stylowych do klasy IV włącznie młodzież mało odczuwa; czy więc styl jest rozmaity, czy nie — to rzecz podrzędna, byle był poprawny a piękny. To też na język i styl prostaczy, *ludowy*—zgodzić się niepodobna. Różnorodność natomiast treści i form utworów jest istotnie pożądaną, ale i tu nie zawadzi zwrócić uwagę, że może ona nie być wyczerpującą. Najprzód bowiem do poznania wielu form w dalszym rozwoju nauki będzie miejsce, a powtórę obfita, a coraz więcej rozszerzająca się literatura domowa dla młodzieży (tygodniki, oddzielne książki) i poza szkołą aż do zbytku stara się o tę różnorodność. To też wystarczą: powiastki i obrazki powieściowe, opowiadania historyczne, opisy, baśnie i podania, наконец rozprawki i poemaciki.

Z działów tych za najważniejszy, najwięcej pożądanym uważamy pierwszy, t. j. powiastki. W każdej części wypisów pragnęlibyśmy je widzieć, ale natural-

nie z odpowiednim stopniowaniem, bo jeżeli jaki dział, to ten wymaga stopniowania: co zajmuje i poucza dziecko, nie wywrze takiego wpływu na starszych. Dział ten tem jest więcej pożądanym, im czytelnik jest młodszy. Dziecku trudno śledzić zwięzłe myśli innych form literackich, a i fantazja w niem górująca formy tej wymaga. Ale i na każdym stopniu rozwoju umysłowego rodzaj ten pożądanym jest głównie dlatego, że, licząc się z natury swej do działu literatury pięknej, a więc uwzględniając stronę estetyczną, budzi zamiłowanie do książki i smak wyrabia; powtórę — najwięcej kształci etycznie: gdybyśmy zdołali zrobić ścisły rachunek sumienia, to przekonalibyśmy się, ile zawdzięczamy dobrem powieściom szlachetniejszych skłonności, subtelniejszych uczuć i sądów o ludziach. Nie powinniśmy też skąpić i wychowańcom źródeł, z którychby czerpali te bogactwa duszy. Chyba najłatwiej tą drogą zapoznajemy, zwłaszcza młodzież, z wewnętrznym światem współbraci, ich dola i niedola; chyba budząc w niej współczucie dla otaczających istot — najlepiej uczymy ich spełniać względem nich obowiązki. Poza tymi środkami szkoła bardzo niewiele ma innych do kształcenia moralnego równie wpływowych. Powiastki Amicisa, Anielka Prusa — z najnowszych powiastek — wywierać będą długo wpływ niezrównany. Jeżeli zaś chodzi o język, to trudno znaleźć lepszy sposób wyjaśnienia wyrazów, malujących uczucia, pojęcia oderwane, jak przez dobrą powiastkę, przedstawiającą jasno te uczucia i pojęcia. Co ci lepiej scharakteryzuje *miłość prawdy*, jak znana powiastka o Św. Janie Kantym i zbójcach; poszanowanie wieku i zasługi, jak opowiadanie o Janie Zamoyskim, sadzącym starego weterana obok siebie, i t. d.; a są to przecież uczucia i pojęcia subtelniejszej natury.

Ale powiastki te powinny być bardzo starannie dobierane i opracowywane. To też nie wywrze wrażenia cytowana wyżej «O skutkach dobrego wychowania i nauki», ani «Owoc nauki», ani «Czego nie można znaleźć, gdy się straci, ani «Wybór kwiatów» i t. p., raz może dlatego, że temat (dwóch pierwszych) niewłaściwy dla dzieci, ale przedewszystkiem dlatego, że nie są ładne, przejrzyste; powiedziałem zaś *przedewszystkiem*, bo zależy tu głównie nie od tego, *co*, lecz *jak* zostało wykonane.

Wiem dobrze, iż o takie powiastki i opowiadania bardzo trudno; znam jednak dużo prawdziwych perełek w naszej literaturze dla młodzieży; trzeba je tylko wyszukać, może skrócić i styl wzmocnić; nie trzeba wahać się w braniu dlatego, że one już były w innych książkach, ale, zacytawszy źródło z całą otwartością, skorzystać z nich, bo tu przecież jedynie o dobro dziatwy chodzić powinno. Radziłbym też w razie braku oryginalnych powiastek uciekać się do obcych, stosując do potrzeb miejscowych obce pomysły, niekiedy nader szczęśliwe.

Do bardzo pożądanym należą naturalnie opowiadania historyczne. Pożądane są dlatego, że budzą zamiłowanie do nauki najwięcej humanitarnie kształcącej. Ale — zastrzedz wypada, że tak tu, jak we wszystkich opowiadaniach, opisach i rozprawkach naukowych należy bardzo zważać na formę. Nie zawsze młodzież jest przygotowaną do dokładnego zrozumienia rzeczy. Opowiadanie takie zwykle wyrwane bywa z jakiejś epoki dziejów, której młodzież nie zna dobrze; trafiają się w nich wyrażenia (nazwy urzędów, form rządu, zbroi, strojów nawet i t. p.) niezrozumiałe. Stąd zmuszamy nauczyciela do zbyt szerokich objaśnień, wstępów, które nie zawsze wychodzą nawet trafnie, a w ka-

żdym razie narażają lekcję czytania na stratę czasu i osłabiają wpływ utworu. Niechże to będą więc przedewszystkiem całości same w sobie; niech będą ułożone tak, żeby w samym opowiadaniu czy opisie mieściło się już wyjaśnienie zwrotów i wyrazów. Odnośniki wszelkie, acz ratują sytuację, zawsze wrazeniu utworu szkodzą; wiemy to przecież sami dobrze, gdy coś czytamy z dziedziny mniej nam znanej. To też rzadko udatne są takie urywki, wypisywane skądinąd; należy je pisać specjalnie i tak sobie radzić z wyrażeniami niezrozumiałymi dla ogółu, jak sobie radzi każdy prelegent. On w ciągu prelekcji objaśni pojęcie, znaczenie wyrazu, o który mu chodzi; przecież odnośników robić nie może, a niespecjalistów miewa przed sobą. Uwagi te odnoszą się i do wspomnień o znakomitych uczonych, poetach, artystach i t. p. Mam przed sobą takie wspomnienie o Zimorowiczu w «Zorzy». Oto jak objaśnia w toku opowiadania rodzaj literatury, «sielanką» zwanej. «W cichem ustroniu domowem pracował Bartłomiej, zajmując się gospodarstwem; tu też zaczął pisać pieśni swoje, w których opiewał piękną przyrodę okolicy i życie wieśniaków i pasterzy. Pieśni takie zowią się *sielankami*, dlatego, że opiewają rzeczy *sielskie*. Maluje w nich Zimorowicz życie wieśniacze, pełne cichej pracy i spokoju; pokazuje nam wieśniaka, jak cieszy się i weseli po pracy—a wszystko to opowiada z taką prostotą i szczerością, tak malowniczo i pięknie, że, czytając te pieśni, masz przed oczyma jakby żywych ludzi.» Zdaje mi się, że autor (niepodpisany) umiał sobie poradzić, nie używając odnośników i nie żądając, żeby go ktoś w objaśnieniach wyręczał.

Ażebym już nie wracać do tego samego przedmiotu, zaznaczę zarazem, że i w innych rozprawkach,

np. przyrodniczych, robićby tak należało. Wzory do tego przedstawia tacy znakomici nasi popularyzatorowie nauki, jak: Brzeziński, St. Kramsztyk i im podobni.

Dodam tu jeszcze do uwag o artykułach historycznych, że w książkach, do szkolnego czytania przeznaczonych, starać się należy o opowiadania, do których tematy narzucają się z otoczenia, np.: pomniki, zabytki, które młodzież spotyka w danej miejscowości.

Co się tyczy atoli wyłącznych opisów—to bardzo wątpliwą jest dla mnie ich ważność w wypisach. Ustrzedz się w nich suchości często niepodobna, będą więc nużące. Opisy zresztą przechodzą właściwie granice literatury: nim dojdiesz do dziesiątego szczegółu, już pięć pierwszych ulotni ci się z pamięci. Nawet dokładny rysunek tu nie zawsze pomoże. Ani więc korzyści dla umysłu, ani przyjemności one zwykle nie sprawiają; w każdym zaś razie bez okazji, map—nie będą jasne; dogodne zatem do lekcji czytania być nie mogą. Inna rzecz, gdy w prawdziwie artystycznych rzutach znajdujemy okolicznościowe opisy, np.: w powieściach, poematach, podróżach. Ale też tam tylko dla nich właściwe miejsce; jako dział specjalny a *obfity*, wydają mi się wątpliwe.

Co do baśni i podań w wypisach dla średnich szkół, to wogóle w literaturze pedagogicznej powszechnej zdania są bardzo podzielone. Nawet Niemcy, którzy zdają się dość w tym rodzaju lubować, którzy obfitą mają ich skarbnicę i wiele z tych podań artystycznie opracowali, — podają w wątpliwość ich znaczenie w pedagogii. O ile, piszą, zajmują one dzieci, kiedy im są ustnie opowiadane, o tyle—umiejących już czytać nie zajmują. Ktoś jednak słusznie zauważył, że prawdziwie piękne będą miały zawsze prawo bytu

w literaturze. I pod tym też warunkiem, z tem zastrzeżeniem niepodobna ich wykluczać z wypisów: naturalnie wartości podań historycznych nikt w wątpliwość nie podaje.

Co zaś do rozprawek z dziedziny różnych nauk, to wiele odnosi się tu z tego, cośmy o opowiadaniach historycznych mówili: jeżeli młodzież przez odpowiednio nabyte wiadomości z nauk przyrodniczych, geografii przygotowała się do ich zrozumienia, a pisane są nie oschle — naturalnie i pożytek przyniosą i zajęcie obudzą. W przeciwnym jednak razie nie dadzą rezultatu dobrego, albo zamienią lekcję języka na wykład specjalnego przedmiotu. I znowu zamiast czytania spotkać możemy wyjaśniające gawędziarstwo — często bardzo niefortunne.

Jeżeli pod tę rubrykę atoli podciągniemy barwne opowiadania o zwyczajach, obyczajach ludności — to rzecz inna. Sądzę nawet, że dział ten nie skąpo winien być reprezentowany. A materiały mamy do niego bogate w pismach Kolberga, Glogera, «Wiśle» i t. p. Z wielkiem też zadowoleniem spotyka się uwzględnienie tego działu w wypisach Próchnickiego i Wójcika i żal tylko bierze, iż tak podatny materiał, a tak nadający się do pięknych opracowań dla młodzieży, zbyt mało dotąd pociągnął pracowników na niwie tej gałęzi literatury. Opowiadania z życia zwierząt (nie opisy zoologiczne) i zajmują i uczą. Sądzymy też, że zamiast rozprawek o specjalnych przedmiotach z dziedziny jakiejś nauki, np.: o grzybach, ślimakach i t. p., ogólniejszej natury tematy z dziedziny higieny, o znaczeniu rolnictwa, przemysłu, handlu — byłyby więcej na miejscu, o ile traktowałyby rzecz stosownie do pojęć młodocianych czytelników.

Podróże po odległych krajach bardzo liczyć się winny z postępem czytelników w nauce geografii.

Przystępuję do ostatecznych wniosków.

Ażeby lektura swój dobroczynny wpływ wywierała, nie trzeba jej zagłuszać gawędziarstwem. Objasnień tyle tylko udzielać, ile najkonieczniej do zrozumienia utworu potrzeba. Wyrzec się więc należy udzielania wiadomości, informacji, chociażby bardzo użytecznych, jeśli te pośredni tylko związek mają z utworem. Wyrzec się należy objasnień wyrazów, mających na celu wzbogacenie synonimiczne czy słownikarskie; trzeba dać tylko wyjaśnienie tego odcienia, jakiego myśl utworu wymaga. Udzielanie wiadomości, wykluczanych przez nas, należy przenieść na inne części języka, np. naukę o rzeczach, gramatykę, ćwiczenia stylistyczne, a nie obarczać nią godzin czytania, powtarzam — najskuteczniej kształcącego język, którego uczymy. Jeżeli ograniczam zbyteczne objaśnienia, to nie myślę napadać na (w stosownych granicach) rozmowy o treści i formie utworu wtedy, gdy on już wpływ na duszę ucznia wywrze. Niech nauczyciel stara się o pogłębienie, utrwalenie tego wrażenia, ale tak, jak to robi wykładający literaturę przy rozbiórce utworów talentu; tylko niech zawsze pamięta, że ma do czynienia nie z młodzieńcem dorastającym, ale z poczynającym się rozwijać i niebogatym w wiedzę.

Ażeby zaś prowadzący naukę czytania nie byli zmuszani do tych niebezpiecznych pod względem prawdy naukowej, a zawsze zagłuszających czytanie gawęd, trzeba im dawać do rąk podręczniki, mówiące za siebie (o ile można) wszystko, co mają do powiedzenia.

Należy więc najprzód (o ile to możliwe) najściślej starać się posegregować materiał wedle poziomu umysłowego uczniów. Miara tu będą wiek ucznia, lata

nauki poprzedzającej i zakres przedmiotów, poprzednio wykładanych. Powtórę—urywki do czytania nie powinny być dalszymi ciągami, ale stanowić całość zamkniętą w sobie. Części mają być zupełnie jasno odcinające się od siebie. Każdy urywek powinien być tak zawsze obmyślany, aby (o ile można) jak najmniej wymagał dopisków czy objaśnień nauczyciela. Wiemy, że wykonanie tego ostatniego warunku łatwe nie jest, a może w poematach szczególnie niemożliwe; ale też domagamy się tylko o unikanie rzeczy, zbyt długich, wstępów, objaśnień wymagających. Postawiwszy też na pierwszym planie: jasność, nie przechodzącą granic odpowiednich, długość, prawdę, szczerłość myśli i uczuć — postawimy za warunek i piękność utworów, która zawsze jest i będzie w takich książkach nader pożądaną.

Nakoniec przypomnimy jeszcze raz: miejmy zawsze jeden wzgląd na oku—dobro młodziutkich czytelników, a osiągniemy je wtedy tylko, gdy nie będziemy przekraczać miary, jakiej wymagają ich *sily umysłowe*.

Nauka pisowni.

Dbalosc o pisanie ortograficzne, może u nas szczególnie jest istotnie niezwykła. Bezkarnie ci ujdzie styl zawiły, wątpliwej wartości składnia, barbaryzmy nawet niektóre (galicyzmy niekiedy za wdziek bywają poczytywane); prócz kropki i od czasu do czasu przecinka — możesz się obchodzić bez znaków pisarskich; ale tylko napisz *ż*, gdzie trzeba pisać *rz*, lub *u* zamiast *ó*, a będziesz wykluczony z grona t. zw. inteligencji.

To też i pedagogowie nasi odznaczali się zawsze nadzwyczajną gorliwością o pisownię swych uczniów: pragnęli oni doprowadzić w niej do perfekcyi każdego, i to *w jak najkrótszym przeciągu czasu*. Tylko, czy zawsze zdawali sobie sprawę, jakimi środkami dochodzić mają do celu—to rzecz inna. Dlatego też, aby wykazać dobitniej postęp w metodyce pod względem nauczania pisowni, wspomnę o *dawniejszym* stanie tej kwestyi w naszej dydaktyce i postaram się nakreślić obraz postępowania według dzisiejszych wymagań metodyki.

Przed kim drzwi dawniejszej szkoły gościnnie się otwierać mogły, ten, przeszedłszy przez klasy, widział, jak w nich gorliwie dyktują: tu po polsku, tam po rosyjsku, tu po francusku. Widział, jak jedni uczniowie z największem nateżeniem umysłu silili się na pisanie tego, co nauczyciel dyktuje, a drudzy z największym niepokojem rzucali oczami na zeszyty sąsiadów, aby «ściągnąć» ortografię trudniejszego wyrazu. To zainteresowanie niezwykle było tak naturalne, jak śród każdej gry, gdzie od losu wiele zależy, a gdzie następstwa bywają bardzo przykre; mogłeś bowiem z innych działów języka, jak gramatyka, ćwiczenia, deklamacya, uzyskać dobry stopień, ale nie nie poradzisz, mimo największych starań, gdy na trudny dla siebie wyraz natrafisz—zły stopień cię nie minie. Jeżeli zaś zwrócimy uwagę, że takie dyktando stanowiło mogło o promocyi do klasy wyższej albo na egzaminie wstępnym wyrokować o przyjęciu do klasy, do której uczeń aspirował, to przyznamy, że ono istotnie mogło mieć wpływ na losy ucznia i mogło go przerażać.

A gdybyś znowu był świadkiem, jak niektórzy pedagogowie owe dyktanda przeglądali i wyroki ferowali, to widziałbyś był na ich obliczach rozgoryczenie za nieuctwo, niedbalstwo uczniów.

Czasy się jednak zmieniły! Dzisiaj uczeń z całym spokojem zasiada do dyktanda nietylko w swoim, ale i w obcych językach, bo wie, że od ślepego losu nie zależy; pedagog również sądzi pracę ucznia z całym spokojem sumienia, bo najprzód, nie wija mu się przed oczyma owe roje pomyłek, a powtórę, jasno zdaje sobie sprawę, za co ma ucznia pociągać do odpowiedzialności, t. j. które z pomyłek wynikły istotnie z winy ucznia.

I w czemże się położenie zmieniło? Oto głównie w tem, że dzisiejszy pedagog wymaga od ucznia tylko tego, czego seryo, systematycznie go uczył; podczas gdy dawniej żądano postępu w przedmiocie, a wyrok opierano na tem, co uczeń zdobywał mimochodem, okolicznościowo przez czytanie, przepisywanie i przez ogólniki (praktyczne wskazówki), rzucane mu przy poprawianiu dyktanda. Ażeby tę zmianę położenia jaśniej przedstawić, wykażę dla przykładu zakres dzisiejszych wymagań od ucznia, który się uczył systematycznie tylko elementarza, sposób prowadzenia dyktanda z uczniami w początkowych klasach, oraz argumenty opozycyi.

Elementarz mógł nauczyć tylko odróżniać dźwięki, z których składają się wyrazy, poznawać litery, które te dźwięki przedstawiają w druku, składać je w sylaby, a sylaby łączyć w wyrazy. Jeśli dziecko uczyło się i pisania, to, prócz powyższych wiadomości, powinno jeszcze umieć pisać litery i z nich układać wyrazy. Jeżeli mu więc dyktujemy jaki wyraz, to możemy wymagać, aby go napisało poprawnie *tak*, *jak go słyszy*. Nie obowiązuje takiego ucznia weale, litera, która się jasno nie wymawia, np. *ę* w zakończeniu pierwszej osoby słów, jeśli jej dyktujący dobitnie nie wymówił, ani rozróżnianie *ó* od *u*, *lu* *rz* od *ż* i t. p. Jeśliby więc napisał *ruża*, a nawet *zurza*, *curka*, *podwurze*—jest właściwie w porządku. Oburzali się na to gorliwi i mówili, że uczeń nawet przy elementarzu miał wskazane, iż *u* pisze się w wyrazie *mur*, bo jest *mury*, a *wół* przez *ó*, bo mamy *woly*. Taka atoli wskazówka wystarczającą być nie może, a więc i obowiązującą ucznia, boć przecież w ten sposób wskazało się uczniowi nie to, *gdzie* tej a nie innej podobnie lub równobrzmiącej ma używać litery, ale to, że

są jednakowo brzmiące litery i że te piszą się w innych, a tamte w innych wyrazach. Taki nawet cel być mógł tylko uczącego czytać. A gdyby nawet i przy piśmiennem ćwiczeniu podano początkującemu takie wskazówki jako zasadę pisowni i przytem dodano, że przez «odmianę wyrazów lub odszukanie wyrazów pokrewnych można się dowiedzieć, czy ma być *ó* czy *u*» — to uczeń nauczyłby się tylko tego, że są odmiany i wyrazy pochodne i że można w nich znaleźć literę *o*, tylko nie nauczył się jeszcze nawet *szukać* tych odmian i wyrazów, a cóż dopiero — *znaleźć*.

Wszak w każdej części mowy może inaczej rażać sobie wypadnie, a przynajmniej w deklinacji inaczej, a inaczej w konjugacji; wszak nie od każdego wyrazu łatwo wykażesz pochodne; nie mówiąc już o tem, że możesz nie znaleźć tego *o* w wyrazach pochodnych.

Mimo to nie myślę przeczyć, że uczeń, nim dojdzie do systematycznej nauki gramatyki, nie wie jeszcze o prawidłach ortograficznych. Ja wiem, że on mógł o wielu się dowiedzieć, — tylko nie dowiedział się *na pewno*, nie wie *dobrze*.

A czyż spostrzegane przez niego *mimochodem* przy czytaniu i przepisywaniu podstawy pisowni mogą go obowiązywać? Nie wspomnę już o tem, że w książkach, które czytał i z których przepisywał, niezawodnie spotykał ortografię inną, niż ta, której nauczyciel od niego wymaga.

Nie usprawiedliwi i to nauczyciela, więcej wymagającego od początkującego ucznia nad to, aby tak pisał, jak słyszy, że dla uczniów młodszych używa łatwiejszych, a dla starszych trudniejszych urywków przy dyktandzie; bo właściwie taki podział istnieć nie może.

Pod względem treści łatwiejsza będzie niezawodnie bajeczka, przeznaczona dla klasy wstępnej, o Stasiu, co na sukni zrobił plamę, od «Powrotu taty», zadanego w klasie I; a te wierszyki znowu od wstępu do «Pana Tadeusza». Okoliczność ta ułatwi uczniom dyktando o tyle, że rozumieć będą lepiej myśl i wyrazy; ale pod względem trudności ortograficznych ułatwienia może nie przedstawić. W bajeczce dla dzieci mogą się trafić największe trudności czy subtelności pisowni. W wierszyku: «Staś na sukni zrobił plamę, płacze i *przeprasza mamę*» występują wyrazy, wymagające znajomości odmian przez przypadki, a wyraz «*przeprasza*» ma niełatwe do objaśnienia litery. W «Powrocie taty» na samym początku spotykamy wyrazy: «Pójdźcie, o dziatki, pójdźcie wszystkie razem». Ten wiersz ma niemałe trudności co do pisowni, a o wyrazie: «pójdź, pójdźcie» uważał za stosowne Kryński w swej świetnej książce («Gramatyka języka Polskiego») zrobić oddzielną uwagę ortograficzną (§ 389). Tymczasem bardzo łatwe są wyrazy w wierszu z «Pana Tadeusza»: «Panno Święta, co Jasnej bronisz Częstochowy i w Ostrej świecisz Bramie». Tu słuch wystarczy na wszystko, etymologicznych trudności niema żadnych. Chyba litery duże przy przymiotnikach mogą być powodem usterek.

Z tego, co się dotąd powiedziało, wynika, że te wszystkie okolicznościowe wskazówki, ułatwienia nie dają prawa nauczycielowi wymagać od ucznia tego, czego systematycznie się nie uczył. Zapewne, uczeń zasłuży na pochwałę, jeśli czy to przez szczególną zdolność w tym kierunku, czy też pracę doszedł choćby do machinalnej wprawy lub wyrobił sobie poczucie pisania poprawniejszego; ale nie można ani go ka-

rać złym stopniem, ani nawet złośliwie żartować (co się zdarzało) z jego pomyłek, bo jego winy udowodnić się nie da. I może się wydarzyć zupełnie naturalnie, że mimo okolicznościowo podawanych wskazówek, mimo paruletniego przepisywania, mimo natężonej uwagi ucznia spotykamy w jego dyktandzie: *skura, krztatt, opiekón*. Kto dobrze obserwuje piszącego, widzi, jak on się zastanawia, jak szuka owych wyrazów pokrewnych — i po namyśle napisze — fałszywie. Przypuszczam nawet, że bez rozmyślań napisalby lepiej, jeśli te wyrazy już spotykał w książce, boby pamiętać mu je wskazywała; mgliste atoli reguły, które od nas słyszał, zbiły go z tropu. I istotnie tem niesystematycznym uczeniem pisowni nauczyliśmy go stale jednej rzeczy: nauczyliśmy go *chwiać się*, gdy natrafi na wyraz dla siebie wątpliwy, aleśmy nie dali mu zasady, któraby go w tej chwiejności skutecznie wesprzeć mogła.

Pozwolę sobie przypuścić, iż udowodniłem, że nie można ucznia pociągać do odpowiedzialności za pomyłki w dyktandzie, jeśli nauka pisowni nie była w jego umyśle seryo, systematycznie wpojona; muszę atoli zwrócić uwagę i na to, że dyktando, po staremu prowadzone, pociąga za sobą wiele złego. Pomijam już to, że krytyka, jaka spotyka ucznia od nauczyciela najniesłuszniej, wytwarza stosunek niepożądany między uczącym a uczniem, bo każdy to chyba odczuwa; ale zwrócę uwagę na to, że uczeń przyzwyczaja się do tego, iż może, raczej musi źle robić, bo przekonywa go o tem zeszyt, zepstrzony poprawkami; niemieccy i francuscy pedagogowie przedewszystkiem uderzają na takie prowadzenie nauki pisowni z tego względu, że ono wpaja w oko ucznia fałszywie pisane wyrazy.

To też nie dziwnego, że postępowi nauczyciele inaczej kwestyę postavili.

Po elementarzu, który doprowadza ucznia do tego, że tak, jak słyszy, umie pisać wyrazy, uczący przez pewien czas dyktuje pojedyncze słowa, łatwe dla słuchu; jeżeli zaś w dyktandzie zdań lub całych urywków napotka się wyraz, który ze względu czy to na zbieg liter trudniejszych, czy to ze względu na etymologię może ucznia narazić na pomyłkę — uprzedzają tę pomyłkę w ten sposób, że każą uczniowi najprzód wyraz głośno, wyraźnie powtórzyć, a potem rozebrać na pojedyncze litery. Pomiędzy rokiem 8-ym a 10-ym zaczynają dawać już uczniowi pewne pojęcia gramatyczne: o rzeczowniku, przymiotniku, zaimku i słowie, orazich odmianie. Pojęcia te są jak najprostsze początkowo, z postępem czasu rozszerzają się, uzupełniają, a w miarę szczepienia tych wiadomości gramatycznych w umyśle ucznia podają się i zasady pisowni, na nich oparte. Każda nabyta zasada pisowni utrwała się w umyśle przez odpowiednio dobrane ćwiczenia ortograficzne, a dopiero dyktando na tę zasadę, dobrane z odpowiednich zdań, sprawdza, o ile zasada się przyjęła. Wykład taki najsystematyczniej prowadzi się przez lat kilka aż do zupełnego (o ile to możliwe) wyczerpania zasad pisowni we wszystkich jej odcieniach.

Oto parę przykładów takich ćwiczeń, które, jak to wyżej wspomniałem, rozpoczynają pedagogowie niemieccy od 8-go roku życia, jeśli między 6-ym a 7-ym rozpoczęła się nauka języka.

Jeżeli np. chodzi o to, aby początkujący uczeń na końcu rzeczownika (a ma już pojęcie o odmianie rzeczownika) pisał właściwą spółgłoskę, chociaż nie słyszy jej dokładnie, to poleca mu się przepisać takie np.

rzeczowniki: skład, składu; sąsiad, sąsiada; obiad, obiadu; funt, funta; łut, luta; drut, druta. Te wyrazy po przepisaniu już—dyktują się. Układa się potem z tych samych i podobnych zdania; te uczeń przepisuje, a później znowu się te zdania dyktuje. Manipulacja taka wyda się dla nas zapewne zbyt pedantyczną;—ale służy ona za dowód, jak stopniowo, cierpliwie uczą niemieccy pedagogowie; i jeżeli zwrócimy uwagę, że z całą dokładnością przerobią tak wszystkie trudności ortograficzne, to istotnie nauczą pisać bez uciekania się do środków, nie mających nic wspólnego z metodyką.

Inne ćwiczenia podobne będą np. takie: Oto są wyrazy: lód, lodu; miód, miodu; słód, słodu. Uczeń przepisuje te wyrazy; zwraca mu się potem uwagę, że tam, gdzie w odmianie rzeczownika przechodzi dźwięk *u* w *o*, pisze się *ó*, mimo to że słychać *u*: Układa się potem z takich i podobnych wyrazów zdania, które uczeń przepisuje i pisze znowu za dyktandem. Gdy uczeń ma pojęcie z gramatyki o wyrazach zdrobniałych, daje mu się ćwiczenie ortograficzne, np.: Utwórz wyrazy zdrobniałe na *ek*, *ka*, *ko*, od: wóz, ogród, broda, droga, głowa, koza, krowa, koło, łoże, pole, słowo i t. p. I ustala się reguła na *ó* w zdrobniałych z wyżej wymienioną końcówką. Potem następuje dyktando.

Kiedy uczeń umie już tworzyć z rzeczowników przymiotniki (klasa I), a przeszedł deklinacje rzeczownika ze wskazówkami o zmianach w źródłosłowie, daje mu się np. podobne ćwiczenie: Utwórz przymiotniki z rzeczowników: Bóg, mąż, papież, Paryż, Kalisz, Ryga, Praga i t. p. Po poprawieniu tego ćwiczenia dyktuje się zdania z tych i podobnych przymiotni-

ków. Gdy przeszedł o odmianie słowa, daje mu się się ćwiczenie ortograficzne po wyłożeniu prawidła: Utwórz słowa dokonane, złożone z przyimkiem *z* od słów niedokonanych: bratać się, działać, gnać, jechać, jeść, lepić, padać, pytać, toczyć, kleić, kruszyć i t. d. Tworzy się potem zdania z tych i podobnych wyrazów i dyktuje się te zdania. Utwórz słowa dokonane z tymże przyimkiem z niedokonanych: sadzać, sypać, szyć, cedzić, czesać i t. p. A z tych słów znowu robi się sprawdzające dyktando. Po takich ćwiczeniach uczeń pewno nauczy się, gdzie z zmieni się na *s*. Inne ćwiczenie: Przepisz z tablicy następujące wyrazy: opatruję, opatruj, opatrując, opatrunek. Zwróć uwagę, że w słowach, kończących się na *ować*, *ywać*, gdzie słyszysz *u*, pisać należy *u*; lub też: pisze się *u* w czasie teraźniejszym, trybie rozkazującym, imiesłowie teraźniejszym, rzeczowniku od nich utworzonym na *unek*. Utwórz te formy od słów: karczować, rachować, rysować, szafować i t. p. Potem ze słów podobnych dyktando.

Ćwiczenie na wyrazy, których pisowni nie można elementarnie wyłożyć: Utwórz zdania, w którychby znalazły się wyrazy: król, królowa, córka, południe, ogół, szczegół, wójt, wuj, ampulka, bibuła i t. p.

Utwórz zdania, w którychby się znalazły wyrazy: skąd, stąd, dópóty, dopóki i t. p.

Utwórz z następujących wyrazów pokrewne (słowo, rzeczownik słowny, przymiotnik, przysłówek): grzech, krzew, brzęk, waga i t. d.

Utwórz przymiotniki od rzeczowników: bohater, haczyk, hałas, handel, hańba.

Ćwiczenie na wyjątkową pisownię: Napisz tryb rozkazujący od słów: pójść i dojść.

Po tego rodzaju ćwiczeniach układa się zdania z tych samych wyrazów i te zdania się dyktuje ¹⁾).

Ćwiczenia takie, prowadzone systematycznie, nie wyłączają zapewne dyktand z urywków, stanowiących całość; kontrolują atoli nauczyciela w jego czynności, aby żadnego pravidła pisowni nie pominął, a zarazem uświadamiają mu, czego seryo uczył, a więc za jaką usterkę z czystym sumieniem może pociągnąć ucznia do odpowiedzialności. Wskazują mu też jasno, czego uczeń może nie wiedzieć i chcąc go ochronić od pomyłek mimowolnych, dają możność uprzedzania ich i wskazania poprawnej pisowni. Taki też systemat nauczania ortografii przenosi całą odpowiedzialność za pomyłki w dyktandzie z ucznia na nauczyciela. *Im nauczyciel gruntowniej uczy, tem mniej pomyłek klasa wykaże.*

Nie mogłem w niniejszym artykule mieć zamiaru przeprowadzać systematycznej nauki pisowni: chciałem tylko podnieść dobroczynne skutki pracy nad me-

¹⁾ Wzorów podobnych ćwiczeń, połączonych z początkowymi wiadomościami z gramatyki, mamy niemało w literaturze niemieckiej. Porównaj, proszę, choćby: D-r Otto Lyon: «Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen mit Uebungsaufgaben»; Stoffel und Mewis: «Deutsche Sprachschule» (Wrocław, Ferdynand Hirt). I w naszej literaturze pojawiły się już podobne usiłowania w książce: «Podręcznik do systematycznego dyktanda» przez C. Bogucką, C. Niewiadomską, M. Pruską i Jadwigę Warnkównę. Włożono tam pracy i starania niemało w dobór materiału do dyktand. Należałoby tylko materiał ten usystematyzować, opierając systemat na pojęciach gramatycznych, podzielić na stopnie według kursów nauki, oraz zmienić porządek: niechby mianowicie ćwiczenia uczyły pisowni, a dyktando postęp sprawdzało, a nie odwrotnie. W wielu ćwiczeniach należałoby porobić zmiany. O dziale, traktującym o znakach pisarskich, nie wspominam, bo obecnie zajmuje mię tylko kwestya ortografii.

todyką. Przez postęp w niej sprawa nauczania ortografii, tak dawniej przykra dla uczniów i nauczycieli, a co do korzyści wątpliwa, zamieniła się dzisiaj w spokojną, systematyczną pracę, która zapewnia owoce, nie zraża młodzieży do szkoły i nauki, nie wytwarza niechęci do krytyka-nauczyciela, ale przeciwnie — budzi ufność i uszanowanie.

Uwagi nad początkowem nauczaniem gramatyki języka ojczystego.

W nauce początkowej języka gramatyka pozostać musi na bardzo ograniczonym stanowisku, zakresłonym tylko praktycznymi względami. Innych zadań, jakie jej wyznaczano, a nawet o jakich dzisiaj jeszcze marzą niektórzy, rzec się musi, głównie dlatego, że jako teoria z samej natury swojej zbyt wiele przedstawia trudności, którym umysły dziecięce poddać nie mogą.

Niemieccy metodycy opowiadają o zaciętych walkach, jakie się toczyły w zeszłym stuleciu między stronnikami nauczania gramatyki w szkołach elementarnych, jako głównej osi, koło której nauka języka ma się obracać, a ich przeciwnikami, pragnącymi zupełnie wyrugować tę gałąź nauki, całą zaś naukę oprzeć tylko na gruncie praktycznym. Próby, dokonywane w jednym i drugim kierunku, nie wykazały jednak dobrych rezultatów: teoretycznemu traktowaniu przedmiotu stała na zawadzie natura i samego przedmiotu i umysłu uczniów, nie przysposobionych do tego; nie dało

się też z korzyścią pomijać zupełnie gramatyki, bo przy jej pomocy, jako grupującej zjawiska językowe według pewnych cech, wykazującej te cechy, dało się wypowiedzieć i utrwalić zasady, na których się język opiera. Utrzymała się przeto gramatyka w początkowej nauce języka, powstała tylko kwestya, co z niej należy uważać za właściwe na tem stadyum nauczania, oraz w jaki sposób wykład prowadzić należy. Na pierwsze pytanie odpowiedziano, że należy uczyć gramatyki tylko o tyle, o ile jest to niezbędne dla celów praktycznych, a bliżej określając, o tyle, o ile ona wspiera przeważnie mowę piśmienną, mianowicie, o ile pomaga do utrwalenia zasad ortografii i interpunkcji. Ograniczenie takie wydać się może komuś zbyt wielkie: więc do poprawnego użycia mowy ustnej gramatyka ma się nie przyczyniać, powie? Uspokoi się atoli pewnie każdy, gdy zwróci uwagę, że wykład tego, co do nauki pisowni i użycia znaków pisarskich się odnosi, zawierać musi tyle materiału, że w nim i to, co mowę ustną ma wspierać, zawarte będzie. Jeżeli zaś co można do takiego ograniczenia dodać, to chyba to, że w trzecim, a może drugim nawet roku nauki języka ojczystego, wypadnie już uwzględnić nieraz i te punkty, na które na wyższych studiach bezwarunkowo uważać należy, mianowicie te, które ułatwić mają naukę języków obcych. Szkoła ludowa nie ma potrzeby liczyć się z takimi względami, ale przysposabiający do szkół wyższych, jeśli nie chce, aby uczeń jego przez nauczyciela obcego języka miał szczepione podstawowe pojęcia gramatyczne, dobrze niezawodnie zrobi, jeżeli zaszczerpi je sam, wykazując je na języku ojczystym.

Zachodzi teraz pytanie, co należy wybrać z gramatyki do wykładu, czyli co jest niezbędnem do po-

znania pisowni i znaków pisarskich? Pozornie — cała gramatyka, bo etymologia i składnia. Niezawodnie, tylko chodzi tu o wybór szczegółów tak z etymologii, jak składni. Jeden z metodyków niemieckich ¹⁾ powiada, że przez lat parę notował skrupulatnie, co trzeba było objaśniać z gramatyki przy poprawianiu prac piśmiennych i stąd powstał cały plan wykładu. Nie możemy korzystać z jego pracy dlatego, że trudności, jakie napotykać uczniowie niemieccy, nie mogą być też same u nas, co, naturalnie, pochodzi z różnic języka, oraz z tej przyczyny, że w naszym języku nie ma tyle narzeczy i tak różniących się od języka książkowego czy literackiego. To też tylko w pewnych punktach nasza szkoła korzystać może z doświadczeń cudzoziemców. A i u nas spotykamy prace na tem polu. Jest taką np. praca Promyka «Nauka poprawnego pisanja», oraz instrukcja dla nauczycieli szkół ludowych galicyjskich. Pierwsza pojawiła się jeszcze w roku 1873, druga w roku 1893. Pierwsza niezawodnie opiera się na samodzielnych badaniach potrzeb początkujących w nauce; druga — na doświadczeniu, osiągniętem w szkołach ludowych i uwzględnia w znacznej części postęp metody w powszechnej literaturze pedagogicznej. Mimo różnic chronologicznych o lat 20 — ogólnie biorąc — wyniki tych prac nie różnią się prawie. W układzie, naturalnie, w sposobie przedstawienia różnice być muszą: Promyk miał bowiem na względzie przedewszystkiem samouków; instrukcja — wykład nauczycieli. Ponieważ nam chodzi o nauczycieli, przeto zwrócimy uwagę najprzód na instrukcję.

Każę ona w pierwszym roku nauki języka, po skończeniu elementarza, rozpoczynać naukę gramatyki

¹⁾ Stoffel: «Der deutsche Sprachunterricht» t. II.

od zdania, które uczeń ma dzielić na wyrazy, te na zgłoski, a zgłoski na głoski; następuje potem odróżnianie samogłosek i spółgłosek. Później idzie zaznajomienie z rzeczownikiem i jego liczbą. Tyle z etymologii; jako przygotowanie do nauki składni zaleca, aby uczeń wynajdywał w zdaniu osobę lub rzecz, o której mowa, jej czynność, przymiot lub stan, czas, miejsce, sposób działania. W drugim roku ma uczeń poznać rzeczownik *zmysłowy* (odróżniać imię własne), oraz odmianę rzeczowników z uwzględnieniem zmian w źródłosłowie i wyróżnianiem zakończeń przypadkowych; podobnie ma postępować z odmianą przymiotnika. Przechodzi się potem do nauki o czasowniku, z uwzględnieniem tylko odmiany czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego. Przy czytaniu i piśmiennych ćwiczeniach ma uczeń zaznajomić się praktycznie z użyciem kropki, przecinka, znaku pytania i wykrzyknika.

W trzecim zapewne, bo instrukcja tego nie domawia, ma się uczeń obznajmić z innemi częściami mowy, wspomina o rozbiórce ustępów na zdania.

W czwartym roku winno się już układać nabyte wiadomości w systemat «zaokrąglić i wykończyć; po winny tu już dzieci nabrać takiej wprawy, ażeby rozebrać mogły każde zdanie, każdego ustępu tak co do składni, jak i co do fleksyi wyrazów, bez pomocy nauczyciela». Na tem się instrukcja kończy.

Z tego widzimy, że co prawda instrukcja cierpliwie, bo przeszło trzy lata każe czekać na skończenie kursu gramatycznego, początkowego, ale oszczędna jest bardzo w szczegółowe wskazówki; powiedzmy po prostu z niemalą przykrością — ślizga się po wierzchołkach przedmiotu. Gdybyż przynajmniej zacytowała inną pracę, choćby w obcym języku, jeśli na swojej

literaturze oprzeć się nie może. Ale nie spotykamy żadnej cytaty.

I we wskazówkach metodycznych, t. j. w jaki sposób należy prowadzić naukę gramatyki, co krok spotykamy się z wątpliwością: tego nie domówiono, to kilkakroć powtórzono, ale bardzo niejasno.

Powtarza się tu bezustannie: naukę należy prowadzić *praktycznie, indukcyjnie*, unikać wszelkich abstrakcyi jak najstaranniej. Ale jak w szczególnym wypadku sobie radzić, wskazówek *prawie* nie spotykamy. W niektórych punktach nawet ostrożność instrukcyi wydaje mi się przesadna. Tak np.: «Byłoby błędem największym i wykroczeniem, gdyby nauczyciel już na tym stopniu nauki chciał dzieciom podawać *jakiegokolwiek, choćby najprzystępniejsze* określenia gramatyczne. Umysł dziecięcy w tym wieku nie jest jeszcze dostępnym dla abstrakcyi.» Ale jakże to wykonać? Czyż ucząc o rzeczowniku, nie można powiedzieć, po zaznajomieniu z imionami i nazwiskami np. ludzi, jako rzeczownikami, że te rzeczowniki są *nazwami* ludzi, albo że: szafa, stół, stółek, pióro są nazwami rzeczy? A więc nazwy ludzi i rzeczy będą rzeczownikami. Nie będzie to dokładna definicya, będzie to *jakiegokolwiek*, ale nie przekroczy granic rozwinięcia umysłu dziecka, a pomoże do uogólnienia tego, co szczegółowo przez pogląd nabywały. Czyżby więc nie należało się było przestrzedz, aby ostrożnie z definicyami poczynać, bo, jak słusznie mówi Kehr¹⁾, one nie są dokładne, a często fałszywe; ale ich pomocy się nie wyrzekać, o ile *fałszywe* nie są. Niedokładna definicya nie obejmuje całej grupy wyrazów, ale daje objąć choćby ich część, a przez to początek nauki im uła-

twia. Nie należy tylko w zupełności na niej polegać i stopniowo dopełniać szczegółami to, czego ona nie obejmuje. Jest to złe zapewne, ale złe konieczne. Kwestyę tę wyjaśnimy poniżej.

Instrukcyja skąpa we wskazówkach co do składni, zaznacza przecież dokładnie, że przykłady do rozbioru należy albo układać niezależnie od ustępów w wypisach lub brać z przeczytanych w szkole, ale takie, które do wykładania reguł się stosują ściśle lub zawierają to, o czem uczniowie się poprzednio uczyli. Jest to nader ważne ułatwienie w porównaniu z dawniejszymi wymaganiami nauczycieli rozbioru tak etymologicznego, jak składniowego z każdego ustępu czytanego, w którym nieraz nie było, lub były niejasne przykłady tego, czego uczniowie się uczyli.

Co się tyczy nauki pisowni, to odpowiedniego postępu w instrukcyi nie znajdujemy. Zaznaczenie, że staranne układanie dyktatów w samych początkach przygotowuje ucznia do poprawnego pisania na później, jest zupełnie słuszne i wystarczające; ale opieranie dalszej nauki li tylko na dyktandach, bez zalecenia i dokładnej informacyi, na czem naukę pisowni ustalić należy, mianowicie bez wskazania na ważność pod tym względem deklinacyi i koniugacyi, oraz ćwiczeń ortograficznych, nie doprowadzi do pomyślnych rezultatów. Podobnież rzecz się ma z interpunkcją: ogólniki o nauczaniu jej na zdaniach, układanych na stosowne pytania, niewiele jeszcze wyjaśniają; nie znajdujemy tu wzorów takich pytań i odpowiedzi, oraz sposobu wydobycia stąd zasady.

Streszczając to, co się o instrukcyi powiedziało, widzimy, że nie jest ona odpowiednio opracowaną, ale prócz nauki pisowni, w której postępu nie uwzględniła dostatecznie, zaleca, jak tego żądają nowsi metodycy:

¹⁾ Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke.

unikać w początkach nauki gramatyki wszelkich abstrakcyi, nie opierać się na definicyach, prowadzić naukę na odpowiednio dobranych przykładach, uczyć indukcyjnie, ograniczyć wybór materiału do potrzeb niezbędnych dla początkujących.

Promyka podręcznik zdąży wprost z całą jasnością do celu praktycznego: on bierze sobie za cel nauczyć ortografii i znaków pisarskich.

Co do metody, to jest ona zgodna z najnowszymi pracami metodyków, bo opiera się na zdaniach i wyrazach ściśle dobranych do reguły, której uczy i na wdrożeniu jej przez szereg odpowiednich ćwiczeń.

Ażeby ten podręcznik jednak odpowiednio ocenić i umieć z niego skorzystać, trzeba uwzględnić rodzaj uczniów Promyka. Audytoryum jego nie składa się, jak w szkole, tylko z młodzieży, której ogół ma kończyć pewien kurs nauki w ciągu pewnej liczby lat, pod kierunkiem nauczyciela i najczęściej przygotować do wyższego zakładu naukowego, ale pisze on dla wszystkich, co chcą nauczyć się pisać w jak najkrótszym czasie i jak najprostszymi sposobami, a na systematyczną gramatykę czasu nie mają. Stąd wniosek w zastosowaniu do młodzieży szkolnej: jeżeli mamy przed sobą szkołę początkową, która nie ma innych celów, jak tylko nauczyć pisać w jak najkrótszym czasie, to bez żadnych zmian można stosować metodę Promyka; jeżeli zaś ta szkoła pozwala na dłuższe zajmowanie się nauką, a do tego uwzględnia i obce języki lub ma do nich, lub do kursów wyższych przygotować, to wypada wykład gramatyki rozszerzyć, oprzeć go na pewnym systemacie, ale należy z pracy Promyka zawsze korzystać i te punkty mieć na szczególnej bacności, tych punktów z największą troskliwością nauczyć, na które on wskazuje. Pragnąc to

wyjaśnić, dam tu przykłady. Przy nauce interpunkcyi powinien nauczyciel, o ile mu na to okoliczności pozwolą, wyłożyć różnicę między zdaniami głównem a podrzędnem, ale niechże pamięta (o co Promykowi chodzi jedynie), aby jego uczeń przedewszystkiem oryentował się, gdzie każde zdanie się kończy, a gdzie (w zdaniu złożonym) drugie się zaczyna, bo tu znak przestankowy koniecznie jest potrzebny, bez względu, jakiego rodzaju są zdania. Przy nauce ortografii powinien nauczyciel, jeśli okoliczności na to pozwalają, nauczyć imiona, zaimki, liczebniki, imiesłowy odmieniać przez wszystkie przypadki liczby, stopnie i t. d., ale niechże przedewszystkiem nauczy tego dobrze, co Promyk zaznacza w swojej pracy. Tak np. dobrze będzie, że uczeń umie powiedzieć natychmiast od *matka*, *noga* przypadek drugi i trzeci liczby pojedynczej, ale musi umieć koniecznie, że czwarty będzie *matkę*, a nie *matke*, *noge*, a szósty *matką*, *nogą*, a nie *matkom*, *nogom*. W pierwszym razie znajomość przypadków prawie nie ma wpływu na pisownię, bo tak się pisze, jak się mówi; w drugim wymowa nie rozstrzyga o pisowni. I znowu, że w liczbie mnogiej drugi będzie *matek*, *nóg*, a nie *nogów*, a trzeci *matkom*, *nogom*, a nie *nogą*, bo tu wymowa zawodzi. Niech uczeń zna odmianę przymiotnika przez wszystkie przypadki, ale niech przez ćwiczenia wpoi sobie w umysł, że drugi przypadek od *dobra*, będzie *dobrej*, a nie *dobry* i t. p. dla tych samych, co powyższe, powodów.

Jednem słowem, niech Promyka wskazówki, zwłaszcza niedoświadczonym nauczycielom przypominają zawsze, w każdym razie, na co baczną uwagę zwracać należy, czego nie pominąć, co jest niezbędne, bez czego pisać poprawnie nie można. Albo jeszcze inaczej: może nauczyciel uczyć więcej, obszerniej, niż to

robi Promyk, tylko mniej nie może. Jeżeli uczeń innych szczegółów nauki zapomni, obchodzić się bez nich może zdoła w praktyce; ale nie będzie pisał poprawnie, jeśli zapomni tego, co się w podręczniku Promyka znajduje.

Nim przystąpię do wykazania, kiedy, co i jak wykładać należy w początkach nauczania gramatyki, rozejrzeć się muszę jeszcze w sposobach, jakich dzisiejsi metodycy niemieccy używają, aby zrobić z nich najracjonalniejszy wybór.

Pominę tu te dawne sposoby, które jeszcze i obecnie się plączą, uczenia gramatyki według podręcznika jednego dla wszystkich, tą koleją zwłaszcza, jak w podręczniku wydrukowano. Sposób ten może być tylko przez tego praktykowany, kto wierzy, jak niegdyś wierzono w pedagogii, że umysł dziecka zachowuje wszystko w pamięci, czego się uczy, chociaż nie rozumie, — że przypomni to sobie kiedyś i zrozumie. O takich atoli pedagogach i metodach mowy być dzisiaj nie może. To też mówić tu będziemy o tych metodach, które znajdujemy w książeczkach niemieckich, przeznaczonych dla uczniów w wieku przez nie oznaczonym. Tak np. jedna dla uczniów od lat 8 do 10; druga — od 10—12. Albo określa się kurs nauki w ten sposób: gramatyka na klasę pierwszą; gramatykę na klasę drugą i t. d. Otóż w tych podręcznikach bardzo tanich, a obejmujących kurs całkowity na pewien czas określony, znajdujemy wykład, prowadzony koncentrycznie, t. j. w każdym jest część głosowni, morfologii i składni; różnią się one od siebie głównie tem, że jedne wyprowadzają poznanie części mowy i ich odmian ze zdania, drugie robią to niezależnie od zdania. Pierwszy sposób podaje zdanie, a w niem wyróżnia podmiot i orzeczenie; podmiot wyrażony jest przez

rzeczownik, orzeczenie przez jakikolwiek wyraz. To daje sposobność nauczania o rzeczowniku, że oznacza on nazwę osoby lub rzeczy, że może być użyty w liczbie pojedynczej i mnogiej. Dalej daje się znowu zdanie, w którym podmiot jest rzeczownikiem, a orzeczenie przymiotnikiem. Uczy się wtedy o przymiotniku, że on wskazuje, *jakie* są osoby lub rzeczy, że można go stopniować. W innem znowu zdaniu podmiot jest rzeczownikiem, a orzeczenie czasownikiem. Wyprowadza się z tego naukę o czasowniku, że on oznacza, co podmiot czyni lub czego doznaje, że bywają czasowniki czynne i bierne. Podmiot jest zaimkiem osobistym, orzeczeniem jakaś inna część mowy. Tu się znowu wykłada o zaimku i t. p.

Przykłady te wystarczą do zorientowania się w prowadzeniu nauki tą metodą. Na obronę tej metody dużyoby dało się powiedzieć, ale okazała się ona niepraktyczną, bo zbyt rozpraszała myśl ucznia. To ciągle przerzucanie się od składni do nauki o wyrazach nie pozwala skupić myśli na żadnej z tych gałęzi. To też przemawiają przeciw niej i niemieccy metodycy, i instrukcyja dla gimnazyów galicyjskich, omawiając naukę gramatyki w klasie I-ej, zastrzega, aby, kiedy się mówi o zdaniu, zatrzymać uwagę na tym przedmiocie dłużej, a potem przejść do nauki o częściach mowy i przez odpowiedni czas nad nią pracować. To przekonanie pozyskiwać się zdaje obecnie przewagę, czyli drugi sposób nabywa wziętości.

Przejdźmy obecnie do sformułowania: kiedy, czego i jak uczyć należy z gramatyki na stopniu początkowym.

Na pytanie, kiedy należy rozpocząć naukę gramatyki, odpowiemy, że po przejściu obu części elementarza, t. j. gdy dziecko już nieźle czyta i pisze, gdy

trzeba się postarać, aby pisownia jego była świadomą, opartą na zasadach. Przypada to najczęściej po drugim roku nauki systematycznej. Ale od czego zacząć: od zdania, czy od rzeczownika? Dawniej zaczynało od rzeczownika, nowsze metody, postępowe, każą od zdania zaczynać; najnowsze tylko prądy nieśmiało przemawiają za powrotem do dawnego sposobu nauki o częściach mowy. Musimy i my się na coś zdecydować. Otóż sądzimy, że dość to rzecz obojętna, od czego zacząć, gdyż chociażbyśmy i widzieli zależność wszystkiego od budowy zdania, to jednak dla umysłów dziecięcych nie będzie to tak widocznem, jak dla nas; a zresztą, jak to wyżej nadmieniono, uwaga ucznia, przerzucając się od składni do nauki o formach wyrazów, traci poczucie tego związku, który się dopiero później wyjaśni. Jeżeli zaś powiemy uczniom o zdaniu i przejdziemy zaraz do części mowy i ich odmian niezależnie od zdania, to ta nauka o zdaniu nie wpłynie na dalszy bieg nauczania gramatyki.

Jeżeli zaś ktoś będzie utrzymywał, że nauka o zdaniu pomoże do zrozumienia tego, co się czyta, t. j. przy logicznem czytaniu, to temu przeczyć nie będę i sądzę nawet, że w sposób *praktyczny*, przez pytania, trzeba będzie z podmiotem i orzeczeniem obznajmić przy pierwszych lekcjach czytania logicznego, wtedy jeszcze, nim naukę gramatyki rozpoczniemy, bo w początkach części drugiej elementarza.

Gdyby kto chciał zaczynać i naukę gramatyki od zdania, to baczyć powinien, aby obznajmienie ze zdaniem przeprowadził cierpliwie, a jak najprościej i najłatwiej. Niech więc nie koniecznie z powiastki, do czytania przeznaczonej, wydobywa naukę o niem, bo rzadko bardzo znajdziemy w niej zdania, nadające się do naszych celów, lubo nie mamy przeciw temu, jeśli

taka powiastka czy urywek w wypisach się znajdzie. Udało się np. taki wierszyk znaleźć Wernicowi w jego «Składni». I instrukcyja dla szkół ludowych galicyjskich doradza to, co robi Promyk i niemieccy dzisiejsi metodycy, jak np. Lyon, Stoffel i Mewis. Metodycy ci dobierają przykładów sami do reguły, którą mają wyłożyć. Naturalnie, jeśli kto chciał wybierać pojedyncze a odpowiednie zdania z czytanki, nikt mu tego nie broni. Dawniejsze wymagania, nawet Kehra, żeby całe powiastki rozbierać na zdania lub układać tendencyjnie artykułiki, aby służyły celom gramatycznym, upadły. Obawy też, aby zdania nie były banalne, są mniej słuszne, gdy idzie o początkujących, niż obawy o to, aby ich sił nie przechodziły. Jeżeli więc nauczyciel na pierwszej lekcji o zdaniu napisze na tablicy takie przykłady, jak np.: ojciec czyta, matka szyje lub: słońce świeci, węgiel jest czarny i t. p. i powie: oto są cztery zdania, przeczytajcie je raz i drugi, a potem zapyta: o *kim* (lub o *czem*) mówimy w pierwszym zdaniu? co o tym (lub o *tem*) mówimy? i cierpliwie zaczeka na odpowiedź; to korzyść stąd będzie. Nie mam nic przeciw temu, jeśli na naukę o zdaniu nauczyciel przeznaczy dość dużo czasu i poda najprzód szereg zdań, w którychby orzeczenie odpowiadało na pytanie: *co robi?* i t. p., a później dopiero przystąpi do ogólniejszych pytań, jakieśmy podali: o *kim mowa?* i *co się o nim mówi?* Ale nie może być stosownem zmuszać dziecko do odpowiedzi, gdy się je uczy wyróżniać orzeczenie zawsze na pytanie: *co robi?* jak to często się spotyka w podręcznikach; bo na słowa podmiotowe np.; leżeć, spać, siedzieć, stać, być i t. p., taka odpowiedź logiczną nie będzie. I jeśli dziecko, rozbierając zdanie: pies leży, odpowie na pytanie: *co robi?* że *nie* nie robi, to przecież rację mieć będzie.

Ze względu więc na niebezpieczeństwo, aby nie dawać niewłaściwych pytań, najlepiej na zdaniach *prosty*ch, *nierozwinięty*ch doprowadzać do poznania podmiotu przez pytania: *o kim mowa?* a orzeczenia — *co się o tem mówi?* Jeżeli też ktoś chce koniecznie zaczynać od zdania, to niech na tem poprzestanie do czasu; dal-sze bowiem informacye, definicye będą nużące, przed-wczesne, zrażające do nauki. Gdy dziecko nauczy się rozróżniać, choćby jeszcze nie dość dokładnie (bo na to niemało czasu potrzeba), części mowy i ich odmia-ny, łatwiej mu przyjdzie rozpoznać i części zdania. Pierwszy przypadek wskaże mu podmiot, pierwszy i szósty, oraz czasownik wskaże mu orzeczenie. Tem-bardziej podrzędne części zdania daleko łatwiej mu przyjdzie wyróżnić, bo logiczny rozbiór, pytania, przez które mu ten rozbiór ułatwiamy, poprzemy jeszcze uwidocznieniem przez zakończenie odmian wyrazów. Przystępujemy do nauki o formach wyrazów. Nauka ta będzie łatwa, bo będzie mówiła o rzeczy konkre-tniej, a więc właściwej umysłom dziecięcym.

Zaczynamy od podstawy odmian i pisowni, to jest do wyróżnienia samogłosek i spółgłosek.

I tu spotykamy pedantyzm i zapomnienie o tem, co może być na poglądzie, na uwidocznieniu oparte. Każą np. nauczyciele ustną mowę rozbierać na zda-nia, a potem na wyrazy, wyrazy na sylaby, a te na głoski. Czyż nie daleko łatwiej wskazać to na mowie piśmiennej? Pominawszy podział na zdania, co długo będzie jeszcze dla ucznia bardzo trudnem, łatwo bar-dzo wykazać na piśmie, czy w książce, że mowa skła-da się z wyrazów. Wszak, jeśli one w mowie ust-nej zlewają się z sobą w jedną, że się tak wyrażę masę, — w piśmie, przeciwnie, dziecko widzi oddzie-lone wyrazy jedne od drugich; widzi litery, każdą

prawie (prócz spółgłosek złożonych i zmiekczonej przez *i*) zosobna. Jeśli już koniecznie chcę dać mu po-znać różnicę litery od głoski, to i z tem się prędko za-latwie, wykazując, że literą nazywa się to, co napisa-ne lub wydrukowane, a głoską to, co się ustnie wyra-ża, a uchem chwyta. Ale gdyby się i z tem dziecko pomiarkować nie mogło, to można takie wyjaśnienie zostawić na później, gdy się uczeń więcej rozpatrzy w subtelnościach mowy i pisma.

Rozróżnianie głosek powinno odbywać się tak, jak i cała nauka początkowa, poglądowo i przez ćwi-czenia. A więc wypisuję zdanie: «Staś ma dobre ołów-ki, ostry scyzoryk, ładną tekę». Umiejący czytać za-pewne uczyli się już o samogłoskach i na takiej lek-cyi przypomina im się tylko to, co znają. Dość będzie zatem przerobić z nimi ustnie wyróżnienie samogłosek i wypisanie ich oddzielnie, a potem wykazanie, że jest ich dziewięć: *a, ą, e, ę, i, o, ó, u, y*. Jeśli tego nie umieją, to trzeba, naturalnie, wskazać, że samogłoski wymówić można same, oddzielnie, przeciągle, przeciwnie spółgłoski wymawiają się tylko z pomocą samo-głosek. W powyższym przykładzie niema *i*, jako zna-ku zmiekczonego spółgłoski, ani podwójnych spółgło-sek, można zatem bezpiecznie kazać z niego wypisać samogłoski i spółgłoski i dobierając podobnych przy-kładów na paru lekcjach, utrwalić rozróżnianie samo-głosek. Na następnych lekcjach można przystąpić do wskazania, że wyrazy dzielą się na zgłoski lub sylaby, i dobrzeby było dobrać takie przykłady, w którychby nie było *i*, jako znaku miękczącego, dla wyprowadze-nia zasady, że każda samogłoska stanowi sylabę. Po-tem na przykładach stosownych wykazać, że *i* bywa znakiem miękczenia przed samogłoskami i wtedy prze-staje tworzyć sylaby. Naukę tę o literach można za-

kończyć teraz wykazaniem spółgłosek pojedynczych i podwójnych. Wszystko to, naturalnie, przeprowadza się na stosownie dobranych przykładach o formie czystej, przejrzystej, t. j. takich, w których nie spotykają się naraz rozmaite trudności. Muszę to wyjaśnić. Gdybym np. uczył, że każda samogłoska stanowi sylabę, a dał przykład, w którymby znajdowało się *i*, jako znak zmiękczenia, zamąciłoby to lekcję. Musiałbym zrobić zastrzeżenie, że to *i* nie stanowi samogłoski, więc sylaby; przez to odwróciłbym uwagę ucznia od tematu lekcji. Mniej może przedstawia zawikłania spotkanie w przykładzie podwójnej spółgłoski, gdy wyróżniam tylko pojedyncze, bo i każda z nich ma być samoistny; ale lepiej i tego uniknąć, a dobrać przykład z podwójnymi spółgłoskami wtedy dopiero, gdy o podwójnych uczyć będziemy. Ta przejrzystość dobieranych przykładów jest bardzo ważna; to zmusiło metodyków dzisiejszych do rozstania się z dawniejszą metodą koniecznego opierania gramatyki na czytankach i skłoniło do dobierania choćby banalnych przykładów, bo w czytankach rzadko napotykamy nadające się w przeczystej formie przykłady. Naturalnie, gdy się na czystych przykładach przejdzie poznanie samogłosek, *i* jako znaku miękczącego, spółgłosek pojedynczych i podwójnych, można będzie z czytanek brać przykłady do przerabiania wpojonych już zasad, bo połączone w nich te fakty posłużą do ćwiczenia w wyróżnianiu tego, co uczniowie zdobyli drogą poglądu.

Poświęcenie dość długiego czasu na zdobycie tych wiadomości nie będzie stratą: poznają dzieci głoski-literę, na których się cała nauka o formie wyrazów opiera, poznają podział *przybliżony* wyrazów na sylaby, a zdobędą to drogą właściwą ich umysłom—po-

gładową, bo na uwidocznieniu faktów opartą: wejda w subtelności nauki języka zwolna, stopniowo i wyrobią w sobie już cząstkowy przynajmniej w tej nauce zmysł spostrzegawczy. A przecież o to chodzi przede wszystkim w pierwotnem nauczaniu. Na abstrakcję, logikę przyjdzie czas odpowiedni; obecnie chodzi o przygotowanie gruntu do stopni wyższych przez pogląd, spostrzeżenia.

Przejdźmy do części mowy. Wielu uczących się, idąc za wskazówkami niektórych metodyków, zaczyna od wykazania różnicy między rzeczownikiem, przymiotnikiem, słowem. Dokonywują oni tego za pomocą definicyi albo pytań: na rzeczownik zadają pytanie: *kto?* *co?* na przymiotnik: *jakim jest?* (*przedmiot*), na słowo: *co robi?* w jakim jest stanie? *co się z nim dzieje* i t. p.

Do pewnego stopnia rzecz to wyjaśnia. Juściż, jeżeli dam zdanie np.: *uczeń pilny uczy się*, to na pytanie: *kto?* odpowie rzeczownik, na pytanie: *jaki?* odpowie przymiotnik, a na pytanie: *co robi?* — słowo. Albo jeżeli użyję choćby niedokładnej definicyi, także w wielu razach otrzymam rezultaty. Jeśli np. w tem samem zdaniu powiem: rzeczownik oznacza nazwę osoby lub rzeczy, przymiotnik oznacza jej przymiot, a słowo—czynność, to i stąd poznam, że *uczeń*—to rzeczownik, *pilny*—przymiotnik, a *uczy się*—słowo. Ale pytania nie wszędzie będą trafne, zrozumiałe, a definicye—dokładne i jasne.

Zastanówmy się nad definicyami. Nawet definicyę, że rzeczownik jest nazwą rzeczy albo istoty, można usprawiedliwić. Jeśli jako termin naukowy przyjmujemy wyraz *rzecz* na oznaczenie zmysłowej czy umysłowej istoty, mogącej być podmiotem w zdaniu, a przez przymiotnik oznaczymy bliższe określenie rzeczowni-

ka, przez zaimek — wyraz, zastępujący imię, z dodatkiem, że są pewne zaimki, które tej roli nie grają i wyliczę je; ulbo że są wątpliwości, do jakiej kategorii zaliczyć pewne wyrazy, to jest — do zaimków, czy przymiotników lub liczebników; jeśli wyjaśnię, co znaczy stan podmiotu, wyrażony przez słowo; — to przecież usprawiedliwię definicyę tych części mowy. Ale czyż takie delinicye, takie terminy naukowe, nie odpowiadające znaczeniu wyrazów w mowie powszechnej, będą właściwe dla dzieci lub nawet dla starszych, poczynających zajmować się nauką? Wszak przez *rzecz* nietylko nie rozumieją oni osoby, zwierzęcia, rośliny, ale takich przedmiotów, jak: dom, miasto, kościół, izba i t. p.; wyraz *stan* ma w ich umyśle zupełnie inne znaczenie, niż to, jakie ten w gramatyce użyty, oznacza. Definicje te więc i jako abstrakcyjne nie będą dostępne dla początkujących i, mącąc znaczenie wyrazów, chaos tylko sprawią w nauce mowy; przez nie poświęcimy celom gramatycznym mowę, a przecież gramatyka ma za zadanie stać się pomocą przy nauce mowy.

Na zadaniu pytań zasadzać też rozróżniania części mowy nie można. Wszak na pytanie: *kto?* odpowie i zaimek *ten*; na pytanie: *jaki?* odpowie imiesłów, zaimek; a zresztą przecież często przez rzeczownik wyrażamy przymiot, np.: wielkiej dobroci i t. p. Wspomnieliśmy zaś wyżej, że nie będzie naturalną odpowiedź słowa podmiotowego na pytanie: *co robi?* nie będzie też zrozumiałem pytanie: *w jakim jest stanie?* lub: *co się z nim dzieje?*

Mówiąc o tem, że ani definicyi, ani pytaniom ufać nie można, nie chcę przez to dowodzić, że nie należy ich zupełnie używać w nauczaniu początkowem. Przeciwnie, sędzę, że trzeba sobie przez nie pomagać w na-

prowadzaniu ucznia na stosowne odpowiedzi; ale sędzę, i chyba słusznie, że one wystarczającymi nie są, i jeśli uczeń wreszcie dochodzi do rezultatów, to w części tylko definicyom i pytaniom to zawdzięcza, a coś innego przychodzi mu jeszcze w pomoc. Ale co? Sędzę, że znacznie pomaga mu w tym względzie także ów pogląd, owa widoczna różnica zakończeń, którą spostrzega przy odmianie wyrazów czyli przy deklinowaniu i konjugowaniu. Nie zdaje on sobie z tego sprawy, ale przez częste wprawianie się w tych odmianach różnicę tę wreszcie odczuwa.

Nie zrozumie dziecko, jeśli mu powiemy, że *czytać* jest słowem, *czytanie* rzeczownikiem, bo w jego umyśle jedno i drugie przecież czynność oznacza; ale zauważy, że rzeczownikiem jest *czytanie*, bo odmieniając przez przypadki: *czytania, czytaniu, czytaniem* i t. d., widzi, że odmienia się tak jak rzeczownik: mieszkanie, mieszkania i t. d.; *czytać* zaś odmieni inaczej: czytam, czytasz, czytamy i t. d. Tą też drogą, sędzę, dochodzi dziecko do poznania rzeczowników umysłowych, wprzód nim zrozumie ich znaczenie: *wolę, karność* nazwie rzeczownikami, bo się odmieniają jak: *rola, kość* i t. p. Naturalnie, nader ważną w tym względzie, t. j. w porównaniu wielu rzeczowników umysłowych, odda przysługę nauczycielowi, jeśli po przejściu odmian przymiotnika nauczy tworzyć z przymiotników rzeczowniki: dobry — dobroć, pilny — pilność, a po przejściu odmian słowa — tworzyć rzeczowniki słowne. Imiesłowy też odróżni wtedy dopiero od przymiotników, gdy znaczną ich ilość utworzy od słowa, które konjuguje.

Podobnie rzecz się ma z przymiotnikami: zakończenie *ego, ej, ego, emu, ej, emu* i t. d. stanowczo wyróżni przymiotnik: *dobry, dobra, dobre* od rzeczownika *dobroć*, który odmienia się jak np.: dłoń, ość, kość

i t. d. Co do zaimków, to niema w porównaniu ich do innych części mowy wielkiej biedy znowu z tego względu, że ich stosunkowo jest bardzo niewiele, a stąd każdy zaimek często się powtarza i że sama praktyka, powtarzanie wdroży je w umysł.

Sądzę więc, że deklinacya i konjugacya pomaga znacznie nawet w odróżnianiu części mowy; a że w nauce pisowni stanowi nader ważną, prawie najważniejszą podstawę, że ustala chwiejność mowy, właśnie szczególnie w zakończeniach się objawiającą, nakoniec, że przysposabia do nauki obcych języków, szczególnie klasycznych i słowiańskich, o bogato rozwiniętych formach deklinacyjnych, przeto za najważniejszą rzecz uważam na tym stopniu zajęcie się tą częścią gramatyki. Nauka o formach jest tu dlatego jeszcze właściwszą, że da się unaoczyć; a nigdy dość nie będzie powtarzać, iż w początkach o pogląd chodzić powinno przedewszystkiem.

Powiedziałem wyżej, iż niektórzy metodycy, przystępując do odmian wyrazów, rozpoczynają od zestawienia różnorodnych części mowy i głównie z ich znaczenia starają się dać poznać ich odrębność. Nie sądzę, aby to było właściwe, a tem więcej konieczne, głównie dlatego, że środki, których używają, nie doprowadzają ich do celu. Robią to może dlatego przeważnie, żeby jak najprędzej uczeń mógł robić rozbiór ustępów z wypisów. Otóż słusznie robią ci, co się z tym rozbiorem nie śpieszą. Niechaj uczeń ćwiczy się w gramatycznych kwestyach na przykładach dobranych, a do rozbioru z czytanych ustępów może przystąpić później, gdy odpowiedni kurs gramatyki gruntownie przejdzie.

Sądzę, iż można i trzeba przedewszystkiem zająć się opracowaniem rzeczownika, bo stanowi on konkre-

tny fakt sam w sobie, bo najwidoczniej na nim można wykazać liczbę, rodzaj i przypadki gramatyczne.

Metodycy niemieccy mają niewielki kłopot z rzeczownikiem, bo samo to, że pisze się on dużą literą, wyróżnia go od innych części mowy. My, przeciwnie, kłopotujemy się głównie z wyróżnieniem go od innych części mowy, bo zewnętrznie nie go nie cechuje; do tego przychodzi kwestya rzeczowników oderwanych czy umysłowych i imion własnych, a te drugie muszą być odznaczone dużą literą. Otóż z tem trzeba się załatwić: najprzód rzeczowniki umysłowe stanowczo trzeba usunąć na plan dalszy. Wskazaliśmy, że z czasem, po przejściu deklinacyi, przez podobieństwo odmian dziecko zorientuje się z gatunkiem wyrazu, nadto przez tworzenie rzeczowników z przymiotników i przeciwnie, oraz rzeczowników słownych — pojęcie o tej kwestyi się ustali. I z imionami własnymi trzeba czekać cierpliwie. Dość będzie na początek nauczyć dziecko pisać dużą literą imiona chrzestne i nazwiska familijne, nazwy istot religijnych i miejscowości, jak: kraju, miasta, wsi. Zrobić to można praktycznie, przy sposobności. Obszernie wykladać niema koniecznej potrzeby.

Nie będziemy zatrzymywali się długo nad nauką tego, co jest rzeczownik, ani nad rozróżnianiem liczby i rodzaju, bo po tem, cośmy już zastrzegli, rzecz się przedstawia jasno. Daje się przykłady imion ludzkich chrzestnych, nazwisk, różnych gatunków zajęć, pokrewieństwa, potem istot nieżywotnych, które nazywamy (acz trochę fałszywie) rzeczami; mówimy, że są to nazwy ludzi, zwierząt, roślin i rozmaitych rzeczy czy przedmiotów, a te nazwy zowiemy rzeczownikami. Utrwala się to pojęcie przez wyszukanie w odpowiednio dobranych przykładach, czy to związanych w jedno opowiadanie, czy też luźnych i potem uczeń sam

pisze ćwiczenia, dobierając rzeczowniki, oznaczające ludzi, zwierzęta, rzeczy. Na początek jest to dostateczne, a nietrudne. Zastrzegamy tylko, aby w przykładach nie zaplątały się rzeczowniki abstrakcyjne i powtórne, aby nauczyciel nie męczył dziecka odróżnianiem nazwy od samej rzeczy, jak to nawet w elementarzach napotykamy, bo każde dziecko to odróżnia, tylko udowodnienie tego procesu myślowego jest dla niego i trudne i zbyteczne. Podobnie po prostu załatwiamy się z poznaniem liczby i rodzaju. W ćwiczeniach na liczbę daje się rzeczowniki w liczbie pojedynczej, zamienia się wraz z uczniem na liczbę mnogą, a potem sam uczeń to robi. Dla poznania rodzaju dodaje się zaimek: ten, ta, to, i będzie to wystarczające.

Dopiero w nauce o przypadkach zachodzą kwestye. Wszyscy wprawdzie już obecnie zaczynają tę naukę od stawiania pytań w całych zdaniach, np.: kto przyszedł? ojciec; czyj ten dom? ojca i t. d.; po odpowiedniej wprawie dla uproszczenia pytań stawiają same zaimki: kto? co? czego? czyj? komu? czemu? i t. d., i to jest także dostateczne; ale różnica w poglądach dopiero występuje wtedy, gdy idzie o cel, jaki przez deklinację zakłada sobie nauczyciel czy metodyk. Jednym chodzi tylko o danie pojęcia o przypadkowaniu, drugim o wyrobienie poczucia przypadku; jedni robią to wprost, nie łącząc z nauką zdania; inni łączą, wskazując pierwszy przypadek jako podmiot, szósty lub pierwszy—jako orzeczenie, inne—jako dopełnienia.

Mnie się zdaje, com już wyżej nadmienił, że nauka o przypadkach, ich zakończeniach czyli formie, jest tak ważna, iż trzeba tę naukę mieć na celu. Zresztą sądzę, że poczucie przypadku wyrabia się dostatecznie przez praktykę, t. j. przez mówienie, czytanie; do odróżniania ich zaś (prócz pierwszego i czwartego, gdy

są podobne) wystarczą przyjęte pytania, a pomogą końcówki. Co zaś do stanowiska przypadków w składni, to przyjdzie czas i na to, gdy będziemy uczyli specjalnie o zdaniu rozwiniętem.

To też, zdaniem mojem, na *zakończenie*, na *pewne* zmiany źródłosłowowe, które mają związek z pisownią (a głównie zmiany na *ó*, *rz*) nacisk kłaść należy. O podziale na deklinacye mowy tu niema, ale trzeba przez liczne ćwiczenia nauczyć odmieniać wszystkie typowe rzeczowniki, a przytem ukazywać na zakończenia szczególnie takie, które inaczej się piszą niż wymawiają, lub nie domawiają, jak *ę*. Spostrzeżenia te, czy reguły trzeba zaraz ustalić przez ćwiczenia ortograficzne i sprawdzające dyktanda.

Na co trzeba zwracać uwagę, aby z odmian wyciągać korzyści do nauki pisowni, powiedziałem obszernie w mojej broszurze «O nauczaniu pisowni», a cytuję ją tu nie dla reklamy, ale dlatego, że nie mogę cytować obszernych wywodów. W broszurze tej przedstawiłem wiele szczegółów, które w drugim, a może i w trzecim roku nauki są jeszcze nie na czasie, to też zalecić wypadnie na razie najglówniejsze, a później, gdy się zajmować będziemy szczegółowiej gramatyką, przyjdzie kolej na inne. Te zaś punkty, które pomijamy przy gramatyce początkowej, jeśli przy pisaniu ćwiczeń szkolnych okażą się potrzebne, objaśnić to należy praktycznie, przygodnie, lub tylko wskazać prawidłową pisownię, pozostawiając objaśnienie na później. Powtarzam więc jeszcze raz, iż sądzę, że jeżeli na co warto na tym stopniu czas poświęcać, to na deklinowanie, i to piśmienne, kilkunastu (a nie paru) rzeczowników typowych wszystkich deklinacyi, na podkreślanie i wskazywanie tego, co do pisowni potrzebne. A będzie to znowu na tym stopniu właściwe, bo

to się da uwidocznąć, a więc na poglądzie oprzeć. Nie się tu z nauki nie uroni tak, jak to musi mieć miejsce, gdy przedwcześnie z logiką języka przed dziećmi występujemy.

Zwrócić tu jeszcze należy uwagę i na to, że pod względem nauki deklinacji nie możemy iść za wzorami metodyków niemieckich i wogóle cudzoziemskich, bo oni mówią o językach, w których deklinacja jest słabo rozwinięta. Oni wskutek natury ich języka na co innego muszą kłaść nacisk, my na co innego.

Nie będę tu się rozwodził nad każdą częścią mowy, bo uwagi te, które wypowiedziałem, odnoszą się do wszystkich. Odpowiem tylko na nasuwające się pytania, a mianowicie: o ile ich odmiany powinny być uwzględnione w pierwszych latach zajmowania się gramatyką? Czy np. biegłość w odróżnianiu części mowy przypadków, trybów, lub znajomość wielu form, jak stopniowanie przymiotników, przysłówków, ma być uwzględnione? czy wszystkie gatunki zaimków i t. p.? Otóż zależy to od czasu i tej okoliczności, czy uczeń ma poprzestać na edukacji elementarnej, czy się spobi do średniego zakładu naukowego. W pierwszym razie, t. j. gdy uczeń nie będzie dalej się kształcił, należy, naturalnie, ograniczyć się do najniezbędniejszych rzeczy, t. j. tych, bez których pisać ortograficznie nie można; w drugim—im dokładniej pouczymy go o formach wyrazów, tem lepiej przysposobimy go do wykładu obszerniejszego gramatyki języka ojczystego, a tem więcej obcych języków, bez których u nas obejść się nie może. Wiele biedy uczeń przenosi przy nauce np. języka łacińskiego, jeśli nie jest biegłym w rozróżnianiu części mowy, przypadków, nawet podziałów (chociaż te najczęściej w każdym języku są inne). Ale ten, który nie będzie się spotykał z gramatykami

obcych języków, nie uczuje potrzeby takiej przynajmniej, jak tamten. Co będzie potrzebne dla ucznia, mającego się kształcić dalej, wykaże program gramatyki wyższej szkoły; uczeń, poprzestający na początkowej nauce, niech przedewszystkiem zdobędzie to, co mu w praktycznym życiu będzie niezbędne. Niezbędne zaś dla niego będzie np. stopniowanie przymiotników i przysłówków, bo to ma związek z pisownią, odmiana zaimka osobistego, pytającego, bo one się różnią od innych; nietylko czasy, ale i tryby w słowach, bo i tu zachodzi kwestya pisowni, np. przyrostka *by* i t. p. Zresztą w broszurze mojej «O nauczaniu pisowni» starałem się dokładnie wykazać zależność pisowni od odmian gramatycznych.

Nie należy się tu obawiać o ilość szczegółów z tej gałęzi gramatyki, bo one zawsze się przydadzą; tu niepokoić może raczej sposób nauczania, a więc go streszczę przynajmniej. Podaj przykłady jasne, zatrzymaj na nich uwagę ucznia, każ mu wynaleźć podobne fakty na ułożonym *ad hoc* lub wybranym ustępie wyprowadź regułę, utrwaj ją przez samodzielne ćwiczenie ustne i piśmienne. Chociażbym był posadzony o zbyt częste powtarzanie się, dodam jeszcze, że najwięcej męczące ucznia, zrażające do przedmiotu i nie dające rezultatu są owe rozbiory z ustępu, na chybił-trafił wziętego, oraz zbyt trudne ćwiczenia, zadawane na wypracowanie domowe. Aby złemu zapobiedz, radziłbym przynajmniej w początkowej nauce, aby te rozbiory, te ćwiczenia odbywały się jedynie przy nauczycielu. Wyróżnia np. uczeń przymiotniki i natrafia na rzeczownik *złoty* (=30 groszy) lub imiesłów *kochany*, bierze je za przymiotnik, pisze to w rozbiory i dostaje zły stopień. Jeśli będzie robił to przy nauczycielu, to przecież nauczyciel, gdyby nawet znalazły się obok siebie takie wyrazy w ustę-

pie rozbieranym (a znaleźć się nie powinny), każe je pominąć przynajmniej. Nic niema ważniejszego, jak kształcić samodzielność; ale nie tak jej nie szkodzi, jak stawianie ucznia wobec trudności, przechodzącej jego siły. Nic lepiej nie rozwija logiki, jak jasność wykładu; ale nie jej nie zabija skuteczniej, jak owe niejasne pojęcia, które przy wykładzie gramatyki tak często spotykamy.

Przejdźmy do składni i oznaczmy przedewszystkiem to, na czym polega jej strona praktyczna. To, co nazywamy (słusznie, czy nie) składnią rzędu, może gramatyka wyjaśnić, lecz uczyć się tego trzeba przez mówienie i czytanie, lub radzić się słownika, przynajmniej przeważnie. Ale w t. zw. składni zgody, z gramatyki dużo zaczerpnąć można; na tę część składni zwracać też baczną uwagę należy w każdym razie, jakikolwiek nauce zakres naznaczamy. Ta zgoda bowiem przez niewykształconych nie jest odczuwaną. Dzieje się to szczególnie przy liczebnikach: dwa, trzy, cztery, np.: trzech ludzi przyszło, trzech ludzi przyszli; przy złożonym podmiocie, np.: ojciec, matka i syn przyszli; Karol i Piotr przyszli i przyszedł; przy liczebniku i złożonym orzeczeniu, np. pięciu przyjaciół przyjechało, lecz wkrótce odjechali; przy orzeczeniu rzeczownikowem, np.: Jan jest uczeń i uczniem; przy przymiotnikowem, np.: Jan jest dobry i dobrym i t. d. Co się tyczy interpunkcyi, to przedewszystkiem należy nauczyć dzielić mowę na pojedyncze zdania, bez czego nie może być mowy o używaniu znaków pisarskich. Dokładniej nauczyć można o tych znakach, gdy się rozróżnia zdania główne od podrzędnych, nadto zdania skrócone, t. zw. (słusznie, czy nie) ściągnięte. Z części drugorzędnych w zdaniu rozwiniętem t. zw. adpozycya wpływa na przecinek. Wołacz, oddzielany

przecinkiem, znany już jest z poprzedniej części gramatyki.

Wszystkiego tego nauczyć dość łatwo, bo prawie wszyscy autorowie składni zgodnie, jasno te części składni postawili. Są i tu różnice w zapatrywaniu się gramatyków, ale małe w porównaniu z innemi. Trudność w nauce składni stanowią dopiero: drugorzędne wyrazy zdania rozwiniętego, a raczej kategorie, do których je zaliczają gramatycy. Toż samo położenie jest i z rozsegregowaniem na kategorie zdań, szczególnie podrzędnych. Kwestye te atoli więcej interesować mogą wykładających na wyższych kursach; w nauczaniu początkowem starczy, gdy się na rzeczach niezbędnych ograniczymy, a te dość są jasne.

Główną tu kwestyą jest sposób wykładu. To też szczególnie przy nauce składni trzeba w początkach wyrzec się stanowczo owych rozbiorów z ustępów, które nie są specjalnie ułożone do tego, a uczyć każdej reguły na przykładach przejrzystych. Jeśli uczyć o zdaniu prostem, niech w przykładach początkowo nie będzie więcej wyrazów nad te, które są niezbędne. Gdy uczyć w zdaniu rozwiniętem o wyrazach określających, niech każdy gatunek takiego określenia zjawia się kolejno, a nie różnorodne naraz. Podobnie postępujmy kolejno, zwolna przy nauce o zdaniu złożonem. Do książki zwracam się dopiero wtedy, gdy pewny jestem, że wszystko, co się znajduje w ustępie przeczytanym, jasno się uczniowi przedstawia,—że tamto, czego się uczył i nauczył, znajdzie. Ale w początkowej nauce to prawie niepodobna, bo i na wszystkich kursach nie zawsze możliwa. To też najodpowiedniej uczyć tu na przykładach dobranych, mniejsza o to, banalnych czy nie, byle jasnych.

Zakończę ten rozdział prośbą do tych, którym na sercu leży ważność przedmiotu: jeśli im się wyda nieślusznem moje widzenie rzeczy, niechajże raczą je sprostować; jeśli niejasnem, niech nie szczędzą pytań lub sprostowań. Temat, o którym mówię, nie należy do wyjaśnionych: wiele twierdzeń dzisiejszych ulegnie zmianie, udoskonaleniu w miarę postępu każdej nauki i metody jej wykładu; to też nie patrzę wcale na tę pracę jako na rozstrzygającą kwestyę, ale raczej jako na pobudkę do zajęcia się kwestyą niezawodnie pierwszorzędną w naszej pedagogii.

Czuję to dobrze, iż robota moja byłaby jaśniejszą i dokładniejszą, gdybym mógł trzymać się jakiegoś programu stałego, obowiązującego, — gdybym był mógł mieć przed sobą program szkoły, np. elementarnej jednoklasowej, dwuklasowej i t. d., lub też szkoły średniej, do której przez naukę początkową przygotować należy, — gdyby w tych programach oznaczony był czas, mający się poświęcić na naukę języka, — gdyby były oznaczone podręczniki obowiązujące, — nareszcie, gdybym wierzył, iż możliwe jest wykonanie tego, co się za potrzebne uważa. Rozdzieliłbym był wtedy swoje uwagi na pewne kategorie i starał się ściślej wykazywać, czego i jak uczyć wypada. W braku tego, co się stałym gruntem nazywa, ograniczyć się musiałem do ogólnych uwag, stosujących się do wszystkiego, a wybór szczegółów pozostawić uznaniu wykładającego, który ma się stosować do okoliczności, w jakich jest postawiony. To też pożyteczną byłoby rzeczą, aby dopełniając czy krytykując moją pracę, zechcieli uczący tego przedmiotu publikować uwagi swoje, odnoszące się do szczegółowych warunków, kategorii szkół, w których pracują, — aby publikowali swoje spostrzeżenia i rady, któreby wspierały ich kolegów mniej

doświadczonych w pracy, ograniczonej stałymi warunkami, jak czas, podręczniki, zakres przedmiotu i t. p.

Streszczając swoją dążność w tej pracy, powiem, że chodziło mi głównie o to, aby wykład tego przedmiotu nie zrażał młodzieży do niego; a nie zrazi tylko wtedy, jeśli zachowamy stopniowanie nauki, zgodne z naturą i rozwojem umysłu dziecięcego. Naprzód konkretnie, potem abstrakcyjnie; na zadania domowe szczególnie i na wymagania nasze od uczniów w ogólności baczmy, abyśmy ani ilością, ani zbyt trudnością nie odstręczali ich od przedmiotu. Dodam jeszcze: uczmy przedewszystkiem tego, co niezbędne, potem — co przydatne.

Przygotowanie do pierwszego ćwiczenia stylistycznego.

Metodyka ćwiczeń stylistycznych najwięcej zawiodła pedagogów. Wszyscy prawie narzekają, że rezultatów nie wydaje, bo wszędzie i zawsze ćwiczenia stylistyczne są utrapieniem młodzieży i całego domu: młodzież narzeka, nie wie, jak zadane ćwiczenie «zacząć», a jeśli ciocia nie poradzi sama, to musi odbywać pielgrzymki po mieście i szukać kogoś, co ćwiczenie zrobi za ucznia lub uczennicę. Tak narzekają niemieccy zwłaszcza pedagogowie; nasi mniej o tem piszą. Być może, iż nasz język nie przedstawia tyle trudności, co niemiecki; być może, iż nasza młodzież jest wymowniejsza; ale i u nas słyzy się nieraz narzekania: warto więc tę sprawę bliżej rozpatrzyć.

Pomijamy obecnie wiele przyczyn, które wywołują wielkie trudności przy ćwiczeniach stylistycznych w wyższych klasach, a postaramy się wykazać, jak należy przygotować ucznia do pierwszych wypracowań stylistycznych, aby jedną, ale bardzo poważną, z tych przyczyn złego usunąć.

Dla uniknięcia nieporozumienia zaznaczę, że w pracach piśmiennych wyróżniam ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne od stylistycznych. Temi ostatnimi nazywam już np.: opisy, opowiadania, rozprawki, listy pisane zdaniami złożonemi, chociażby te jak najprostsze, jak najłatwiejsze były.

Kiedy te ćwiczenia się zadają? W dawniejszych planach szkolnych zalecają je zadawać dopiero w klasie IV gimnazjalnej, zadowalając się w niższych klasach gramatycznemi i ortograficznemi. W nowszych planach wprowadzono już opowiadania w wyższych oddziałach szkoły elementarnej i w klasie I gimnazjalnej w drugim półroczu. Jedno i drugie ma swoje racje: dawniejsi pedagogowie chcieli najprzód dobrze grunt przygotować przez naukę gramatyki i to tak etymologii jak składni; nowsi tak długo czekać na to nie pozwalają. Sądzą zapewne, że nie każdy uczeń dochodzi do IV klasy gimnazjum, a każdy człowiek do pewnego stopnia musi w życiu umieć piśmiennie się wyrazić; powtóre, sądzą, że wcześniejsza praca nad umiejętnością władania piórem sprzyja dokładnemu wyrobieniu się w tym kierunku. Zresztą wszak uczeń pierwszej klasy ma już niemal konieczną potrzebę choćby list do rodziców o pieniądze napisać.

Przyznajemy też słuszość nowszym metodykom i w ich myśl postaramy się wykazać, jakimi drogami da się ich cele osiągnąć. Ci nowsi, zalecając tak wcześnie pisać ćwiczenia stylistyczne, mają na myśli niezawodnie to, że uczniowie uczęszczający do klasy I przeszli systematycznie ten kurs z danego przedmiotu, jaki zakreślono dla tak zwanej szkoły ludowej. Kurs taki jest najmniej czteroletni i robi się tam dla pisań, interpunkcyj, budowy zdań tyle, że uzbroi się ucznia w niezbędne wiadomości do samodzielnego pi-

sania. Ale w instrukcyach na klasę I zwykle niema tych zastrzeżeń, tych koniecznych wymagań. Mówi się tam wprost: opowiesz jaką powiastkę, wybadasz, czy ją uczniowie zrozumieli, objaśniesz, ile potrzeba — i każesz napisać. Albo: niech uczniowie pierwsze ćwiczenia piszą w twej obecności, a ty ostrzegaj, jak się mają wyrażać, uprzedzaj trudności pisowni, wskazuj, jakich znaków przestankowych używać. I niepraktyczny lub zmuszony nauczyciel tak też robi. Wynika stąd, że uczniowie bardzo często okazują zupełną niezdolność i karani są złymi stopniami; wynika stąd i to, że nauczyciel wysila się napróżno, bo te uwagi, które robi, pomagają wprawdzie danemu ćwiczeniu, ale nie mogą uogólniać zasad, gdyż wskutek braku przygotowania gramatycznego w uczniach, niema na czem tych zasad opierać.

Ażeby się jaśniej wytłómaczyć, przytoczę, co uczeń w szkole t. zw. ludowej, czyli przed wejściem do klasy I, umieć powinien z języka ojczystego; czyli, co uczeń umieć powinien, nim przystąpi do zadania stylistycznego. Otóż — przez czytanie, opowiadanie dochodzi do tego, że po kilku latach nauki nazbiera dość sporego materiału mowy, t. j. wyrazów, zwrotów mowy; przez ćwiczenia gramatyczne, t. j. przez pisanie części mowy, posiędzie pewną biegłość w pisowni: będzie już umiał nie tylko tak pisać, jak słyszy, ale pisać dokładnie końcówki imion i czasowników, chociaż nie tak brzmią, jak się piszą, nauczy się nawet regularnych zmian etymologicznych. Będzie tylko chwiejny w trzecim stopniu ortografii, gdzie głębsza znajomość ortografii jest konieczną, lub też znajomość obcych języków, skąd wyraz pochodzi. Ta chwiejność długo jeszcze towarzyszyć mu może, to też na tym niskim stopniu nauki przebaczać się ją musi. Przez te

ćwiczenia gramatyczne nabierze też biegłości w odróżnianiu części mowy a specjalnie *czasownika*, co mu znowu ułatwi dzielenie mowy na zdania. Dlatego zaś podkreślam wyraz *czasownik*, że on właściwie zdanie charakteryzuje, czyli że bez niego (wyraźnego czy domyślnego) zdania nie będzie.

Zachodzi teraz pytanie, w czym się dawniejsza szkoła pod względem wymagań wiedzy różniła od nowszej. Otóż różniła się tylko wymaganiem dokładniejszego wyrobienia szczegółów; nowsza mnóstwo szczegółów pomija, a kładzie nacisk na te wiadomości, które są niezbędne. Ogólnie więc biorąc, zakres wiedzy jest ten sam, — w szczegółach tylko różnica.

Gdyby takie niezbędne wiadomości, udzielane systematycznie w szkole ludowej, były znane uczniom klasy I, kwestya byłaby zaspokojona. Ale dlatego właśnie ją podnoszę, że zbyt rzadko uczniowie nasi ten kurs systematycznie przechodzą. Najczęściej spotykają się tacy, którzy coś z niego wiedzą, ale bardzo niedokładnie i stąd całe utrudnienie sprawy wynika. Jak z tego położenia wybrnąć? Jeśli nauczyciel jest obowiązany z takimi uczniami ćwiczenia stylistyczne przerabiać i ma to instrukcją wskazane, niechaj je przerabia; ale niech ucznia nie potępia za jego usterki mimowolne i niechaj stara się luki w jego wiadomościach jak najprędzej wypełniać, a w miarę wypełniania ich — wymagania swoje podnosić.

Nieźmiernie ułatwiłoby daną kwestyę, gdyby można było wskazać podręcznik, któryby wiadomości gramatyczne, poparte ćwiczeniami i metodycznymi wskazówkami, odpowiednio dla szkoły ludowej obejmował.

Ale, niestety, mimo to, że mamy podręczniki niepospolitej wartości, to przecież, prócz jednego, wszystkie robione są — że się tak wyrażę — *na wyrost*. Radzi

się nauczycielowi tak: wyłóż to, co ci teraz trzeba, co łatwiejsze, a potem wyłóżysz to, co trudniejsze i co ci będzie potrzeba. Ponieważ zaś zbyt często podręcznik taki nie znajduje się w rękach majstra, więc wybiera się to, bez czegoby się obeszło, czego uniknąć na razie potrzeba, a pomija się rzeczy najważniejsze.

Taki sposób uczenia gramatyki wynika stąd, że uczący nie rozróżniają, gdzie czego uczyć należy. Uczymy gramatyki języka rodzinnego w najogólniejszym i zasadniczym, w pewnej mierze idealnym celu dlatego, aby *uświadomić* uczniom te prawa, na których opiera się język, którym mówią i częstokroć zupełnie dobrze; powtóre, uczymy ich ze względów czysto praktycznych, mianowicie dlatego, że gramatyka zawiera w sobie prawidła, na których się opiera to, czego przez praktykę samą trudno nabyć, a bez teorii do pewności nigdy dojść nie można, np. pisownię, interpunkcję; nadto, aby upewnić uczącego się w użyciu tych form, które przez napór obcych języków, niedbalstwo w wymawianiu stają się wątpliwymi; na koniec uczymy jej dla przygotowania gruntu do obcych języków. Z takiego szerokiego programu wypływa, że wszystkiego uczyć godzi się i że jest pożądane, co się do języka odnosi i z prawdą naukową jest zgodne. Tylko nie na wszystkich stopniach nauki narówni te względy mogą być traktowane. Uświadomienie praw języka, jako część, wymagająca pewnego już rozwoju umysłowego i wyższych pragnień, właściwe ma miejsce na wyższych stopniach; uczenie znowu tego, czego człowiek bez gramatyki umieć nie może, jak pisownia, interpunkcja, bez czego pisać nie można, a przecież pisać każdego uczyć trzeba—musi być troską nauczyciela w samych początkach, w kursie elementarnym, najprzód dlatego, że często uczeń na tej

nauce poprzestanie, a powtóre dlatego, że dość wcześnie, bo w wyższych oddziałach szkoły ludowej a w I gimnazjalnej, uczyć się będzie mowy piśmiennej. Można do pewnego stopnia nauczyć rzeczy, dotyczących się pisowni i przestankowania, i bez owego aparatu gramatycznego, bez rozróżniania części mowy, biegłości w oznaczaniu przypadków, osób, trybów i t. d. Tak np. uczy pisać Promyk w swojej «Obrazowej nauce pisania i czytania»; ale kto ma na myśli naukę szkolną lub przygotowanie do szkół wyższych, gdzie i dokładności w pisaniu się wymaga i z obcym językiem spotkać się trzeba, ten musi zadbać i o aparat gramatyczny, o którym dopiero mówiłem. Gdyby najprzód uczył tylko praktycznie, a potem dopiero wykladał gramatykę, zmarnowałby zbyt wiele czasu i pracy; przez połączenie zaś pewnych gramatycznych danych z owymi przez Promyka wskazanymi praktycznymi sposobami skuteczniej dojdzie do celu. Nie myślę przez to udzielać rad Promykowi, jak był powinien swój podręcznik pisać; przeciwnie, uznaję, że stworzył rzecz zupełnie dobrą, ściśle zastosowaną do celu, jaki obrał: doradzam tylko pewne zmiany w razie, gdyby kto chciał w innych, szerszych celach używać tego podręcznika. Wskazuję zaś na tę pracę raz dlatego, że jest ona wzorem zastosowania podręcznika do jasno, ściśle obmyślonego celu; powtóre, że najdoskonalej ujęła to, co *niezbędnie* jest każdemu potrzebne, a czego sama praktyka nie nauczy.

Nadmieniłem tutaj o owym aparacie gramatycznym, odnoszącym się do części mowy; mówiłem już o tem obszernie w rozdziale p. t. «Uwagi nad początkowym nauczaniem gramatyki języka ojczystego»; poprzestanę też na tem; ale muszę zwrócić uwagę na

sposób, w jaki Promyk uczy składni, która mu przede wszystkim jest potrzebna do nauczania przestankowania.

Uczy on najprzód o zdaniu prostem; nie troszczy się o rozwinięte, bo tu z niewielką szkodą bez znaku przestankowego się obejdzie, i przechodzi wprost do zdań złożonych. Znakomicie ułatwił on tworzenie takich zdań przez to, że za pomocą pytań wprowadza uczącego na odpowiedzi zdaniami złożonemi. Zdaje mi się, że nikt przed nim, przynajmniej u nas, nie oparł na pytaniach początkowej nauki o zdaniu złożonem. Przez takie ćwiczenia, prócz wskazówek, odnoszących się do interpunkcji, uczy jeszcze jednej nader ważnej rzeczy dla początkujących, mianowicie używania odpowiednich spójników w zdaniach pobocznych. Kto obserwował mowę dzieci i ludu, ten przekonać się musiał, jak ona szwankuje na tym punkcie. Ale i tu powiem to, co wskazałem wyżej: i przy nauce składni należy dawać objaśnienia teoretyczne, jeśli chcemy wprowadzić sposób Promyka do szkoły, należy nieco i rozszerzyć zakres wiadomości ze składni. Trzeba więc nauczyć rozróżniać podmiot i orzeczenie przede wszystkim; należy też odróżnić zdanie rozwinięte od prostego i pouczyć przynajmniej o adpozycji rzeczownikowej z części drugorzędnych i o wołacz—w celach przestankowania. Co zaś do zdania złożonego, to, sądzę, trzeba rozszerzyć nieco jego zakres i umocnić wiedzę rozbiorem w sposób następujący:

Nauczyciel pisze na tablicy: Kowal kuje, a stolarz hebluje. Jan orze, a Maciej grabi. Rozbierzmy te zdania na części. Gdzie tu podmiot, a gdzie orzeczenie? Z odpowiedzi wypadnie, że tu od kropki do kropki będzie po dwa podmioty i dwa orzeczenia, stąd wyniknie, że będą dwa zdania związane albo spajane.

Stąd znowu wyniknie zasada, że jedno od drugiego powinno być oddzielane przecinkiem.

Zdania te *złożone* uczniowie mają w kajetach na wzór do naśladowania; obecnie należy im zadać ćwiczenia *podobne* do zrobienia samodzielnie w szkole, a nawet w domu. Napiszcie w ten sam sposób: Co robi szewc, a co krawiec? Co robi cieśla, a co zdun? Jaki głos wydaje koń, a jaki krowa? Jaki wydaje głos gęś, a jaki kaczka? Odpowiedzi, naturalnie, będą stanowiły zdania złożone, np.: Szewc robi obuwie, a krawiec suknie i t. d.

Uwaga: Zapewne wypadnie przerobić ustnie z uczniami owe ćwiczenia, aby nie byli w kłopotcie, co mają odpowiedzieć, a idzie tu przecież głównie tylko o formę, t. j. aby umieli napisać, co myślą.

Na następne ćwiczenie nauczyciel napisze znowu zdanie na tablicy i każe je uczniom napisać w kajetach: Sprawiedliwy jest ten, kto nie krzywdzi nikogo. Kłamcą jest ten, kto mówi nieprawdę. Szczery jest ten, który prawdę mówi.

Rozbierzmy te zdania. Gdzie jest podmiot, gdzie orzeczenie? Po ile tu zdań od kropki do kropki? Czem są oddzielone?

Napiszcie w domu odpowiedzi tak, jakśmy tu pisali: Kto jest leniwy? Kto jest pilny? Kogo nazywamy sąsiadem? Jakiego ucznia ganimy? Jakiego ucznia chwalimy?

Na następnej lekcyi każmy uczniom pisać w kajetach to, co piszemy na tablicy: Uczniowie czytają, uczniowie piszą, uczniowie rachują.

Gdybyśmy napisali raz tylko podmioty w tych zdaniach, czyżby nie było to samo? Spróbujmy, napiszmy: Uczniowie czytają, piszą, rachują. Czyżby nawet tak nie lepiej, nie ładniej było? Pewnie, bo prze-

dewszystkiem krócej, a wszelka przewlekłość, niepotrzebna pisanina ładną być nie może. Widzicie stąd, że niekiedy opuszcza się podmiot: ale robi się to wtedy, gdy się go łatwo domyślamy. Tu okazać należy na przykładach, że nie można opuszczać podmiotu, gdy się go domyślić trudno, albo gdyby myśl była niezrozumiałą lub co innego znaczyła. Tak np. gdybym zamiast: Jan czyta, a Paweł pisze, napisał: Jan czyta, a pisze, to czyżby było dobrze? Tak więc, chociaż opuściliśmy dwa razy podmiot, pozostałe orzeczenia oznaczają, że tu są trzy zdania i należy je też przecinkami oddzielać.

Napiszcie w domu ćwiczenie podług tego zdania, któreśmy tu rozebrali. Odpowiedzcie na pytania: Co robią rolnicy? Co robią żołnierze? Jakie głosy wydają zwierzęta? Jak się dzieci bawią? Co robisz podczas wakacji?

Na innej lekcji napiszemy wraz z uczniami: Człowiek uczy się na to, ażeby był rozumny. Człowiek je na to, ażeby był silny. Niedziela potrzebna jest na to, aby człowiek modlił się i odpoczywał. Rozbierzmy te zdania, wykażmy, gdzie podmioty są domyślne, wskażmy, żeśmy zdania pojedyncze oddzielili przecinkami. Zadajmy na ćwiczenie odpowiedzi na wzór powyższych: Na co potrzebny dzień? Na co potrzebna noc? Po co chory leczy się? Na co nam potrzebny jest pies? Na co nam potrzebny koń? Na co nam potrzebna owca?

Na innej lekcji napiszemy wraz z uczniami: Jan czyta, Paweł czyta, Piotr czyta. Czyby nie można tego krócej wyrazić? Wszak będzie to samo, jeśli powiem: Jan, Paweł i Piotr czytają. Cóż tu zrobiliśmy? Oto powtarzające się trzy razy orzeczenia jednakowe wymieniliśmy raz tylko. Ale pamiętajmy, że jeśli to orze-

czenie jest w liczbie pojedynczej, to trzeba je zamienić na liczbę mnogą, a będzie to lepiej, niż gdybyśmy je zostawili w liczbie pojedynczej, chociażby i tak zdanie było zrozumiałe. Dlaczegośmy postawili przecinki między podmiotami? *U.* Bo tu są trzy zdania. Pamiętajcie, że lepiej brzmi, gdy w takich razach ostatni podmiot połączymy spójnikiem *i*. A pamiętajcie także, iż przed spójnikiem *i*, gdy on łączy podmioty lub orzeczenia, zwyczaj pozwala nie stawiać przecinka. Po takich ćwiczeniach nauczyciel będzie miał do czego się odwołać, gdy w zdaniu znajdzie jakkolwiek jego część składową opuszczoną; oraz ma na czem oprzeć regułę stawiania przecinka, mianowicie: zdanie od zdania musi być oddzielone jakimś znakiem pisarskim. W tych razach, któreśmy poznali, stawia się przecinek. Zamieńcie sami w powyższy sposób zdania: Ojciec przyjechał, matka przyjechała, syn przyjechał. Nauczyciel czyta, uczniowie czytają. Jabłoń wydała owoce, grusza wydała owoce. Matka przyszła ze spaceru, córka przyszła ze spaceru. Niech paru uczniów ustnie przerobi te zdania. Być może, iż uczeń powie: Jabłoń, grusza i śliwa wyda*li* owoce. Wtedy trzeba mu zwrócić uwagę, iż tylko rzeczowniki osobowe męskie wymagają końcówki *li* przy słowach; inne wszystkie: *ły*. Podobnież trzeba zwrócić uwagę, że: jeśli podmiotami są rzeczowniki ludzkie rodzaju żeńskiego, to słowo postawi się z końcówką: *ły*, a jeśli męskie i żeńskie, to z końcówką: *li*.

Uwagi te o zgodzie orzeczenia przy dwóch lub więcej podmiotach należy wyjaśniać więcej lub mniej naukowo czyli praktycznie, stosownie do stopnia wiedzy gramatycznej uczniów. Należy też cierpliwie, może na większej liczbie przykładów, a może na paru lekcjach wyjaśniać. Pozwoliłem sobie tu skupić parę re-

guł w jednym ćwiczeniu dla oszczędzenia miejsca, zostawiając ustopniowanie wykładu do uznania nauczyciela.

Napiszmy znowu na tablicy: Dwaj ludzie przyszli i dwóch ludzi przyszło, trzech żołnierze jechali i trzech żołnierzy jechało, czterej chłopcy grali w piłkę i czterech chłopców grało w piłkę.

Objaśnijmy, choćby tylko tak, że liczebniki, dwa, trzy cztery używają się dwojako. Mówi się w połączeniu z rzeczownikami osobowymi męskimi albo: dwaj, trzech, czterej, albo: dwóch, trzech, czterech. W pierwszym razie rzeczownik kładzie się w przypadku pierwszym, a słowo w liczbie mnogiej z końcówką *li*; w drugim razie rzeczownik kładzie się w drugim przypadku liczby mnogiej, a słowo, orzeczenie, w liczbie pojedynczej, trzeciej osobie.

Przeróbmy parę takich zadań, choćby w klasie i upewnijmy się, czy uczniowie pamiętali składnię tego rodzaju. Dajmy potem przykłady: Pięciu uczniów odjechało, odjeżdża, odjedzie. Dziesięciu rzemieślników pracowało, pracuje, pracować będzie. Stu, tysięcy, dwustu i t. p. żołnierzy...

Powiedzmy, że począwszy od liczby *pięciu* zawsze jest ta sama składnia, jakąśmy wskazali przy: dwóch, trzech, czterech. Wskażmy, iż i liczebniki nieokreślone: paru, kilku, wielu, kilkunastu i t. p. mają tę samą składnię. Wykażmy, iż począwszy od liczby *pięć* i przy rzeczownikach żeńskich jest też samą składnią.

Nauczmy, iż przy liczebnikach: dwoje, troje, pięcioro, dziesięcioro, kilkoro, np. ludzi, dzieci — ta sama składnia.

O ile należy to robić częściowo? kiedy? t. j. czy wtedy dopiero, kiedy ćwiczenie z takimi zwrotami ma nastąpić, czy też bez uwzględnienia tego warunku?

zostawiam to uznaniu nauczyciela; ostrzegam tylko, że początkujący napotykają w tych niezwykłych zwrotach trudności i że te trudności usunąć z przed nich trzeba. W najprostszych zaś, najłatwiejszych opowiadaniach zwroty takie się napotykają. Niemalą trudność przedstawiają tu i zdania skrócone, mianowicie pod względem przestankowania. Trudność ta okazuje się w tem, że imiesłowy bywają raz orzeczeniami, innym razem tylko prostymi określeniami. Ze względu na to radziłbym unikać zdań skróconych wogóle w nauce początkowej, a szczególnie przy nauce pisania. Gdyby jednak uniknąć tego nie można było, to tam, gdzie imiesłów jest orzeczeniem, niechaj nauczyciel uprzednio lub przy poprawianiu ćwiczeń ten fakt stwierdzi, i uczniowi każe postawić przecinek, jak przy każdym innym zdaniu. Tak np.: *Siedząc* przy stole, czytaliśmy książkę. Zresztą, gdyby nauczyciel chciał, aby uczeń w ćwiczeniu używał zwrotów imiesłowowych czyli zdań skróconych na imiesłowy, powinien wprzód przeprowadzić szereg ćwiczeń, pouczających, w jaki sposób zdania się skracają na imiesłowy i jakie znaczenie przybierac może imiesłów w takich razach, np.: gdy czytam = czytając; ponieważ czytam = czytając i t. p. Powtarzam jednak, że sądziłbym, iżby należało unikać zdań skróconych w początkowej nauce pisania.

Zastanawialiśmy się dotąd nad sposobami pokonania najważniejszych trudności, jakie początkujący styliści napotykają. Próbowaliśmy wyrobić w nich poczucie odrębności zdań i użycia ograniczającego je znaku, t. j. przecinka; nauczyliśmy ich też odpowiedniego używania niektórych przynajmniej spójników w zdaniach podrzędnych. Zaznajomiliśmy ich najogólniej z t. zw. zdaniem ściągniętym, a następnie ze zgo-

dą orzeczenia z podmiotami w tych zdaniach. Daliśmy też wyobrażenie o tej zgodzie przy liczebnikach. Możemy tedy spróbować ćwiczeń już więcej złożonych, a robiąc je, będziemy znowu usuwali trudności, jakie sama praktyka wykaże. Z góry tylko przewidzieć można, że natrafimy na niepewność ucznia przy pierwszym takim ćwiczeniu, gdy mu przyjdzie użyć przecinka lub kropki. Różnica w pewnych razach między tymi znakami tak jest nieuchwytna, że raczej pewne dopiero poczucie stylu ją wyrabia, ale nie reguła. To też należy być wyrozumiałym na usterki ucznia pod tym względem i należy naprowadzać go przy poprawianiu ćwiczenia, a pożytecznym też będzie uprzednio zwrócić jego uwagę, że jaśniej rzecz wyjdzie, jeśli zamiast przecinka użyjemy kropki.

Tak np. przypuścimy, iż uczeń przedstawi nam ćwiczenie takie:

Stół jest sprzętem pokojowym, może być mały albo wielki, podłużny albo okrągły, ma płytę, boki, cztery nogi i szufladę i t. d.

Wtedy mu zwrócimy uwagę, że byłoby lepiej, gdyby po wyrazie *pokojowym* i *okrągły* postawił kropki. Wtedy podział zadania wyszedłby jaśniej, bo w pierwszej części mówi się o tem: czym stół jest; w drugiej o jego kształcie, w trzeciej o jego składzie. To są części ćwiczenia tak widocznie odrębne, że tę odrębność należy zaznaczyć znakiem silniejszym, t. j. kropką.

Weźmy do ręki list pierwszoklasisty. Będzie np. taki: Kochany Władziu! Tadzio mówił wczoraj, żeś sobie kupił parę arkuszy obrazków do kolorowania, i ja chciałbym mieć coś podobnego, donieś mi więc, gdzieś kupił te obrazki i po jakiej cenie, prosi Cię o to i pozdrawia serdecznie Twój przyjaciel, Emil.

Powiada się wtedy uczniowi że to daleko jaśniej wypadnie, jeżeli po wyrazach: *kolorowania*, *podobnego*, *cenie* postawi się kropki. Lepiej przez to oddzieli się myśli: w pierwszej części liściku mówi się o tem, co Władzio zrobił; w drugiej, czego ja pragnę; w trzeciej wypowiada się prośbę o objaśnienie; w czwartej—pozdrowienie przyjaciela. Przez takie wskazówki pomалу uczniowie nabiorą *poczucia* w użyciu znaków pisarskich.

Nie uważamy za konieczne na tym stopniu nauki mówić o średniku i dwukropku w zdaniach, np. wnioskujących, a tembardziej w okresach. Dość będzie, jeżeli uczeń oddzieli zdanie od zdania przecinkiem, a dwukropkiem postawi przy wyliczaniu przedmiotów. Procyk podaje przykład: Łyżka może być duża albo mała; czysta albo brudna; drewniana, blaszana albo srebrna; cała albo zepsuta. Otóż wskażemy, że gdy się wyliczają pewne grupy oddzielne przedmiotów, używa się średnika. O wykrzykniku i znaku zapytania wiedzą już uczniowie z poprzedniej klasy, a tembardziej o kropce. Przy zdarzonej sposobności użycia cudzysłowu bardzo łatwo nauczyć. Dość raz na przykładzie okazać. O oddzielaniu przecinkiem wołacza i adpozycyi rzeczownaj należy powiedzieć przy nauce zdania pojedynczego.

Mówiliśmy dotąd prawie wyłącznie o przygotowaniu gramatycznym niezbędnem, aby ćwiczenie nie było parodią mowy piśmiennej. Gdzie bowiem niema choćby główniejszych podstaw pisowni i interpunkcyi, tam nie może być mowy o poprawności ćwiczenia. Interpunkcyja nadto trzyma w pewnych korbach sposób wyrażenia myśli. Dla dokładności powtarzamy tu, cośmy wyżej nadmienili, że jeżeli dla jakichbądź przyczyn

przerabia się ćwiczenia stylistyczne o ciągłej treści bez poprzedniego nauczania tych podstawowych zasad gramatycznych, tam opieramy się chyba na intuicji ucznia, która, jakkolwiek może się objawiać u wyjątkowo zdolnych, to przecież nie można się jej domagać wogóle. Dlatego dopóki tych zasad nie nauczymy, nie róbmy odpowiedzialnymi uczniów za nieudolność ich ćwiczeń i starajmy się, aby te zasady wdrożyć w umysły, a w miarę postępu pracy podnośmy dopiero wymagania w ocenianiu ćwiczeń.

Naturalnie na samem gramatycznym przygotowaniu poprzestać nie można; należy zadbać i o materiał mowy, t. j. wyrazy, zwroty, nadto logikę, z jaką myślimy nasze wykładamy. Jeśli atoli mniej tu o tem piszę, to dlatego, że z samowiedzą, czy nie, zwykle jednak o to przy nauce początkowej się dba, a powtóre — samo życie tego uczy. Jednakże kto o metodycznym nauczaniu przedmiotu myśli, ten musi jasno zdać sobie sprawę z tego, że uczniowie jego wtedy zdolni będą coś napisać, jeśli odpowiedni materiał językowy zdobyli, a umysły stosownie do ich wieku są rozwinięte. Śledzić też postęp pod tym względem powinni, czuwać nad tem, odpowiednio kierować od samego początku nauki. To też przy każdej nauce, nie tylko przy nauce języka, w każdej odpowiedzi na zapytanie, w każdej rozmowie uczeń powinien wyrażać się ustnie poprawnie, logicznie. Nie chodzi tu o pedantyzm, nie pozwalający dziecku swobody — wszędzie takt i miarę zachować trzeba; ale gdzie można, gdzie wypada, należy od dziecka przyzwyczajać do dobrej i logicznej mowy. Przy nauce zaś języka, przy opowiadaniu przeczytanego jest już głównem zadaniem nauczyciela o tem pamiętać. Niech dziecko to tylko czyta,

co rozumie, a badajmy je starannie, czy rozumie. Gdy się o tem przekonamy, żądajmy, ile można, opowiadania jasnego, dokładnego, konsekwentnego. Zwracajmy uwagę na to, czego mu brak, czego błędnie używa; zatrzymujmy je wtedy w opowiadaniu i pouczmy. Tylko nie wymagajmy zbyt wiele. Nie wymagajmy np. zwrotów skróconych, naturalnie w początkach, choćby te w książce były; niech dziecko powie zamiast *czytając, kiedy czytał*; nie wymagajmy podrzędnych zdań, zwłaszcza rzadszych, jak np. przypuszczalne; niech je i przez nadanie innego zwrotu mowie, głównem wyrazi. Mowa może być prosta, nieozdobna, przecież poprawna; i o taką tu właśnie chodzi.

Każdy doświadczony pedagog wie, że poprawność mowy u młodzieży zależy przede wszystkim od jej otoczenia domowego, a obfitość wyrazów od stosunków życiowych, wiadomości istotnie, a nie pozornie tylko nabytych. To też mniej zapewne będzie miał pracy pod tym względem z dziećmi inteligencji; przeciwnie, szkoły wiejskie, począwszy od wymawiania wyrazów, przedstawiają dla nauczyciela bardzo trudny materiał.

Ostrzegając o tem, abyśmy w początkach zbyt wiele nie wymagali, przypomnieć muszę, abyśmy zwolna, stopniowo posuwali naukę i pod tym względem. Niech zwolna dzieci przywykają i do używania spójników odpowiednich, których tak unikają; niech dzieci wiejskie, zamiast prostaczego wyrażenia, nauczą się używać i więcej literackiego; tylko niech nie będzie w tym razie zbyt wielkiego pośpiechu, a tem więcej przesady.

Odpowiednio ułożone, ze stosownem stopniowaniem, książki elementarne, t. zw. czytanki (mniej wła-

ściwie wypisy) są nieoszacowaną pomocą w takiej nauce mowy dla nauczyciela. Elementarze nasze w wielkości czynią zadość wymaganiom pedagogii; nie można tego powiedzieć o t. zw. wypisach na klasę wstępną i pierwszą. Jedną też z najpierwszych potrzeb naszej pedagogii jest opracowanie tak gramatyki jak wypisów dla początkujących.

Pierwsze ćwiczenie stylistyczne¹⁾.

Nauczyciel odczytuje lub opowiada powiastkę. Naturalnie postępuje tak, jak przy czytaniu zwykły postępować: przygotowuje umysły uczniów do zrozumienia tego, co mają słyszeć. Ponieważ tu ma być mowa o wydarzeniu na wsi, wśród upału letniego i we wsi opustoszałej wskutek wyjścia ludzi na pole do żniwa, więc wypytuje uczniów, czy znają wieś, zajęcia podczas lata i uzupełnia to, co potrzeba do zrozumienia powiastki.

W powiastce ma być mowa o ociemniałym dziadku, który posilkuje się laską w wyszukiwaniu drogi; jeśli więc uważa za właściwe, niechaj przed czytaniem uprzytomni w umysłach uczniów taki smutny obraz kaleki i niech też uczniów zapyta, czy znają i inne znaczenie wyrazu: *dziad*, *dziadek*, prócz znaczenia *żebraka*. Być może, iż i inne wyrazy powiastki należy rozjaśnić, jak: *chata*, *chatupa*, *studnia wiejska*, w ta-

¹⁾ W poprzednim rozdziale zaznaczyłem, że ćwiczeniem stylistycznym nazywam: opowiadanie, opis, list, rozprawę — w odróżnieniu od ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych.

kim razie lepiej je wyjaśnić przed czytaniem, aby dla słuchaczy wszystko było jasne w opowiadaniu.

Powiatka powinna być nie tylko pod względem treści, ale i co do formy, jasna, prosta, a więc, o ile można, unikać w niej należy wszelkich skrótów i rzadszych zdań pobocznych.

Nauczyciel odczytuje np. opowiadanie następujące:
OCIEMNIAŁY DZIADEK.

Przez wieś szedł ociemniały dziadek, a wieś była prawie pusta, bo ludzie byli u roboty. Na dworze bawiły się dzieci, a między nimi najstarszy był Józio. Idzie ślepy dziadek, kijem przed sobą próbuje, a wzdycha ciężko, bo stary i zmordowany. Posłyszał głos dzieci na drodze.

— Moje dzieci — pyta — jest tu gdzie studnia? Skwar taki, tyle drogi uszedłem, pić mi się chce bardzo.

— Jest tu zaraz studnia za drugą chałupą — odpowiadają dzieci.

— Uciągnąłbym sobie wody, ale kaleka, nie widzę, gdzie druga chałupa.

— Chodźcież, dziadku — mówi Józio, biorąc go za rękę — siadźcie na tym kamieniu przed naszą chałupą, a ja wam wody przyniosę.

I pobiegł do chaty, wziął garnuszek, wypłukał go u studni, naczepał wody i przyniósł dziadkowi.

— Niechże ci Bóg błogosławi, pocziwe dziecko — rzekł starzec. —

Opowiadanie jest tak łatwe, iż uczniowie pewnie powtórzą je po pierwszym przeczytaniu lub opowiadaniu. Być może jednak, iż wypadnie jeszcze raz odczytać lub kazać to zrobić paru uczniom. Podobnież może wypaść potrzeba wyjaśnienia czegoś.

Przed przystąpieniem do napisania opowiedzianej powiatki należy podać jej dyspozycję; np. 1) czas i miej-

sce, w którym zdarzenie się odbywało; 2) rozmowa dziadka z dziećmi; 3) usługa, ofiarowana przez Józia; 4) błogosławieństwo starca.

Po przyswojeniu treści wypada pomówić z uczniami o znaczeniu etycznym postępu Józia.

Przystąpić potem należy do omówienia trudniejszych wyrazów pod względem ortograficznym. A więc niech uczniowie powiedzą litery, składające wyrazy: dziadka, Józio, próbuje, chodźcież, siadźcie, przyniosę, przyniósł i t. p. O ile wiadomości uczniów pozwolą, należy dać wyjaśnienia zasady pisania. Na tym stopniu nauki przeważnie praktyczne tylko można podawać prawidła.

Co do interpunkcji przypomina się zasadę, iż zdanie oddziela się zawsze znakiem przestankowym; że słowo (czasownik), jako wyrażające orzeczenie, zwykle stanowi zdanie, a więc ile jest takich czasowników, tyle musi być znaków przestankowych. Po zdaniu, wyrażającym pytanie, stawia się znak zapytania. Niechże uczniowie pamiętają, że nowa myśl, słowa różnych osób w rozmowie najczęściej oddzielają się kropką.

Po takim przygotowaniu uczniowie mogą rozpocząć pisanie powiatki.

Po napisaniu następuje najważniejsza część pracy przy pierwszych ćwiczeniach, mianowicie poprawianie ćwiczenia przez nauczyciela.

Poprawianie takie może się dokonywać w sposób rozmaity; nie narzucamy żadnego, ale domagamy się, aby ono było nader staranne, z największą cierpliwością prowadzone i z największym pobłażaniem. Przez to pobłażanie rozumiemy to mianowicie, że nauczyciel nie powinien domagać się od ucznia zupełnej poprawności. Pierwsze ćwiczenia mogą być pod wielu względami słabe, praca dopiero nauczyciela przy po-

prawianiu rozświetli uczniowi trudności, jakie napotykał, i od tej pracy zależeć będzie postęp ucznia.

Nie będę się zatrzymywał nad poprawianiem ćwiczenia, gdy nauczyciel ma jednego lub paru uczniów, bo wtedy szczegółowo rozpatrzyć on może wraz z uczniem całe wypracowanie. Trudniejsza sprawa z klasą, do tego liczną, i tu proponuję sposób następujący: nauczyciel najlepiejby zrobił, gdyby przejrzał w domu wszystkie wypracowania i poznaczał wszelkie usterki w celu omówienia ich z każdym z uczniów oddzielnie. Gdyby to jednak dla braku czasu było niemożliwe, to niechaj każe w klasie odczytać wypracowanie kilku uczniom: najlepszym, średnim i słabym. Odczytanie takie miałoby na celu ocenę, czy uczniowie logicznie przeprowadzili całość ćwiczenia; czy nie pominęli jakiej ważnej okoliczności; czy użyli zwrotów i wyrazów właściwych. Po takim przeczytaniu, ocenie i naprowadzeniu uczniów na właściwą drogę należałoby zalecić, aby reszta uczniów przejrzała jeszcze raz swoje prace i poprawiła wedle uwag poczynionych uczniom, którzy prace swoje czytali. Następnie nauczyciel obowiązany jest przejrzeć wszystkie ćwiczenia i popodkreślać usterki. Załatwiwszy się z powyżej zaznaczonymi usterkami, odnoszącymi się do planu i stylu, co najwięcej pracy nauczycielowi przysparza, pozostaną przeważnie usterki, odnoszące się do pisowni i interpunkcji. Kilku uczniów w klasie powinno poprawki głośno porobić, wyjaśniając przy pomocy nauczyciela zasady, przeciw którym wykroczyli. Co zaś do interpunkcji, która, zwłaszcza w początkach, największe stanowi trudności, to radziłbym, aby jedno ze słabszych pod względem ćwiczeń było wypisane na tablicy przynajmniej w znacznej części i rozebrane na zdania. Tak np. przypuszczam, iż uczeń napisał: «Przez wieś szedł

ociemniały dziadek a wieś była prawie pusta bo ludzie byli u roboty na drodze bawiły się dzieci a między nimi najstarszy był Józio».

Rozbierzmy na zdania ten ustęp, a w tym celu podkreślimy czasowniki — orzeczenia. Do orzeczenia *szedł* jaki mamy podmiot? Z innych wyrazów, które odnoszą się do podmiotu, a które do orzeczenia? Postępuję tak samo z drugim zdaniem, którego orzeczenie jest: *była pusta* i t. d. Następnie wskazuję granicę między zdaniem jednym a drugim i na niej stawiam przecinek. Przed wyrazem *na drodze* postawiłszy także przecinek; tu zwracam uwagę ucznia, że zdanie, zaczynające się od tych wyrazów, rozpoczyna nową myśl: poprzednio mówiłem o wsi, obecnie o gromadce dzieci. Czyby nie było lepiej postawić tu silniejszego przestanku, niż przecinek, np. średnika, a nawet kropki? Gdyby w opowiadaniu znalazły się skróty lub orzeczenia domyślne, nauczyciel wyjaśni i wskaże, iż jest tu zdanie, a więc i znak przestankowy być winien.

Po przerobieniu w ten sposób wypracowania zalecam uczniom przejrzeć swoje prace i popoprawiać usterki. Zabieram znowu kajety do domu i kontroluję poprawki.

Naturalnie, że taka manipulacya zmusza stosuje się do pierwszych tylko ćwiczeń.

Zabierze to niemało czasu, ale sowiecie opłaci się w przyszłości.

Plan nauki.

Czytanie.

Metodycy słusznie uważają czytanie za główne źródło nauki języka ojczystego: zwykle uczniowie mniej więcej poprawnie już mówią swoim językiem, gdy wchodzi do średniego zakładu naukowego, przez czytanie tylko wzorowych książek udoskonalają swoją mowę i powiększają jej zasób. Słuszność wyznaczania pierwszorzędного stanowiska czytaniu i opowiadaniu przeczytanego tem więcej się odczuwa, jeśli znaczna liczba uczniów nie włada biegle językiem, jak to nie rzadko ma miejsce. W takich razach wypada przede wszystkim zająć się umiejętnie pod względem trudności dobraniem czytaniem i opowiadaniem uczniów zajmować: wprawa bowiem głównie stanowi o korzyściach, gdy chodzi o zdobycie języka.

Gdy jest jednak takie szczęśliwe położenie, że się ma do czynienia z dziećmi kół inteligencji, kwestya wtedy bardzo jest ułatwiona: czytanie wtedy pozbywa się ciężaru łamania pierwszych lodów, ogranicza się przeważnie do udoskonalenia formy, a więc wdraża

do wyrażen literackich, logiki utworów, zagłębiania się w treść, wewnętrzne ich znaczenie.

Okoliczność ta, czy uczniowie władają biegle językiem, jest bardzo ważna: wpływa ona i na ilość czasu, który przeznaczyć należy na tę część nauki języka, oraz na sposób jej prowadzenia. W pierwszym razie należy jak najwięcej czytać, słuchać i starannie a umiejętnie poprawiać, wygładzać opowiadanie; w drugim — układ i rozbiór treści, teoria języka, wypracowania piśmienne będą głównie zajmowały uczącego.

A jak ma być prowadzone to czytanie?

Metodycy trzy stopnie upatrują w nauce czytania: wprawę mechaniczną, czytanie z uwydatnieniem rozumienia rzeczy i czytanie estetyczne. Samo przez się jest zrozumiałe, że przedewszystkiem należy starać się, aby uczniowie biegle czytali mechanicznie. Gdyby więc mieli trudności pod tym względem, należy i obowiązywać ich do pracy domowej przez zadawanie lekcji i w klasie z nimi niemało czasu na czytanie poświęcać. Seryo zaś rzecz biorąc, to szkoła średnia nie powinna już mieć z tem do czynienia; nie mogący biegle czytać powinni tu być wyjątkami i chyba jakąś wadą organiczną usprawiedliwieni. Głównem więc zadaniem właściwie będzie drugi stopień czytania, t. j. z uwydatnieniem rozumienia rzeczy. Ażeby tego wymagać było można, należy wpiertw postarać się, by uczniowie rzecz rozumieli. Środkiem do tego prowadzącym jest badanie ucznia, czy rzecz rozumie, przez wysłuchanie jego opowiadania, przez odpowiednie pytania i objaśnienia.

W poprzednich rozdziałach omawiałem kwestye logicznego czytania i tu powtórzę tylko, że główną przyczyną ntrudnienia tej kwestyi jest brak konsekwentnie ułożonych książek szkolnych do czytania,

czyli t. zw. wypisów. Gdyby one ułożone były stosownie do poziomu klasy, wyjątkowo tylko potrzebowałyby pomocy nauczyciela: uczeń po przeczytaniu samby umiał dobrze opowiedzieć to, co przeczytał. Rozumie się, myślę tu o szkole, w której młodzież włada normalnie językiem ojczystym.

Do uwag wypowiedzianych o objaśnianiu czytania w przytoczonym rozdziale, dodam tu jeszcze parę, a mianowicie: metodycy, mówiąc o objaśnieniach, zalecają objaśnienia stylistyczne robić dopiero w klasach wyższych, gdy się ten przedmiot już wykładał. Zdaje mi się, że to nie jest dokładnie określone. Objaśniać mamy to, co jest dla ucznia niezrozumiałe, a w języku najprostszym znajduje się wiele przerośnięć, które mogą być dla ucznia niezrozumiałe. O przerośnięciach mówi się dopiero w kursie klas wyższych, czyżby czekać więc wypadało z objaśnieniami? To też sądzę, że kwestyę tak postawić należy: objaśnienia tak rzeczowe, jak gramatyczne i stylistyczne można i trzeba dawać na każdym stopniu nauki, jeśli zrozumienie czytanego ustępu tego wymaga. Tylko te objaśnienia muszą być różne na różnych stopniach nauki. Po przejściu kursu mogą np., spotkawszy wyrażenie: *kamienne serce, ślepy gniew*, powiedzieć, że to są metafory, i powołać się na prawidła stylistyczne; ale i w klasie pierwszej, gdybym podobny zwrot napotkał, a spostrzegł, że on stanowi trudność w rozumieniu, należy objaśnić, że *kamienne serce* znaczy twarde, jak kamień, a znaczenie—*twarde serce* wyjaśnić na przykładach o nieczulem i tkiwem sercu ludzkim. Inna rzecz, jeżeli ostrzeżemy, iż przy nauce lub po nauce o stylu można na każdą przerośnięć zwracać uczniom uwagę, a przed tą nauką nie należy zbyt gorliwie się tą kwestyą zajmować,—że ze względu, iż wiele przerośnięć dzie-

ci rozumieją, odczuwają, należy je pomijać. To też wyżej zaznaczyłem, że w sposób praktyczny, przez przytoczenie przykładu wyjaśniać te tylko trzeba, o których nauczyciel się przekona, że zrozumiane nie zostały.

Ważną rzeczą jest bardzo rozpatrywanie z uczniami budowy utworu: przez to uczą się bowiem układać systematycznie i symetrycznie swoje myśli. Trudność tu jednak nauczyciela jest niemała z tego powodu, że t. zw. wypisy nie zawsze dostarczają utworów odpowiednich. Autorowie tych książek, po staremu ubiegając się o próbki różnorodnego stylu, mało zwracali uwagi na to, co jest tu najważniejszym, mianowicie aby utwory te przedstawiały całość pięknie zbudowaną, w częściach przejrzystą. O ile jednak takie wzorowe utwory są, dobrze będzie bardzo, gdy nauczyciel wykaże je uczniom, lub z ich współudziałem je wynajdzie. Tylko ze względu, że to nie jest rzecz łatwa, niechaj nie żąda samodzielnej pracy uczniów w tym względzie, chyba gdy dobrze ich do tego przygotował, a przejrzysty zupełnie pod względem układu przedstawił im utwór. Podobne trudności spotyka się i przy streszczaniu utworów w opowiadaniu: to też i to streszczenie radziłbym wspólnie z uczniami przerabiać, a nie obarczać niem uczniów poza klasą. Ponieważ opowiadanie prócz udowodnienia, że się rzecz zrozumiało, ma jeszcze przyzwyczajać do swobodnego mówienia; więc nie należy go przerywać, jeśli niema koniecznej potrzeby: w niższych atoli klasach, zwłaszcza, gdy treść ustępu, np. opisowego, jest trudną, przychodzi się w pomoc uczniowi pytaniami lub dyspozycją.

Metodycy zaznaczają też, że przez czytanie młodzież powiększa zakres znajomości wyrazów i wskazują, że przy objaśnianiu należy na to powiększanie

baczyć, że należy np. synonimy dobierać i kazać ich wyszukiwać. Mimo tych zaleceń sądzę, że z tem powiększaniem zasobu wyrazów należy poczynać sobie bardzo oględnie: pamiętanie wyrazów bez należytego ich rozumienia pożytku nie przyniesie. Samo zaś omawianie zawiele czasu wymaga i od treści czytanego utworu odwodzi. Nawet dokładny opis konkretnej rzeczy rzadko da je poznać, a wyrazy, oznaczające całe pojęcia, uczucia, są jeszcze trudniejsze. To też w klasach niższych trzeba się zadowolić tym tylko nabytkiem, który czytany ustęp zawiera i te tylko objaśniać, które w nim są, nie kusząc się o nowe, a w klasach wyższych, jeśli się przytaczają synonimy, to wtedy, gdy przypuszczamy przynajmniej, że ich znaczenie uczniowie już poprzednio poznali.

Jako najwyższy stopień czytania podają metodyki—czytanie estetyczne. Na poprzednim stopniu uczeń tak miał czytać, aby udowodnić, iż rzecz rozumie dokładnie; tu ma intonacją głosu odcienie uczuć malować. Ostrzegają tedy metodycy, aby od uczniów zbyt wiele nie wymagać, bo mogą nie mieć ku temu zdolności, nawet głosu giętkiego. Zalecają przytem, aby nauczyciel sam pierwszy dany ustęp przeczytał i tym sposobem podał wzór godny naśladowania. Otóż sądzę, że i z tą kwestyą należy bardzo ostrożnie poczynać. Artystyczne czytanie wymaga głosu, wyrobienia, talentu, i jest też zadaniem szkoły dramatycznej np., gdzie przyjmuje się uczniów, mających pewne dane artystyczne. Ale szkoła ogólna czyż może rościć sobie pretensję do podobnych zadań? To też sądzę, że płynne a inteligentne czytanie powinno być obowiązujące, estetyczne zaś tylko pożądane, o ile zdolności ucznia na to pozwalają. A dodam jeszcze nawiasem, że wymanie takiego czytania od nauczyciela nie zawsze jest

bezpieczne, bo i smak pod tym względem, a cóż dopiero talent w wykonaniu panu nauczycielowi może nie dopisać. Wyznaję, że nieraz byłem świadkiem, jak nauczyciel, kuszący się czytać artystycznie, utwór sparodyował.

Czytanie ma być też i przygotowaniem do teorii i historii literatury. Wypada zatem i obznajmiać uczniów z rodzajem utworu i autorem. Obznajmianie takie winno się stosować do stopnia rozwoju uczniów; a więc w pierwszej klasie dość będzie wspomnieć, że to się nazywa opis czy opowiadanie, bajka czy piosenka, bez dalszych omawiań. Można też wspomnieć i o autorze, jeżeli dzieciom więcej jest znany, np. Jachowicz, Hofmanowa i t. p. Im klasa wyższa, tem takie wiadomości mogą być więcej szczegółowe; w każdym razie nie należy wdawać się w głębsze teorie, ani przyspieszać kursu historii literatury.

Uczenie się wierszyków na pamięć w klasach niższych, a utworów poetycznych, nawet pięknej prozy, w klasach wyższych zalecają metodycy z warunkiem, aby utwory były istotnie piękne i aby je uczeń dobrze rozumiał. Pod względem ilości należy oszczędzać pracy uczniom i nie zadawać nigdy nad kilka, kilkanaście wierszy naraz.

Uzupełnieniem lektury szkolnej ma być lektura domowa. Uczniom zadaje się do czytania ustępy, zawarte w wypisach szkolnych, a nie przedstawiające żadnych trudności, albo też wyznaczane książki z biblioteki szkolnej. Lektura taka powinna, o ile się to da, być w związku z nauką szkolną; niechajby czytali podróże po pewnych krajach, gdyż już o nim uczyli się z geografii; lub też monografie z historii tego narodu, którego dzieje z wykładu poznali i t. p.

Warunek ten, jakkolwiek w wielu razach pożądany, nie zawsze może być przestrzegany, bo trudno dopatrzeć się związku lekcji z czytaniem np. powiastek, a przecież powiastki tak są ważne, choćby dla nauki języka i celów etycznych.

Tak czytanie szkolne, jak i domowe wymaga sprawozdania. To zdawanie sprawy może być piśmienne i ustne. O piśmiennych mówić będę przy ćwiczeniach stylistycznych, co zaś do ustnych, to zaleca się zwykle: opowiadanie czytanego w takim porządku, jak było w książce, zmienianie planu, np. opowiadanie w porządku chronologicznym; opowiadanie osoby działającej i t. p.

Nie przeczę, że zmiany w opowiadaniu są pożytecznymi ćwiczeniami; sądzą jednak, że w razie, jeśli nie można dość czasu poświęcić nauce języka, można takie ćwiczenia zastosować tylko do wypracowań piśmiennych. Przy czytaniu zaś w klasach niższych dość będzie, jeśli uczeń opowie to, co przeczytał, nadając porządek, jaki będzie dlań łatwiejszy; w klasach zaś wyższych, gdzie i czyta się rzeczy obszerniejsze, do streszczania stopniowo przyzwyczajając będzie trzeba z konieczności wspólną pracę nauczyciela z uczniami, jak to już wyżej zaznaczyłem. Tutaj dodać jeszcze wypada, na co mało uwagi zwracają zwykle metodycy, że w celach wychowawczych nader ważną jest rzeczą, aby nauczyciel wraz z uczniami zastanawiać się zechciał nad oceną, szczególniej powieści, pod względem etycznym.

G r a m a t y k a.

W rozdziale: «Przygotowanie do pierwszego ćwiczenia stylistycznego» mówiłem o zadaniu, jakie gra-

matyka ma do spełnienia w szkole początkowej i średniej. Tu przypomnę więc tylko, że ma ona wogóle obznajmić z prawami języka, ma zwłaszcza nauczyć tego, czego sama praktyka nie nauczy, a mianowicie: pisowni, interpunkcji; nadto ma utrzymywać w umyśle te formy, które się przez zaniedbanie lub wpływ obcych języków zacierają, chwieją; наконец ma podać podstawy do nauki obcych języków.

Szkoła początkowa, albo t. zw. ludowa, może zadosyć uczynić potrzebom tylko najważniejszym, praktykę tylko mającym na celu, jak poprawne pisanie, mówienie. Szkoła średnia, oprócz tych zadań, powinna już od klas najniższych tak uczyć gramatyki, aby uczniowie stopniowo zaznajamiali się nie tylko z formami, lecz i z tem, jak się te formy tworzyły, z zasadami głosowni, subtelnościami składni i t. p. Co do przysposabiania do nauki obcych języków, to pożądanemby było, aby gramatyka języka ojczystego uprzedzała gramatyki obcych języków; w praktyce jednak bardzo to trudne, prawie niemożliwe do przeprowadzenia; dlatego też metodycy radzą, aby wykładający język ojczysty uwzględniał w swoim kursie, o ile to możliwe, potrzeby obcych języków; a uczący tych obcych języków aby powoływali się na gramatykę języka ojczystego, ale w razie gdyby było im potrzeba jakich wiadomości gramatycznych, których uczniowie w swoim języku jeszcze przejść nie zdołali, aby je sami porównawczo z językiem ojczystym wyłożyli. Taki wypadek może zajść np. w klasie pierwszej ze składnią zgody liczebników, tak różnej w językach, gdzie *quatuor discipuli venerunt* inaczej się składa, niż *czterech uczniów przybyło* i t. p.

Jakże więc ma być wykładana gramatyka w pierwszej klasie szkoły średniej?

Gdyby można było przypuścić, że czy to w szkole początkowej, czy w domu, uczniowie przeszli kurs gramatyki, wykładany praktycznie, tak np., jak w poprzednich rozdziałach zaznaczyłem, to w klasie pierwszej należałoby tylko zastrzedz powtórzenie tego kursu w pierwszych miesiącach nauki. Ale doświadczenie wskazuje, że młodzież wstępująca do klasy pierwszej, nie lub bardzo mało ma przygotowania gramatycznego; dlatego sędzę, że całe pierwsze półrocze, a może więcej zejdzie na przejściu tego, co na szkołę początkową albo ludową przypada. A więc należy przejść odmianę rzeczowników i przymiotników, najważniejszych czasowników, zaimków i liczebników, nadto to o zdaniu pojedynczem i złożonem i tak, jak to poprzednio zaznaczyłem. Odmiany te są niezbędne dla podstaw ortograficznych przedewszystkiem, a składnia dla interpunkcyi, użycia niektórych przynajmniej spójników, zgadzania części zdania ze sobą, a poniekąd i budowy zdania. Pozostały zaś czas (jeżeli go co zostanie) poświęciłoby już wypadało pogłębianiu tego, co mechanicznie zostało przyswojone. To pogłębienie zależałoby np. przy odmianie rzeczowników na rozszerzeniu objaśnień głosowni (boć i w kursie elementarnym uczeń słyszał zapewne o zmianie *r* na *rz* lub *o* na *ó*). Z gramatyk mi znanych jedna tylko Zawilińskiego daje szczegółowe wskazówki, w jaki sposób okolicznościowo należy praktycznie zaznajamiać z głosownią. Nie postępuje ona tak, jak inne, które wyliczają najprzód spółgłoski, dzielą je na twarde i miękkie; lecz przy odmianie na przykładach dobranych zmianę twardych na miękkie wprowadza. Daje ona odmianę wyrazu: *anioł*, a potem według niego każe dla wprawy odmieniać np. *olbrzym*, *cygan*, *sąsiad* i t. p. Przy odmianie *anioł*, *sąsiad* zwraca uwagę, że koń-

cówki w wołaczu liczby pojedynczej *e* i mianowniku liczby mnogiej *i* wpłynęły na samogłoski *o*, *a* w sąsiedniej zgłosce, tak, iż zmieniły się one na *e*. Będzie więc: *aniele*, *sąsiedzie*, *kwiecie*, lecz *nabiał*, *nabiale*.

Drugą odmianę wskazuje na wyrazie *orzeł*, *orła* i t. d. i każe według tego odmieniać *karzeł*, wykazując, iż rzeczowniki wielozgłoskowe, zakończone na *et* z poprzedzającą spółgłoską, tracą *e* w dalszej odmianie; to *e* było tu wstawione dla uniknięcia trudnego do wymówienia zbiegu spółgłosek. Przy odmianie wyrazu *piasek* powie się, że i rzeczowniki wielozgłoskowe na *ek* tak samo *e* tracą; a przy odmianie *ocet*, *szew*, powie się, że toż samo ma miejsce przy rzeczownikach wielozgłoskowych na *et*, *ew*. Na odmianie wyrazów *lew*, *bez* wskaże się, iż rzeczowniki męskie jednozgłoskowe podobnie tracą *e* dla tych samych, co i powyższe przyczyn. W podobny sposób uczy się przy sposobności i o mięczeniu spółgłosek i o innych częściach głosowni.

Obok zajmowania się głosownią wykładający gramatykę w pierwszych dwóch klasach usilnie starać się winien, aby uczniowie nabyli *biegłości* w odróżnianiu przypadków, stopni, stron czynnej i biernej, różnicy między słowem niedokonanem a dokonanem, czasów i trybów, bo prócz celów ortograficznych—biegłość ta jest niezbędną dla nauki obcych języków. Zalecając dbałość o tę biegłość, nie myślimy na tym stopniu nauki o tworzeniu się form, a tem mniej o podziale na klasy i grupy, bo to przy powtarzaniu i uzupełnianiu może mieć miejsce dopiero w klasie trzeciej i czwartej. Ale czy konieczne należy uczyć w klasie pierwszej podziału na deklinacye? Nie uważam tego za konieczne potrzebne. Inna rzecz przy nauce obcych języków, gdzie uczeń każdy rzeczownik, przymiotnik i t. p. do odpowiedniej deklinacyi musi odnieść, bo nie bę-

dzie umiał go odmienić. W swoim języku atoli nie potrzebuje tej podpory, bo odmienia on wyrazy przez wprawę nabytą; zasady też klasyfikacyi są dla jego umysłu jeszcze przedwczesne. To też można ten podział uprościć, jak to zrobił Zawiliński, lub nawet odłożyć go do chwili, w której uczniowie obznajmą się praktycznie z odmianami. Nie przesądzając jednak potrzeby tego podziału, pragniemy tylko zwrócić uwagę wykładowych, aby nie obciążali dzieci kwestyami trudniejszymi, jeśli te konieczne nie są.

Natomiast metodyki i instrukcyje niesłusznie, zdaje mi się, zastrzegają, aby o wyrazach nieforemnie się odmieniających nie mówić w pierwszych dwóch klasach. Sądzę, że właśnie trzeba zwracać uwagę na takie wyrazy; tylko naturalnie na te, które się pospolicie używają, i mówiąc o nich, nie należy koniecznie wdawać się w szczegółowe wyjaśnienia. Niepodobna pominąć odmiany wyrazów, np. brat, ksiądz, rok, człowiek, dziecko i t. p., chociaż do t. zw. foremnych nie zaliczają ich w podręcznikach szkolnych; ale też na prostej odmianie, choćby ustnej, poprzestać wypada, aby uczniowie nabrali pewności w ich odpowiedniej odmianie.

Zwróć tu jeszcze uwagę, że nader ważną jest rzeczą dla odróżniania części mowy formowanie jednych części od drugich, np. przymiotników od rzeczowników i odwrotnie, przysłówków od przymiotników, rzeczowników od czasowników i t. p.

Niemalą trudność stanowi w pierwszych dwóch klasach wykład składni ze względu, że nasze podręczniki albo wdają się w zbyt szczegółową analizę, albo zbyt ogólnie, mechanicznie prawie dzielą mowę. Śród tych okoliczności radziłbym zachować pewną ostrożność, mianowicie prowadzić wykład na przykładach

ad hoc ułożonych i nie zadawać rozbiorów składniowych na pracę domową uczniów, lecz robić ten rozbiór wraz z nimi. Ta ostrożność zabezpieczy uczniów od męczenia się nad wyszukiwaniem części zdań, nie zawsze jasno określonych, a przez to nie będą się oni zrażali do przedmiotu. Gdy zaś nauczyciel pewnym już będzie, że uczniowie podziały, categorye, przez niego przyjęte, przyswoili sobie, wtedy nie będzie jeszcze zapóźno samodzielnych rozbiorów próbować. Nastąpi to zapewne w klasie trzeciej, po systematycznym kursie składni. Cóż w dwóch pierwszych klasach przejść ze składni wypada? Już wyżej oznaczyłem, co jest koniecznie każdemu potrzebne do składni, aby mógł pisać. Obecnie też dodam, jeśli ten najelementarniejszy kurs się przejdzie, należy przy powtarzaniu pogłębiać znajomość przedmiotu. Przez to pogłębianie rozumiem systematyczną naukę wraz z odpowiednią terminologią o zdaniu prostem i rozwiniętem, z uwzględnieniem prawideł zgody między częściami zdania. Co zaś do zdania złożonego, to dość będzie, jeśli uczniowie klasy drugiej umieć będą rozbiierać ustępy na zdania i odróżniać zdania główne od podrzędnych. Jeśli czas pozwoli, dobrzeby było, aby uczniowie wdrażali się w rozróżnianiu zdań pobocznych pod względem ich znaczenia, jak również obznajmiali się ze spójnikami, od których te zdania się zaczynają, oraz z grupowaniem tych spójników.

Co do innych części mowy nieodmiennych, jak przysłówki, przyimki, wykrzykniki, te praktycznie, okolicznościowo przy rozbiorach będą wskazywane. Dopiero w końcu kursu gramatyki nastąpić może categoryczny o nich wykład.

«Nauka gramatyki na klasę III i IV (pisze instrukcyja dla gimnazyów galicyjskich z r. 1892) obej-

muje fleksję, składnię i wierszowanie. Powtórne systematyczne traktowanie fleksyi ma na celu dokładniejsze zapoznanie uczniów z bogactwem form i ich budową. Formy prawidłowe powinny być już znane z klas niższych, obecnie nauka zająć się powinna głównie ich systematycznym podziałem, odrębnościami i nieprawidłowościami, a także pospolitymi szczątkami form dawniejszych (np. oczy, z oczu, oczyma, na koń, w Prusiech, Bóg zapłać, bez mała, z pańska i t. p.). Prawidło analogii, tak ważne w języku, powinno się wykazywać przy sposobności na stosownych przykładach. Nauka składni ma za zadanie uwydatnić w związku cechy i właściwości języka, podnieść i uzasadnić poprawność stylistyczną, a wyrugować błędne lub niewłaściwe sposoby mówienia. Mówiąc o nauce deklinacji, Instrukeya podaje: «Wyjaśniając powstawanie form, wciągać będzie nauczyciel do wykładu prawidła głosowni, aby na jej podstawie uzasadnić przemiany morfologiczne, dokonywane się w deklinacji. Przy tej więc sposobności przerobi się dokładniej z głosowni, co już w poprzedniej poznano klasie; również zapozna się uczniów z tem, co rozumieć należy przez wyrazy pojedyncze, złożone, pierwiastek, temat, przyrostek, przybranek i t. d. Za stałą zasadę w tej nauce przyjąć należy tak w tej klasie, jak i następnej, że rozpoczynać trzeba wyjaśnienie form od tego, iż uczeń naprzód podaje formę dziś używaną, a potem wyjaśnia jej powstanie i rozbiera ją na części składowe. Błędnie zaś byłoby żądać od ucznia tworzenia pewnych form od tematów za pomocą dodania końcówek i cech czasowych.»

W klasie IV przypada szczegółowy wykład konjugacji i wykończenie składni. «W klasach poprzednich (mówi też Instrukeya) poznali uczniowie formy

konjugacyjne i nauczyli się tworzyć je mechanicznie. Obecnie mają sobie odświeżyć dawniej nabyte wiadomości w pewnym systemie i dowiedzieć się, w jaki sposób te formy z tematu powstają i jakie wśród tego tworzenia zachodzą zmiany morfologiczne. Następnie poznać mają podział słów... Błędem jednak byłoby żądać od uczniów mechanicznego wyliczania wszystkich w książce podanych słów każdej klasy: byłby to najłatwiejszy sposób do zniechęcenia ucznia. Dla celów szkolnych wystarczy zapoznać uczniów z ogólną zasadą podziału słów i żądać od nich, aby umieli od każdego słowa stworzyć wszystkie formy i uzasadnić tworzenie ich na podstawie praw głosowni... Rzecz o zdaniu złożonem znana być powinna uczniom z klasy drugiej (może trzeciej). Teraz chodzić będzie o zebranie szczegółów w całość i o rozwinięcie rzeczy stosownie do wyższego poziomu wykształcenia uczniów. Kiedy na wyższym stopniu zajmowały uwagę uczniów zdania złożone pierwszego stopnia, t. j. o jednym zdaniu głównem i jednym pobocznem, rozwina się tutaj przed oczami uczniów zdania złożone o sztuczniejszej i zawilszej budowie, o kilku zdaniach pobocznych, bezpośrednio lub pośrednio zawisłych od zdania głównego... Z tego wypływa, że główną podstawą tej nauki będą praktyczne ćwiczenia na stosownie dobranych ustępach z wypisów. Zakończeniem tej nauki będzie nauka o okresach.»

Przytoczona przeze mnie instrukeya podaje i szczegółowe wskazówki rozdziału między klasy materji gramatycznej. Może ona podawać takie szczegóły, bo trzyma się jednego podręcznika, mianowicie 8-go wydania Gramatyki Małeckiego. Ponieważ zaś u nas w użyciu są różne podręczniki, a z pomiędzy nich tak wysokimi zaletami naukowemi odznaczające się, jak

Kryńskiego Gramatyka i Krasnowolskiego składnia,—poprzestaje przeto na ogólnych wskazówkach metodycznych, pozostawiając stosowanie ich do wybranej gramatyki. Dodaje tylko, że dopóty kwestya wykładu gramatyki w szkołach średnich zaspokojoną nie będzie, póki nie zdobędziemy się na podręcznik, specjalnie z rozdziałem materiału na klasy i z zastosowaniem odpowiedniej metody ułożony. Nawet nauczycielowi doświadczonemu, zdolnemu i biegłemu w przedmiocie podręcznik taki jest potrzebny, bo mu w wysokim stopniu pracę ułatwi, a cóż dopiero mówić o przygodnych nauczycielach, którzy są najpospolitsi. Za wzór do układu takiego podręcznika podałbym np. «Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen mit Übungsaufgaben von D-r Otto Lyon (Lipsk, B. G. Teubner, 1893). W książce tej na każdą klasę oddzielnie podany jest odpowiedni materiał gramatyczny tak z etymologii jak składni, prawidła pisowni i interpunkcyi. Najważniejszą zaś zaletą tego podręcznika jest to, że każda reguła opatrzona jest odpowiedniami ćwiczeniami. Po wyjściu Gramatyki Kryńskiego i Składni Krasnowolskiego, obok prac Małeckiego, możemy sobie przyznać, że gramatykę naszego języka, zadawalającą wymagania nauki — mamy; obecnie zaś idzie, powtarzam, o podręcznik metodyczny, stopniowany wędle poziomowi umysłowemu różnego wieku i wykształcenia uczących się.

Nauka pisowni.

Wehodzący do klasy I szkoły średniej, jeśli przeszedł elementarny kurs języka polskiego, czyli t. zw. szkoły ludowej, powinien napisać dobrze każdy wyraz tak, jak słyszy, oraz niezbyt się mylić w odmianach

gramatycznych, bo w tych odmianach ćwiczył się piśmiennie. Główną więc teraz troską nauczyciela powinien być trzeci stopień trudności ortograficznych, mianowicie tych, których elementarna gramatyka nauczyć nie może, jak np. w wyrazach, pochodzących z obcych języków. Gdybyśmy mieli odpowiedzieć na pytanie, jak należy prowadzić naukę pisowni w tak korzystnem położeniu, to powiedzielibyśmy, że trzeba przy przerabianiu deklinacyi i konjugacyi, po przerobieniu każdego działu, np. rzeczowników męskich: stół, wór i t. p., ułożyć zdania, do którychby podobne wyrazy (zamiana o na ó, r na rz) wchodziły, i skontrolować, czy uczniowie przyswoili sobie te zasady. Gdyby wchodziły wyrazy trzeciej kategorii, np. córka, kompot, rzekł i t. p., należy uprzedzić pomyłki przez to, że jeden z uczniów wypowie litery, które te wyrazy składają. W ten sposób nauczyciel sprawdzałby i wszelkie inne odmiany. Skoroby zaś uczniowie na tym drugim stopniu pokonali trudności, należałoby przystąpić do ćwiczeń na wyrazy trzeciej kategorii, o których mówiłem w jednym z poprzednich rozdziałów pod tytułem «Dyktando». Specjalnie zaś napisałem o tym przedmiocie w broszurze: «O nauczaniu pisowni». Nie dla reklamy przytaczam tę cytate, lecz dlatego, że powtarzać tu obszernych wywodów nie mogę, a innej specjalnej pracy o tym przedmiocie nie znam. Ćwiczenia takie prowadzić należy dotąd, póki nie wyczerpie się materiał, albo dokąd uczniowie poprawnie pisać nie będą umieli. Dodam tu znowu, że nieodzownym byłby podręcznik, któryby ujął umiejętnie w ćwiczenia pisownię naszego języka, bo te próby, jakie mamy, zadawać nie mogą.

Mówiłem dotąd o nauce pisowni w szkole średniej, postawionej w warunkach korzystnych dla naszego przedmiotu. Rzeczywistość jednak przekonywa, że ucz-

niowie, wchodzący do klasy I, bardzo słabo piszą, a znaczna część wymawia tak źle wyrazy, że je wskutek tego i pisze fałszywie. Jeżeli jest taki stan rzeczy, to trzeba zacząć od wprowadzania w wymowę, pisania wyrazów stopniowo z coraz trudniejszymi dźwiękami, a dopiero później zająć się tem, co szkołę średnią obowiązuje.

Interpunkcja.

O tym przedmiocie nie widzę potrzeby mówić obszerniej na tem miejscu, gdyż, jak należy do odpowiedniego przestankowania młodzież przygotować w początkach nauki, mówiłem w rozdziale poprzednim: «Przygotowanie do pierwszego ćwiczenia stylistycznego». Stopniowe udoskonalenie pod tym względem nastąpi w miarę obznajmiania się ze składnią; głównie zaś na racjonalne stawianie znaków wpływać muszą uwagi nauczyciela przy poprawianiu ćwiczeń. Zresztą na ten temat pisałem obszerniej w broszurze pod tytułem: «O znakach pisarskich».

Wypracowania stylistyczne.

Wspominałem już poprzednio, że pedagogowie niemieccy szczególnie uskarżają się na złe rezultaty, jakie otrzymują z pracy swojej nad ćwiczeniami stylistycznymi. Przyczyną tych uskarżeń, zdaje mi się, są głównie wygórowane wymagania. Powinniśmy zawsze pamiętać, że o tem tylko można dobrze napisać, co się dobrze zna lub odczuwa. Wiek młodzieńczy nie nadaje się do tego, aby można było żądać od niego wielostronnej a głębokiej wiedzy, oraz odczuwania wielu objawów życiowych. Tymczasem spotykamy tematy, zadawane do pisania uczniom, których ani znać do-

kładnie, ani odczuwać nie mogą. Wynikać stąd musi sztuczność w pisaniu, oschłość, brak gruntowności. Zapewne, przyczynia się do złych rezultatów nieraz i trudność władania językiem; ale pomijając fakty nienormalne, sądzę, że ogół uczniów nie napotka wielkich trudności wtedy, gdy stosownie do swojej wiedzy i doświadczenia życiowego dobierane tematy mieć będzie. Dlatego też nauczyciel powinien dokładnie zbadać swoją klasę i poznać, z jakim poziomem ma do czynienia.

I w niższych klasach wychowaniec wsi będzie znał wiele rzeczy z gospodarstwa rolnego, często ogrodnictwa, zwyczajów, obrzędów podczas świąt Bożego Narodzenia, Wielkiejnocy, Bożego Ciała, odpustów i t. p.; znane mu będą zajęcia w różnych porach roku, dożynki etc. Z dzieckiem miasta rzecz będzie trudniejsza: codzienne stereotypowe życie nie daje urozmaico-nych a barwnych tematów, wrażenie zaś, jakie odbiera z balu u rodziców, albo widowisk, jak cyrk lub balet (a jest to dość rozpowszechnione dotąd), nie wzbogaca go moralnie. Pozostanie tu chyba sięgnąć po materiał z wakacyi, często na letniem mieszkaniu zdobyty, może do jakiejś podróży, majówki, a z uroczystych obrzędów — do imienin ojca, matki, dziadka i t. p. Wogóle jednak z góry przewidzieć tu można, iż materiał do ćwiczeń piśmiennych nie będzie obfity, i dlatego nauczyciel najczęściej musi sam się postarać, aby dać, o ile można, jak najdokładniej poznać rzecz, o której mają pisać jego uczniowie. A jakie ma środki do tego?

Wycieczki, zwiedzanie instytucyi, fabryk czy miejscowości są najlepszym, ale niezawodnie najtrudniej wykonalnym środkiem. To też niech się posługuje obrazami, jeśli może. Obrazek wprawdzie, malujący dobrze nawet zajęcia wiejskie, uroczystości, sceny historyczne — sam nie wystarczy; ale przy pomocy opowiadania lub

czytania rzecz wyjaśni, dopełni; unaocznili niejedną okoliczność, czego opisanie ustne nigdy nie zastąpi. Jeżeli zaś chodzi o opisy, to, zdaje mi się, że mylnie doradzają metodycy opierać je choćby na najlepszych opisach z książek czy wypisów szkolnych; sądzę, że więcej nauczy opisanie przedmiotu, choćby banalnego, a w naturze przed oczyma uczniów postawionego, niż najpiękniejsze a nigdy własnymi oczami nie oglądane przedmioty.

Inna rzecz z opowiadaniem, np. powieścią. Ta książka lub ustne a barwne przedstawienie rzeczy — będzie na miejscu. Tylko niechaj treść będzie wzięta z faktów, które zrozumieć i odczuć młodzież jest zdolna. Nie zrozumie pewnie uczeń klas niższych np. uczucia ambicji Cezara albo Sokratesowej ofiary z życia; ale odczuje poświęcenie matki w rodzinie, ofiarę, poniesioną przez siostrę dla chorego brata i t. p. Kto potrafi utrzymać się na poziomie swoich uczniów i dobrać odpowiednie dla ich wieku i rozwoju powieści; ten oprócz innych względów, jak nauki języka, estetycznych poczuć — może im całą etykę wyłożyć w ćwiczeniach. A uczyć rozróżniać sprawiedliwe od niesprawiedliwego, szlachetne od nieszlachetnego i do tego zastrzeżać te uczucia w sercu przez piękne słowo — to znaczy w sprawie wychowania kamień węgielny zakładać. Jako materiały do ćwiczeń odpowiednie są bardzo streszczenia poematów epickich, oraz tłumaczenia lub opowiadania, których treść wzięta będzie z obcych języków.

Ważną bardzo, zdaje mi się, rzeczą są listy. Listy każdy człowiek umieć pisać powinien, bo od tego często losy jego zależą, a nikt prawie się od listów uwolnić nie może. Poza ćwiczeniami szkolnymi młodzież nie ma obowiązku pisać niczego innego, ale listy

pisać musi do rodziców i opiekunów. List stanowi świadectwo jego duchowości i postępów; dlatego krzywdę się wyrządza młodzieży, gdy jej się w tym razie z pomocą nie przychodzi. Prawda i to, że przy podawaniu treści np. listu kondolencyjnego lub z życzeniami na imieniny dobroczyńców można wpaść w rutynę dawnych panegirystów; ale nauczyciel obdarzony smakiem potrafi pokierować sprawę stosownie, a podana przez niego treść listu zachowa pewnie miarę uprzejmości, która pod niezręczną ręką ucznia wpałaby w śmieszną przesadę.

Porównania dwóch przedmiotów lub wydarzeń są dobrymi ćwiczeniami, pod warunkiem naturalnie, że porównywane przedmioty są dobrze znane. Wszelkie atoli t. zw. rozprawy należą już chyba do wyższych klas.

Mówiłem dotąd o materiale do ćwiczeń i okazało się, że ten materiał albo już jest w umyśle ucznia, albo trzeba go podać prawie w całości. W jednym i drugim razie jednak, zwłaszcza w początkach, nie należy pozostawiać ucznia jego własnym siłom. Pozornie wydaje się, jakoby łatwiej było ułożyć ćwiczenie, gdy uczeń ma już jego treść w umyśle, niż gdy mu się tę treść poddaje. Tymczasem jest chyba przeciwnie; bo gdy odczytam lub opowiem powiastkę, poemat, których treść uczeń ma napisać, to jednocześnie podaję mu nie tylko treść, ale i formę czyli porządek myśli; tymczasem gdy mu dam temat, którego treść zna doskonale, np. opowiadanie o spędzonych wakacjach, może on nie wiedzieć istotnie, «od czego zacząć», jak ująć te myśli, cisnące mu się chaotycznie pod pióro. Dlatego więc głównie, a ubocznie i dla upewnienia się, że uczeń jest istotnie panem treści, którą ma pisać, radziłbym, zwłaszcza w początkach, dobrze obmyślić dyspozycję tematu i według tej dyspozycji

kazać paru, nawet kilku uczniom (mianowicie słabszym), opowiedzieć ćwiczenie, nim do pisania przystąpią. Dla przekonania o słuszności tej rady; niechaj zadający ćwiczenie, nie podając dyspozycji, zapyta, jakby dobrzy nawet uczniowie napisali o spędzonych wakacjach. Potem niechaj da im dyspozycję choćby taką: 1) opowiedz, jak spędzałeś dni powszednie: a) o pracy swej nad nauką, czytaniem, muzyką i t. p.; b) o rozrywkach, jak spacer, odwiedzin, zabawy i t. p.; c) o innych zajęciach (jeśli były), jak odwiedzanie chorych, pilnowanie lub kontrolowanie robotników i t. p. 2) Opowiedz o spędzaniu dni świątecznych. 3) Opowiedz o wydarzeniach niezwykłych podczas wakacji, np. pożarze, uroczystości jakiej, przyjemności niespodziewanej, naturalnie, jeśli były. Różnica i zarazem wielkie ułatwienie w uporządkowaniu w umyśle ucznia okaże się i przekona, jak dyspozycją dobrze obmyślaną przychodzi się w pomoc, a zarazem uczy się pisać, iżby, nim przystąpi do pisania, zawsze ład w myślach zaprowadzał. Mniej taka dyspozycja jest potrzebna, jak to zaznaczyłem, gdy uczniom opowiadanie lub opisanie gotowe się podaje; jednak i tu dyspozycję podawać należy, bo najprzód uczymy odnajdywać, z jakich części utwór się składa i jak składowe części po sobie następują, co nie jest często dla ucznia łatwe; powtóre, przyzwyczajają się go do porządkowania myśli w jego utworach. Przy takich ćwiczeniach otwiera się pole dla nauczyciela do zaprawiania ucznia w streszczenia. Gdy mu się przeczyta utwór większy, a on ma go krócej opowiedzieć, niechaj ułoży wraz z nauczycielem dyspozycję; niech wskaże główne i mniej ważne części; niechaj główne przytoczy, a podrzędne pominie. Ale to nie jest rzecz taka łatwa, jak wielu mniema, i należy do niej uczniów zaprawiać.

Dodam tu jeszcze uwagę, mianowicie, że nie trzeba szczędzić czasu przy zadawaniu ćwiczeń na podanie *obszerne* materiału. Niechaj uczeń ma go i więcej, niż mu na opracowanie tematu potrzeba: użyje wtedy, ile za potrzebne uzna, resztę pominie. Ale cóż za kłopot istotnie, gdy braknie mu owego materiału, a z próżnego każą mu nalewać! Naturalnie w klasach wyższych zwolna sam przywykać powinien do wynajdywania materiału, sam wnioski czynić; ale w klasach niższych niech nauczy się znany mu materiał uporządkować i wysłowić, a spełni już swoje zadanie. Nie myślę przez to ograniczać tak dalece zadającego ćwiczenia, żeby nie miał dopuszczać ucznia do wypowiedzenia swoich własnych myśli, gdy one mu się nasuną. Gdyby np. pisał na temat o koleżeństwie lub stosunkach rodzinnych, niech ma swobodę pod tym względem; ale chodzi mi o to, że w razie, jeśliby nie miał tych myśli, nie powinno się zmuszać go do wysiłków, często niemożliwych nawet: poddajmy mu myśli i zadajmy tylko poprawnej reprodukcji.

Wskazówek do układania dyspozycji mamy niewiele. Z tych wyróżniają się umiejętnem opracowaniem: Rymarkiewicza i Dygasińskiego¹⁾. Inne, jak Jeskego, Boguckiej, Niewiadomskiej, Warnkówny, wreszcie B. Landówny, mniej są ścisłe, ale podają dosyć materiału do wypracowań, który to materiał jest często zbyt trudny w Rymarkiewiczu i Dygasińskim. Przyznaję jednak, że tematy u tych dwóch ostatnich, przy staranem ich wyjaśnieniu czy poddaniu materiałów do ich opracowania, są bardzo ważne i pouczające. W literaturze pedagogicznej traktat Plenkiewicza Romana o «ćwi-

¹⁾ Obecnie ukazał się I tom takich opracowań A. Krasnowolskiego.

czeniuach stylistycznych» w «Encyklopedyi Wychowawczej» (tom III) wiele może nauczyć.

Co do poprawiania ćwiczeń, to przytoczę tu uwagi cytowanej już wyżej Instrukcji: «Przystępując do poprawy prac oddanych, powinien nauczyciel przede wszystkim baczyć na to, aby zadanie było napisane na czystym papierze, czytelnie, schludnie i o ile możliwości kaligraficznie. Naprzód wymaga tego poszanowanie, winne szkole i nauczycielowi, powtóre sama forma pozostaje w ścisłym związku z treścią. Staranność pisma jest dowodem pilności, a pilność sama zasługuje na uznanie. Nawet choćby praca źle wypadła, należy pochwalić pilność, jak z drugiej strony wytknąć pośpiech w pisaniu, choćby sama treść była dobra.

Przystępując do samej korektury, nauczyciel za pomocą pewnych znaków, stale przyjętych a uczniom znanych, uwydatnia wszystkie błędy przeciw pisowni, gramatyce, logice, stylistyce, jako też przeciw układowi całości. Tam, gdzie sam znak nie wystarczy, dodaje na boku zwięzłą uwagę, która pomocą będzie uczniom do poprawiania błędów.

Na błędy ortograficzne (pisownia i interpunkcja) i gramatyczne należy bardzo pilnie zwracać uwagę od klasy najniższej do najwyższej. Również pilnie zwracać się powinno uwagę na język. Powinien on być poprawny i jasny. Poprawność polega nie tylko na unikaniu błędów gramatycznych, lecz także na wyborze wyrażen szczeropolskich i zgodnych z duchem języka. Przesadny puryzm nie jest zgodny z rozwojem naszego języka; ale gdziekolwiek zamiast wyrazu obcego nasuwa się wyraz polski, równie dobry i utarty, należy mu dać pierwszeństwo. Jasność stylu wymaga, aby uczeń pisał w sposób prosty, przystępny. Napuśzystość, przesadę i rozwlekłość stanowczo należy tępić.»

Co do ilości ćwiczeń stylistycznych, to przy trzygodzinnym wykładzie języka tygodniowo domagają się w klasie I w drugim półroczu czterech na miesiąc; w klasie II—trzech, w III i IV—dwóch.

Klasy wyższe.

Od klasy V rozpoczyna się zwykle nauka literatury i historii literatury; z części, składających naukę języka, pozostają tylko ćwiczenia stylistyczne i opowiadania ustne. Mimo to jednak sędzę, że nie jest pożądane wczesne zrywanie z teorią języka. Sędzę, że gdyby czas pozwalał, wykład gruntowniejszy, niż w klasach niższych, pewnej części gramatyki, poprzednio niedość poważnie traktowanej, albo też uzupełnienie pominiętych rozdziałów byłoby pożądane właśnie w klasach wyższych, gdzie umysły do przyjęcia nauki są już przygotowane. Co się tyczy ćwiczeń stylistycznych, to te jak najstaranniej powinny być traktowane. Różnić się będzie zaś prowadzenie od tego, jak w klasach poprzednich, głównie tem, że uczniowie, opanowawszy formę wykładu, będą mogli więcej treścią się zająć. A więc i tematy mogą sami podawać wedle własnych upodobań i uzdolnień, materyał też mogą i powinni do pewnego stopnia sami wynajdywać, jak również dyspozycję samodzielnie układać lub podaną zmieniać.

Nie znaczy to jednak, aby nauczający nie przychodził uczniom swoim z pomocą. Przeciwnie, czuwać on nad nimi ma nieustannie, ma kierować wyborem, być doradcą w każdej trudności. W przeciwnym razie bowiem spotkałby się mógł z niejednym niedoręcznym, niestosownym tematem lub narażać ucznia na łamanie się z nieprzewyższonemi trudnościami, jakie

mogą się nadarzyć, zwłaszcza gdy uczeń nie ma odpowiednich zdolności pisarskich, gdy nie odznacza się pomysłowością lub nie ma sposobności zdobycia odpowiedniego materiału. Wogóle nigdy uczeń nie powinien być w tem położeniu pozostawiony, że nie wie, *co* pisać, ale raczej niech się troszczy, *jak* ma napisać to, co dobrze wie. Jego główną troską ma być wykład jasny, o ile można piękny.

Nie sprzeciwia się to temu, co powiedziałem wyżej, że może i powinien treścią samodzielnie się zajmować: niechaj się o nią stara, niech o niej myśli; ale niech nie będzie zmuszany do pisania, jeśli jej nie ma już przygotowanej. To też zadaniem jest nauczyciela, aby był kierownikiem swego ucznia pod każdym względem, aby mu to poszukiwanie ułatwiał i wtedy obowiązał do pracy, gdy jest przekonany, że uczeń tę treść zdobył. Naturalnie, mówi się tu o uczniach, chcących pracować i odpowiednio uzdolnionych, bo o lenistwo lub niezdolność rozbijają się i największe usiłowania pedagoga. Wymagania też nauczyciela przy sądzeniu prac piśmiennych muszą być bardzo względne: oryginalności poglądów, głębokiego odczucia przedmiotu—trudno od młodzieńca żądać; ale sumiennego traktowania rzeczy żądać trzeba. Na nic tu nie przydadzą się ogólniki, jakie metodyk stawiać może: trzeba ucznia dobrze znać, odczuwać, aby nim pokierować i sprawiedliwie go osądzić.

O jedno jeszcze dzisiaj piszący o metodyce troszczyć się musi po smutnych doświadczeniach, jakie literatura przedmiotu wykazuje, mianowicie, aby przestrzegać nauczających, iżby się o górnołotne i wogóle zbyt trudne tematy nie kusili. Tylko szczerłość jest zaletą utworu; udawanie uczuć lub znajomości czegoś jest najwstrętniejszą wadą.

U w a g a.

Z podręczników do nauki języka polskiego, w których starano się o *metodyczne* wyłożenie zasad języka, lub opatrzone wykład przedmiotu wskazówkami metodycznymi—notujemy: «*Składnię*» Wernica, «*Gramatykę*» A. Szye, *Gramatykę Jeskego*, *Gramatykę Dzierżanowskiej*.

Dodajemy także, iż «*Wypisy polskie*» *Jeskego* (wydanie dziesiąte) odznaczają się niemałą wartością.



118491

SPIS RZECZY.

	<i>Str.</i>
Elementarze	7
Czytanie t. zw. logiczne i t. zw. wypisy dla klas niższych . . .	21
Nauka pisowni	43
Uwagi nad początkowem nauczaniem gramatyki języka ojczystego	54
Przygotowanie do pierwszego ćwiczenia stylistycznego . . .	82
Pierwsze ćwiczenie stylistyczne.	99
Plan nauki:	
Czytanie	104
Gramatyka	110
Nauka pisowni	118
Interpunkcja	120
Wypracowania stylistyczne	120
Klasy wyższe	127
