

1163





2056

WYDAWNICTWO IMIENIA M. BRZEZIŃSKIEGO.

VS

W. OSTERLOFF.

000000

11687

TEORJA I PRAKTYKA KSIĄŻKI DO CZYTANIA

== W ZAKRESIE ELEMENTARNYM ==

oraz

Wskazówki metodyczne do Części 1 i 2
wypisów p. t. POSIEW.

1329
No. inw.

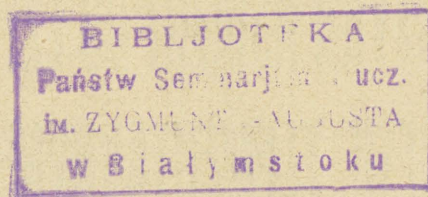
342.41



Wydano z zapisu ś. p. dr. Kazimierza Chelchowskiego

WARSZAWA. — 1917. — SKŁAD GŁÓWNY
W „KSIĘGARNI POLSKIEJ”, WARECKA 15.

3 372



Geprüft und freigegeben Presseverwaltung Warschau,
den 20 ten VIII 1917. T. № 6817. Dr. № 39.

Druk Klamkowskiego i Rajskiego. Warszawa, Nowogrodzka 21.

Część ogólna.

1. Podstawy dydaktyczne i psychologiczne nauki czytania.

Dydaktyka nowoczesna pierwszą naukę systematyczną dziecka czyni dalszym ciągiem jego naturalnego kształcenia się w okresie przedszkolnym, opiera ją na jego doświadczeniu i popędach, jakimi są: pragnienie zadowolenia swej ciekawości i ruchliwości przez postrzeganie, wykonywanie czynności, naśladowanie, słuchanie, mówienie. Zadaniem nauczania początkowego jest kształcenie wrodzonych uzdolnień dziecka i wytwarzanie z nich nowych uzdolnień—umiejętności, oraz przysparzanie mu nowych pojęć i wyobrażeń na podstawie dawniej już nabytych, przez utrzymywanie i rozwijanie jego zainteresowania światem zewnętrznym, jako też zaszczepianie i ustalanie pożądaných uczuć i nawyków w związku z dawniejszemi.

Nauczanie rozpoczyna się od kształcenia w świadomym postrzeganiu, w pojmowaniu, uważaniu, pamiętaniu, wyobrażaniu i odczuwaniu, w wykonywaniu czynności, słuchaniu i mówieniu, jako też we wszelkim naśladowaniu, wszelkim samorzutnym wyrażaniu się, — uczy uczyć się, pracować, przechodząc stopniowo od zabawy do pracy. Pobudzanie do czynnego kształcenia, do czynności własnej (samosprawności) stanowi zasadę naczelną dydaktyki nowoczesnej.

W pierwszym roku nauki systematycznej dziecko za-

prawia się w zdawaniu sobie sprawy z postrzegania przedmiotów i zjawisk, oraz w pojmowaniu zachodzących między nimi związków i stosunków, jako też doznawanych wrażeń, w rozumieniu i przyjmowaniu do świadomości objaśnienia i opowiadania nauczyciela, w kojarzeniu nowych wyobrażeń z dawnymi, w wyobrażaniu sobie i pamiętaniu tego, co spostrzegało i słyszało, w karności regulaminu zabawy i porządku szkolnego, w wyrażaniu się, w tworzeniu, naśladowaniu przez zajęcia ręczne, zabawy, rysunek. Reprodukując w słowie treść rozpatrywanych obrazków, przez opowiadanie, uczenie się wierszyków, swobodne rozmowy z nauczycielem, jako też przez śpiew przy zabawie, zaprawia się ono w wyrażaniu ustnym, w poprawnym wymawianiu, oraz we władaniu głosem.

W drugim półroczu (jeśli można lub trzeba koniecznie, to już w pierwszym) występują czytanie i pisanie, atoli przedewszystkim jako rozwinięcie pierwszych ćwiczeń ręcznych i ustnych. Uczniowie zaprawiają się w rozpoznawaniu znaków pisania i ich kojarzeniu z głosami mowy żywej, w ich łączeniu w wyrazy i zdania; odbywa się nauka postrzegania; zaprawiają się zmysły, mięśnie i narządy, wykonują się czynności. Nie tylko bowiem pisanie, lecz i czytanie jest czynnością, w której biorą udział narządy wzroku, słuchu i mowy, przy pierwszym także i ręka, aczkolwiek i przy drugim ręka może być czynna, jeśli uczniowie zapoznają się z drukiem, składając litery ruchome w wyrazy. Jednakże przedewszystkim czytanie i pisanie stanowią dalszy ciąg nauki wyrażania się. Uczniowie uczą się nowego środka wyrażania się — mowy graficznej, będącej odbiciem żywej, przechodząc od rysunków do pisania i od opowiadania treści obrazków do czytania.

Już wielki przodownik dydaktyki nowoczesnej Henryk Pestalozzi widział punkt wyjścia nauki czytania w mowie żywej, a współczesny psycholog i pedagog niemiecki Meumann uznaje zgodność tego poglądu z zapastrywaniem nowoczesnej psychologii pedagogicznej. „Po wsze czasy uważano czytanie wśród przedmiotów szkolnych za właściwie

podstawowe,“ powiada Meumann („Vorlesungen über experimentelle Pädagogik“) i pisze dalej o Pestalozzim: „Rzadko który pedagog poszukiwał poza nim jeszcze bardziej elementarnego punktu wyjścia w nauczaniu.“ „U Pestalozzego znajdujemy stanowczą próbę wyprowadzania czytania z czynności bardziej elementarnych. Podobnie jak pisanie uważa on za wyższy stopień całkiem elementarnego rysunku, linii i kształtów, tak i czytanie jest, według niego, wyższym stopniem nauki form i mowy. Pod tym względem Pestalozzi wypowiada pogląd najzupełniej w duchu dzisiejszej psychologii, która pojmuje czytanie, pisanie i mowę jako czynności ściśle ze sobą skojarzone.“ „Analiza psychologiczna czytania (pisze dalej Meumann) opiera się na tym, że mowa i jej treść myślowa wytworzyły sobie widoczne znaczki — litery, wyrazy i zdania w piśmie, przez to mowa może być wyobrażana obiektywnie i przez czytającego zrozumiana.“ Musimy więc przy czytaniu, jak przy pisaniu, mieć na uwadze, że znakami widocznymi (optycznymi, wzrokowymi) nie oznaczamy całych wyrazów, lecz ich elementy językowe, głosy. To też każde czytanie i pisanie wymaga analizy głosowej mowy, t. j. rozbiórów na elementy, które mają być oznaczane zapomocą znaków widomych. Mowa człowieka normalnego przedstawia takie procesy: motoryczno-głosowy i myślowy, albowiem zapomocą ruchów mięśni mówimy, t. j. wydajemy głosy, które służą za znaki dla pewnej treści wyobraźniowej. Rozkładamy wyraz na części, a te części składamy znów w całość. Odbywa się zatem przy czytaniu analiza (rozbiór, rozcłonkowanie) i synteza (zestawianie, zebranie w całość). Wszelako rozkład akustyczny (słuchowy) wyrazów polega na tym zjawisku, że liczne wyrazy w każdym języku składają się ze stosunkowo niewielkiej liczby głosów, z ich kombinacji, z których wytworzone są wszystkie wyrazy języka. Pismo nasze posiada dla każdego z tych głosów jeden lub kilka znaków (liter). Przez kombinacje tych znaków literowych wyobrażamy symbolicznie kombinacje głosowe mowy. Uczenie się czytania polega na tym, że po pierwsze, wyobrażenie

wzrokowe każdej litery kojarzy się ściśle z odpowiedniemi wyobrażeniami słuchowemi; przy pisaniu przybywa proces pisarsko-motoryczny. Skoro uczeń wie, co za głos wyraża każdy taki znak, mówimy o nim, że zna litery. Ale jeśli zna litery *m*, *a*, *t*, *k*, to nie znaczy jeszcze, że umie przeczytać *matka*. Musi dopiero nauczyć się składać i rozbierać wyraz na części słuchowo i wzrokowo, słyszeć w sobie jego brzmienie. Najpierw odczytuje wyraz, rozłożywszy go w myśli na części; im lepiej i pewniej rozpoznaje litery, tym prędzej odczytuje wyraz. Wkońcu dochodzi do takiej wprawy, że widząc w druku czy w piśmie wyraz *matka*, rozpoznaje go odrazu. Odtąd posiada wyobrażenie graficzne tego wyrazu obok słuchowego. Czyta biegle wtedy, kiedy, widząc wyrazy graficzne, rozpoznaje je odrazu jako wyrazy, a kojarzy je w sobie z wyrazem mówionym, jak go słyszy. Czyta nie literami, ale obrazami wyrazów, nawet całemi ich grupami. Ale wyraz posiada treść. I mówiony jest tylko wyobrażeniem głosowym, znakiem jakiego pojęcia, jakiego wyobrażenia, jakiego uczucia. Otóż dopiero wtedy władamy sztuką czytania, kiedy znaki graficzne pochwytyjemy myślowo, kiedy martwe znaki przemawiają do nas głosem ludzkim, kiedy głos ten nie tylko słyszymy w sobie, lecz rozumiemy i odczuwamy, zupełnie tak, jak gdyby kto do nas mówił, jak gdybyśmy tak myśleli, czuli, jak autor, przeżywali to, co on. To samo przy pisaniu. Najpierw uczeń z mozołem dobiera litery potrzebne do tego, żeby złożyć jaki wyraz w piśmie, dalej już posiada wyobrażenia graficzne całego wyrazu, a wkońcu pisze, jakby mówił. Sztuka pisania staje się dla niego sposobem wyrażania. Czytać i pisać jest to to samo, co słuchać i rozumieć a mówić. Posiadamy sztukę czytania i sztukę pisania w pełnym zakresie dopiero wtedy, gdy się pierwsza stała dla nas środkiem naturalnym przyjmowania cudzych myśli i uczuć do świadomości, a druga środkiem przechowywania i wyrażania własnych swych myśli i uczuć. Czytanie a pisanie uzupełniają się nawzajem, jak słuchanie cudzej mowy

i własne mówienie; czytanie i pisanie to graficzne ujęcie mowy głosowej.

Czytać możemy w sobie, dla siebie, t. j. nie wymawiając głośno wyrazów, i możemy czytać głośno, reprodukować ustnie słowa ujęte graficznie. Czytanie dla siebie (ciche) stanowi zatym reprodukcję wewnętrzną cudzej mowy, głośne zaś — zewnętrzną. Czytając cicho, słuchamy tylko mowy żywej, przechowywanej graficznie; czytając głośno, odtwarzamy ją dla słuchacza. Przy głośnym czytaniu zachodzi stosunek między czytelnikiem a słuchaczem: pierwszy ma być zrozumianym i odczuwanym przez drugiego.

Czynnikami fizjologicznymi i psychologicznymi poprawności w czytaniu są: narządy mowy i nawyknienie w ich używaniu, sprawność słuchu i wzroku, uwaga, rozumienie i pamiętanie treści, oraz zainteresowanie. Nie może być czytanie poprawne przy jakaniiu, seplenieniu i t. p. albo przy polykaniu i przekręcaniu głosek; a czego nie słyszymy sami dobrze i czego nie obejmujemy szybko wzrokiem, nie możemy reprodukować dobrze dla słuchacza; zainteresowanie utrzymuje uwagę, a uwaga umożliwia rozumienie i odczuwanie autora; bez rozumienia zaś i odczuwania tego, co się czyta głośno, nie możemy tego reprodukować dla słuchacza. Czytanie posiada stronę *techniczną* i *myślowo-uczuciową*.

Przy cichym czytaniu dobra technika polega tylko na tym, że czytelnik, rozpoznając znaki pisma, rozumie dany tekst, wie, co on zawiera. Przy czytaniu głośnym objawiają się właściwości, czy też stopnie w technice.

1. Czytelnik może przeczytać jaki tekst szybko, nie zająkawszy się. Ale może to być czynność do tego stopnia mechaniczna, że nawet nie myśli o tym, co czyta, wydaje tylko głosy. A może i rozumieć, ale nie pamiętać, co czytał. Rozumie zdania poszczególne, ale natychmiast zapomina ich treści, nie może ich więc powiązać w jedną treść. Niezrozumienie zupełne lub częściowe objawia się już w samej technice takiego czytania. Bezmyślność zdradza monotoność, niezachowywanie przestankowania, trze-

panie bez tchu. Jest to czytanie wyłącznie *mechaniczne*. Wprawdzie *biegłe*, ale wysoce niedoskonałe, nie stanowi jeszcze czytania we właściwym znaczeniu tego słowa. Przy cichym czytaniu taki czytelnik może być w istocie rzeczy analfabetą; nie mówi do niego pismo, nie rozumie go, nie umie reprodukowować treści.

2. Czytelnik czyta nie tylko wprawnie, ale wyraźnie, uwzględnia w pewnej mierze znaki przestankowe, umie jako tako reprodukować, a przynajmniej wie, co czyta. Jest to już czytanie względnie poprawne, można czytelnika zrozumieć i on rozumie, co czyta, a to rozumienie własne przy cichym czytaniu może wystarczać. Nie wystarcza to jednak przy czytaniu głośnym. Jest to tylko czytanie logicznie *biegłe*. Nie odtwarza mowy żywej, jest tylko jej dalekim echem, nie działa na słuchacza, może być dla niego miejscami niezrozumiałe, powodując nieporozumienie. Dowodzi, że czytelnik wprawdzie rozumie autora, ale niezupełnie, że nie wnika w jego intencje, a przynajmniej nie umie ich wyrazić. Przedewszystkiem zaś takie czytanie nie jest estetyczne.

3. Czytelnik reprodukuje tekst zgodnie z intencjami autora, czyta, jakby mówił, czyta z intonacją i modulacją, akcentuje i przestankuje poprawnie, czyta *eufonicznie pięknie*. Tylko takie czytanie jest pełną sztuką czy techniką czytania, tylko takie może sprawiać wrażenie estetyczne. W nauczaniu te trzy stopnie tylko względnie idą po sobie, w pewnej mierze występować winny od samego początku nauki. Tylko w tym ostatnim razie daje się utrzymać związek między mową żywą a graficzną, co stanowi punkt zasadniczy, podwalinowy w nowoczesnej metodyce czytania. Strona myślowo - uczuciowa pozostaje w ścisłym związku z techniczną. Tylko jeżeli uczeń rozumie i odczuwa treść rzeczy czytanej, może ją odtwarzać logicznie, ściśle i eufonicznie pięknie, a przynajmniej naturalnie, jak mówi. Trzeba, żeby od pierwszych początków uczniowie czytali tylko to, co rozumieją i co odczuwają, reprodukowali zaś rzecz czytaną, o ile to możliwe, poprawnie pod względem eufo-

nicznym, a nie będą nigdy czytali bezmyślnie. Chodzi za tym o to, żeby od początku za przedmiot służył materiał do czytania, odpowiadający ich poziomowi pojęciowemu i uczuciowemu, a unaoczniający stosunek sztuki czytania do mowy żywej.

Wielką zawadę w udzielaniu początków czytania według nowoczesnych zasad dydaktycznych stanowi elementarz, choćby najlepszy, jeżeli go dajemy odrazu do ręki małym uczniom. Nie odpowiadają też zadaniu gotowe tabliczki obrazkowe z wyrazami podstawowymi. Materiał graficzny należy czerpać bezpośrednio z mowy żywej, z rozmowy nauczyciela z uczniami, w zastosowaniu do okoliczności miejscowych w danej chwili. Mówienie, pisanie i składanie wyrazów i zdań z liter ruchomych stanowić winno ćwiczenia podstawowe pierwszej nauki czytania. A już przy tych ćwiczeniach należy zwracać uwagę na naturalną akcentację i modulację, oraz przestankowanie. Jest to jedynie *naturalna* i czynna nauka czytania; ona jedynie zachowuje związek między mową graficzną a żywą.

Współczesny pedagog niemiecki Wetekamp zaleca nawet układanie pierwszej książki do czytania przez nauczyciela i uczniów z materiału przerobionego: co było omówione, opowiadane, wyuczone na pamięć, opowiedziane, artykułki, powiastki, wierszyki, a składane z liter ruchomych, drukuje się na prasie ręcznej i oddaje do rąk uczniów, jako pierwsza książka do czytania.

Jest to już krańcowe przeprowadzenie naturalnej metody czytania. Bez elementarza jednak obyć się można doskonale. Elementarz może być wytworem pracy wspólnej nauczyciela i uczniów. Mogą jednak przemawiać pewne względy za utrzymaniem „gotowego” elementarza, ale należy się nim posilkować wtedy dopiero, gdy uczniowie już zdobyli podstawy czytania na mowie żywej i przez odpowiednie ćwiczenia poza książką. A i wtedy, kiedy już czytają, konieczne jest, żeby materiał do czytania był przerobiony najpierw ustnie; uczniowie, przechodząc od mowy żywej do graficznej, dopiero stopniowo zaczynają też od tej

ostatniej i przechodzą od niej do mowy żywej. Materiał do czytania w powiastkach, pogadankach, wierszykach winien być ustopniowany nie tylko pod względem treści, ale i pod względem języka, przechodzić tylko stopniowo od mowy żywej do ściśle literackiej. Zasada samosprawności własnej (czynności) powinna być stosowana przez wszystkie stopnie nauki czytania do zupełnego opanowania jej stroną techniczną i myślowo-uczuciową przez uczniów, to jest aż mowa graficzna stanie się dla nich pełnym i pewnym środkiem wyrażania się.

Cała nauka języka powinna opierać się na związku między mową żywą a książkową, wszelkie zaś ćwiczenia językowe winny łączyć się w jedną całość, w której jednak, szczególnie w początkach, nie czytanie, lecz mowa żywa stanowić winna ośrodek.

Dawniejsi metodycy rozróżniali w nauczaniu czytanie *kursoryczne* i *stataryczne*. Pierwsze stanowi czytanie wyłącznie dla osiągnięcia w nim biegłości, drugie lekturę wyrozumowaną, z dokładnymi objaśnieniami, wypytywaniem treści z różnorodnymi celami, z założeniem i stosowaniem, z omawianiem według pewnych ścisłych norm i części metodycznych, z całym aparatem środków i sposobów metodycznych. Metodycy niemieccy uważali, że właściwie każdy utwór czytany należy z całą gruntownością „obrabiać”; uznawali jednak, że nie starczyłoby na to czasu w szkole ludowej, obliczyli nawet z rzadką jednogodnością, że na średnim stopniu nauczania elementarnego można opracować „gruntownie” tylko 20 krótkich utworów, co znów nie wystarcza dla wprawy w czytaniu mechanicznym. Dlatego więc zalecali obok t. zw. czytania statarycznego i t. zw. kursoryczne. W oświeceniu dydaktyki nowoczesnej sprawa opracowania metodycznego materiału do czytania, t. zw. „czytanek”, ze strony myślowo-uczuciowej przedstawia się całkiem inaczej, co wykażemy w dalszym ciągu naszej pracy.

Książka szkolna dla posiadających, choćby w skromnym zakresie, umiejętność czytania może mieć dwojakie przeznaczenie: może uczyć jakiego specjalnego przedmiotu,

albo też może służyć do dalszego kształcenia się w sztuce czytania i naocznej nauki języka oraz literatury, jako też przygotowywać i zachęcać do samodzielnego kształcenia przez lekturę. W pierwszym razie książka szkolna jest podręcznikiem do nauki historii, geografii, arytmetyki i t. p., w drugim t. zw. *książką do czytania* (Lesebuch, livre de lecture), czyli t. zw. *wypisami* (t. j. wypisami z różnych autorów).

Pomieszczenie tych dwóch pojęć wytworzyło, szczególnie w zakresie elementarnym, książkę, co to ni pies, ni wydra, a coś nakszałt świdra — podręcznik do wszech nauk, do wszechstronnego kształcenia i rozwijania, książkę do czytania, która wypaczyła właściwe zadanie nauki czytania, jako umiejętności i klucza do zdobywania wiedzy. Działo też bałamutne mniemanie, że same tylko słowa mogą kształcić etycznie, społecznie i estetycznie. Z jednej strony niedoceniano, z drugiej przeceniano umiejętność czytania.

Rozpowszechnione jest u nas mniemanie, że wystarczy zaprowadzić przymus szkolny, a lud będzie oświecony. Czy tak jest na Zachodzie? Jeden z pisarzy niemieckich już przed kilkudziesięciu laty uczynił uwagę: „Cóż z tego, że istnieje ogólnie obowiązująca nauka szkolna, gdy chłop nasz prócz swej gazetki prowincjonalnej i listy podatkowej przez cały swój wiek męski do śmierci nic więcej nie czytuje?”

A współczesny pedagog i działacz społeczny niemiecki Kerschensteiner, mówiąc o egzaminach, składanych przez młodzież rzemieślniczą w kilka lat po ukończeniu szkół ludowych, powiada, że głowy tych młodzieńców podobne są do pobielanych naczyń, z których życie praktyczne s'arło powłokę zewnętrzną, pobielenia niema ani śladu, pozostała tylko szczerą, błyszczącą miedź. Czytają jako tako, umieją się podpisać, nawet napisać z biedą krótki list pełny błędów ortograficznych, wykonać jakiś najprostszy rachunek — oto prawie wszystko, co im pozostało z nauki szkolnej, wymagającej tyle nakładu pracy i kapitału, a przedewszystkiem tyle czasu (8 lat).

Bywa gorzej. W krajach, gdzie istnieje przymus szkol-

ostatniej i przechodzą od niej do mowy żywej. Materiał do czytania w powiastkach, pogadankach, wierszykach winien być ustopniowany nie tylko pod względem treści, ale i pod względem języka, przechodzić tylko stopniowo od mowy żywej do ściśle literackiej. Zasada samosprawności własnej (czynności) powinna być stosowana przez wszystkie stopnie nauki czytania do zupełnego opanowania jej stroną techniczną i myślowo-uczuciową przez uczniów, to jest aż mowa graficzna stanie się dla nich pełnym i pewnym środkiem wyrażania się.

Cała nauka języka powinna opierać się na związku między mową żywą a książkową, wszelkie zaś ćwiczenia językowe winny łączyć się w jedną całość, w której jednak, szczególnie w początkach, nie czytanie, lecz mowa żywa stanowić winna ośrodek.

Dawniejsi metodycy rozróżniali w nauczaniu czytanie *kursoryczne* i *stataryczne*. Pierwsze stanowi czytanie wyłącznie dla osiągnięcia w nim biegłości, drugie lekturę wyrozumowaną, z dokładnymi objaśnieniami, wypytywaniem treści z różnorodnymi celami, z założeniem i stosowaniem, z omawianiem według pewnych ścisłych norm i części metodycznych, z całym aparatem środków i sposobów metodycznych. Metodycy niemieccy uważali, że właściwie każdy utwór czytany należy z całą gruntownością „obrabiać”; uznawali jednak, że nie starczyłoby na to czasu w szkole ludowej, obliczyli nawet z rzadką jednogłównością, że na średnim stopniu nauczania elementarnego można opracować „gruntownie” tylko 20 krótkich utworów, co znów nie wystarcza dla wprawy w czytaniu mechanicznym. Dlatego więc zalecali obok t. zw. czytania statarycznego i t. zw. kursoryczne. W oświeceniu dydaktyki nowoczesnej sprawa opracowania metodycznego materiału do czytania, t. zw. „czytanek”, ze strony myślowo-uczuciowej przedstawia się całkiem inaczej, co wykażemy w dalszym ciągu naszej pracy.

Książka szkolna dla posiadających, choćby w skromnym zakresie, umiejętność czytania może mieć dwojakie przeznaczenie: może uczyć jakiego specjalnego przedmiotu,

albo też może służyć do dalszego kształcenia się w sztuce czytania i naocznej nauki języka oraz literatury, jako też przygotowywać i zachęcać do samodzielnego kształcenia przez lekturę. W pierwszym razie książka szkolna jest podręcznikiem do nauki historii, geografii, arytmetyki i t. p., w drugim t. zw. *książką do czytania* (Lesebuch, livre de lecture), czyli t. zw. *wypisami* (t. j. wypisami z różnych autorów).

Pomieszczenie tych dwóch pojęć wytworzyło, szczególnie w zakresie elementarnym, książkę, co to ni pies, ni wydra, a coś nakształt świdra — podręcznik do wszech nauk, do wszechstronnego kształcenia i rozwijania, książkę do czytania, która wypaczyła właściwe zadanie nauki czytania, jako umiejętności i klucza do zdobywania wiedzy. Działo też bałamutne mniemanie, że same tylko słowa mogą kształcić etycznie, społecznie i estetycznie. Z jednej strony niedoceniano, z drugiej przeceniano umiejętność czytania.

Rozpowszechnione jest u nas mniemanie, że wystarcza zaprowadzić przymus szkolny, a lud będzie oświecony. Czy tak jest na Zachodzie? Jeden z pisarzy niemieckich już przed kilkudziesięciu laty uczynił uwagę: „Cóż z tego, że istnieje ogólnie obowiązująca nauka szkolna, gdy chłop nasz prócz swej gazetki prowincjonalnej i listy podatkowej przez cały swój wiek męski do śmierci nic więcej nie czytuje?”

A współczesny pedagog i działacz społeczny niemiecki Kerschensteiner, mówiąc o egzaminach, składanych przez młodzież rzemieślniczą w kilka lat po ukończeniu szkół ludowych, powiada, że głowy tych młodzieńców podobne są do pobielanych naczyń, z których życie praktyczne s'arło powłokę zewnętrzną, pobielenia niema ani śladu, pozostała tylko szczerza, błyszcząca miedź. Czytają jako tako, umieją się podpisać, nawet napisać z biedą krótki list pełny błędów ortograficznych, wykonać jakiś najprostszy rachunek — oto prawie wszystko, co im pozostało z nauki szkolnej, wymagającej tyle nakładu pracy i kapitału, a przede wszystkim tyle czasu (8 lat).

Bywa gorzej. W krajach, gdzie istnieje przymus szkol-

ny, objawia się najzupełniejszy powrót do analfabetyzmu. Stwierdzono to przy poborze do wojska w Niemczech, a szczególnie we Francji i w Szwajcarii. Trafiają się młodzieńcy wiejscy, pastuchy, górale, zaopatrzeni nieraz w bardzo chlubne świadectwa szkolne, którzy zupełnie czytać nie umieją, a o pisaniu nawet mowy niema.

Zdaniem pedagogów współczesnych, przyczyną takich objawów jest właśnie narzucanie nauki, oraz brak związku między tą nauką a życiem i doświadczeniem uczniów przed szkołą i po szkole. Istnieją na Zachodzie ligi oświatowe, mające na celu szerzenie czytelnictwa. Otóż okazało się, że na wsi ich działalność oświatowa jest najtrudniejsza.

Przyczyną częściowego lub całkowitego powrotu do analfabetyzmu jest niewątpliwie cały system szkolnictwa elementarnego, metod, organizacji, środków wychowawczych. Niechęć do książki i dalszego kształcenia się przez czytanie w ludzie wiejskim, oprócz wpływów środowiska, wynika z nieumiejętnego kierowania nauką czytania od pierwszego początku. Nie umiano zainteresować nią dzieci. Po ukończeniu szkoły pozostało im po niej tylko nieміłe wspomnienie. Winien temu system, winni i nauczyciele, ale też i autorowie książek do czytania.

Znajdujemy się w tym niezmiernie szczęśliwym położeniu w porównaniu z Zachodem, że możemy całą budowę społeczno-państwową, a w niej szkolnictwo, rozpoczynać od podstaw. Możemy stworzyć szkołę przyszłości, o której powiada pedagog niemiecki Gansberg, że dzieci będą do niej chodziły ochoczo, a będą ją opuszczały ze smutkiem — szkołę wolną, bez przymusu. W tej szkole, obok czynności praktycznych, umiejętności i żywej mowy, przy swobodnej wymianie myśli między nauczycielem a uczniami, zajmie miejsce poczesne „książka do czytania.“ Czytanie i pisanie staną się dla ucznia sposobem wyrażania tak naturalnym, jak mowa żywa; jak nie zapomni on mówić, tak nie zapomni sztuki czytania i pisania. I polubi wogóle książkę. Stanie się ona dla niego światłem, środkiem kształcenia myśli i uczuć.

2. Technika czytania.

Dawniejsi metodycy niemieccy tak określali rodzaje i stopnie w technice czytania.

„Czytanie mechaniczne polega na głosowo poprawnym wymawianiu głosek, zgłosek, wyrazów i zdań. Gdy się odbywa bez zacinania, bez nieuzasadnionych przerw, nazywa się *gładkim*, czyli mechanicznie *biegłym* czytaniem.

Czytanie znaczeniowo poprawne na tym polega, że każda zgłoska w wyrazie, każdy wyraz w zdaniu, każda część w całości zdaniowej wypowiada się stosownie do znaczenia. Jest to więc czytanie ze *rozumieniem* treści, nazywa się więc też *czytaniem logicznym*; a ponieważ akcentowanie zależy od znaczenia (treści), nazywa się także czytaniem *poprawnie akcentowanym*.

Czytanie estetyczne polega na tym, że czytelnik obejmuje treść nie tylko myślą, ale i uczuciem. Wymaga ono zupełnego objęcia treści nie tylko umysłowej, ale i uczuciowej, jako też zdolności przenoszenia się w czyjeś myśli i uczucia, ażeby je umieć wyrażać jako własny wytwór ducha, w właściwym tempie mowy. Kto tak czyta, czyta wyraziście, czyta *pięknie*. Czytanie ze rozumieniem przypuszcza czytanie mechanicznie biegłe, piękne przypuszcza też logiczne.

To ustopniowanie nauki czytania uwzględnia plan szkoły ludowej. Na stopniu niższym mamy zaprawiać uczniów w czytaniu *głosowo poprawnym*, na stopniu średnim — w *biegłym* i znaczeniowo poprawnym, na stopniu wyższym — w *głosowo poprawnym*, *logicznym* w wyrazistości. Jednakże nie należy tego rozdzielania celów nauki na stopnie rozumieć tak, jakoby należało do tych celów dążyć rozdzielnie na danym stopniu, lecz tylko tak, że się ma głównie cel klasy na oku, nie zaniedbując i wyższego.

Wyższy stopień winien być zawarty w związku już w poprzednim, a niższy winien udoskonalać się w następującym po nim.“ (Tak pisze Sommer w r. 1882).

„Mechanicznie czytać znaczy składać głoski w zgłoski i wyrazy i wymawiać je; głoski należy wypowiadać w poprawnym następstwie, żadnej nie można opuszczać ani zastępować inną, nie może być powtarzania wyrazów, ani też zatrzymywania się przed dłuższym wyrazem. Logicznie, ze zrozumieniem, czytać znaczy czytać z poprawną akcentacją, ze zwracaniem uwagi na treść, t. j. poprawnie wygłaszać oddzielne wyrazy i części zdania przez uwydatnianie głosem, poprawne rozczłonkowanie zdania przez odpowiednie przerwy i oznaczać stosunki zdań i części zdania przez podnoszenie i niżanie głosu. Estetyczne, piękne czytanie z wyrazistością zaznacza głosem różne stany uczuciowe, jak oto: radość, smutek, strach, gniew, według treści. Gdy czytanie mechaniczne stanowi po większej części czynność języka i warg, a czytanie logiczne czynność rozumową, to czytanie estetyczne jest odczuwaniem psychicznym, wyrażanym w słowach. To ostatnie stanowi zatym produkcję artystyczną, którą w szkole ludowej można uwzględniać tylko w stopniu elementarnym. Czytania wyłącznie mechanicznego, bez uwzględnienia treści, nie można cierpieć i na stopniu najniższym: już wtedy należy naprowadzać dziecko, żeby zwracało uwagę na znaczenie wyrazów, a następnie i zdań; nawet czytaniu estetycznemu należy torować drogę przy ustępach z przytaczaniem cudzych słów, jak to bywa w bajkach. I naodwrot, nie powinien nauczyciel sądzić, że na stopniu średnim i wyższym już nie potrzeba zaprawiać w czytaniu mechanicznym.“ (Gottesleben w r. 1892).

Jeden z nowszych pedagogów niemieckich Lichtecker (1906) powiada: „Takie stanowcze rozdzielanie celów według klas pozbawiłoby stopnie niższy i średni w znacznej mierze pierwiastku kształcącego. I tak rzeczywiście najczęściej bywa, ponieważ w nauczaniu czytania, jak i innych przedmiotów, brak szkole rozumnego umiarkowania.“ Zdaniem Lichteckera, największym grzechem szkoły w dziedzinie nauki czytania jest zaniedbanie logicznego i eufonicznie pięknego czytania na stopniach niższych. Skutek jest taki, że pozbawia się dzieci naturalności w mowie, stwarza-

jąc przepaść nie dającą się zapełnić między mową dziecka w domu i rówieśnikom a urzędową szkolną. Pierwsza zdolna jest do wyrażania każdego odcienia myśli i uczucia, każdego nastroju; druga zabija myśl i uczucie jednostajnością i bezbarwnością intonacji. Przy czytaniu mechanicznym nie należy zapominać o logicznym, a przy logicznym — o estetycznym. To ostatnie stanowi idealną stronę techniki; zaniedbanie jej stanowi zaniedbanie i nieposzanowanie ducha, przebywającego w mowie ojczystej. Jakież wdzięczne zadanie stanowi dla nauczyciela wykazywanie dzieciom giętkości i sprawności mowy ojczystej, jej podatności do wyrażania najsubtelniejszych uczuć w intonacji i modulacji głosu!“

U nas już pracownicy wiekopomnej Komisji Edukacyjnej polecają, by uczniowie czytali od początków „z przyzwyczajeniem zachowaniem znaków pisarskich,“ wymawiali wyraźnie i panowali nad swym głosem *).

Dwaj przodownicy w metodyce języka polskiego z doby popowstaniowej w Królestwie, Władysław Nowicki i Florjan Łagowski nie obejmują techniki czytania w jej całości, po czytaniu mechanicznym zajmują się metodycznym opracowaniem czytania ze strony myślowo-uczuciowej.

Nowicki pisze: „Czytanie rozumowe zasadza się na objaśnianiu wyrazów i zwrotów, na rozbiórce rzeczowym i logicznym, na wyczerpywaniu treści przeczytanego przez pytania i odpowiedzi, przez opowiadania, streszczenia, rozkłady **).

Łagowski powiada: „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“ ***).

*) Projekt edukacji narodowej i t. d., 1775; Elementarz dla szkół parafjalnych narodowych, 1785; Ks. Piramowicz: O powinnościach nauczyciela i t. d., 1787.

**) Jak uczyć początków języka. 1879.

***). Z metodyki języka polskiego. 1902.

Inny zasłużony pedagog warszawski z tejże doby, Henryk Wernic szerzej uwzględnia technikę czytania, jednakże niedostatecznie, a przy radach bardzo słusznych i trafnych udziela też bałamutnych: „Każdy wyraz powinno dziecię wymówić oddzielnie i wyraźnie; żeby zaś przyzwyczajać je od samego początku do pewnej miary w czytaniu, do pewnej jednostajności, należy zaprowadzić czytanie tak sylabami, jak wyrazami podług tekstu. Nauczyciel uderza lekko pałeczką po stole, a dziecię po każdym uderzeniu wymawia sylabę lub wyraz.“ „Dziecię zawsze powinno wiedzieć, co czyta; wprawdzie na tym stopniu nie możemy jeszcze żądać, iżby uczeń czytał z należytą intonacją i modulacją głosu, wszakże powinniśmy już przestrzegać, żeby dziecię nie przyzwyczało się do czysto mechanicznego i monotonnego czytania, jakie szczególnie napotykamy u uczniów szkół elementarnych.“

„Trzecim stopniem początkowego czytania jest ten, gdy uczeń w czytaniu pojedynczych wyrazów nabierze już takiej wprawy, że wymawiając głośno jeden wyraz, będzie już okiem obejmował następny. Czas już teraz zwrócić uwagę na znaki przestankowe i zapoznać ucznia z ich znaczeniem. Należy tedy powiedzieć i objaśnić na przykładzie, że jak nikt nie zdoła wymówić całego zdania bez wypoczynku, lecz po kilku lub kilkunastu wyrazach spocząć musi dla nabrania powietrza do odetchnięcia, tak podobnie niktby nie mógł jednym tchem przeczytać kilku wierszy; dlatego też po kilku lub kilkunastu wyrazach znajduje się znak przestankowy, to jest taki, na którym zatrzymać się wypada“. Autor uważa za właściwe dać taki przypisek: „Na tym stopniu rozwoju ducha dziecięcego inaczej wytłomaczyć tego nie można“. „Przez miesiąc lub dłużej, trzeba, żeby dziecko każdy napotkany znak głośno wymawiało. Jeśli spotka przecinek, *niech mówi: przecinek*, — gdy spostrzeże kropkę, *niech wymówi: kropka*, — po dwukropku — dwukropek i t. d.“ (Nie do wiary!!!). „Po upływie pewnego czasu w miejsce wymawiania znaków przestankowych może robić oznaczone pauzy. I tak, po przecinku niechaj pauza

trwa tak długo, dopóki wysłi nie wymówi: jeden, po średniku, dwukropku lub kropce, dopóki nie wymówi: jeden, dwa, po znaku zapytania powinno się głos zniżyć, po wykrzykniku głos pozostać na tej samej wysokości“. (Zatym bez żadnego zestawienia z mową ustną, w której przecięź, szczególnie u dzieci, zapytania i wykrzykniki zabarwiają się tak silnie w ikonację!).

„Dzieci błędnie wymawiają dźwięki liter lub połykają tak głoski jak i całe sylaby, lub też przemieniają sylaby“. „Przestawiają szczególnie krótkie wyrazy, stąd powstaje zupełnie inna myśl. Zatrzymują się lub jakają przed trudniejszym wyrazem, i dla zamaskowania błędu, powtarzają poprzedni, na podobieństwo chłopczyka, biegnącego po równinie, który z łatwością przeskakuje niewielkie rowy, spotykane na drodze, przed większym zaś, którego nie spostrzegł poprzednio, zatrzymuje się, a nawet w tył się cofa dla nabrania rozpędu“. (Bardzo trafne spostrzeżenie). „Czytają monotonna, mechanicznie, tak iż z głosu czytającego widać, że dusza przy tej pracy jest bezczynna zupełnie, a treść czytania obojętna“. „Monotonne czytanie powstaje tylko wtedy, kiedy dzieci nie rozumieją, co czytają. Jeśli chcemy, żeby dzieci czytały pięknie, powinniśmy przede wszystkim starać się, żeby dobrze rozumiały, co czytają“ *).

K. Drzewiecki w pracy „Zarys metodyki języka polskiego“ (Warszawa, 1914) tak pojmuje naukę i technikę czytania: „Dobrym czytaniem pod względem mechanicznym będzie czytanie jasno i wyraźnie artykułowane, to znaczy takie, w którym wyraźnie słychać każdy wyraz, a w każdym wyrazie wszystkie sylaby“. „Dobre czytanie powinno być poprawne, to znaczy, że samogłoski i spółgłoski powinny być wymawiane zgodnie z „dobremi przyzwyczajeniami“ ukształconej klasy narodu, — że przez odpowiednie podnoszenie i opuszczanie głosu winno się zaznaczać to, co w piśmie wyrażają znaki przestankowe. Lecz ten ostatni warunek prowadzi już do drugiego stopnia, logicznego“.

*) „Pierwszy rok nauki systematycznej.“ 1883.



„Czytanie logiczne jest głównym zadaniem średniego stopnia nauki (roku 3 i 4). Polega na właściwym akcentowaniu zgłoszek w wyrazach, wyrazów w zdaniach, tudzież na uwydatnianiu głosem zaków pisarskich. Z czytania takiego można poznać, że czytający dobrze rzecz czytana rozumie“. „Z samego określenia czytania logicznego wypływa, że nie można czytać logicznie bez poznania uprzedniego i zrozumienia treści w najdobniejszych nawet szczegółach. Czytanie więc takie musi poprzedzać rozbiór i objaśnienie ustępu“. (Muszą? dlaczego? A jeśli utwór jest taki łatwy i zrozumiały dla ucznia, że nie wymaga żadnego objaśniania? Mogłyby pytania służyć tylko do uświadamiania treści).

„Czytanie estetyczne bezwzględnie jest najwyższym stopniem, do którego w szkole dążyć można“. „Jest to takie czytanie, które odpowiada warunkom piękna, objawia się wyrazistością, t. j. modulacją głosu, zastosowaną do treści czytanej“. „Dobrego czytania można nauczyć przykładem, wtedy, kiedy nauczyciel sam czyta dobrze. Przykład tu jest bardzo pożyteczny; jednak ważniejsza rzecz, żeby nauczyciel wiedział, jakie czytanie być winno“ (?). „Podobnie jak od reżysera nie wymaga się, żeby umiał grać wszystkie role lub nawet jakąkolwiek, lecz żeby wyobrażał sobie jasno, jak rola zagrana być powinna“. (Porównanie takie nie wytrzymuje najlżejszej nawet krytyki. Dosyć powiedzieć, że w teatrze chodzi o produkcję artystyczną, w szkole — o umiejętność obowiązującą każdego dobrego czytelnika). „Dobrym czytaniem, według Chamorela, będzie takie, które zdoła uniknąć dwóch szkopułów: z jednej strony monotoni, która z najpiękniejszego ustępu prozy lub poezji może uczynić rzecz usypiającą, z drugiej strony deklamacji ciągłej, solennej, emfaticznej, która zbyt traci teatralnością“. „Prozie odpowiada najbardziej prostota“. „Poezja, bardziej majestatyczna, może porwać i unieść słuchacza i deklamatora“. „Czy należy skandować, silnie akcentować rym i zatrzymywać się na średniówce? czy też przeciwnie, należy brać w rachubę tylko znaki przestankowe, zrećnie przešli-

zgiwać się po rymie i cezurze?“ „Obydwa systemy mają gorących zwolenników między aktorami. Jedni deklamują uroczyście wszystko, nawet t. zw. komedje rodzajowe, inni przekładają na prozę poema bohaterkie. Krańcowości w tym względzie są oczywiście skutkiem doktrynerstwa. I rym i rytym są bez zaprzeczenia ozdobą żywego słowa, zacieranie tych cech jest ubożeniem środków ekspresji, pomijając to, że wywołuje najczęściej monotonię, psuje właściwy tym ozdobom efekt“. „Nauczyciel niech nie zapomina, że nie przygotowuje występów estradowych, że wykonanie utworu nie jest zadaniem szkoły, ponieważ nie jest do osiągnięcia w szkole. W najlepszym czytaniu powinny być zlekka zaznaczone dyskretnie strony, które w wykonaniu aktora występują plastycznie“.

Mimo wcześniejszego o 24 lata wydania książki, wyprzedzają w pewnej mierze K. Drzewieckiego w poglądzie na istotę i zakres techniki czytania w związku z mową żywą i na tle trybu nauczania elementarnego autorowie podręcznika p. t. „Praktyczny przewodnik dla nauczycieli szkół ludowych pospolitych i kandydatów nauczycielskich“, wydanego we Lwowie 1890: Wł. Boberski i K. Falkiewicz.

„Samo składanie głosek w zgłoski jest wprawdzie czynnością czysto mechaniczną, jest jednak tylko pierwszym środkiem do czytania ze zrozumieniem. Każde czytanie winno być zarazem myśleniem. *Czytanie i mówienie mają cel jednakowy, należy więc tak czytać, jak się powinno dobrze mówić.* Skoro czytanie odbywa się bez utykania, z uwzględnieniem znaków pisarskich, nazywa się czytaniem *mechanicznie płynnym*. Chodzi tu o to, aby uczeń był w stanie jednym rzutem oka objąć całe słowo i należycie je wygłosić“. „W drugim roku nauczania musi nauczyciel przede wszystkim kłaść nacisk: 1) aby działy wymawiała całe wyrazy naraz głosem naturalnym, bez rozdzielania na zgłoski i przeciągania ich, z czego potem ten nieznośny, tak zwany „ton szkolny“ się wyrabia, który, gdy się raz wkradnie, zanieczyszcza niwę nauki szkolnej, jak chwast szkodliwy i jak chwast do wyniszczenia trudny; 2) musi

z całą energją przestrzegać należytego oddawania wyrazów bez przekręcania, opuszczania lub „połykania głosek“.

„Do czytania ze zrozumieniem rzeczy prowadzi, prócz czytania mechanicznie płynnego, należyte wyjaśnienie przeczytanego lub czytać się mającego ustępu. O ile brak dostatecznej płynności w czytaniu utrudnia zrozumienie, o tyle płynne, głośnie, rozważne i wyraźne czytanie wielce je ułatwia“. „Co się wreszcie tyczy czytania eufonicznie pięknego, z odczuciem treści, to wynika ono poczęści samo z czytania płynnego i ze zrozumienia rzeczy, poczęści zaś, i to przeważnie, daje się osiągnąć przez należyte, eufonicznie piękne odczytywanie poprzednie ustępów ze strony nauczyciela. Jeżeli nauczyciel umie czysto i wyraźnie, z należytą akcentacją i modulacją głosu ustęp odczytać tak, by uczniów zupełnie w sytuację omawianego przedmiotu wprowadzić, myślami ustępu ogrzać, unieść i natchnąć, w takim razie dochodzą uczniowie sami, bez podawania sztucznych reguł, jedynie i wyłącznie przez przykład i naśladowanie, do celu. Gdy zaś nauczyciel swego czytania jako wzoru podać nie może, to reguły i pouczanie pozostaną bez skutku, a uczniowie w tym kierunku nie zrobią żadnego albo bardzo mały postęp“. „Podnieść też jeszcze i to potrzeba, że *czytania eufonicznie pięknego nie można siłą, mocą narzucać; wtedy bowiem powstaje u uczniów ta nieznosna afektacja, która kłamie uczucia i oddaje wrażenia, których niema w duszy. Osiągnięcie czytania eufonicznie pięknego nie da się zdobyć gwałtem; wpływa ono z cichego wpływu przykładu i ze spokojnego rozwoju duszy dziecięcej.*“

Juljusz Tenner, lektor wymowy w uniwersytecie lwowskim, napisał nadzwyczaj pożyteczną i ciekawą książkę p. t. „O nauczaniu czytania na głos w szkołach ludowych *), w której toruje nowe drogi w pojmowaniu dydaktycznym techniki czytania. Autor tak określa t. zw. stopnie w szkolnej nauce czytania, według galicyjskiej Instrukcji szkolnej, i uzupełnia swemi uwagami.

1. „*Mechaniczne* czytanie polega na mechanicznej wprawie w odczytywaniu słów i zdań, z należytem pod względem wymowy wygłaszaniem brzmień.

2. *Logiczne* czytanie polega na właściwym akcentowaniu zgłosek w wyrazach, a wyrazów w zdaniu, tudzież na uwydatnianiu głosem znaków pisarskich. Z czytania tego można poznać, że czytający dobrze rzecz czytaną rozumie. W początkach dzieci czytają zazwyczaj bezbarwnie; w miarę jak rzecz czytana staje się dla nich zrozumialsza, uwydatnia się akcentowanie coraz lepiej. Logiczne czytanie jest głównym zadaniem średniego stopnia nauki (roku 3-go i 4-go).

3. *Estetyczne* czytanie, t. j. piękne, odpowiadające warunkom piękna, objawia się wyrazistością, t. j. modulacją głosu, zastosowaną do treści rzeczy czytanej.

Modulacja stosuje się do rodzaju prozy i poezji i do osnowy ustępów. Modulacją głosu można wyrazić prośbę, rozkaz, zapytanie, współczucie, żal, obawę, gniew, rozpacz, wogóle wszelkie uczucia. Do estetycznego czytania doprowadzić należy — oczywiście w zakresie możliwym na tym stopniu rozwoju umysłowego dzieci — na najwyższym stopniu nauki, t. j. w 5-ym — 6-ym roku nauki.“

„Jakkolwiek powyższe trzy stopnie czytania odpowiadają trzem głównym stopniom nauki (niższemu, średniemu i wyższemu), nie wolno ich zupełnie rozdzielać. I owszem, już na najniższym stopniu, gdzie idzie przede wszystkim o biegłość mechaniczną, pracuje nauczyciel, aby dzieci czytały ze zrozumieniem rzeczy, t. j. logicznie, a zarazem o ile możliwości pięknie (estetycznie). Wszystkie zatym trzy rodzaje czytania od pierwszej chwili ćwiczyć i coraz bardziej kształcić należy. W ten sposób czytanie doskonali się coraz bardziej i przekształca się na najwyższym stopniu istotnie na czytanie estetyczne.“

„Z instrukcji tej wynika jasno i dobitnie, że do kardynalnych wymogów, jakie plan naukowy stawia dla każdego nauczyciela ludowego, należy ten, ażeby przede wszystkim sam nauczyciel umiał biegle, poprawnie i pięknie czytać na

*) Odlika z „Czasopisma Pedagogicznego“, Lwów 1913.

głos, w szczególności, ażeby logicznie akcentował, ażeby modulacją głosu umiał wyrazić zawarte w tekście uczucia, jednym słowem, ażeby umiał „wzorowo“ w każdym podręczniku szkolnym zawarty utwór czy wierszem, czy prozą wygłosić, a następnie, ażeby umiał także uczniów swoich nauczyć takiego wzorowego czytania na głos i wygłaszania z pamięci. Bo z faktu oczywiście, że się samemu coś umie, nie wynika jeszcze, żeby się umiało nauczyć tego i innych, czego się samemu nie umie. Natomiast nie można bezwarunkowo nauczyć tego innych, czego się samemu nie umie.“

Autor stwierdza z całą stanowczością, że nasze nauczycielstwo ludowe takiej kwalifikacji nie posiada wcale. „I nie tylko ludowe, ale całe nauczycielstwo nasze w szkołach średnich i wyższych i w seminarjach nauczycielskich — kwalifikacji powyższych nie posiada.“

Daje więc Tenner nauczycielom wskazówki, jak mają czytać poprawnie sami i na co winni zwracać uwagę przy czytaniu uczniów.

Ujmuje przytym w karby całą technikę czytania ze stanowiska logicznego i estetycznego, wypowiadając dużo słusznych i trafnych uwag i wskazań, tyjących się czytania.

Oto co np. pisze: „Sztuka czytania jest kunsztem, którego trzeba uczyć, jak każdego innego kunsztu, sztuką nie tylko piękną i przyjemną, ale przede wszystkim pożyteczną.“

We Francji niezadługo po wojnie francusko-niemieckiej 1870/71 wprowadzono sztukę czytania (*l'art de lecture*), jako przedmiot obowiązkowy, do szkół elementarnych, średnich i wyższych, oraz do seminarjów nauczycielskich.

W okólniku tyjącym się tej sprawy ówczesny minister oświaty francuski podnosi, że potrzeba uczyć *czytać*, bo czytać to najlepszy sposób nauczyć się mówić. Odczytanie aktu, protokołu, sprawozdania jest niejednokrotnie rzeczą bardzo ważną. „Nauka wymowy powinna być dlatego przedmiotem starannych ćwiczeń we wszystkich uczelniach publicznych. Nauka ta nie obarcza pamięci ani nie męczy umysłu, owszem, ułatwia wszelką naukę pamięciową. Uczeń

czytający poprawnie nierównie prędzej uczy się na pamięć, bo każde zdanie, każdy okres przeczytany poprawnie na głos zarysowuje się ostrzej w umyśle i pozostaje lepiej w pamięci. Uczyć się *czytać* znaczy więc uczyć się uczyć.“

„Czas na tę naukę nie tylko nie jest stracony, ale zysk stanowi; bo nie tylko nie przeciąża ucznia, ale ułatwia mu naukę wszystkich innych przedmiotów. Każde poprawne przeczytanie na głos wymaga bowiem przede wszystkim troskliwości i sumiennej *analizy tekstu*. A trwale i wiernie pamięta się tylko to, co się dobrze rozumie. Uczyć się *czytać* znaczy także uczyć się rozumieć i pamiętać.“

„Taka nauka nie wymaga ani osobnych godzin, ani osobnych nauczycieli. Byleby nauczyciel języka wykładowego sam posiadał należytą biegłość w sztuce czytania, zważał trokliwie na to, żeby uczniowie przestrzegali elementarnych prawideł sztuki czytania zawsze i wszędzie, czy to czytając na głos jaki ustęp z książki, czy dając ustne odpowiedzi, czy też wygłaszając wiersze na pamięć wyuczone — najważniejszy cel zostanie osiągnięty.“

„Ażeby tak prowadzić naukę uczniów, trzeba jednak przede wszystkim wykształcić nauczycieli. Nie potrzeba dowodzić, że kształcenie takie może się odbywać tylko praktycznie. Czytania na głos, wymowy nikt nie może się nauczyć z książki, tak jak się nikt nie nauczy z książki szermierki, pływania lub gry na fortepianie. Nie chodzi tu o t. zw. retorykę. Szkoła średnia nie wychowuje mówców, aktorów, kaznodziei, ćwiczenia więc „w wymowie“ w znaczeniu elokwencji, krasomówstwa nie leżą w jej zadaniu. Tymbardziej nie odpowiadają one celom i zadaniom szkoły ludowej. Natomiast czytać poprawnie i estetycznie na głos, a więc wymawiać czysto i zrozumiale, akcentować i przestankować wyraźnie, nie kazić pięknej mowy ojczystej, nie razić ucha muzycznego, to nie tylko mówca, aktor lub kaznodzieja umieć powinien. To kunszt dla każdego średnio wykształconego człowieka niezbędnie potrzebny.“

Streszczamy dalsze wywody autora.

Elementy sztuki czytania, jako przedmiotu nauki szkol-

nej w szkołach ludowych, obejmują przedewszystkim najważniejsze dwie dyscypliny podstawowe: *akcentowanie i przecinkowanie słuchowe*.

Najniższą jednostką mowy jest zgłoska, w której łączą się pierwiastki dźwiękowe mowy, t. j. samogłoski i spółgłoski, w ten sposób, że jedna samogłoska zlewa się z jedną lub więcej spółgłoskami w ściśle określony, jedną operacją naszych narządów mówniczych wytworzony dźwięk, dochodzący do uszu naszych jako jedna nierozdzielna organiczna całość. Każda zgłoska jest do połączenia się z innemi zgłoskami w wyższą jednostkę wyrazu. Wymawiając wyraz jaki, np. *Warszawa*, otrzymamy trzy luźne dźwięki. Dopiero gdy *zaakcentujemy*, t. j. wymówimy dobitniej jedną z tych trzech głosek, np. środkową, a więc *Warszawa*, wszystkie trzy zgłoski zrastają się w jedną całość, stają się wyrazem. Energję, za sprawą której zgłoskę środkową „*sz*” uwydatniamy wobec dwóch innych głosek, nazywamy akcentem *naturalnym* czyli *samorodnym*.

„W języku polskim prawo akcentu samorodnego, w przeciwstawieniu do innych języków, jest nadzwyczaj proste. *Wszystkie wyrazy polskie wielozgłoskowe mają akcent na zgłosce przedostatniej*. Reguła prawie bez wyjątków.“ (?)

Akcent samorodny jest w języku polskim akcentem pozycyjnym, t. j. zależy wyłącznie od miejsca, a nie od znaczenia zgłoski (jak na przykład w języku niemieckim). Wprowadza on ład i porządek, organizuje wyraz, grupując w nim zgłoski wedle pewnego czysto mechanicznego prawa. Ale jak zgłoski w wyrazach, tak i wyrazy w zdaniach i zdania w okresach wymagają pewnego ładu i porządku, pewnego ustosunkowania części składowych nie tylko w stosunku wzajemnym do siebie, ale i do całości. I tutaj czynnikiem tym organizującym jest akcent; ale już nie automatyczny ów organizator wyrazu, lecz bardzo subtelny analityk, który podejmuje pracę swoją analizującą wedle wszelkich prawideł logiki i zdrowego rozsądku. Akcent ten, na tym stopniu jego rozwoju, nazywamy *akcentem logicz-*

nym. T. zw. mowa pisana nie jest żadną wogóle mową, ale sposobem przechowania dla pamięci mowy żywej. Pismo więc daje możność wskrzeszenia mowy żywej, powołania martwej litery do dźwięku.

Ażeby tego dokonać, musimy przedewszystkim dokładnie rozpoznać pełną treść zdania pisanego, które najrozmaitszymi sposobami powołać można do dźwięcznego życia. Musimy sobie zatym uświadomić, który z tych bardzo licznych sposobów odpowiada w danym wypadku zamiarowi autora. Przypuśćmy, że mamy np. przeczytać zdanie pisane: „*Karol dziś przyjechał*.” Można je, jako proste, spokojne twierdzenie, wypowiedzieć w trojaki sposób, mianowicie: 1) **Karol** dziś przyjechał (t. j. nie Emil albo Zygmunt, ale Karol); 2) Karol **dziś** przyjechał (t. j. nie wczoraj, lecz dzisiaj); 3) Karol dziś **przyjechał** (t. j. nie przyszedł).

Lecz zdanie to może być wypowiedziane także jako zapytanie lub okrzyk, a każdym razem znowu w trojaki sposób, wedle tego, któremu z tych trzech wyrazów dajemy przewagę nad innemi. Tym sposobem powstaje już dziewięć zdań, każde o zupełnie innym znaczeniu. Znaczenia te możemy odróżnić i w piśmie, bo możemy podkreślić wyraz akcentowany, a na końcu zdania położyć kropkę, pytajnik lub wykrzyknik.

Nie tylko treść logiczna zdania wpływa na dźwiękową jego formę, ale i szereg innych czynników, a mianowicie: kto co, wypowiada, do kogo i gdzie, w jakich warunkach, w jakim nastroju, z jakim uczuciem: czy obojętnie, czy namiętnie, z radością, czy ze smutkiem, ze zdziwieniem, czy z ciekawością i t. p.

Oto np. mieszkaniec małego miasteczka oprowadza po nim obcego przybysza i wchodząc na duży plac targowy, objaśnia swego gościa: *to jest targowica*. Trzy słowa, zdanie nie wykrzyknikowe, z akcentem na wyrazie ostatnim. A oto w „Panu Tadeuszu” czytamy: „*Aż Klucznik pojął mistrza, zakrył ręką lica i krzyknął: „znam, znam głos ten! to jest Targowica*.”

Te same trzy słowa, ten sam akcent na ostatnim, ten

sam wykrzyknik, — ale jak inne zupełnie znaczenie, jak niesłuchanie odmienna wartość uczuciowa tego zdania, jak inne dźwięki, inna jednym słowem muzyka do tego samego tekstu!

Zdanie pisane jest nieokreślone i wieloznaczne; zdanie zaś żywe jest zawsze ściśle określone i jednoznaczne. Małe, dwuletnie dziecko, ledwie mówić poczynające, mówi w sposób ściśle określony i jednoznaczny; przekręca wyrazy, skraca zdania, tak, ale mówi z odczuciem znaczenia. Tak też każdy człowiek normalnie mówiący własne swe odczucia wyraża poprawnie jednoznacznie. A często biegły czytelnik wypowiada zdanie w sposób dla słuchacza niezrozumiały, nie zdaje sobie sprawy z tego, kto, co i jak mówi.

Niezrozumienie przez słuchacza wynika również z powodu nieprzestrzegania przestankowania przez czytelnika. Oprócz przestankowania logicznego, oznaczanego w piśmie, istnieje też, jak się wyraża Tenner, *przecinkowanie słuchowe*. Np. zdanie: „Mysz dlatego, że niegdyś całą książkę zjadła“ należy czytać: Mysz — dlatego, że... t. j. po *mysz* powinien być przestanek; inaczej zaś może nieporozumienie: wyrazy *mysz dlatego*, czytane jednym ciągiem, mogłyby znaczyć, że chodzi o mysz, która zwała się *dlatego*. Wiersz: „Po wieczery i Sędzia i goście ze dworu wychodzą na dziedziniec używać wieczoru“ należy czytać: *Po wieczery — i Sędzia i goście — ze dworu wychodzą — używać wieczoru*. Bywają więc wypadki, że trzeba robić przerwę, choć w danym miejscu tekstu niema przecinka.

Wogóle Tenner formułuje w sprawie przestankowania słuchowego trzy prawa:

1. Każdy znak przestankowy w tekście pisany lub drukowanym oznacza przerwę w mowie żywej.

2. Często i tam, gdzie żadnego znaku pisarskiego nie widzimy, jeśli tego sens logiczny, rozdzielenie wyrazów do siebie nie należących lub rozgraniczenie grup, jedną całość stanowiących, wymaga, należy robić przerwę.

3. Każda w niestosownym miejscu zrobiona przerwa,

rozdzielająca dwa należne do siebie wyrazy, jest błędem i szpeci wrażenie całości.

Autor zaleca najusilniej wygłaszanie chóralne, t. j. czytanie chórem przez uczniów. Uważa je za najlepszy środek zwalczania skłonności, która polega na tym, „że uczeń nieświadomie akcentuje fałszywie, że ma zamiar wyróżnić rozpoznane już wyrazy rdzenne, a jednak mimowoli wyróżnia inne“. Tutaj cytuje autora niemieckiego, który tak opisuje wrażenie takiego chóru żywego słowa: „Na dany znak wszyscy równocześnie wpadli. Nie potrzeba było dalszego wybijania taktu. Pauzy, piana, wszystko wychodziło z taką pewnością, jak pod batutą dyrygenta orkiestry. Ponieważ wszystkie głosy spływały w jednym dźwięku, miałem wrażenie jednego głosu, jak w dobrym kwartecie. Obawa, że razić będzie sztuczna tresura, znikła zaraz po pierwszych taktach. Uczucie, które niektórzy tylko zdolni byli wyrazić, zdawało się ogarniać wszystkich. Ponieważ żaden uczeń nie natężał głosu, zachowano w zupełności uduchowienie całokształtu dźwiękowego. Nigdzie nie występowała brutalna masa dźwiękowa, nigdzie się nie wysuwał naprzód ostry i przykry pierwiastek osobisty. Tych obu niebezpiecznych wrogów pięknego wygłoszenia odsunęła potęga wspólności. Stłumiona, skupiona w sobie pełnia dźwięku budziła wrażenie, jakoby istotnie z serca płynące uczucie do nas przemawiało, które przywykło posługiwać się szeptem. Zarazem odbieraliśmy wrażenie zdrowej, powstrzymującej się, ale potężnej siły, która wzrastała w proporcjach wspaniałych za małym tylko przyczynieniem się każdego poszczególnego wykonawcy.“

W części praktycznej swej książki Tenner podaje liczne przykłady analizy głosowo-logicznej i głosowo-estetycznej w stosowaniu do utworów prozą i wierszem. Każdy nauczyciel znajdzie w tych rozbiórach mnóstwo wskazówek do sztuki poprawnego czytania i uczenia. Wskazówek metodycznych w zakresie szkoły elementarnej książka nie zawiera, postaramy się je z niej wysnuć w łączności z założeniem pracy niniejszej.

Zaprawianie w czytaniu logicznie i estetycznie poprawnym rozpoczynać i odbywać się winno od pierwszej nauki ustnej, jeszcze przed właściwą nauką czytania, t. j. przed rozpoczęciem czytania mechanicznego i jednocześnie z nim. Przedewszystkiem nauczyciel winien nie odrazu *wykładać*, lecz *mówić* z dziećmi swobodnie, opowiadać i czytać im, nie tylko poprawnie, lecz żywo i barwnie, nie wymuszać zaś z onieśmiałego dziecka słów, nie zamykać mu ust prostowaniem, lecz ośmielać i otwierać mu usta do mówienia, czytania i wykrzykiwania. Uczenie na pamięć króciutkich wierszyków będzie już pierwszym zaprawianiem w zachowywaniu przestankowania i modulacji. Jeżeli prowadzimy początki czytania metodą naturalną, t. j. wywodzimy je z mowy, nic łatwiejszego, jak zaprawianie dzieci w rozpoznawaniu takich znaków przestankowych, jak znak zapytania i wykrzyknik. Zapoznajemy z samogłoskami tylko jako wyrazami w całych zdaniach ustnych, także ze spółgłoskami tylko w wyrazach wypowiedzianych w całości zdania. I oto już na pierwszych lekcjach uczniowie piszą i składają: *o! a! co? mam!* i t. p. Cokolwiek czytają, było przerobione ustnie. Kilka zdań, wiążących się ze sobą myślowo, tworzyć już może utwór, t. zw. czytanek. Na nich już można i należy zaprawiać w czytaniu poprawnym nie tylko głosowo, ale logicznie i estetycznie. A po opanowaniu mechanizmu czytania w całym zakresie głosowo-graficznym należy baczyć, żeby utwory, które mają czytać uczniowie, mogły być łatwo zrozumiane przez uczniów bez mozolnego wypytywania o treść, — na to zaś trzeba, żeby były krótkie ze względu na ich objęcie myślowe, żeby nie odbiegały zbyt od mowy potocznej, a zbliżały się tylko stopniowo do mowy literackiej, oraz żeby interesowały swoją treścią.

Często trzeba jakby tłumaczyć skostniałą formę książkową na żywą. Ale też często utwory właśnie wyższej wartości literackiej najplastyczniej odtwarzają mowę żywą, jej falowanie uczuciowe i giętkość głosową. Wymagają one tylko poprawnego odczytania przez nauczyciela. Trzeba tylko, żeby były pojęciowo i uczuciowo uczniom bliskie,

a odczują je i będą naśladowali nauczyciela czytając. Ważne jest wyrabianie słuchu u dzieci w równej mierze przez słuchanie utworów rytmicznych, poetycznych, jak przez śpiew. Przy wszelkiej reprodukcji rzeczy czytanej, jak oto: opowiadaniu, recytowaniu wierszy, nawet przy odczytywaniu tego, co uczeń sam napisał, uwaga i słuch nauczyciela winny być wciąż czujne, nie tylko ze względu na treść, ale i na sposób wypowiedzania. Jednakże przerywanie i poprawianie psuje nastrój i zbija z tropu recytującego ucznia. Należałoby czekać do ukończenia recytacji. Wtedy można wezwać innych uczniów, żeby wypowiedzieli rzecz lepiej, albo też niechaj sam nauczyciel raz jeszcze odczyta lub wypowie.

Na wyższych stopniach nauki elementarnej można już wyjaśniać, motywować akcentację, modulację, oraz przestankowanie, „przecinkowanie słuchowe“. A czynić to należy w związku z omawianiem ze stanowiska logicznego i estetyczno-literackiego, oraz etyczno-społecznego i psychologicznego, w pewnej mierze też w związku z naoczną nauką gramatyczną, również w związku z ćwiczeniami stylowymi, jako też z poprawnością mowy ustnej. Przy nauce podstaw czytania należy się starać o gruntowność i dokładność fonetyczną, zapobiegać usilnie zagnieżdżaniu się błędów w wymawianiu; a już przy pierwszych ćwiczeniach należy zbadać wady wymowy uczniów indywidualne, czy to nabyte, czy też organiczne, jako też właściwości prowincjonalne.

Wady indywidualne wymowy należy zawczasu wypleniać, rozumie się, o ile to jest możliwe, jeżeli nie są one mocno organiczne.

Na wsi nie należy uczniów krępować w wyrażaniu się i wymawianiu prowincjonalnym, niepodobna jednak pozwalać, żeby np. uczeń mazurzył przy czytaniu; ale i w takim razie nie należy postępować zbyt obcesowo, tylko oględnie, działać więcej przykładem, niż marudnym poprawianiem.

Należy wogóle mieć na uwadze, że w dziedzinie mowy żywej zachodzą zupełnie inne stosunki u nas, niż na Zachodzie. W krajach francuskich i niemieckich mowa ludu — dialekty — to często odrębne języki w stosunku do języka

literackiego; gdy u nas naogół zbyt wielkich różnic niema, tak że bez porównania łatwiej jest zaznajamiać z mową literacką dzieci wiejskie polskie, niż francuskie lub niemieckie.

Technika czytania głośnego, jak każda umiejętność praktyczna, wymaga dużo ćwiczenia. W szkołach choćby tylko trzyklasowych, nawet przy większej liczbie dzieci, na technikę czytania czasu nie braknie; ale ciężka jest praca w szkole jednoklasowej, gdy w jednej sali zebrane są dzieci wszystkich „roczników,” jak to najczęściej bywa na wsi. Jest to zło, na którym biegle i poprawne czytanie najwięcej cierpi. Już w najdawniejszych czasach szkoły ludowej starano się zaradzić złu w szkole jednoklasowej czytaniem chórem przez uczniów jednego oddziału i ciche czytanie uczniów oddziału, którym nauczyciel w danej chwili się nie zajmuje. Ale właśnie te dwa ćwiczenia wymagają najwięcej starań i zabiegów nauczyciela.

Czytanie chóralne, jak je zaleca Tenner, może być praktykowane tylko w najwyższym oddziale szkoły elementarnej, a wymaga przygotowania od pierwszego roku nauczania, od ćwiczeń ustnych, od wspólnego wygłaszania wierszyków, w związku z nauką śpiewu. Chóralne czytanie odbywać się może wtedy tylko, gdy każdy z uczniów rzeczywiście zdolen jest odczytać sam, co wygłasza w zespole. Inaczej czytanie chóralne nie tylko chybia celu, ale jest szkodliwe: słabi uczniowie mogą wcale nie czytać, a tylko powtarzać za innymi albo też w pamięci. Dlatego też zaprawianie w technicznym czytaniu przez ciągle powtarzanie tegoż ustępu, zalecane przez metodyków starego autoramentu i szeroko stosowane w szkole ludowej, jest bezcelowe, gdyż wcale nie przyspiesza wprawy, lecz przeciwnie opóźnia. Sommer pisze: „Gdy jest mowa o czytaniu w szkole, mamy najczęściej na myśli czytanie głośne.” „I rzeczywiście w szkole słusznie czytuje się po większej części głośno: albowiem ucho ma wspierać oko przy obejmowaniu rzeczy czytanej, a mamy dużo powodów, żeby kłaść nacisk na kształcenie narządów mowy w dobrym wymawianiu. Trzeba, żeby uczniowie przez ćwiczenie w głośnym czytaniu nabierali

uzdolnienia do tego, żeby przy przyszłym cichym czytaniu brzmiały im w uszach dźwięki czytanych wyrazów. Jednakże szkoła nie powinna też zaniedbywać zupełnie tego ostatniego; w klasach z kilku oddziałami stanowi ono nawet pożądaný sposób cichego zajęcia uczniów.“

Otóż właśnie ciche czytanie winno być w szkole jak najbaczniej uwzględniane, szczególnie w wiejskiej, a nie dla „cichego zajęcia“, lecz jako ćwiczenie niezmiernie ważne. I w tym też rzecz, żeby odbywało się pod ścisłą kontrolą nauczyciela, z natychmiastowym sprawdzaniem uwagi czynnej, a w następujący sposób. Już w drugim roku nauczania zadajemy oddziałowi czy klasie ustęp kilkowierszowy (nowy) do cichego przeczytania; następnie, zaczynając od najslabszych uczniów, żądamy zdawania sprawy z jego treści; ale skoro już jeden z uczniów wywiązał się z zadania w sposób dostateczny, przechodzimy do innego ustępu czy utworu kilkowierszowego. Oczywiście treść powinna być łatwa i interesująca, najlepiej opowiadająca. To samo może służyć następnie do zaprawiania w czytaniu głośnym.

Na stopniu wyższym nauki można już żądać przygotowywania dłuższych utworów w charakterze cichego zajęcia, a na najwyższym także zdawania sprawy z lektury domowej. Ale już na średnim stopniu należy zachęcać do czytania w domu, zarówno cicho dla siebie, jak i głośno dla innych.

Możnaby zachęcać do organizowania kółek czytania wśród wiejskich dzieci szkolnych, do czytania latem na pastwisku, zimową porą w izbie, może w domu zamożniejszego gospodarza, u którego łatwiej o światło, a może w szkole. Możnaby wytłomaczyć rodzicom, że dzieci lepiej przypilnują bydła przy czytaniu, niż próżnując, gdy im psie figle lub demoralizujące zabawy w głowie, gdy wybiegają na drogę dla gapienia się albo do lasu wybierać gniazda. A już o zimowych wieczorach niema co mówić: zgodzą się łatwo, jeżeli kieszeń ich na tym bardzo nie ucierpi.

Od chwili opuszczenia szkoły młodzież obu płci winna koniecznie kształcić się dalej.

Bez kursów uzupełniających niedzielnych i zimowo-wieczornych nie ustali się oświata na wsi. Otóż na tych kursach nauczyciel winien baczyć, żeby młodzież utrzymywała się w technice czytania, żeby się w niej udoskonalała, a nie zatracala jej, żeby powrót do analfabetyzmu stał się niemożliwy.

3. Z dziejów szkolnej książki do czytania i uczenia w zakresie elementarnym.

Wypisy szkolne (książka do czytania, livre de lecture, Lesebuch) w zakresie elementarnym zawdzięczają swój żywot wiekowi „oświecenia“ i wielkiej rewolucji. Gdy elementarz już od rozpowszechnienia sztuki drukarskiej ustalił się był w krajach kulturalnych jako pierwsze wrota do oświaty, o dalszym jego ciągu, o „wypisach“, było jeszcze głucho. Zdobywszy sztukę czytania mechanicznego, uczniowie zaprawiali się w czytaniu na katechizmie, który tworzył zwykle z elementarzem jedną książkę, a dalej w krajach protestanckich na Biblii, w katolickich na żywotach świętych.

Hasła „oświata ludu“, „szkoła świecka“ z jednej strony, a „wychowanie naturalne“, kształcenie zmysłów z drugiej — rozbrzmiewały u kołyski „książki do czytania“.

A jakich eksperymentów nie dokonywano na niej w przeciągu XIX wieku! Miała być bronią radykalizmu przeciw klerykalizmowi, albo też bronią tego ostatniego przeciw pierwszemu,—nauką języka i myślenia, albo encyklopedją wszech nauk,—podręcznikiem etyki, albo estetyki,—zbiorem ciekawych i pożytecznych wiadomości, albo kursem literatury, — szkołą urzędowego patryjotyzmu, albo kosmopolityzmu i t. d. Myśl, że pierwsza książka do czytania powinna, jak całe wogóle nauczanie początkowe, interesować dziecko, kielkowała już przy jej narodzinach, ale tłumiły ją albo tendencja, albo wytknięty cel bezpośredniego pożytku życiowego, albo też pojmowanie interesowania tylko jako zabawianie od czasu do czasu. Przez cały też wiek XIX obja-

wiało się w nauczaniu dążenie do koncentracji w nauczaniu początkowym. Całe nauczanie poza przedmiotami obowiązującymi w szkole początkowej, t. j. poza nauką czytania i pisania, religją, rachunkiem i rysunkiem, obejmowano pod nazwą nauki poglądania, czyli nauki o rzeczach, pogadanek przyrodniczych, historycznych, etycznych i t. p.

Otóż książka do czytania miała być punktem wyjścia dla tego zlepku przedmiotów, a stawała się podręcznikiem do nich. Że zaś przeważał zawsze w nauczaniu kierunek przyrodniczo- ucylny oraz moralizujący, więc i charakter wypisów, mimo różnych innych kierunków i wszelkich tendencji w nich się objawiających, bywał przeważnie przyrodniczo- ucylny, tylko że z okrasą w Niemczech od czasów Cesarstwa patryjotyczno- państwową, we Francji od trzeciej rzecypospolitej w szkole urzędowej obywatelską i bezwyznaniową (instruction civique). Stąd wypływało, że obok przyrodniczych zajęły w wypisach poczesne miejsce artykuły historyczne oraz społeczne. W przedostatnim dziesiątku wieku XIX panował w szkole ludowej kierunek etyczno-estetyczny i religijny, zwany herbartyzmem. Według niego, zainteresowanie uczniów stanowiło konieczny warunek psychologiczny w nauczaniu. Ale wychodził on z założenia, że zainteresowanie dziecka przechodzi te same okresy, co ludzkość.

Na tej podstawie zbudowano ścisłą koncentrację przedmiotów nauczania elementarnego, począwszy od pierwszego roku nauki szkolnej, jeszcze zanim uczniowie owdadną sztuką czytania.

W ośrodku stały opowiadania ustne nauczyciela i czytanki w takim ustopniowaniu: baśń ludowa, dalej Robinson i czasy patryjarchów biblijnych, następnie podania historyczne niemieckie i dzieje królów żydowskich i t. d. W związku z temi opowiadaniem znajdowały się pogadanki o rzeczach z najbliższego otoczenia, etyczne, przyrodnicze, religijne, nauka czytania i pisanie, rachunek, rysunek, na wyższych stopniach nauki przyrodnicze, geografia.

Wpływ tego kierunku wyraził się w wypisach głównie przez liczbę utworów poetyckich, oraz estetyczno- przyrodni-

czych, kulturalno-historycznych, oraz życiorysy, większą ilość utworów fantastycznych, szczególniej podań; pozatym charakter ich przyrodniczo-uitylitarny i opisowy oraz moralizatorski mało się zmienił. Wychodziły jednak książki do czytania w duchu herbartyzmu ze ścisłą koncentracją, z większemi utworami w ośrodku, np. Robinsonem.

Poza herbartyzmem jako curiosum można wymienić wypisy z balladami Schillera w ośrodku: do nich stosowały się artykuły prozą, nawet przyrodnicze.

Jak wiadomo, na Zachodzie istnieje daleko większa różnica między mową ludu a literacką, niż u nas, dżalekt bywa tam zupełnie odrębnym językiem. Wypada dzieci wiejskie uczyć języka ojczystego jak obcego. Uważano też za właściwe uczyć gramatyki, jednakże bez osobnego do niej podręcznika.

Za czasów oświecenia (w końcu wieku XVIII) powstała najpierw w nauczaniu religii metoda praktyczno-katechetyczna, system wypytywania uczniów, według którego uczeń niby sam własnym rozumem wszystkiego dochodził, ale w istocie rzeczy dawał ostateczną odpowiedź, przewidzianą z góry przez osobę pytającą. Metodę tę stosowano następnie do innych przedmiotów, a już obowiązkowo do czytanek. Chodziło o naukę języka i pisowni, oraz kształcenie „formalne,” o kształcenie w myśleniu. Dlatego w wypisach dla szkół elementarnych starano się o bardzo łatwy język w pierwszych czytankach, dawano mnóstwo artykułów opisowych i pogadanek na temat stołków, garnków i t. p.; chodziło bowiem o zapoznanie z nazwami najpospolitszych przedmiotów i wyrażeniami (w dżalektach bywają one często zupełnie inne, niż w języku literackim). Dlatego również umieszczano pod czytankami pytania dla uczniów, mające ułatwiać rozumienie i opowiadanie treści, albo też pobudzać do myślenia. Artykuły miały służyć do poglądu gramatycznego i ortograficznego, dlatego uwydatniano niektóre wyrazy i zwroty grubym drukiem.

Z czasem nie wystarczały jednak wypisy do nauki języka. Do ćwiczeń gramatycznych z terminami lub bez,

oraz do stylowych miały służyć osobne książeczki, specjalnie spreparowane. Były to po większej części ćwiczenia w logicznym myśleniu przez gramatyczne i schematyczne ćwiczenia stylowe (okropne, zabójczel). Trąbiono do odwrotu, powrotu do wypisów. Utwory nie „spreparowane specjalnie” miały stanowić punkt wyjścia do nauczania gramatyki. Dopiero stopniowo poczęto wyróżniać praktyczne zaprawianie w mowie ustnej i piśmiennej od wyszkolenia logiczno-gramatycznego i stylistycznego. Miano zaprawiać uczniów w mowie literackiej, najpierw ustnie, następnie na utworach z literatury w wypisach.

Książka do czytania w szkole elementarnej miała zastąpić cały szereg podręczników, używanych w szkole średniej do zoologii, botaniki, geologii, geografji, historii i t. p., przytym specjalnie kształcić w etyce i w poczuciu społecznym, oraz zaprawiać także w umiejętnościach praktycznych, jak oto: ogrodnictwie, pszczelnictwie i t. p. Słowem, ogrom...

Dążenie do oczyszczenia wypisów wyrażało się w osobnej książce do realiów, albo też w krótkich podręcznikach. Książka do czytania miała zawierać tylko materiał kształcący etycznie, społecznie, estetycznie, a przedstawiciele kierunku estetycznego, który rozwinął się z herbartyzmu, żądali od początku wypisów utworów ściśle literackich, t. j. znakomitych autorów.

Dopiero pod koniec wieku ubiegłego poczęto liczyć się coraz bardziej z rzeczywistym zainteresowaniem dziecka. W Niemczech wszczął się ruch reformistów, którzy żądali zupełnego przekształcenia szkolnictwa elementarnego. Powstał kierunek, zwany „szkołą pracy”, od początku z dwoma odłamami: społecznym i indywidualistycznym, czyli modernizmem.

Jedni i drudzy żądają pracy ręcznej w pierwszym nauczaniu. Pierwsi jednakże czynią zajęcia ręczne przedmiotem głównym, ośrodkowym, do którego wszystkie inne stosować się winny; drudzy za główny środek wychowawczy-dydaktyczny uważają budzenie twórczości dziecka przez opowiadanie nauczyciela i czytanie, swobodę uczniów w wszech-

stronnym wyrażaniu. Ci ostatni zajęli się gruntowną reformą elementarza i wypisów.

Powstają przeciw opisom i wypytywaniu oraz omawianiu przedmiotów banalnych, przeciw pedantycznemu ustopniowaniu od przedmiotów najbliższych. Chodzi im więcej o „przeżycia“ dzieci, niż o same przedmioty, nie o wiadomości, lecz o sposoby w wyrażaniu uczuć i myśli przez mowę, rysunek, roboty ręczne i wypracowania.

Wpływ tego kierunku na wypisy dopiero zaczyna się zarysowywać. Już dawniej wychodziły te same wypisy w dwóch wydaniach: dla wsi i dla miast, ale różnice bywały niewielkie. Dopiero moderniści poczęli wydawać czytanki dla większych miast nie ogólnie, ale każde specjalnie dla jednego miasta. Specjalizacja taka poczęła się objawiać i we Francji. Ale reformiści niemieccy w swym dążeniu do umiejscowienia czytanek żądali dla każdego powiatu, niemal dla każdej parafii osobnych wypisów, na co oczywiście nie zgodziłby się żaden wydawca.

Do nowszych kierunków, objawiających się w wypisach, zalicza się ten, który nazwać można narodowo-krajoznawczym, oraz społeczny, nawet z odcieniem socjalistycznym. Pierwszy kierunek w łączności z modernizmem właśnie wywołał wspomnianą wyżej dążność do „ umiejscowienia“ wypisów.

Od początków istnienia wypisów usiłowano grupować artykuły według ustopniowania pojęciowego przedmiotów, zbiorowisk naturalnych i pojęć etyczno-społecznych, pór roku, nawet miesięcy, oraz według rodzajów utworów. Odczuwając mozaikę artykułów różnych autorów jako niepożądaną pstrokaciznę stylów w wypisach, niektórzy ich autorowie układali wszystkie artykuły, nawet wiersze, sami. Starano się też o treść ciągłą w takich wypisach, o powiązanie jaką fabułą.

Do eksperymentów z wypisami należy z jednej strony stosowanie djaletku na pierwszym ich stopniu dla ludu, oraz w ostatniej dobie t. zw. „języka dzieciennego“ w pierwszych czytankach dla dzieci miejskich. Przecież moderniści

umieszczali w pierwszej książce do czytania „wypracowania“ jednych dzieci jako czytanki dla innych!

Ponad wszystkie te kierunki istnieje nie od dziś dążenie, żeby pierwsza książka do czytania służyła przede wszystkim do nauki języka, wszakże nie przez jałowe ćwiczenia gramatyczne, lecz przez treść żywą, przemawiającą do uczuć i wyobraźni, a łatwą, ustopniowaną, żeby uczyła rzeczywiście czytać, t. j. myśleć i odczuwać, a nadto poprawn timer mówić i pisać.

* * *

Co uczyniono u nas w zajmującej nas dziedzinie nauczania?

W „Projekcie edukacji narodowej“ (1775) autor jego Antoni Popławski wskazuje plan nauczania dla szkoły „parafjalnej“ (wiejskiej) ze ścisłą koncentracją, licząc się w wyborze materiału do czytania z zainteresowaniem dziecka i potrzebami ludu. Proponuje on 3 „szkoły“ (= klasy) na wsi (trzecia z kursem dwuletnim) i 4 książki, po jednej na każdy rok: na pierwszy elementarz, na drugi książkę o zwierzętach domowych i dzikich, na trzeci podręcznik do arytmetyki i geometrii praktycznej w zastosowaniu do rolnictwa, na czwarty katechizm i obszerny kurs moralności.

Oto co pisze Popławski: „Szkoły parafjalne są dla najmłodszych, dla najuboższych osobliwie dzieci, a zatym służyć im będą te nauki początkowe: czytanie i pisanie, arytmetyka praktyczna, jak najkrótsze początki geometrii praktycznej, katechizmu i moralnej nauki. Może być także przydana historia naturalna zwierząt domowych i dzikich w Polsce, praktyka rolnictwa, ogrodu fruktowego i jarzynnego.“

„Najmłodsze dzieci będą oddawane do tych szkół po skończonych siedmiu latach, ponieważ u nas ledwie się słowa u nich dopyta w szóstym roku. Tę wadę, od rodziców pochodzącą, trzeba będzie z czasem poprawiać, która, powszechnie mówiąc, bardziej milczącym, niż mówiącym, ludu pospolity w kraju naszym uczyniła.“

„Pierwszego roku będą się dzieci uczyły czytać i katechizmu, którego jak najkrócej zebranego choćby się i na pamięć nauczyły, nic nie zawadzi: ale to ma być w końcu roku szkolnego, kiedy się zaczną wprawiać w czytanie należyte. Poznawszy litery i sylaby, niech się zaczynają uczyć czytać od takich rzeczy, *któreby im znajome i poważne, ciekawe i potrzebne były.*“

„Ten sposób uczenia, osobiwie w samych początkach, więcej ma nierównie mocy, niżeli się komu zdawać może, do znacznego profitu (= korzyści) w dzieciach, zachęcania ich do nauk, do niezrażenia w nich lub rozjątrzenia dobroci wrodzonej i utrzymania przy tej wesołości, która w dzieciennym osobiwie wieku pokrzepia ciało, rozum wypogadza i siły jego natęża. Od czegożby więc zaczynać mieli? nie znajduję na to lepszej rzeczy, jako tym końcem ułożoną historję naturalną o zwierzętach domowych i dzikich. *Lubią zawsze dzieci i nad tym się zastanawiają, co się świeci w oczach ich; lubią także, co się rusza, a osobiwie zwierzątka.*“ (Prawie w tych samych słowach określają zainteresowanie dzieci zwierzętami współcześni psychologowie: Perez i Compayré).

„Ta historja, wykładająca im naturę, postać i gatunek zwierząt, niechaj najbardziej nad tym się zastanawia, jaki pożytek z nich i ich części ludzie odbierają.“

„Drugiego roku, w *drugiej szkole*, uczyć się będą dzieci najprzód pisać, potym rachować praktycznie i kontynuować dalej zaczęłą historję naturalną o zwierzętach. Będzie im także przydana nauka obywatelska, o powinnościach dzieci ku rodzicom i krewnym, nauczycielom i starszym. Pierwszą tę naukę moralną dla nich kładę, bo jej też najbardziej potrzebują, bo w pełnieniu tych obowiązków zostają, bo nakoniec znają najlepiej te osoby, a zatym pojmą łatwo z niemi zachodzące związki albo prawa i powinności zobopólne.“

„W *pierwszej książce początkowej, ktokolwiek ją układać będzie, powinien podać najłatwiejszy sposób czytania, formowania charakteru (= kaligrafji)*, będzie opisany spo-

sób nauczania wielu razem dzieci czytać. Dobrzeby było do form charakteru (= wzorów kaligraficznych) przyłączyć krótkie wiersze polskim językiem, w którychby zamknięty znajdował się jak jaki katechizm życia obywatelskiego, w cnocie i pracy kochającego się. Te wiersze przepisując kilka razy dzieci dla charakteru, nauczyłyby się ich na pamięć. I żeby tym mocniej w obyczaje ich wpłynąć mogły, dla nich samych i ich potomków, *czyliż nie można z takowej nauki pieśń pospolitą uczynić, dobrawszy tym końcem (= w tym celu) jakiego skocznego i wesołego tonu?*“

„W drugiej trzeba wyłożyć sposobem najprościejszym historję naturalną o zwierzętach domowych i dzikich, które się w Polsce znajdują, przydając, jaki z nich pożytek lub szkodę mieć można, jak domowe pielęgnować i leczyć, jak się przeciw dzikim bronić. Po historji naturalnej wyłożona będzie robota ogrodnicza względem jarzyn, drzew sadzenia, szczepienia, okulizowania i robota rolnicza względem uprawiania roli i całego gospodarstwa domowego wychodu i przychodu, sprzedaży i kupna.“

Mówiąc o książce, zawierającej kurs moralności, Popławski pisze:

„Na końcu każdego przytoczonego przykładu jednego lub też dwóch położyć dopiero jasną definicję albo raczej deskrypcję (= opis) cnoty i występku, która była niby rozłożona w okolicznościach, akcjach i postępkach każdego przykładu, aby powtórę każdy przytoczony przykład, dając wzór cnót i występków oczywisty, wydawał też mocno dobre i złe skutki onychże, po uczynku w też tropy następujące.“

„Mówiąc w tej książce o sprawiedliwości, najpierwszej z cnót moralnych, trzeba się będzie nad tym zastanowić najbardziej, jak się narusza w społeczności sprawiedliwość nie tylko przez proste i oczywiste wydarce praw własności, ale osobiwie przez ukryte i poboczne tamowanie wolności w używaniu i łożeniu tychże praw. Bardzo mało jest znana za występki ta poboczna niesprawiedliwość w urzędach publicznych i życiu prywatnym, a mniej jeszcze za szkodę

powszechną a tę niechybną, za uszczerbek prywatnego i publicznego interesu. Z tym wszystkim, z niej i o nią najwięcej wojen kowanych między narodami.“

Zatym chodzi Popławskiemu o wychowanie społeczne w szerokim znaczeniu przez książkę do czytania, o czym Niemcom owych czasów jeszcze ani się nie śniło.

Z projektu Popławskiego urzeczywistnioną została tylko *pierwsza książka dla szkół parafjalnych*. Mianowicie wyszedł: „Elementarz dla szkół parafjalnych narodowych, zawierający: I. Naukę pisania i czytania. II. Katechizm. III. Naukę obyczajową. IV. Naukę rachunków.“ W Krakowie 1785. Autorami jego byli ks. O. Kopczyński i ks. G. Piramowicz. „Nauka pisania i czytania“ w tej książce stanowi najznakomitszy elementarz, jaki kiedykolwiek i gdziekolwiek napisano. Zawiera on w zawiązku *wszystkie prawie te nowe metody*, któremi zajmowano się w przeciągu wieku ubiegłego i uważano za odkrycia pedagogiczne: naukę czytania na podstawie pisania, metodę wyrazów podstawowych, metodę wzrokowo-wyrazową, wreszcie i naturalną, dzisiejszą.

Opis szczegółowy nauki pisania i czytania ze stanowiska metodyki elementarza nie należy do zakresu naszej pracy; musimy jednak zaznaczyć jej stronę myślowo-uczuciową, mianowicie dobór wyrazów podstawowych, niefortunny wprawdzie ze względu na ustopniowanie techniczne, ale głęboko pomyślany ze względu na ich treść. Punkt wyjścia i ośrodek elementarza stanowią wyrazy: 1. *ojciec* (*oyciec* według pisowni ówczesnej) *matka*, *siostra* 2. *fara*, *ksiądz* (*xiądz*), *bóg* 3. *król*, *pan*, *śluga* 4. *chleb*, *mięso*, *woda*. Zato wierszyków, żądanych przez Popławskiego, niema. „Nauka pisania i czytania“ zajmuje 43 str.; „Krótki katechizm“ tylko 5 str.; „Nauka obyczajowa“ mieści się na 54 str. (zaczyna się od niej nowa paginacja); nauka rachunku jeszcze więcej miejsca zajmuje, bo od str. 55 do 117; widocznie dodatek tylko stanowi Modus ministrandi (służenie do mszy). Najwidoczniej „Nauka obyczajowa,“ jak zresztą i inne części książki, stanowić miała tylko materiał do nauki

nauczyciela, niepodobna bowiem, żeby mogła być czytana przez uczniów w wieku od lat 7 — 10.

Nie dała nam zatym Komisja Edukacyjna szkolnej książki do czytania w zakresie elementarnym, prawdopodobnie tylko dlatego, że nie starczyło już czasu na jej opracowanie... Zato w pierwszych dwóch dziesiątkach wieku XIX wyszły książki do czytania, torujące nowe drogi, choć tylko jako dodatki do elementarzy.

W roku 1803 J. S. Bandtkie wydaje przy elementarzu, po raz pierwszy zamiast katechizmu, czytanki świeckie, a w nich opowieść p. t. „Piaś i Rzepicha“, jak powiada w przedmowie, żeby zainteresować dzieci i zachęcić do czytania.

W roku 1810 wyszedł znakomity elementarz ks. Konstantego Wolskiego *), zrywający już stanowczo z sylabizowaniem, w materiale uwzględniający specjalnie zainteresowanie i potrzeby dzieci wiejskich, a pod każdym względem znacznie przewyższający ówczesne elementarze niemieckie. Otóż część I tego elementarza stanowi szkolne „wypisy“ prawie już w nowszym pojmowaniu rzeczy, mieści bowiem obok pogadanek o rzeczach i powiastek „moralnych“ także utwory poetyczne z literatury ojczystej: Kochanowskiego (psalmy), Karpińskiego (Pieśń poranna i wieczorna) i Krasickiego (bajki i „Święta miłości kochanej ojczyzny“). Jest zatym ks. Wolski u nas przodownikiem, nie tylko co do elementarza, ale i co do książki do czytania; Niemcy bowiem w tych czasach mieli na oku tylko kształcenie moralne, rozumowe i utylitarne, a etyczno-estetycznego nie uwzględniali jeszcze zupełnie.

W Wielkopolsce żył i działał w pierwszej połowie stulecia ubiegłego pedagog i bojownik za oświatę ludu polskiego, Ewaryst Estkowski (1821—56). Ułożył on „Elementarzyk“ według metody nauki czytania na podstawie pisania, ze stosowaniem metody Trentowskiego doraźnego czytania zgłoskami (bez sylabizowania). W dziale małych liter wy-

*) p. t. „Nauka początkowego czytania, pisania i rachunków“.

stępują tylko pojedyncze wyrazy, w dziale zaś dużych tylko zdania, ale luźne, z systematycznym rozwijaniem zdania (gołe, rozwinięte, uzupełnione); dalej następują imiona własne, a wśród nich nazwiska znakomitych Polaków, wkońcu przykłady na zdanie złożone.

Zakończenie Elementarzyka stanowi przemówienie do dzieci, w którym zapowiada „Książkę do pierwszego czytania dla szkół publicznych i prywatnych“ przez E. Estkowskiego ułożoną.

„W tej książce,“ powiada autor, „jest zamknięty cały świat mały; w słowach tej książeczki zamknięte są te piękne rzeczy, które codzień na dworze widzicie. Z tej książeczki dowiedzie się wiele takich rzeczy, o których jeszcze nie słyszeliście. Nauczcie się więc czytać druk, a czytając tę książkę z uwagą, będzie wam tak, jakbyście się przypatrywały różnym stworzeniom boskim. Przez czytanie odkryjecie w sobie cały świat w książce zamknięty.“

Tło książki jest przyrodniczo-swojskie, kierunek utylitarno-moralizatorski, opracowanie ścisłe, metodyczne, tylko język trochę za trudny dla dzieci.

Pod wpływem Estkowskiego znajdowały się pierwsze wypisy w zakresie elementarnym, opracowane metodycznie a wydane w Warszawie p. t. „Wypisy polskie“ A. Jeskego (1873), pod wielu względami i po dziś dzień wzorowe. Oszpeciły je wymagania ówczesnej cenzury rosyjskiej, a po śmierci ich autora zostały znów przez wydawcę tak przeistoczone, że w ostatnim wydaniu niewiele co zostało z pierwotnego opracowania.

W roku 1877 wyszła w Warszawie książka: „Początki języka polskiego. Książka do czytania, ułożona metodycznie“ przez Władysława Nowickiego (12 wydań). W ostatnim wydaniu złożona jest z następujących działów: I na 42 stronach rozwija zdania w formie luźnej; II następnie daje „pogadanki:“ rodzina, dzień, tygodnie, miesiące, zajęcia ludzi i t. p.; III powiastki moralne, dalej jeszcze wierszyki; dział IV stanowi jakby systematyczny kurs rzeczy wiejskich i na temat, z czego co się robi, na tle pobytu dzieci war-

szawskich na letnim mieszkaniu; dział V wiersze (od Jachowicza do Lenartowicza i Konopnickiej), VI podania ludowe o ptakach; VII Jędrus Śpioszek — (długa bajka Andersena, moralistyczna, dosyć nudna); VIII dział religijny (kilka stron, mieści psalm Kochanowskiego w przekładzie Karpińskiego); IX przysłowia, zagadki, szarady. (W dawniejszych wydaniach nie było działów V, VI, VIII i zdaje się IX). Ułożona jest książka Nowickiego pod względem metodycznym i ustopniowania językowego nadzwyczaj starannie, ale przeziębiona gramatyką, „poglądowością“ z przed 40 lat, trzeźwością przerażającą, której wcale nie usunęły późniejsze dodatki, — jest nauką o rzeczach i gramatyką, zabytkiem przeszłości. Zajmie jednak miejsce zaszczytne w dziejach metodyki naszego przedmiotu, stanowiąc przykład ścisłości metodycznej, której tak brak najnowszym wypisom.

Nadzwyczaj starannie opracowane są wypisy H. Wernica p. t. „Pierwsza i druga książka do czytania“ (1890, 1893). Charakter w treści jest podobny, jak u Nowickiego; brak im podkładu etyczno-społecznego i etyczno-estetycznego, jako też pierwiastku narodowego, choćby tylko w zakresie warunków ówczesnej cenzury, jak to usiłował uczynić Jeske. Jak u Nowickiego, podkład jest przyrodniczy, przeważnie i utylitarno-moralizatorski, utwory fantastyczne, nawet podania, są wyłączone; jednakże niema w nich szkolarstwa logiczno-gramatycznego, sprawa nauczania czytania jest wysunięta na pierwszy plan. Pod tym względem Wernic jest u nas przodownikiem.

Autor liczy się ze stopniowaniem językowym, a w przedmowie do drugiej części daje dosyć szczegółowe wskazówki, dotyczące się techniki czytania, zajmuje się intonacją, zwraca uwagę na akcentację i modulację w głośnym czytaniu. Szkoda tylko, że w wypisach tych właśnie w drugiej części brak materiału odpowiedniego do stosowania tych wskazówek, przeważa bowiem (szczególniej w części drugiej, ale i w pierwszej) materiał opisowy i rozprawowy. Zaznaczyć jednak należy, że gdy u Nowickiego występuje głośno opis-pogadanka, t. j. opis w dialogu, w formie nawpół

belletrystycznej, to u Wernica występuje też opis w czystej formie naukowej a przystępnej. Obydwaj nie liczą się w sposób dostateczny z rozwojem zainteresowania dziecka. Nadto Wernic często przekracza plan i program wiadomości w pierwszych latach nauczania (np. wymaga w trzecim, nawet w drugim roku, nauczania wiadomości z geografii. Obydwaj, mimo pewnego stosowania się do warunków szkoły ludowej, ciążą jednak ku nauczaniu prywatnemu i środowisku t. zw. inteligencji (warszawskiej).

W r. 1901 wyszły „Czytanki stopniowane“ A. Szy-cówny Część I, następnie i Część II. Przez stopniowanie rozumie autorka właściwie nie ustopniowanie pojęciowe, lecz powierzchowne grupowanie artykułów według tła treści; a w takich ramach obszernych, jak np. dom i szkoła, mogą się mieścić pojęcia szczególnie dla dziecka zarówno bardzo bliskie, jak i bardzo dalekie. Ustopniowania językowego nie widać; technika czytania wcale nie jest uwzględniona; dążenia do zainteresowania dzieci nie znać; treść naogół sucha, „robiona“, artykuły od początku długie, nie nadające się do opowiadania przez uczniów.

Głównym staraniem autorki jest uczynić wypisy ośrodkiem nauczania języka, ściśle mówiąc logiczno-gramatycznego i ortograficznego oraz stylowego. Objasnienia treści, pytania o treść, zadania gramatyczne, stylowe i ortograficzne nadają książce Szy-cówny wyróżniający charakter ścisłej koncentracji nauki języka z wypisami w ośrodku, jak to czynili Niemcy, idąc za Kehrem (o którym niżej).

Innowacją w książce są obrazki bez tekstu do opowiadania ustnego i ćwiczeń stylowych. Mimo tła szkolnego książka Szy-cówny nie jest książką szkolną, przynajmniej nie dla szkoły ludowej; może być pożyteczna w nauczaniu domowym. W każdym razie można o „Czytankach“ to samo powiedzieć, co o książce Nowickiego: pod względem systematyczności są wzorowe, ale się ten rodzaj przeżył.

Odrebny charakter usiłował nadać swej książce p. t. „Nasz świat. Pierwsza książka do czytania po elementarzu“ (następnie druga) Stanisław Karpowicz. Według niego, głów-

wnym zadaniem książki do czytania ma być zaszczepianie uczuć etyczno-społecznych i szerzenie poglądu demokratycznego. W istocie rzeczy Karpowicz usiłuje uczynić z wypisów to, co Francuzi nazywają „instruction civique“ i „morale“, w duchu silnie bezwyznaniowym, jednakże bez pierwiastku narodowego, właśnie tak mocnego u Francuzów. Jest to książka nie tyle metodycznie, ile tendencyjnie opracowana, książka dla dzieci burżuazyjnych, rzekomo natchniona duchem demokratycznym. Stroną dodatnią książki jest duża ilość opowiadań niezbyt długich i dosyć interesujących dla dzieci; prawdopodobnie jedynie ta zaleta zapewniła jej pewne powodzenie w szkole elementarnej miejskiej.

Książka p. t. „Pierwszy zbiorek powiastek, opowiadań, wierszyków i ćwiczeń dla dzieci od lat 7 do 9“ S. Sempolowskiej i J. Unslicht-Bernsteinowej, według orzeczenia autorki, ułożona jest na drugi rok nauczania zgodnie z zasadami koncentracji; niemal każda powiastka może stanowić punkt wyjścia do pogadanki etycznej, historycznej lub przyrodniczej; mają też czytanki służyć do ćwiczeń językowych (mających wzbogacać formy języka), stylistycznych, gramatycznych i ortograficznych; terminy gramatyczne są podane tylko dla nauczyciela, uczniowie na tym stopniu nauki nie mają się jeszcze z niemi zapoznawać (nadzwyczaj słusznie). W myśl tych zadań, pierwsze czytanki są ustopniowane pod względem konstrukcji zdania, a pod każdą znajdują się wskazówki do różnorodnych ćwiczeń.

Pod względem treści z początku bardzo przystępne, w dalszym ciągu znacznie przekraczają zasób pojęciowy dzieci i program nauki w drugim roku szkolnym; to też odpowiednią może być ta książka tylko w szkole elementarnej warszawskiej, i to takiej, której kontyngens stanowią głównie dzieci z t. zw. szkółek freblowskich i z domów inteligencji.

Dwa wydawnictwa wypisowe, równoległe pod względem stopnia: p. t. „Pierwsza książka do czytania“ (także Druga i Trzecia), oraz p. t. „Język ojczysty. Książka do czytania“, są układu Stanisława Thomasa. Pierwsza nadaje

się może więcej dla szkół miejskich, druga dla wiejskich, choć charakter ten nie jest zdecydowany wyraźnie.

Wydawnictwa te odznacza stanowcza przewaga opowiadań i łatwych wierszyków nad opisami; treść naogół dla dzieci zajmująca na stopniu niższym, na wyższym dosyć nudna, ale zawsze materiał bardzo przystępny i nader przydatny do ćwiczeń szkolnych. Razi tylko banalność, nawet trywialność niektórych utworów, wogóle poziom literacki tych wydawnictw jest dosyć niski.

Jeszcze niższym poziomem literackim odznaczają się wypisy p. t. „Czytelnia szkolna i domowa“ W. Poglądowskiego. Mnóstwo ćwiczeń, nader niefortunnych, różnorodny druk, „pytania o treść pod artykułami dla ułatwienia opowiadania“, liczne ilustracje — oto co stanowi całe opracowanie metodyczne tego wydawnictwa. Planu w wyborze, ugrupowania materiału nie widać wcale; jest to magazyn najróżnorodniejszych wiadomości, śpichrz, w którym przeważają plewy. Ale układ praktyczny ani słowa; artykuły krótkie, przystępne językowo i pojęciowo, często właśnie za przystępne pod tym ostatnim względem, przeto też banalne.

Magazynem wiadomości jest zresztą galicyjska serja wypisów dla szkół ludowych „Szkółka“, zaprawiona lojalnością austrijacką. Opracowanie metodyczne jest staranne, ale już w pierwszym wydaniu było przestarzałe.

St. Okołowiczówna i H. Orsza ułożyły wypisy na drugi rok nauczania, w 4 książeczkach (według 4 pór roku), p. t. „Nasze czytanki.“ Sztuczny ten podział odbija się niekorzystnie na układzie i wyborze utworów. Naogół materiał jest dosyć nowy i interesujący, atoli przekracza często poziom pojęciowy dzieci i programowy klasy, na którą jest przeznaczony. Do metodycznego opracowania w szkole mało też jest przydatny, artykuły są bowiem przeważnie za długie na drugi rok nauki i niedosyć przejrzyste w kompozycji. Poziom literacki tego wydawnictwa jest wyższy od innych przedtym wymienionych; za dużo jednak w nim materiału obcego, zdaje się francuskiego, jak zresztą i u Karłowicza.

Po nowych torach kroczy M. Falski w książce p. t. „Pierwsza czytanka dla dzieci o Janku i Zosi“ (1912), która stanowi pod względem treści dalszy ciąg elementarza tego autora. Nie są to wypisy, lecz książka jednolita, opowiadania o tych samych dzieciach w formie belletrystycznej, a na tle wsi i miasta (dzieci mieszkają na przedmieściu większego miasta). Jest w niej „nauka poglądowa“, podobnie jak u Nowickiego; niema wcale utworów poetycznych, ani dążności dostarczania materiału do ćwiczenia językowego; przedewszystkiem zaś niema dążenia do właściwej nauki czytania. Książka zajmująca, licząca się z zainteresowaniem dzieci; jako lektura domowa — arcydoskonała, do nauki kilkorga dzieci może i przydatna; co jednak z tym fantem ma począć przeciętny nauczyciel w szkole, trudno dociec.

Jędrnie ludowe są czytanki w „Elementarzu“ K. Promyka, ale może bardziej odpowiednie są dla dorosłych, niż dla dzieci. Miłe i ciekawe dla dzieci są czytanki w elementarzach B. Wocalewskiego, oraz K. Kędzierskiego, jako też Dargielowej i Oderfeldówny, a wysoce wartościowe w elementarzu Woronieckiej, ułożonym specjalnie dla szkół litewskich.

Dalsze wypisy Kędzierskiego p. t. „Wypisy polskie. O domu i świecie“ dają dużo materiału zajmującego dla uczniów, a odpowiedniego do opracowania szkolnego, ale też dużo moralizowania i nadto język miejscami za trudny.

„Czytanki szkolne“ W. Żareckiego w pierwszej części wykazują dążność do ustopniowania języka, ale tylko w samych początkach; chybiło też ugrupowanie.

Drgają życiem dziecięcym „Pierwsze czytanki“ utalentowanej autorki R. M. Brzezińskiej. Lepszej książki *do czytania domowego* po nauce elementarza nikt nie napisał i może nie napisze.

Ogromne powodzenie, jakim się cieszyło wydawnictwo „Snopek“, tłumaczy się tym, że było ono jedyne w tym rodzaju — specjalnie ułożone dla dzieci wiejskich, jako też dawniejszemi warunkami naszego szkolnictwa. Przeważają

artykuły opisowe w zakresie t. zw. „nauki pogładowej“; materiał ugrupowany sztucznie, wypada z ram; kierunek utylitarno-moralizatorski, swojski, ale nie ojczystry w znaczeniu szerszym.

* * *

Jakeśmy to zaznaczyli już wyżej, układ wypisów w zakresie elementarnym na Zachodzie zależał od ogólnych prądów pedagogicznych w ciągu wieku ubiegłego, oraz powiązanych z nimi metod w pierwszym nauczaniu.

Namiętnym przeciwnikiem wspomnianej również wyżej metody katechetyczno-sokratycznej był Henryk Pestalozzi, „prorok pedagogiki nowoczesnej.“ Mianowicie powstawał on przeciw przedwczesnemu i jednostronnemu kształceniu „rozumu“, a dowiódł, że podszywająca się pod takie hasło metoda sokratyczna bynajmniej zadania tego nie spełnia: pytania, zadawane uczniom o treść czytanek, prowadzą w istocie rzeczy do bezmyślności, — powtarzają oni tylko słowa i myśli książki, które im są najzupełniej obce. Pestalozzi pisze: „Katechizacja właściwa, szczególnie katechizacja na temat pojęć oderwanych, ułatwia wprawdzie grupowanie wyrazów oraz zaprawia w formach analizy, pozatym jednak jest tylko papuzim powtarzaniem niezrozumiałych dźwięków; sokratyzowanie jest niemożliwe z dziećmi, brak im bowiem podstawowych pojęć i zewnętrznych środków językowych“. „Nawet jastrząb i orzeł nie zabierają ptakom jaj z gniazd, jeśli te ich tam jeszcze nie złożyły“.

Mimo protestu Pestalozzgo t. zw. metoda katechetyczno-sokratyczna panoszyła się nadal, a wpływ jej trwa po dziś dzień w nauczaniu elementarnym. Gorzej jeszcze: od Pestalozzgo właśnie począł się, wczęści przez złe, wprost opaczne zrozumienie jego teorii, a również przez własne jego błędy, inny prąd w metodyce, mianowicie rzekoma „pogladowość“, przeciwstawiająca się mędrkowaniu, „zaprawianiu w myśleniu“, jałowemu ćwiczeniom w wątpliwej wartości logice, jako z jednej strony drobiazgowe wyjaśnianie

pojęć i encyklopedyczne kształcenie w realiach przy czytaniu, z drugiej zaś strony i traktowanie czytania jako wyłącznie punktu wyjścia do nauki języka, z pominięciem własnych ich celów. U szczytu tego ostatniego kierunku stanął w Niemczech w połowie XIX w. Kehr. Z niego pod hasłem koncentracji nauki języka rozrosło się obrabianie „czytanek“ w szkole ludowej na wszystkie boki: pod względem rzeczowym, logicznym, gramatycznym, stylowym, etycznym, literacko-estetycznym.

Pozostał jednak duch metody katechetyczno-sokratycznej. „Objaśnianie“ i „wypytywanie“, oraz jałowe ćwiczenia w stosowaniu do innych działów nauki języka, w ujęciu każdej lekcji w jedną formułkę i na jedną modłę, albo też przeciwnie zupełna chaotyczność w poczynaniu metodycznym — oto co cechuje opracowanie metodyczne według wskazań tego kierunku. Nie uwzględnia ono zupełnie zainteresowania uczniów, a czytanie schodzi na drugi plan.

Herbartyzm określił sobie zadanie humanistycznego, t. j. etycznego, religijnego, społecznego i estetycznego kształcenia uczniów szkoły ludowej na podstawie psychologicznej, rzekomo licząc się z rozwojem zainteresowania dziecka, a w duchu ścisłej koncentracji. Każda lekcja wogóle, a więc i czytanie, ujęta była w pewien schemat — momenty psychologiczne czy punkty wytyczne dla nauczania: I wstęp, przygotowanie, czyli wprowadzenie w treść; II przedstawianie rzeczy (czytanie); III porównywanie, zestawianie pojęć, wnioski; IV utrwalenie; V zastosowanie. I przy tym opracowaniu odgrywało dużą rolę wypytywanie, a jeśli go było mniej, to znów ciągłe opowiadanie nauczyciela odwodziło zainteresowanie ucznia od właściwego przedmiotu lekcji — od czytania.

Zupełnie już po macoszemu traktuje naogół czytanie modernizm. Odrzuca wprawdzie wypytywanie uczniów, a zaleca natomiast, żeby uczniowie pytali jak najczęściej nauczyciela, skoro czego nie rozumieją; ale nauczycielowi nakazuje „budzenie siły twórczej“ przez zajmujące mówienie, opowiadanie nauczyciela i własną twórczość „artysty-

czną, naukową i literacką“ ucznia, a poglądy niektórych jego przedstawicieli na istotę i naukę czytania bywają bałamutne. Trafiają się jednakże w modernizmie i zdrowe poglądy w dziedzinie nauki czytania po elementarzu.

Na schyłku wieku ubiegłego zaznaczył się zarówno w Anglii i we Francji jak i w Niemczech ruch estetyczno-oświatowy, którego dążeniem było „uczwłoczenie“ ludu przez wpływ sztuki, t. j. malarstwa, rzeźby, architektury, jako też muzyki, teatru i literatury pięknej. Działanie jego występowało zarówno w szkolnictwie ludowym, jak i w akcji oświatowej poza nim. W pedagogii niemieckiej rozwinął się ten kierunek z herbartyzmu, aczkolwiek wystąpił przeciw niemu w równej mierze wrogo, jak przeciw utylitaryzmowi państwowemu. W wieku bieżącym zbliżył się częścią do odłamu społecznego w szkole pracy, częścią zaś utworzył grupę w modernizmie, która powstaje przeciw książkowemu traktowaniu nauki w szkole ludowej, a jednocześnie zaleca właśnie naukę czytania, jako przygotowanie młodego człowieka z ludu do dalszego samodzielnego kształcenia się przez lekturę.

I tak, S. Rüttgers *) powiada o nauce książkowej: „Liczyła ona: ponieważ przez czytanie można się wiele nauczyć, musicie jak najprędzej nauczyć się czytać, dopóki jeszcze jesteście w szkole. A następnie przez czytanie macie się tyle nauczyć, ile tylko można. A jeśli między orzeszkami, które każdy znać i w które każdy wierzyć winien, jest dużo takich, które dla waszych ząbków będą za twarde, co to szkodzi? Mamy eleganckie obciążki, one je wszystkie rozłupują, nie szkodząc jądra. Te obciążki nazywają się opracowaniem metodycznym, stosowaniem“.

„Szkoła powinna przede wszystkim uwolnić się od myśli, że umiejętność czytania i rozczytywanie się w książkach mogą dopomóc do rozwiązywania zadań wychowania. Nie potrzeba na to, żeby się posuwała aż do myśli, iż szkoła wo-

góle nie posiada możliwości kształcenia człowieka według jakiego modelu lub ideału. Ma ona i powinna tylko dopomagać do przezwyciężenia trudności, które stoją na zawadzie produkcyjnemu kształceniu samego siebie i pierwszymi krokami młodego człowieka dopóty kierować i czuwać nad nimi, dopóki nie stanie się świadomym i pewnym siebie“. „Materiał do czytania w szkole winien stosować się do stopnia rozwoju dziecka i środowiska, do którego należy większość uczniów, a przez to interesować uczniów, przez zainteresowanie zaś pobudzać do czynności własnej (samosprawności), stać się bodźcem do dalszego samokształcenia przez stosowną lekturę.“

Taka jest osnowa poglądów Rüttgersa i owego odłamu modernizmu na naukę czytania.

U nas przeciw zbytecznemu objaśnianiu rzeczy czytelnej, przewadze opisu w wypisach, zaniedbaniu właściwej nauki czytania, jej „gramatyzowaniu“ i zbyt szerokiemu stosowaniu przy niej metody katechetyczno-sokratycznej występował przez cały czas swej działalności praktycznej i pedagogiczno-pisarskiej autor licznych prac z dziedziny metodyki języka polskiego — Florjan Łagowski. W dziełku p. t. „Z metodyki języka polskiego“ Łagowski pisze: „Ażeby lektura wpływ swój dobroczynny wywierała, nie trzeba jej być gawędziarstwem. Objaśnień tyle tylko udzielać, ile najkonieczniej do zrozumienia utworu potrzeba. Wyrzec się więc należy udzielania wiadomości, informacji, chociażby bardzo użytecznych, jeśli tylko pośredni związek mają z utworem. Wyrzec się należy objaśnień wyrazów, mających na celu wzbogacenie synonimiczne czy słownikarskie; trzeba dać tylko wyjaśnienie tego wyrazu, jakiego myśl utworu wymaga. Udzielanie wiadomości, wykluczanych przez nas, należy przenieść na inne części nauki języka, np. naukę o rzeczach, gramatykę, ćwiczenia stylistyczne, a nie obarczać nią godzin czytania, powtarzam, *najsłuszniej kształcącego język, którego uczymy*.“

O opisach, jako o materiale do czytania, Łagowski mówi: „Bardzo wątpliwa jest dla mnie ich ważność w wy-

*) Severin Rüttgers: „Ueber die literarische Erziehung, als ein Problem der Arbeitsschule.“

pisach. Ustrzec się w nich suchości często niepodobna, będą więc nużące. Opisy zresztą przechodzą właściwie granicę literatury: nim dojdiesz do dziesiątego szczegółu, już pięć pierwszych ulotni ci się z pamięci. Nawet dokładny rysunek tu nie zawsze pomoże. A więc korzyści dla umysłu ani przyjemności one zwykle nie sprawiają; w każdym zaś razie bez okazji, map nie mogą być zrozumiane. 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 obłity, w wypisach wydają mi się wątpliwe.“

Pyszne są uwagi, jakie czyni autor nasz nad wyborem i opracowaniem powiastek moralnych na niższych stopniach nauczania, pisząc o specjalnych wydawnictwach, podających wskazówki nauczycielom do nauki czytania (Pallana). „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. Wtym 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 następnie wyrazy: „obcinał, oskrobywał, szczepił.“ Uczeń ma odpowiadać zawsze zdaniem całym, pełnym. 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 podejrzewany o to, iż wynajdzie te owoce, tę woń, którą człowiek dobrze wychowany wydaje?“

„Zwróćmy uwagę na odpowiedzi ucznia, które mają być dawane zdaniami pełnymi, 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 „wtym“, 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 w 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 „zamiłowanemu w swoim zawodzie pedagogowi,“ a co najczęściej 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 tym nie koniec. Po przeobrażeniu przez pytania, odpytywania i objaśnienia nauczyciel przystępuje do omówienia „strony moralnej“ utworu. A więc znowu dialog: „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 belletrystyka 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 lekcje na opracowanie takiej powiastki przeznaczają. 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 kwadransy. I w cóż się zamieniła lekcja 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“.

„Przedewszystkim starać się wypada, aby punkt ciężkości padał tam, gdzie należy. *Masz wzbogacić umysł, mowę ucznia przez czytanie, to staraj się, aby czytanie głównie i jaknajdłużej 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 tym, coście czytali. Niech uczeń sam lub przy twej pomocy wynajdzie zasadniczą myśl, niech oceni charakter osoby, jeśli się te charakter 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.“

Poglądy Łagowskiego na naukę czytania, choć wysnułte więcej z praktyki i doświadczenia, ze zdrowego zmysłu krytycznego, niż z teorii psychologicznych i dydaktycznych, są prawie całkiem nowoczesne; a to szczególnie pod tym względem, że żąda on całkowitego skupienia uwagi ucznia

na treści utworu, a nie rozpraszania jej przez różne cele poboczne, jak: pogadanki, gramatyka i t. p. Zwraca też uwagę na łączność czytania z mową ucznia, jako też na jego zainteresowanie czytaną treścią. Nie uwzględnia wprawdzie techniki czytania, ale może dlatego, iż zaprawianie w czytaniu estetycznym przez przykład nauczyciela uważa za tak naturalne, że o nim i wspominać nie warto. Nie występował nigdy przeciw postępowi w pedagogice, ani nie „zachowywał się wobec niego obojętnie,” jak to o nim piszą w książce, wydanej w Warszawie w r. 1908 p. t. „Prądy w nauczaniu języka polskiego;” ale zapatrywał się nań krytycznie, żądał umiarkowania i zastanawiania przy stosowaniu teorii pedagogicznych. Łagowskiego śmiało zaliczyć można do przodowników pedagogicznych polskich, co najmniej w dziedzinie naszego przedmiotu.

4. Strona myślowo-uczuciowa nauki czytania.

Zadaniem nauki czytania ze strony myślowo-uczuciowej jest przede wszystkim zaprawianie w utrzymywaniu uwagi przy przyjmowaniu treści do świadomości, jej koncentrowaniu w tym procesie.

Przed opanowaniem mechanizmu czytania uczeń zaprawiał się w słuchaniu słów nauczyciela, wrażenia słuchowe wywoływały w jego umyśle wspomnienia i kojarzenia; przy czytaniu zaś odbywa się to samo za pośrednictwem wrażeń wzrokowych. Stan uwagi czynnej, skupionej, w wieku dojrzalszym może być wywołany poczuciem konieczności i obowiązku, albo też być objawem przyzwyczajenia przy odbywaniu danej czynności. W wieku uczniów początku stan ten utrzymuje się tylko na tle mocno przyjemnie uczuciowym, jako zainteresowanie przedmiotem. Psycholog anglo-amerykański W. James powiada: „Każdy przedmiot niezajmujący sam przez się staje się zajmującym wtedy, gdy się skojarzy z przedmiotem budzącym zaintereso-

wanie wrodzone. Dwa przedmioty skojarzone zrastają się ze sobą: część zajmująca przelewa swe zalety na całość; tym sposobem rzeczy niezajmujące przejmują zdolność zainteresowania od innych i budzą równie szczerzy interes, jak te, które są z natury swej interesujące.”

A psycholog francuski Claparède pisze: „Sam przez siebie żaden przedmiot nie jest interesujący.” Przedmiot interesuje o tyle tylko, o ile dany osobnik posiada odpowiednie usposobienie do interesowania się nim; a bywa to wtedy, kiedy go przedmiot obchodzi ze względów osobistych. Według Claparèdea, zainteresowanie może być psychologiczne albo biologiczne, czyli praktyczne. Otóż u dziecka młodszego to ostatnie zlewa się z pierwszym, jest bowiem zawsze osobiste, egoistyczne, jest uczuciowe, jako ubieganie się o zadowolenie, przyjemność, szczęście w danej chwili. Herbart powiedział, że „rozumienie budzi zainteresowanie”; ale można powiedzieć o dziecku, że zainteresowanie wywołuje zrozumienie. Dziecko młodsze rozumie dobrze — jak mówi Perez — tylko to, co je interesuje. Może też zapamiętać tylko to, co je interesuje. A interesuje je to, co kojarząc się z zasobem jego pojęć i wyobrażeń, wywołuje w nim stan uczuciowy, umożliwiający utrzymanie uwagi. Dopiero stopniowo stan uwagi naprężonej staje się u dziecka aktem woli, wytwarza się też przez samo przyzwyczajenie.

Otóż chodzi o wytwarzanie uzdolnienia do takiego aktu woli, o przyzwyczajanie do uważnego czytania, do pamiętania czytanej treści, zapobieganie wytwarzaniu się przyzwyczajenia do nieuważnego, pobieżnego, wyłącznie mechanicznego czytania, do niepamiętania treści czytanej. Zainteresowanie psychologiczne może być momentem, stanem, ale też upodobaniem stałym, usposobieniem psychologicznym; jego rodzaj, kierunek może być cechą indywidualną, ale też cechą pewnego okresu w rozwoju dziecka. Cały rozwój dziecka odbywa się na tle jego zainteresowania psychofizycznego światem zewnętrznym, objawiając się w rodzaju jego postrzegania, w jego czynnościach i zajęciach

samorzutnych, t. j. w zabawie, w mowie, w pytaniach, w sądach, następnie i w uczeniu się.

Węgierski badacz dzieci Nagy przyjmuje 5 stopni rozwoju zainteresowania:

1) Zainteresowanie zmysłowe występuje od pierwszych miesięcy życia i przeważa do ukończenia drugiego roku i nieco później. Interesuje wtedy dziecko nie sama rzecz, lecz wrażenie zmysłowe, jakie ona sprawia.

2) Zainteresowanie subiektywne charakteryzuje dziecko do siódmego roku życia. Interesuje już sama rzecz, ale jeszcze nie cechy obiektywne przedmiotu, lecz jego podatność do roli, jaką mu ono samo nadaje. Jest to okres samorzutnych zabaw dziecka o charakterze przeważnie symbolicznym.

3) Zainteresowanie subiektywno-obiektywne trwa mniej więcej od 7—10 lat. Uwaga bywa naprężona w silnym stopniu, jest atoli nietrwała, przenosi się bowiem co chwila z przedmiotu na przedmiot. Miejsce zabaw symbolicznych zajmują zajęcia rzeczywiste lub zbliżone do rzeczywistości. Zainteresowanie bywa wprawdzie obiektywne, jednakże działają silnie czynniki subiektywne, uczuciowość pod wrażeniem chwili. Jest to okres pierwszych lat szkolnych.

4) Zainteresowanie obiektywne ustala się stopniowo w wieku 10—12 lat. Tworzą się stałe upodobania. Wytwarza się stopniowo charakter. Jest to okres średniego stopnia nauki elementarnej.

5) Zainteresowanie logiczne występuje wyraźnie koło 14-go roku życia, niekiedy nieco wcześniej, niekiedy zaś później, zależnie od uzdolnienia i okoliczności życiowych. Jest to okres ostatnich stopni nauki elementarnej, już u progu życia praktycznego.

We wszystkich jednak okresach czynniki uczuciowe i wrażenia zmysłowe, oddziaływające na stan uczuciowy, odgrywają u dziecka większą rolę, niż u dorosłych. Wyobrażenia poczynają formować się w drugim okresie zainteresowania dziecka na tle uczuciowym, indywidualnym, ale równoważy ją ogromnie poczucie realności, rzeczywistości.

Dzieci nie są poetami, jak tego chcą niektórzy psychologowie i pedagogowie, lecz urodzonymi realistami, co unaoczniają ich zabawy samorzutne; ich sądy o rzeczach i rozumowanie objawia się w ich naśladownictwie jako przystosowywanie do otoczenia, przy dążności do samodzielności, pod działaniem miłości własnej.

Co wydaje się działaniem wyobraźni, — jak to słusznie powiada Paola Lombroso, — jest brakiem doświadczenia, niedostatecznego zasobu pojęć i wyobrażeń i niedokładności tych pojęć i wyobrażeń, jest impulsywnością i tą radością z życia, która stanowi cechę młodości i warunek pomyślnego rozwoju sił.

Stopniowo silniejsze i słabsze działanie wyobraźni staje się cechą indywidualną, poetycznością lub marzycielstwem, albo też jej brak lub słabość oznacza pewne ograniczenie umysłowe, lub też przeciwnie wielką ścisłość myślenia, albo też jest trzeźwością, oschłością uczuciową.

Przedmiot zainteresowania dziecka zależy od stopnia jego rozwoju, indywidualności, oraz zasobu pojęć i wyobrażeń, w zależności od środowiska, wiadomości i przeżyć.

Określonych kategorii przedmiotów zainteresowania dla ogółu dzieci w danym okresie stawiać niepodobna, mogą być przewidywane tylko w przybliżeniu. Zaznaczyć też należy, że interesuje dziecko w równej mierze, co jest dla niego bliskie i znajome, jak i to, co dalekie, a uderza swą niezwykłością, jeżeli tylko znajduje się jaki łącznik między nowym a dawnym, jaki punkt kojarzenia wyobrażeń i uczuć.

Zarówno dziecko młodsze jak i starsze interesuje się przede wszystkim ruchem, czynnościami, własnościami rzeczy, łącznością zjawisk, ale też interesuje się i tym, co słyszy, jeżeli to znajduje echo w jego duszy, wspomnienie, które je porusza, pobudza jego wolę.

W nauce czytania chodzi o to, żeby słowo, zaklęte w piśmie, działało jak żywe, żeby z czasem książka mogła zastępować słowa nauczyciela, żeby rzecz czytana budziła myślenie i poruszała uczucia, żeby była zapamiętywana

i odpowiednio stosowana. Aby tak być mogło w całej pełni, powinno się w nauce czytania stosować zasadę czynności własnej (samosprawności) nie tylko ze strony jego technicznej, ale i ze strony myślowo-uczuciowej.

Nieraz czyniono spostrzeżenia, że dziewczynki ze sfer zamożnych z ogromnym zainteresowaniem i przejęciem czytają o dobrych, miłosiernych, poświęcających się dzieciach, choć same są nawskroś egoistyczne, a upodobanie to nie zmienia zupełnie tego ich usposobienia. Chłopcy zaś najbardziej papinkowaci często z wielkim zainteresowaniem i zapałem czytają o śmiałych czynach i poświęceniu swych rówieśników, o ich nadzwyczajnych przygodach, o ich przedsiębiorczości, pomysłowości, dzielności i szlachetności; sami niezdolni do czynu, niezaradni, nie umiejący stawiać czoła żadnej złej przygodzie, zżywają się ze swemi bohaterami, ale nie myślą wcale o tym, żeby ich naśladować w życiu. Ale to samo bywa, gdy ci chłopcy rozczuwają się w zbrodniach: nie czyni ich ta lektura wcale gorzszemi, lubują się w niej tylko jako w niezdrowej sensacji. Natomiast chłopcy, którzy nigdy nie czytali ani jednych ani drugich opowieści, mogą okazywać dużo odwagi i pomysłowości oraz skłonność do poszukiwania przygód; bo taka ich natura, bo wychowali się w odpowiednich warunkach, albo też dopuszczają się występków pod wpływem własności wrodzonych i okoliczności zewnętrznych. Niewątpliwie, jeżeli lektura pada na grunt podatny, to zarówno kwiecie jak i chwast rozrosną się bujnie w duszy młodego czytelnika.

Charakter moralny dziecka rozwija się na tle jego natury wrodzonej i okoliczności zewnętrznych, a zadaniem wychowania, nie tylko domowego, ale i szkolnego, jest kształcenie uczuć i woli przez odpowiednie kierowanie okolicznościami, przez zaprawianie w odczuwaniu i w postępowaniu, przez oddziaływanie moralne, przez przyzwyczajanie, pobudzanie do rozpamiętywania nad sobą i świadomego postępowania. Tak np. w koleżeństwie, w poczuciu społecznym przez odpowiednie zorganizowanie życia szkol-

nego, — w przestrzeganiu prawdy przez zaprawianie w zdawaniu sobie sprawy z własnego postrzegania, budzenie zaufania i t. p.

Upodobanie w utworach fantastycznych u dzieci wcale nie dowodzi posiadania wielkiej siły wyobraźni, może wcale nie oddziaływać ujemnie na poczucie realności. Młodsze dzieci lubią słuchać bajek, bo w nie wierzą, tyle widzą i słyszą rzeczy dla siebie niezrozumiałych, że nie dziwią ich rozmawiające kruki, ani złote liście drzew (Paola Lombroso). Ale okres ten trwa krótko; sześciolatnie już przestają wierzyć w możliwość rozmów kruków, nikt też w nie nie wmówi, że drzewa mogą posiadać złote liście. Z nastaniem tego momentu krytycznego z oburzeniem odrzucają bajkę albo jej dalej słuchają z lubością, bo im to sprawia przyjemność, — zresztą nieraz słyszą rzeczy, które przyjmują z niewiarą, ale je przyjmują, ponieważ wygłaszają je dorośli. Dzieci, rozczuwające się w utworach fantastycznych, mogą być najprozaiczniejsze w świecie i takimi na zawsze zostaną: czytają przez bierność i wygodniej im śledzić cudzą wyobraźnię, niż swoją własną wysilać. Może to być nie zawsze, ale bywa.

Siła wyobraźni jest własnością indywidualną, uczuciową i myślową; można ją jednak do pewnego stopnia wyrażać w dzieciach przez żywe słowo, gdy nauczyciel tak przemawia do dzieci, że powstają w nich obrazy przedmiotów i zdarzeń, gdy uruchamia ich drzemiacą uczuciowość i drzemiacę myślenie przez wykonywanie czynności samorzutnych i wskazane przez rozpatrywanie i badanie. Tak też rozwija się poczucie estetyczne przez nawyki, rozpatrywanie zajmujących i zrozumiałych przedmiotów, działanie żywego słowa w mowie, poezji i w śpiewie, muzyce, robotach ręcznych i rysunku.

Myślenia abstrakcyjnego nie można kształcić w odczuwaniu od postrzegania zmysłowego, lecz kształcić się ono ma na jego podstawie. Zanim dziecko nauczy się rozumować, musi się nauczyć postrzegać.

Czytanie może oddziaływać na uczucie etyczne i rcz-

wijać je w kierunku pożądanym, może kształcić wyobraźnię i poczucie estetyczne, jeżeli tak działa, jak żywe słowo, porusza, pobudza. Może rozwijać myślenie i uczyć myśleć abstrakcyjnie, jeżeli się opiera na postrzeganiu, jeżeli samo jest postrzeganiem, czynnością postrzegania, ale nie narzucają, lecz naturalną, wypływającą z własnego popędu. Za interesowanie przedmiotem jest pierwszym warunkiem, żeby tak być mogło, jednakże nie jedynym. Można co silnie poruszyć i pobudzić, ale tylko chwilowo; można co postrzegać, ale nie zapamiętać; można co odczuwać i wiedzieć, ale nie umieć i nie chcieć stosować.

Potrzebny jest bodziec jeszcze silniejszy, niż samo zainteresowanie. Bodźcem tym jest pragnienie kształcenia się, udoskonalenia się. Całe wychowanie opierać się winno na wytwarzaniu tego bodźca. W nauczaniu czytania ze strony myślowo-uczuciowej działać może wychowawca tylko przy ćwiczeniu samosprawności a przez wzwyczajanie do skupiania uwagi, zastanawiania się i pamiętania, oraz przez dostarczanie odpowiedniego materiału do odczuwania i myślenia, jako też przez odpowiednie środki metodyczne. Nauka czytania ze strony myślowo-uczuciowej jest w pierwszej mierze kształceniem w mowie, jak i nauka czytania ze strony technicznej; a jedna i druga stanowi zaprawianie w kształceniu samego siebie, obie razem zaś i w związku z innymi ćwiczeniami językowymi stanowią naukę wyrażania się. Technika i strona myślowo-uczuciowa nauki czytania w nauczaniu są właściwie od siebie nierozłączne.

Część szczegółowa.

1. Wybór, układ i użytek materiału do czytania.

Zasadą ogólną w nauczaniu jest stosowanie się do indywidualności. W szkole może być ona tak tylko rozumiana, że każda indywidualność znajduje możliwość i sposobność do rozwijania swych właściwości zgodnie z celami wychowawczymi. Istnieje jednak i pewna indywidualność zbiorowa szkolna, według wieku i środowiska, zespołu uczniów i warunków miejscowych, a także okoliczności przypadkowych w danym okresie. Do indywidualności w ten sposób pojętej należy stosować wybór utworów do czytania.

Zadaniem jest szkolnej książki do czytania zebrać materiał odpowiadający różnemu zainteresowaniu indywidualnemu, w stosowaniu do wieku, środowiska oraz potrzeb ogólnych nauczania, jako też przyszłych potrzeb życiowych uczniów. Wielkie miasto a wieś, daleka od wielkich zbiorowisk ludzkich, od wielkiego przemysłu i wielkich dróg komunikacyjnych — stanowią dwa krańce, dwa bieguny. Jakiż inny zasób pojęciowo-wyobrażeniowy, jakie różne zainteresowanie u dzieci tych dwóch różnych środowisk; natura dziecka pozostaje wprawdzie ta sama, ale inaczej się rozwija w nowych warunkach.

Między krańcami znajdują się z jednej strony miasta średnie i miejscowości z wielkim przemysłem, choćby w małym mieście, nawet na wsi, a małe miasta z charakterem rolniczo-handlowym i drobno-przemysłowym z drugiej.

Program nauk na pierwsze dwa lata nauki może być naogół wspólny dla wszystkich dzieci, z różniczkowaniem tylko według „indywidualności“ zbiorowej szkoły, stosownie do jej warunków miejscowych, następnie jednak także do przyszłości większości uczniów: czy będą się kształcili dalej

w szkole, czy też poprzestaną na nauce szkolnej w zakresie elementarnym. A książka do czytania musi się stosować do programu naukowego w szkole. Dlatego pewna specjalizacja wypisów jest konieczna.

Wielkie miasto, gdzie oprócz innych warunków miejscowych istnieje też dla dzieci wielka łatwość dalszego kształcenia się, różne zaś środowiska ściślej ocierają się o siebie, a wieś, gdzie tej łatwości nie ma, winny posiadać odrębne wypisy, takie, żeby na stopniach niższych uwzględniane były przede wszystkim warunki zasobu pojęciowo-wyobraźniowego i zainteresowania uczniów, na wyższych zaś przede wszystkim warunki dalszego kształcenia się. Szczególniej na wsi i w małych miasteczkach, gdzie ideał szkoły jednolitej, powszechnej, urzeczywistniony być nie może, a warunki panują odmienne od miejskich, książka do „czytania” zarówno na stopniach niższych i wyższych winna posiadać swe cechy odrębne.

Wybór utworów do czytania i ich opracowanie stosuje się do rozwoju i stanu zasobu pojęciowo-wyobraźniowego i uczuciowego, do przygotowania naukowego uczniów pod względem ich tematu, trudności językowych, jakie przedstawiają, formy i rodzaju, oraz ich wartości literackiej, naukowej, etycznej lub estetycznej ze stanowiska dydaktycznego, a w zależności od celów lekcji i programu szkolnego, jako też od innych okoliczności (np. nastroju uczniów, pór roku, wypadków chwili i t. p.)

Zawsze jednak głównym celem jest nauka czytania, pojęta jako zaprawianie w sztuce wyrażania, i wyrabianie uzdolnienia do kształcenia samego siebie przez lekturę. Układ materiału, zawartego w książce do czytania, według pewnych grup utworów, według ich pokrewieństwa pojęciowo-wyobraźniowego, w ścisłym wykonaniu nie jest możliwy. Przynajmniej wszelkie próby ujęcia materiału czytelnego w grupy czy działu stopniowane, czynione w wypisach, chybiły celu. I takie np. artykuły: dom, szkoła, wieś, miasto, albo też: ciało ludzkie i zmysły, dom, rodzina, ubranie, zwierzęta domowe, ogród i t. d., albo wreszcie według pór roku lub nawet miesięcy, nie trzymają się jeden drugiego w ustanowionych szeregach; a jeśli się znów trzymają siebie, to działają zabójczo swą jednostajnością. W działach „dom i szkoła” znajdują się pogadanki z higieny i fizyki, o zmysłach, o jaskółce i t. p.; w działach „ciało ludzkie i zmysły, ubranie, zwierzęta domowe” wiersze patryjotyczne i anegdoty historyczne, które wyprzedzają

naukę historii; — gdzie tu więc ugrupowanie, gdzie ustępowanie pojęciowe?

Należy pamiętać i mieć na uwadze, co następuje. 1) Książka do czytania nie jest podręcznikiem do t. zw. nauki o rzeczach, ani też do rozwijania żadnych pojęć logicznych czy moralnych. 2) Jeśli chodzi koniecznie o początek od nosa i gęby, od garnków i stołków, psów i kotów, to jest na to pierwsze półrocze pierwszego roku szkolnego, kiedy uczniowie jeszcze czytać nie umieją. 3) Nie chodzi o poznawanie rzeczy, o ich kategorie, lecz o materiał do czytania od pierwszych początków interesujący i rozumiały. 4) Trudno przewidzieć, co dla dzieci jednego nawet środowiska jest najbliższe i najbardziej rozumiałe (np. dzieci wiejskie mogą mieszkać w okolicach bezleśnych, albo też bardzo lesistych, nad Wisłą lub we wsi tylko ze stawem lub rowami, jako wyłącznymi wodami, o wiele mil od szosy, albo tuż przy planicie kolejowym i t. p.). 5) Ten sam przedmiot może interesować i być zrozumiałym dla dziecka na różnych stopniach jego rozwoju, ale inaczej, w innym oświetleniu, z innego punktu wyjścia. Rozwój umysłowy i uczuciowy dziecka w okresach szkolnych polega na stopniowym rozszerzaniu się zainteresowania z subiektywnego do obiektywnego, a dalej i logicznego.

Stopniowanie i wybór materiału do czytania pod względem pojęciowo-wyobraźniowym i uczuciowym należy rozumieć jako wogóle stosowanie się do zainteresowania i mnożenia się wiedzy dziecka. Owszem, pewne ugrupowanie materiału do czytania może być pożądane, ale tylko dla łatwiejszego kojarzenia się wyobrażeń, przez co utrzymuje się uwaga i chroni od rozproszenia; atoli trzymanie się przy jednej grupie tematów może tylko wywoływać znużenie i znudzenie, a więc rozpraszać uwagę, przez to zaś utrudniać zrozumienie i odczuwanie danego utworu. Można i należy wracać do tej samej grupy tematów na różnych stopniach nauki, t. j. w następujących po sobie częściach i w tej samej części wypisów. Albowiem ta sama rzecz może interesować uczniów i nadawać się do użytku dydaktycznego w różnym oświetleniu, zależnie od stopnia rozwoju uczniów i stopnia nauki. Na jednym znów stopniu zbyt nagromadzenie artykułów podobnej treści lub jednego typu może nudzić uczniów, lub też stanowić niedogodność dla nauczyciela.

Na pierwszym stopniu nauki czytania po elementarzu uwzględniać należy przede wszystkim trudności języka, sty-

lu i formy. Pierwsze czytanki winny być łatwe do ujęcia myślowo-uczuciowego, wywoływać natychmiast pożądane wrażenie, nie zrażać żadnymi trudnościami. Trzeba więc przede wszystkim, żeby w początkach były tylko krótkie, następnie także coraz dłuższe, ale z łatwą, przezroczystą dyspozycją czy kompozycją, — żeby nie zawierały trudnych wyrazów i zwrotów ani pojęć, wymagających objaśnień, mogących tylko rozpraszać uwagę. Pod względem językowym trudne są dla dziecka, szczególnie wiejskiego, spójniki i przysłówki, jak np. „albowiem, aczkolwiek, lubo, szczególnie, mianowicie i t. p.“, dalej imiesłowy w zdaniach skróconych, kilka zdań pobocznych w jednym, zdania wstawione i t. p. A i na wyższych stopniach czytania w zakresie elementarnym należy unikać zbyt zawiąanych okresów, wyrazów obcych i wszelkich trudnych do objaśniania; trzeba unikać wszystkiego, co by dawało sposobność do zbaczania od tematu danego utworu.

Od pierwszych początków obok prozy może i powinna występować mowa wiązana, ale rytmiczna i śpiewna, dająca się odczuwać swoją prostotą i wdziękiem, nie kunsztowna w budowie, dająca się łatwo odtwarzać w czytaniu i recytacji.

Przez czas długi forma opowiadająca jest najodpowiedniejsza w nauce elementarnej czytania, najłatwiej bowiem przez nią zaprawiać w rozumieniu i odczuwaniu rzeczy czytanej, ujmowaniu i wiązaniu treści. Działają tu żywioł akcji i obrazowość, w równej mierze humor i dramatyczność. Działła jasna kompozycja, unikająca nagromadzenia szczegółów, zaciemniających zrozumienie głównego wątku i rozpraszających uwagę czytelnika, unaoczniająca zaś następstwo wydarzeń oraz ich związek wzajemny. Stopniowo jednak szczegółów i kombinacji wydarzeń może być w opowiadaniu coraz więcej, chodzi bowiem o wzwyczajanie do przecięzkania trudności. Refleksje, opisy, wnioski, przerywające osnowę opowieści, jako też opowiadania, wplecione jedne w drugie, dawać można w tymże celu, ale dopiero na najwyższym stopniu nauki elementarnej, już w okresie logicznego zainteresowania się dzieckiem.

Rozmowa, dialog, jako najnaturalniejsza forma mowy żywej, może ułatwiać rozumienie i odczuwanie utworu, ale może je i utrudniać; zależy to od układu i toku opowiadania. W każdym razie na początek zaleca się mało dialogu w opowiadaniu, wogóle formę skondensowanego streszczenia; ale obok niej mogą być użytkowane już wcześniej

i opowiadania z mniej lub więcej obfitym dialogiem, nawet opowiadania w formie dialogu, jako specjalne ćwiczenie w ujmowaniu treści.

Przy występującym dialogu chodzi o zrozumienie przez uczniów, co kto do kogo mówi i w jakim się to znajduje związku z tokiem opowiadania; wtedy obie strony nauki czytania: techniczna i myślowo-uczuciowa, łączą się w jedną całość metodyczną, łączy się treść z formą wyrażania (intonacją). Służyć też może dialog za przygotowanie do formy dramatycznej, która występować już może na najwyższym stopniu nauczania elementarnego. Obok formy opowiadającej i dialogu ma swoje znaczenie w nauczaniu elementarnym także forma opisowo-naukowa i pouczająca, jako zaprawianie w uczeniu się, w samodzielnym nabywaniu wiadomości, a także w ścisłym myśleniu i wystawianiu się, tudzież jako pewien rodzaj w technice czytania.

Licząc się z indywidualnością zbiorową klasy, pierwszym materiałem do nauki czytania mogą być krótkie powiastki, bajki, anegdotki, obrazki wzięte z życia dzieci, dorosłych i zwierząt, przyrody, a to w formie zwięzłej i żywej, z pewną tendencją etyczną lub bez niej, tylko dla zainteresowania, z celem reprodukcji, oraz rzeczy liryczne przystępne a śpiewne. Dalej już obok utworów krótszych także i dłuższe opowiadania na tle realnym, z coraz bardziej rozszerzającym się zakresem pojęciowym, pogadanki i przeżycia na tle przyrody, baśnie, podania, legendy i inne utwory fantastyczne; dalej opowiadania z dawniejszych dziejów ojczystych i obrazy kraju ojczystego, bajki Ezopowe, liryczne, epiczne.

Na wyższych stopniach nauki elementarnej przybývają dalsze dzieje ojczyste, życiorysy, obrazy kultury i przyrody, dzieje i kraje obce, artykuły społeczne, ekonomiczne, techniczne, rozumie się w formie najpopularniejszej, literatura ojczysta, trudniejsze utwory poetyczne, poematy, przypowieści, obrazy dramatyczne.

Książka do czytania w zakresie elementarnym, jak nie ma być podręcznikiem do t. zw. nauki o rzeczach, tak nie jest też podręcznikiem do nauk przyrodniczych, do historii, literatury i geografii, choćby tylko ojczystej. Nie jest też encyklopedją wszech nauk, lecz przez różnorodność tematów ma uzdalniać do poruszania się w różnych dziedzinach życia, uczucia i wiedzy, przez wskazywanie, że takie istnieją i że można kształcić się w różnych warunkach. Dalej, a raczej przede wszystkim, ma zadawać ciekawość

w różnych kierunkach, pobudzać i utrzymywać zainteresowanie różnorodne, zachęcać do czytania, a przez różne rodzaje utworów wskazywać sposoby różnego ujmowania postrzeżeń, myśli i uczuć. Mogą pierwsze opowiadania do czytania, a i późniejsze, nie posiadać żadnej tendencji oprócz tej, żeby utrzymywać zainteresowanie i uwagę przy zaprawianiu w czytaniu; ale też już pierwsze czytane opowiadania, jak zresztą i pierwsze słyszane w szkole, zawierać mogą i powinny jaką tendencję społeczno-moralną. Chodzi o piękne wzory i przykłady, o zachętę do dobra, a niekiedy też i o dyskretne ostrzeżenie przed złem. Chodzi o zwrócenie uwagi, że można komu co dobrego wyświadczyć, nawet się poświęcić, o czym się może nawet jeszcze nie pomyślało, — albo o zawstydzające przypomnienie, że się kiedyś podobnie źle postąpiło, — o unaocznienie jakiej prawdy życiowej na tle stosunków realnych, albo też przez bajkę. Chodzi o wrażenie, wywołane zainteresowaniem, które, gdy jest wsparte całym postępowaniem wychowawczym, a padnie na podatny grunt, dobry może wydać owoc. Chodzi nie o bierny podziw, lecz o pragnienie naśladowania dobra, nie tylko o chęć, lecz i możliwość. Dlatego akcja takiego opowiadania nie powinna przekraczać sił, jakimi rozporządza dziecko, i nie odbiegać od warunków, w jakich może działać. Strzec się jednak należy banalności; nie tylko żywość, lecz i pewna niepowszedniość akcji jest pożądana, a przede wszystkim taka wyrazistość, żeby komentarze były zbyteczne.

Oślawioną została powiastka moralna dawnego typu z życia dzieci; istotnie bowiem cechuje ją banalne moralizowanie, nagradzanie cnoty w sposób namacalny; a jednak jej klasyczny twórca, pisarz niemiecki przed stu laty bez mała, ks. kanonik Schmidt, wzorem i przykładem być może dla nowoczesnych pisarzy, jak w kilkunastu wierszach umieścić żywą, dramatyczną, często niepowszednią akcję lub sytuację z taką prostotą i z taką plastycznością, że dodany w niej przez autora morał jest najzupełniej zbyteczny. Zaleca też powiastki Schmidta i to, że są dostępne dla dzieci każdego środowiska. Również powiastki wierszem naszego Jachowicza, aczkolwiek w pewnej mierze również przestarzałe, mianowicie często nieznośnie ckliwe i zbyt moralizujące, odznaczają się ogromną zwięzłością, przy żywości i obrazowości sytuacji. Niektóre powiastki Klementyny z Tańskich Hoffmanowej wzorem również być mogą formy dla powiastek nowoczesnych z podkładem etycznym: są króciutkie, wesoło anegdotyczne, a jednak zawierają myśl, malują uczucia.

Przy opracowaniu metodycznym podobnych utworów gadanie, wypytywanie jest bezcelowe, psuje tylko wrażenie; utrzymywać je zaś i utrwałać mogą w pamięci: kilka serdecznych słów nauczyciela, jedno jakie krótkie objaśnienie, wskazanie, w pewnych razach porównanie i zestawienie kilku utworów; często jednak to wszystko może być niepotrzebnym gadulstwem, a wystarcza samo poprawne czytanie. Należy pamiętać, że młodsze dzieci szkolne znajdują się jeszcze w okresie zainteresowania subiektywno-objektywnego. Atoli z biegiem nauczania, w miarę jak zainteresowanie objektywne bierze górę nad subiektywnym, następnie zaś staje się stopniowo i logicznym, wraz z coraz dłuższymi i trudniejszymi utworami może zachodzić potrzeba, nawet konieczność, gruntowniejszego rozważania utworu ze stanowiska etyczno-społecznego, z oświeceniem logicznym i psychologicznym. Ile trzeba tego rozważania, to zależy w równej mierze od stopnia rozwoju umysłowego uczniów, jak i od właściwości samego utworu; zawsze jednak strzec się należy rozwlekłości, zarówno sztuczek metody katechetyczno-sokratycznej, jak i gadulstwa: dążyć do celu wprost, a jest nim osiągnięcie pożądanego wrażenia przez wyjaśnienie utworu i jego utrwalenie w duszy, jako chęć doskonalenia się.

Zachowujemy ustopniowanie materiału do czytania, utrzymujemy zainteresowanie uczniów i rozszerzamy ich widnokrąg myślenia, gdy w opowiadaniach i obrazkach z życia dzieci stopniowo przechodzimy od własnego ich środowiska do środowiska innych. Niechaj dzieci znają i uczą się pojmować i rozumieć słowa Konopnickiej:

I miasto i wioska	I wszędzie, dzieciно,
To jeden nasz świat;	Wśród lasów, wśród pól,
I wszędzie, dzieciно,	Jak ty, czują radość,
Twa siostra, twój brat.	Jak ty, czują ból.

Trzeba, żeby dzieci z ludu dowiedziały się, że te wystrójone i wypieszczone dzieci pańskie, ci panicze i panienki, jak one, cierpieć i radować się mogą; że nie tylko usługi od nich przyjmować można, ale i wzajemnie należy im je wyświadczać. Niechaj dzieci wiejskie dowiedzą się, że w wielkich miastach żyją, jak one, dzieci z ludu, ubogie i pracujące, nieraz od nich o wiele uboższe i nieszczęśliwsze. To ważniejsze, niż wiadomość o pięknych ulicach i gmachach, o pomnikach i sklepach. Od życia dzieci przechodzimy stopniowo do życia dorosłych. Od uczuć rodzinnych

i wioski rodzinnej przechodzimy do społecznych, coraz szerszych i ogólniejszych, do uczuć narodowych i ogólnie ludzkich, do ojczyzny i ludzkości, łącznie z nauką dziejów ojczystych i zgodnie z nauką religii. Na tym polega ustąpienie materiału do czytania w kierunku humanistycznym, oraz przygotowanie do samodzielnego kształcenia się przez lekturę.

Co do opracowania metodycznego, to im uczucie jest naturalniejsze, albo też im subtelniejsze i wznioślejsze, tym mniej nad nim rozwozić się należy; co atoli nie wyklucza koniecznych wyjaśnień i żywego pobudzającego słowa, tylko bez głębokich refleksji, terminów, frazesów—szczególniej bez frazesów. Frazesami ludu nie umoralnimy, nie uspołecznimy, nie unarodowimy, nie uczłowieczymy: lud na to jak głaz; innymi środkami należy głaz ten wzruszyć.

Utwory na temat zwierząt mogą mieć dążność humanistyczną lub naukową. Należy odróżniać: 1) bajkę Ezopową; 2) bajkę czy powiastkę o zwierzętach specjalnie dla dzieci, jak liczne utwory Jachowicza i jego naśladowców; 3) anegdotę; 4) bajkę przyrodniczą; 5) pogadankę naukową, czy jest realistycznym, czy poetycznym obrazem z życia zwierząt i ich właściwości biologicznych, wreszcie ściśłym opisem.

Bajka Ezopowa, jak i wszelka alegoria i przypowieść, może być rozważana etycznie i społecznie w stosowaniu do życia ludzkiego dopiero na wyższych stopniach nauczania. Jednakże w stosownym wyborze może już występować w materiale do czytania dla dzieci najmłodszych; zaleca ją bowiem zwięzłość przy ożywionej dramatyczności akcji, przez co nadaje się bardzo do zaprawiania w technice czytania i opowiadania, oraz do pierwszych ćwiczeń piśmiennych.

Bajka typu Jachowicza posiada zazwyczaj te same zalety dydaktyczne, co bajka Ezopowa, a ze względu na poziom dla najmłodszych dzieci jest naturalnie odpowiednia, ale tylko w pierwszych początkach i z baczным wyborem, odznacza się bowiem czułościowością i nieraz śmieszną analogią z życiem dzieci. Nowe odmiany tego rodzaju wprowadzili pisarze współcześni: L. Rygier i Or-Ot (Oppman); cechuje ich utwory pyszny humor, tylko u pierwszego za dużo subtelnej ironji, a przytym z treści utwory jego nie nadają się dla dzieci z ludu; utwory drugiego z nich cech tych nie posiadają, odznaczają się nadzwyczajną świeżością, a wiele z nich odpowiednie są i dla dzieci ludu.

Anegdota o zwierzętach, najczęściej na temat zmyślności zwierząt albo, jak wszelka anegdota, także o dzieciach, bywa lekceważona, albo też występuje pretensjonalnie, jako pouczanie z życia zwierząt, czym rzeczywiście nie jest i być nie może. Ma ona jednak duże znaczenie, jako łatwy i interesujący materiał do czytania dla dzieci młodszych.

Bajka przyrodnicza, rodzaj powstały w literaturze dla dzieci w nowszych czasach, ma nauczać o przyrodzie w formie belletrystycznej. Zapoczątkowała ją u nas M. J. Zaleska, co do życia zwierząt specjalnie rozwinęła Marja Weryho, kontynuuje z powodzeniem J. Chrząszczewska, a uprawiała cała falanga autorek. Najczęściej bajka przyrodnicza jest taką mieszaniną bajki Ezopowej, powiastki moralnej, anegdoty z zoologią i biologią, że te ostatnie albo schodzą na drugi plan, albo całość jest nudna. Są one sztuczne, nieraz niesmaczne, jak wszelka mieszanina, a zaciemnia całkiem charakterystykę zwierząt zupełną ich antropomorfizacją, której wogóle zresztą nie można uniknąć w utworach belletrystycznych. Dlatego najodpowiedniejsze obok bajki Ezopowej i anegdoty są realistyczne pogadanki i obrazki z życia zwierząt i biologji, jak Taczanowskiego, Brzezińskiego, Ciembroniewicza i Dyakowskiego, — tylko że te odpowiedniejsze są dla starszych; dla młodszych mamy tylko przeróbki z angielskiego, ale i te bywają często zaprawione czułościowością.

W stosunku do zwierząt chodzi o wyrabianie współczucia, zrozumienie, że one żyją i czują. Chłopaka wiejskiego czułościowanie, wypieszczanie zwierząt z mamusiami i tatusiami: wróblami i zajączkami tylko śmieszy; może on jednak zrozumieć boleść samicy, pozbawionej młodych, jeśli żywo opisana stanie mu przed oczyma. Chodzi o wrażenie, nie o morał banalny. To samo z rośliną: i ona żyje, ma prawo do życia. Odpowiedni obrazek z życia w wypisach winien dziecku to uprzytomnić, ale oczywiście bez sentymentalizmu. Poznać twory przyrody i uczyć się rozumieć przyrodę winni uczniowie przez własną obserwację pod przewodem nauczyciela. Książka do czytania może zachęcać do tych obserwacji, wskazywać punkty do patrzenia, dawać wzory do ujmowania postrzeżeń i odczuwania przyrody, dostarczając też odpowiedniego materiału językowego i łącząc się z ćwiczeniami piśmiennymi. Strona użyteczna, jako pożytek z przyrody, może być uwzględniona, ale musi być owiana tchnieniem etycznym i estetycznym. Treść artykułów z charakterem bardziej naukowym winno

się przerabiać przed czytaniem; pogadanka taka nie powinna przekraczać ram artykułu. Nie powinny też te artykuły wyprzedzać nauki właściwego przedmiotu.

Przyroda, przedstawiana dzieciom, powinna być naszą przyrodą, rodzimą, ale skoki poza nią muszą być dozwolone. Dlaczegożby uczniowie trzeciego, nawet drugiego roku w szkole ludowej nie mieli słyszeć i czytać o lwach lub małpach? wszak nie tylko wilk, ale i lis, w niektórych okolicach i zając, dziś staje się dla dziecka, nawet wiejskiego, stworzeniem egzotycznym, które widzieć może tylko na obrazku. Zawsze chodzi przedewszystkim o zainteresowanie czytaniem. I sensacja, jeżeli jest godziwa, nie zawadzi w wypisach: przygoda na tle przyrody swojskiej lub obcej wzrusza duszę dziecka i zachęca do podejmowania trudów czytania.

Poznanie przyrody ojczystej wiedzie do poznawania kraju ojczystego i dziejów ojczystych, wiedzie też dalej w świat szeroki, co książka do czytania w zakresie elementarnym na stopniach wyższych uwzględniać musi.

Bajka ludowa „o czarach“ dla dzieci młodszych jest więcej do słuchania, niż do czytania, bywa też zwykle długa, nie może więc występować zbyt wcześnie w książce do czytania. A później przy czytaniu opracowanie metodyczne takiego utworu powinno być uczuciowe, ożywione.

Bajka literacka staje się poezją dla dziecka, jak ludowa, wtedy tylko, gdy się siłą talentu autora zbliża tonem i układem do bajki ludowej. Wszelka symbolika w bajce stanowi w nauczaniu balast zbyt ciężki, co nie wyklucza istnienia w niej myśli etycznej; trzeba tylko, żeby ta myśl była przezroczysta, jasna. Na średnim stopniu bajka stanowi bardzo odpowiedni materiał do opowiadania przez uczniów.

Legendę może traktować nauczanie tylko z pietyzmem. Jest ona poezją, a religii bliską. I podanie może być poezją, a wiedzie do dziejów kultury i ojczystych, do historii w ogólności.

Zupełnie zaniedbany jest w naszych wypisach życiorys, a znajdować się winien koniecznie w wyższej ich części, przeznaczonej dla starszych. Wizerunków wojowników i mężów stanu nie można pomijać, ale obok nich stawać winni działacze społeczni, także święci (Skargi), ludzie wielkiej pracy, pisarze, uczeni, wynalazcy i odkrywcy. Życiorysów może być niedużo, ale winny być zwarte a żywe i jędrne. Wiodą one do różnych dziedzin działalności ludzkiej i wiedzy, które można poruszać przy tej sposobności

i uzupełniać w odpowiednich artykułach: do techniki wielkich wynalazków, odkryć, spraw ekonomicznych, faktów historycznych, literatury, sztuki; wszystko to jednak z właściwą miarą, bez dążności encyklopedycznej ani w ilości i różnorodności tematów, ani w opracowaniu metodycznym.

Oprócz podań na stopniu średnim, choć nie wyłącznie, i życiorysów na wyższym, już wyłącznie, odpowiednie są do wypisów opisy wydarzeń historycznych, jako epizody, ale zwarte,—obrazki z kultury i obyczajów, także i anegdoty historyczne. Te ostatnie są nawet bardzo pożądane, ale nie powinny wyprzedzać wiadomości zasadniczych o danej osobie historycznej ani wydarzeniu, szczególnie w wypisach dla dzieci wiejskich, które przecież poza szkołą prawie żadnych wiadomości historycznych ani wogóle naukowych nie nabywają. Przestrzegać tego należy ze względów psychologiczno-dydaktycznych. Tak np. uczeń czyta bez żadnego przygotowania anegdoty o Kościuszcze, o jego koniku w Szwajcarii albo o jego batożkach. Otóż powiastki te zainteresują uczniów niezmiernie, ale skutek będzie taki, że choćby nauczyciel naopowiadał przy tej sposobności jak najwięcej o naczelniku narodu, to w pamięci i wyobraźni uczniów imię Kościuszki będzie się kojarzyło przede wszystkim z koniem i batożkami: będzie to taki pan, który miał konika, co stawał, gdy zobaczył ubogiego, albo taki jenerał, co to był dobry dla rymarza. Kościuszek to tylko tutaj przykład; może być obecnie w każdej szkole jego portret, a najmłodsi mogli już co o nim słyszeć przed czytaniem anegdot. Ale może to być inna osoba historyczna, o której uczeń nigdy poprzednio nic nie słyszał, a może mu się skojarzyć w pamięci z jakim byłem, z wydrą, z mularzem i t. p. Dlatego wszelkie tematy historyczne w książce do czytania dla szkół elementarnych, szczególnie wiejskich, powinny występować nie wcześniej, jak w trzecim roku nauczania i uzupełniać tylko naukę dziejów ojczystych, do której istnieć powinien osobny podręcznik w opracowaniu metodycznym. Utwór historyczny należy zawsze poprzedzać wstępem, któryby stanowił powiązanie z ogółem wiadomości klasy z historii. To samo tyczy się i geografii. Program wypisów powinien się stosować do programu szkolnego, przynajmniej do tych nauk, które można w szkole ludowej wykladać.

O poezji można powiedzieć z równą słusnością, że nie jest odpowiednia, jak że jest najodpowiedniejszą strawą dla dzieci z ludu; bo zależy to od tego, jaka, zależy od jej

własności, od formy i treści, jak i od stopnia nauczania. A zdaje się, że specjalnie w szkole wiejskiej, nawet na najwyższych stopniach, nawet na kursach uzupełniających wiejskich, nie należy brać zbyt wysokiego poziomu. Chodzi o to, żeby nie zniechęcać ludu do poezji, ale przeciwnie podnosić go przez nią. Posiadamy niemało odpowiednich utworów dla dzieci z ludu, zarówno w liryce, jak i w epice: Konopnickiej (wcale nie wszystkie), Lenartowicza, niektóre Kondratowicza, mamy dziś i poetów z ludu (Kuraś, Orkan), znajduje się niejedna rzecz odpowiednia u Mickiewicza i u innych. Mamy całą falangę nowoczesnych poetów dla dzieci; z ich utworów mało jest odpowiednich dla ludu, ale są. Jakkolwiek przesadą jest twierdzenie, jakoby przetwarzanie jakiego opowiadania wierszem na prozę, jako zadanie szkolne, stanowiło już postępowanie nieestetyczne, bo zamiast czegoś piękniejszego na brzydsze; to jednakże zaznaczyć należy, że poezji, a i wszelkim utworom podnioslejszej, uczuciowej treści, choćby prozą, należy się w nauczaniu pewne poszanowanie. To zaś poszanowanie rozumiemy w ten sposób, że nie należy takimi utworami posługiwać się np. do „poglądu gramatycznego“, ćwiczeń ortograficznych, do nauki realiów i t. p. Ale przepisywanie, uczenie się na pamięć i opowiadanie, streszczanie i wyjaśnianie treści, wszystko wogóle, co się przyczynia do lepszego zapamiętania i zrozumienia utworu, może być tylko pożądane. Zastrzec jednak należy, że szczegółowe komentowanie, drobiazgowy tłumaczenie treści psuje wywołane wrażenie i często raczej gmatwa, niż ułatwia zrozumienie, odczuwania nie podnosi, lecz je ostudza. Jeśli utwór przekracza poziom umysłowo-uczuciowy uczniów, to go nie dawać — rzecz prosta. Analiza estetyczna to nie rzecz nauczania elementarnego, choćby na najwyższym jego stopniu. Zresztą istnieją utwory tak subtelnej budowy i treści, że nie znoszą żadnego „postępowania dydaktycznego.“ Tak np. legendę Gawalewicz o Matce Boskiej, Konopnickiej „Chrystus i dzieci“ powinny się tylko czytać na lekcjach, rozumie się — dobrze czytać.

Pierwiastki estetyczne kształcenia przez czytanie tkwią nie tylko w jego technice i w formie utworów tylko, nie w poezji wyłącznie, ale wogóle w całym doborze utworów, w ich języku, w ich opracowaniu, ich mowie, — tkwić winny w całym nauczaniu, w całym postępowaniu nauczyciela, właśnie w szkole wiejskiej, bo ludności wiejskiej kształcenia estetycznego najwięcej potrzeba.

Przyjmując konieczność ustopniowania językowego

w książce do czytania w zakresie elementarnym, wypada, że wybór i porządek w utworach, przynajmniej w części jej pierwszej, zależy wyłącznie od jej autora. Już część druga, tymbardziej następne, winny posiadać taki układ, żeby nauczyciel mógł choć w części zmieniać porządek stosownie do okoliczności, jak oto: toku nauki innych przedmiotów, potrzeb nauki języka, nastroju klasy i pory roku, świąt do rocznych i t. p. Ale i przy pierwszej części — w granicach pewnej grupy w ustopniowaniu językowym — możliwe są pewne zmiany w porządku; a znów i w części średniej, poniekąd i w wyższej, pożądane jest naogół pewne stosowanie się do porządku, przyjętego przez autora.

Jeszcze uwaga co do pór roku. W pierwszym roku nauczania, przy wyłącznie ustnym omawianiu pór roku, nie może być mowy o tym, żeby latem przedmiotem pogadanki była zima i naodwrot; pożądane też jest na stopniach wyższych trzymanie się właściwej pory przy wyborze utworów jej dotyczących. Jednakże w drugim roku, kiedy zachodzi przejście od wyłącznego mówienia o rzeczach do czytania o nich, pożądane jest właśnie wydobywanie wspomnień dawniejszych przeżyć i ich ujęcia, — co się stać może, gdy np. w zimie przy odpowiednim przygotowaniu ustnym dzieci czytają o wszystkich porach roku. A w wielu innych razach na stopniach niższych ważne jest takie odświeżanie dawnych przeżyć przez czytanie, wywołuje ono bowiem i utrzymuje zainteresowanie. Może to mieć znaczenie i na stopniach wyższych. Jest to przygotowanie gruntu pod zasiew i powiązanie świata książkowego z rzeczywistym, kojarzenie przeżyć cudzych z własnymi, budzenie postrzegania wewnętrznego.

Staraniem zarówno autora książki do czytania, jak i nauczyciela, jest uwzględnianie zainteresowania różnych indywidualności, stanowiących zbiorowość klasy, jako też płci. Szczególnie to ostatnie jest możliwe do przewidzenia przez autora i do przeprowadzenia przez nauczyciela. Rzeczą wyłącznie pierwszego jest dobór artykułów bez zarzutu pod względem literackim, naukowym i psychologicznym, a wartościowych pod względem dydaktycznym. Jednakże rzeczą nauczyciela jest ocena tego materiału przez pominięcie nieodpowiednich ze względu na indywidualność zbiorową klasy; rzeczą jego jest też stosowne spożytkowanie materiału odpowiedniego przez środki dydaktyczne.

Do zasad i poglądów wyżej wyrażonych staraliśmy się zastosować układ naszych wypisów p. t. „Posiew“. Część *pierwsza* ustopniowana jest ściśle językowo i co do rozmiarów utworów; treść rozwija się luźnymi grupami pojęciowymi na tle wsi i przyrody ojczystej.

Stopień pierwszy, mniej więcej do № 80, stanowią wierszyki króciutkie, powiastki i artykułiki z najprostszą budową zdań; zdanie złożone występuje tylko rzadko. Tematy przeżycia dzieci na tle przyrody, zabawa i praca, wesołe wydarzenia, zwierzęta, szkoła, miłość rodzinna, dobre uczynki, praca wspólna i pomoc, zgoda i niezgoda, swawola, niszczenie gniazd. Od № 80 obok krótkich także i dłuższe opowiadania z życia dzieci i na temat o zwierzętach, bajki Ezopowe, wierszyki liryczne; konstrukcja zdań już nieco trudniejsza, zawsze jednak łatwa; tematy te same i nowe, zetknięcie się dzieci wiejskich z „paniętami“ (116, 117, 118), przestawianie na małym, czyny poświęcenia, niewiara, tchórzostwo, kłamstwo, okrucieństwo. Od № 132 praca w zakresie wiejskim. № 135—143 stanowią pierwsze rozprawki. W pierwszej z nich („Czy żelazo bardzo potrzebne“) znajduje się pewne zboczenie od linii wytycznej w ustopniowaniu pojęciowym, mianowicie mowa jest o kolei żelaznej i maszynie do szycia. W bardzo zapadłych kątach i przy braku odpowiednich ilustracji należy artykuł ten opuścić. Tematy etyczne i uczuciowe: nierozważne obchodzenie się z ogniem, praca dzieci, opieszałość i nieposłuszeństwo, gospodarność, poświęcenie z narażeniem życia (№ 145), uczciwość, drażnienie zwierząt, miłość rodzeństwa, koleżeństwo, uczynność i nieuczynność, sieroctwo, radość z powodu powrotu ojca do wojny. Na tle przyrody: rośliny żyją, wiosna i lato, tępienie szkodliwych zwierząt bez okrucieństwa (№ 160), wiatr, opis ptaka (Strzyżyk), życie w lesie, pierwsza dłuższa bajka (o kukulce), żartobliwa bajka wierszem o krasnoludkach, zajęć, wiewiórka, miłość macierzyńska u ptaków, zima. Od № 185 pewne rozszerzenie pojęć: kraj ojczysty a obcy, Polska, swój zakątek i praca w nim, na ten temat dłuższe opowiadanie, życie pajaka, pewne zboczenie od ustopniowania pojęciowego (Małpka woźnica) na rzecz zainteresowania, bajka ludowa, dłuższa powiastka obyczajowa na temat wdzięczności wnuka dla dziadka, życie pszczoł, pracowitość, tematy religijne. Język w tym dziale trochę trudniejszy, jednak jeszcze bardzo przystępny.

W części *drugiej* „Posiewu“ język, acz przystępny, coraz bardziej literacki; obok utworów krótkich coraz wię-

cej dłuższych, bywają nawet bardzo długie, poezje trudniejsze. Pojęciowo coraz dalsze rozszerzanie widnokręgu. Punkt wyjścia wieś rodzinna (wierszyki i rozprawka), sieroctwo, czyny wielkiej odwagi i poświęcenia oraz niebezpieczeństwo (wściekły pies), obchodzenie się ze zwierzętami domowymi, samodzielność, poszanowanie cudzej własności, prawdomówność. Z przyrody: życie nad wodą i w wodzie, nietoperz i ropucha jako sprzymierzeńcy człowieka, legendy o Matce Boskiej (Gawalewicz), życie na polu i łące, Warszawiacy na wsi, jesień i owoce, dręczenie zwierząt przez nierozwagę. Dalej № 41 dłuższa bajka na temat poświęcenia się siostry dla braci, las, nadzwyczajne przygody w lesie (№ 43 i 44), zima, sen zimowy zwierząt. Od № 50 stopniowe spoglądanie w dal. Mysz badylarka i kot domowy a lwy i tygrysy, walka ze smokiem (podanie o św. Jerzym), małpy, murzyn (w zetknięciu z dziećmi wiejskimi, na pastwisku), świat widziany z pastwiska (szosa, samochód, rowery), swoje a obce, nadzwyczajna przygoda balonem, słoń, kolej żelazna, czyn poświęcenia na tym ostatnim tle. Od № 68 kraj ojczysty: rzut oka, Tatry, Wisła, o Krakusie i smoku, Wanda, wiersze nastrojowe na temat ojczyzny i ludzkości, dwa dłuższe utwory fantastyczne na temat ludzkości i dobroci, różne tematy etyczne. Od № 88 (Stróżak — M. Kopnickiej) Warszawa w obrazkach z życia dzieci, dalej i dzieci z innych środowisk, druciarzyk (wierszyk), dłuższe opowiadania z podkładem etycznym: Antoś Węglarczyk (z kopalni węgla), Michałek (syn zamożnego młynarza wiejskiego, przemiana duchowa), Przygoda szewczyka (z małego miasteczka), w lesie, obrazki realistyczne z życia zwierząt leśnych, błędny ognik (dłuższe opowiadanie), następnie znów zwierzęta egzotyczne, — podania o Popielu i Dąbrówce, — dwa obrazki literackie z życia dzieci (Rogoszówny i Prusa), obrazek z życia szkolnego w mieście; znów obrazki historyczne (Chrobry, Tatarzy), piosenki żołnierska i obyczajowa, Kaziemierz W.

Od № 114 występują już na pierwszy plan realia, t. j. pogadanki przyrodnicze i kulturalne ściśle popularno-naukowe, ale obok nich opowiadania i wiersze na tle już szerszego życia, łatwe przypowieści. I tak: o śmieciach (z higieny), o powietrzu, sen i odżywianie roślin, oświetlenie, elektryczność, wyrób mydła, wynalazek ognia, charakterystyka kilku roślin, opis realistyczny lasu, obszerniejszy obraz mrowiska i życia jego mieszkańców; artykuły takie, jak: o dawnych lasach i kawałek bursztynu, nawiązują przyro-

doznawstwo z dziejami kultury, № 144 i 145 z geografją, № 146 stanowi artystyczny opis przyrody. Od № 147 rozpoczynają się tematy uczuciowo-etyczne, religijne oraz narodowo-obyczajowe i społeczne.

Obok artykułów łatwych zarówno pod względem językowym, jak i pojęciowym, dajemy i trudniejsze pod pierwszym względem, ku końcowi Części 2-iej i pod drugim. Czynimy to najzupełniej świadomie i celowo; chodzi nam bowiem o to, żeby uczniowie stopniowo znajdowali sposobność do przezwycięzania większych trudności, a nauczyciel nabywał wprawę w dopomaganiu im przy tej czynności.

Obie części staraliśmy się ułożyć z uwzględnieniem subiektywnego i obiektywnego zainteresowania początkujących uczniów, z których drugie stopniowo staje się silniejsze i zbliża się do logicznego, a to na tle przeciętnego środowiska wiejskiego polskiego, — mając zaś na oku potrzeby przeciętnej szkoły wiejskiej z przeciętnymi uczniami i uczennicami.

2. Opracowanie metodyczne materiału do czytania na lekcji.

W nauczaniu odgrywa rolę, jak słusznie twierdzą moderniści niemieccy, nie tylko *indywidualność ucznia*, ale i *indywidualność nauczyciela*. Nie należy jednak tego rozumieć tak szeroko i głęboko, jak tego chcą nowocześni reformiści, jakoby nauczyciel miał być artystą z łaski Bożej, który swoja siłą twórczą wywołuje samotwórczość uczniów, nie potrzebując na to żadnych przepisów i reguł, czerpiąc wszelkie środki dydaktyczne sam z siebie. A przyjąwszy nawet twierdzenie, że nauczyciel może i powinien być istotą twórczą w nauczaniu, nie należy zapominać, że i artysta z Bożej łaski, malarz, rzeźbiarz, poeta, wyłamując się z pod reguł bez istotnej potrzeby, nieraz paczy dzieło swego ducha.

Niemniej prawdą jest niezbitą, że stosowanie środków dydaktycznych zależeć musi także i od środków, jakimi rozporządza nauczyciel, — od środków nie tylko psychicznych, lecz i fizycznych: od daru opowiadania, wymowy, organu mowy, wrodzonego taktu, bystrości umysłu i bystrości oka, przygotowania naukowego i talentu psychologicznego. Musi jednak znać ogólne środki dydaktyczne i umieć

niemi władać. Schemat dydaktyczny herbartystów można uważać za krępujące wędzidło, można się do niego nie stosować; należy go jednak mieć na uwadze przy stosowaniu postępowania dydaktycznego, zdając sobie z tego sprawę, co jest przygotowaniem do lekcji czytania, a nią samą, co jej stosowaniem. Nie można też kasować zupełnie dialogu między nauczycielem a uczniem, jak tego chcą moderniści, dlatego że stosowania pytań nadużywała metoda katechetyczno-sokratyczna.

Może mieć uczeń prawo zadawać pytania, kiedy czego nie rozumie lub czego ciekaw, co znajduje się w bezpośrednim związku z rozwiązywaniem zadania; ale też nauczyciel musi mieć prawo kierować myśleniem i uwagą dziecka. Może nauczyciel budzić twórczość dzieci przez własne opowiadanie, jak tego żądają moderniści; ale muszą też uczniowie nawykać do budzenia swej twórczości, czytając jak najczęściej i zdając sobie z czytania sprawę, jak i przez opowiadanie własne; muszą uczyć się nie tylko rozumieć i odczuwać, ale i streszczać i rozszerzać słowa i myśli cudze.

Ma swoje znaczenie wyróżnianie czytania kursorycznego i statarycznego w nauczaniu początkowym, choć nie w tym znaczeniu, jak u dawniejszych metodyków.

Mamy utwór taki łatwy pod względem techniki czytania oraz treści, że nie wymaga odczytywania przez nauczyciela, ani specjalnego omawiania. Zadajemy go do cichego lub głośnego czytania, a następnie pytamy, czy uczeń czego nie zrozumiał (pozwalamy mu zadawać pytania); potem następuje ponowne czytanie, na koniec zdawanie sprawy (opowiadanie lub odpowiedzi na pytania) i poprawne głośne czytanie. Będzie to czytanie kursoryczne. Na wyższych stopniach można to samo zadawać do domu jako zaprawianie w samodzielnej lekturze.

Przy czytaniu statarycznym bardzo ważnym składnikiem lekcji może być wstęp do czytania, jeżeli jest potrzebny ze względu na rozumienie i odczuwanie utworu przez uczniów. Należy go jednak opracowywać z poczuciem celu i oszczędności czasu. Chodzi: 1) o wywoływanie odpowiedniego nastroju; 2) o nawiązanie pojęciowo-wyobrażeniowe dla ułatwienia kojarzeń; 3) objaśnienie z góry pewnych szczegółów utworów, jeżeli ono może rozpraszać uwagę przy samym czytaniu, jako też ułatwia zrozumienie utworu do czytania.

Wywołuje nauczyciel odpowiedni nastrój i odpowiednie kojarzenia pojęciowo-wyobrażeniowe: 1) przez poprawne od-

czytanie utworu, będącego przedmiotem lekcji; 2) przez krótkie opowiadanie, wiążące się z jego treścią; 3) przez kilka stosownych pytań; 4) rozpatrywanie ilustracji; 5) przez żądanie, żeby uczniowie sami opowiedzieli jakie własne przeżycie na dany temat.

Czytanie nauczyciela ma na celu nie tylko wywoływanie wrażenia estetycznego, ale i dostarczenie uczniom wzoru pod względem estetycznym oraz ułatwienie rozumienia utworu przez poprawność techniki. Opowiadanie treści przez nauczyciela przed czytaniem utworu zaleca się tylko na niższym stopniu, jako przejście od mowy żywej do graficznej i większe jeszcze ułatwienie rozumienia, niż tylko poprawne odczytywanie przez nauczyciela.

Rozpatrywanie obrazka, ilustrującego jaki moment z opowiadania do czytania, może na stopniu niższym mieć na celu zaciekawienie uczniów i przygotowanie, gdy sami wyliczają i opowiadają, co widzą na obrazku, gdy kombinują. Przy pogadankach przyrodniczych należy przed czytaniem rozpatrzeć ilustrację, przedstawiającą np. zwierzę, o którym będzie mowa. Nie należy uprzedzać objaśnienia, które znajduje się w utworze, ani też objaśnienia, które wynika z treści czytanej, szczegółu głównego, można tylko objaśnić szczegół drugorzędny, którego objaśnienie przerywałoby bez potrzeby czytanie. Ale wystrzegać się należy wszelkiego odbiegania od tematu; objaśniać tyle, ile trzeba koniecznie do zrozumienia utworu.

Mamy w części pierwszej „Posiewu” do czytania nr. 30 p. t. „Najpiękniejsza”. Chodzi nam o wyobrażenie jarmarku, oraz o to, że na jarmarku łatwo zgubić się można. Wywołujemy w wyobraźni uczniów obraz jarmarku przez barwny i żywo opowiedziany opis jarmarku, albo przypominamy uczniom przez stosowne czytanie, jak to bywa, kiedy ze wsi jadą, jeśli nie na jarmark, to na targ tygodniowy w miasteczku. Objaśniamy pierwszy jako spotęgowanie drugiego, albo też pytamy, które dzieci były już na jarmarku, albo choćby tylko na targu. Wniosek: że na placu targowym w dzień targowy, a tymbardziej na jarmarku, łatwo zgubić się można, bo ludzi tłum, roztrącają się, mają różne interesy. Na tym koniec; nie chodzi bowiem wcale o opis jarmarku, ani jego pojęcie, tylko o to, że mała dziewczynka mogła zabłąkać się i zgubić matkę, oraz o skierowanie uwagi na treść powiastki. Mogą ją uczniowie czytać bez przerwy na objaśnienia. Im mniej czasu poświęcamy na takie przygotowanie, tym lepiej. Chodzi o skupienie,

nie o rozproszenie uwagi. Zresztą całe to przygotowanie będzie niepotrzebne, gdy wiemy, że dzieci mają często sposobność przeżywania, jeśli nie jarmarku, to targu. Po przeczytaniu jedno tylko pytanie, jedno wyjaśnienie: dlaczego dziewczynka nazywała swą mamę najpiękniejszą? — bo ją kochała.

Czytanie utworów przez uczniów może się odbywać w różnych celach metodycznych. Może chodzić: 1) o stopniowe wnikanie w treść przez zdawanie z niej sprawy ustępami i objaśnienia dla zrozumienia utworu; 2) o rozkładanie na części; 3) przygotowanie do opowiadania z pytaniami po przeczytaniu całości; 4) wyprowadzenie ostatecznego wniosku; 5) pierwsze zaprawianie się w poprawnym czytaniu pod kierunkiem nauczyciela; 6) o ostateczne poprawne przeczytanie. W ogólności mogą uczniowie czytać z przerwami lub bez. Przy wnikaniu w treść ustępami chodzi o utrzymanie uwagi uczniów, żeby umieli powiązać treść jednego zdania z drugim; np. co wyprzedzało, a co nastąpiło, kto, co i do kogo mówi, co to znaczy? Specjalnie rozkładać na części, tworzyć dyspozycję utworu można i należy dopiero na nieco wyższym stopniu nauki; ale już w początkach, właśnie przy czytaniu ustępami dla wnikania w treść, czytanie odbywać się winno według pewnej dyspozycji, którą nauczyciel ma w myśli i którą się kieruje, czyniąc przerwy w czytaniu dla pytań.

Weźmy np. w Części 1 № 74 p. t. „Szkodnicy.” Pierwsza przerwa po trzech pierwszych zdaniach: Opowiedzcie, jak to było w pewnej wsi? Kiedy kwitną drzewa owocowe? Kiedy ptaki wiją gniazda? Następne dwa zdania: Jak to było latem i jesienią w tej wsi? Uczniowie czytają i następnie opowiadają cały pierwszy ustęp. Przed dalszym czytaniem nauczyciel zapytuje uczniów, czym się żywią ptaki (ziarnami albo jagodami, ale i robakami; które?). Dalej czytanie. Po zdaniu: „Wszystko ucichło i posmutniało” pytamy się: dlaczego? czego było brak? dlaczego ptaki uciekły? Następne trzy zdania: Jak było w sadach? Dlaczego? Ostatnie dwa zdania: Kto bardziej lubi owoce: dorośli, czy dzieci? Jaka kara spotkała owych złych chłopaków? Czy tylko oni na tym cierpieli? (i inne dzieci, cała wieś). Czytanie i opowiadanie całego drugiego ustępu (od: „Ale kilku złych chłopców”)... Czytanie i opowiadanie całości. Oprócz swobodnego opowiadania może tu być stosowane i streszczenie ustnie i piśmiennie.

W pewnej wsi było bardzo dużo ptaków śpiewających.

Niszczyły one robactwo na drzewach. To też w sadach bywało zawsze dużo owoców. Ale źli chłopcy poczęli niszczyć gniazda. Ptaki pouciekały z tej wsi. Było tam smutno. Nie było też owoców, bo robaki objadły wszystkie liście na drzewach. — Streszczenie to możemy otrzymać po stosownych pytaniach (odpowiedzi mogą uczniowie zapisywać), np. Dlaczego w pewnej wsi było wesoło na wiosnę? Czym się ptaki żywiły (co niszczyły)? Jak było w sadach latem i jesienią? Ale co się stało w tej wsi? (co czynili w tej wsi źli chłopcy i t. d.). Wniosek z tej powiastki jest bardzo utylitarny: nie należy niszczyć gniazd ptaków śpiewających, bo bez nich smutno i niema w sadach owoców. Ale nie należy z utworu, choćby tylko skromniutkiej powiastki, wydobywać tego, czego w niej niema; mianowicie niema w niej strony uczuciowej. Odbiegając od treści utworu, rozpraszałibyśmy tylko uwagę uczniów, a przez to samo chybilibyśmy celu metodycznego, jakim jest utrzymanie uwagi przy czytaniu. Na poruszenie strony uczuciowej poczekamy do nr. 179 p. t. „Przy gnieździe makolągwy“. Wtedy można porównać te dwie powiastki i wysnuć odpowiedni wniosek, stawiając sprawę uczuciową ponad utylitarną.

Dla przykładu rozkładu weźmiemy nr. 46 w części 2 p. t. „Co się stało ze zwierzętami jesienią?“. Pytamy o zwierzęta ssące i ptaki, widywane u nas latem, a znikające zimą. Po przeczytaniu pierwszego ustępu zaznaczamy go sami jako wstęp. Po przeczytaniu drugiego ustępu wydobywamy z uczniów określenie: „ssaki“ i nadajemy mu ten tytuł. Tytuł trzeciego ustępu mogą uczniowie znaleźć sami („ptaki“). To samo część czwartą. Część piątą zaznaczamy sami jako zakończenie (wniosek). Starsi uczniowie mogą po przeczytaniu i zrozumieniu odpowiedniego utworu sami dokonać jego rozkładu.

Uczniowie przeczytali jednym ciągiem nr. 178 p. t. „Szpak“ (Cz. 1), ale opowiedzieć treści nie umieją. Zadajemy pytania: Jaki wiek miał szpak, kiedy go Janek znalazł w lesie? Czy taki ptak może się sam wyżywić? Opowiedz, jak go Janek wychował. Jak i czego go nauczył Janek? Z kim i jak spotkał się raz szpak? Co uratowało szpaka i jak to było?

Chodzi nam o myśli w opowiadaniu „Stóg siana“ (nr. 30 Cz. 2). Uczniowie zdają sprawę z treści ustępami. Po każdym ustępie nauczyciel oświecla postępowanie chłopców słowem własnym i odpowiedziami uczniów na pytania.

Po pierwszych dwóch ustępach wnioski: 1) Uczynność chłopców z Warszawy; 2) wyrzekli się przyjemności dla wyświadczenia usługi; 3) nie przywykli do pracy w polu, a jednak pracowali jak chłopcy wiejscy i dorównali im w robocie; 4) zatem chłopcy miejscy, panicze, umieją też pracować, kiedy mają po temu sposobność; 5) wyświadczyli usługę Jankowi i jego ojcu. Po ostatnim ustępie: chłopcy z Warszawy lubili odpoczywać pod owym starym dębem; co mogłoby być się stać, gdyby chłopcy udali się byli na wycieczkę? Nie należy jednak wiązać zrządzenia Opatrzności Bożej z wyświadczoną usługą w ten sposób, iżby wypływało, że chłopcy zostali wynagrodzeni za dobry uczynek. Ostateczny wniosek: powinniśmy wzajemnie wyświadczać sobie usługi, to nasz obowiązek. A wy czy nie moglibyście wyświadczać usług chłopcom miejskim? jak?

W początkach nauki należy przestrzegać, żeby czytanie gwoili tylko poprawności technicznej wyprzedzało czytanie dla wnikania w treść i następowało po nim. Przy pierwszym czytaniu tylko poprawiamy czytanie, pomijając treść, jeżeli uczniowie o co nie zapytują. Drugie odbywa się bez przerw. Jeśli jeden uczeń źle przeczytał cały utwór lub ustęp, stanowiący pewną całość, polecamy ponowne czytanie innemu uczniowi, a w razie potrzeby odczytujemy jeszcze raz utwór sami na wzór. Na stopniu niższym wszystko odbywa się na ucho; na wyższym należy już tłumaczyć, dlaczego tak czytać należy w związku z treścią. Np. tuż we wspomnianym wyżej nr. 30 należy nie tylko samemu wycieniować dialog, ale i wyjaśnić zmianę i intonację (np. niecierpliwy ton Adasia, zakłopotany Janka w pierwszym ustępie, ostatnie słowa Janka w końcu opowiadania).

Na niższym stopniu nauki nie należy krępować uczniów w opowiadaniu: niech opowiadają, jak umieją, dosłownie, czy też swojemi słowy, choćby niepoprawnie. Na stopniu wyższym zaś należy już żądać własnego wyrażania się i poprawności.

W początkach należy króciutkich wierszyków z książki uczyć dzieci tylko ustnie przez powtarzanie, zważając odrazu na poprawność dykcji. Następnie uczniowie mogą już uczyć się wierszy z książki, ale dopiero po zupełnym zaprawieniu się w dykcji przy czytaniu. Do czytania chórem, ewentualnie do recytowania chórem po wyczeniu się na pamięć, nadają się wierszyki z żywym tempem, wyrażające jakby zbiorowe przemówienie, wesołe lub będące właściwie piosenkami do śpiewu. W Części 1 nadają się szcze-

gólnie do tego celu np. № 25, 42, 99, 118, 127 (bardzo przydatne), 134 (również), 149 (także), 159, 166, a i inne. Ożywia naukę czytanie lub recytacja na dwa głosy lub kilka, także solo i chórem, a nadają się do tego w Części 1-ej np. № 39, 120, 156, 187.

Opowiadanie przez uczniów młodszych stanowi tylko do pewnego stopnia sprawdzenie, stwierdzenie zrozumienia utworu przez nich. Dosłowna reprodukcja może być dowodem i może nie być dowodem, że uczeń przyswoił sobie treść myślowo - uczuciową: może mechanicznie powtarza słowa książki, ale może też rozumie treść, tylko go nie stać na słowa własne. Jeśli znowu uczeń opowiada z pewnemi zmianami w wyrażeniach, to bardzo być może, że powtarza tylko słowa swych poprzedników w opowiadaniu.

„Wypytywanie” nie jest także pewnym sposobem sprawdzania, bo odpowiedzi mogą być mechaniczne z książki, szczególnie jeśli żądamy odpowiadania w całych zdaniach, słowami książki albo za towarzyszymi. Nie jest też stanowczym dowodem niezrozumienia, jeśli uczeń wcale nie potrafi reprodukować treści, ani dosłownie, ani swojemi słowami. Może nie mieć pamięci słownej i zarazem nie umieć się wyrażać, a może też jeszcze nie umie się orjentować w szkole i w książce.

Sprawdzeniem może być odpowiedź na pytanie rzuczone zniechęca, wcale nie w „szeregach.” Sprawdzeniem zainteresowania i rozumienia może być poprawne czytanie, także jego dykcja w opowiadaniu. Również jakie odezwanie się swobodne, uwaga, pytanie samorzutne może dowodzić zrozumienia i odczuwania utworu. Także zainteresowanie i zadowolenie oraz oznaki uwagi na twarzy małego ucznia. Ale przede wszystkim, kiedy uczeń opowiada pierwszą swojemi słowy, choćby w sposób niedokładny i niedostateczny. To pierwsze, samodzielne ujmowanie treści jest niezmiernie ważne w nauce czytania ze strony myślowo - uczuciowej. Dalsze opowiadanie czy odpowiedzi uczniów mają również wielkie znaczenie, ale już tylko jako ćwiczenie językowe poza właściwym czytaniem.

Nie napróżno daliśmy w pierwszej części „Posiewu” tak dużo krótkich, kilkowerszowych powiastek. Można ich kilka opracować na jednej lekcji, kilka razy zaczynając od innego ucznia. A zaczynać nie od najlepszych, lecz właśnie od notorycznie najgłupszych uczniów: jeśli oni pochwycili treść, to napewno też inni, zdolniejsi, czy też ruchliwsi myśla i słowem.

W nauce czytania należy pamiętać, żeby więcej mówił uczeń, niż nauczyciel, — a żeby uczeń więcej czytał i reprodukował bezpośrednio treść rzeczy czytanej, niż mówił tylko, jeżeli chodzi o czytanie, to już rozumie się samo przez się.

Pisanie a czytanie kojarzą się ze sobą i łączą w całość nie tylko pod względem techniki, nie tylko pod względem pisowni, ale i pod względem myślowo - uczuciowym. Przepisując uczeń przyswaja sobie nie tylko pisownię, ale i treść, o ile ją dokładnie ujął przez czytanie. Należy też od początku pilnować, żeby uczeń czytając *czytał i pisał* zawsze *świadomie*.

Ważne też jest pisanie wyuczonego materiału z pamięci. Niekoniecznie na to trzeba wierszy, mogą do tego celu służyć króciutkie artykułiki specjalne, jakie mamy w początkach Części 1-ej „Posiewu”, np. 23, 26, 40, 44. Mogą też niektóre artykułiki służyć do dyktanda po przepisaniu, ale naturalnie bez uczenia się na pamięć; np. 6, 9, 16, 19, 26, 28.

Istnieje kierunek w nauczaniu rysunku, ochrzczony mianem impresjonizmu, nie tylko na Zachodzie i w Ameryce, ale i u nas szerokie zapuszczający korzenie. Impresjoniści żądają, żeby uczniowie w szkole rozwijali w sobie twórczość artystyczną przez rysunek, jak to czynili w wieku przedszkolnym, zabazgrzując papier swą samorzną produkcją artystyczną. Mają rysować, co im się żywnie podoba, albo też na żądany temat odtwarzać rysunkiem słyszana powiastkę, albo rysować z natury, nie nauczwszy się kreślić ani jednej linii, nie otrzymawszy żadnych wskazówek od nauczyciela. Psycholog niemiecki Meumann dowiódł bezpodstawności żądań tego kierunku, jako metody nauki rysunku. Metoda ta nie może nauczyć rysować.

Otóż reformiści niemieccy z obozu modernistów rozszerzyli impresjonizm w rysunku na pierwsze wypracowanie szkolne. Zaledwie uczniowie potrafią jako tako władać sztyfrem, ołówkiem lub piórem, mają rozwijać twórczość nie tylko przez *kompozycję artystyczną* w rysunku, ale i przez *kompozycję literacką*, przez wypracowanie.

Uczeń ma w wypracowaniu swobodnie, bez żadnego krępowania się formą i stylem, bez wskazań nauczyciela spisywać swe postrzeżenia, wyrażać swe uczucia i opisywać swe przeżycia; ma tworzyć bajki i opowieści, wszystko, co mu się żywnie podoba, jak w rysunku. Wtedy rozwija w sposób naturalny swą twórczość. Tak, zapewne, ale czy się nauczy pisać? Impresjonizm, zarówno w rysunku jak

i wypracowaniu, może kształcić wyobraźnię i uczucia, interesować, zachęcać, pobudzać do czynności duchowej, ale tylko o tyle, o ile znajdzie po temu grunt u osobnika podatny. Przedewszystkim jednak takie rysunki, takie wypracowania mają znaczenie dokumentów psychologicznych; pod tym względem są niezmiernie cenne, ale znaczenia praktycznego w nauczaniu dla ogółu uczniów nie posiadają.

We Francji sprawa wypracowania w szkole ludowej odmiennym kroczy trybem, jak to pisze Z. Majewska w interesującym artykule o wypracowaniach w szkole francuskiej *). „Od opisów zaczynają się wszystkie nowe metody, tak dla szkół początkowych, jak i średnich; tylko szkoły średnie przeważnie traktują opisy obszernie, gdy początkowe szybciej przechodzą do opowiadania. Opis daje szerokie pole do systematycznego kształcenia umiejętności obserwacji w dzieciach.“ „Jeżeli jako cel stawia się swobodny rozwój osobowości dziecka, każda wskazówka nauczyciela jest nie tylko niepotrzebną, ale nawet szkodliwą“. (Tak twierdzą modernisci niemieccy). „Przeciwnie, dla autorów francuskich celem wypracowania jest zaprawianie ucznia, aby umiał korzystać ze swych zmysłów i swego rozumu. Zadanie nauczyciela polega na pobudzaniu klasy do największego wysiłku myślowego i do kierowania nią tak, aby wyciągnąć z niej największą sumę korzyści“. Zalecają też metodycy francuscy obrazki, jako punkt wyjścia do ćwiczeń, do opisów scen z życia i przygód, oraz do opowiadań.

Tak więc zarówno modernisci niemieccy, jak i metodycy francuscy rozrywają naturalny związek, jaki zachodzi między czytaniem i pisanem w nauczaniu języka. Szczególniej w szkole ludowej, a już najszczególniej w szkole wiejskiej, chodzić winno o ścisłe zachowanie tego związku; wymaga też tego przypuszczalne dalsze samouctwo uczniów tej szkoły, ich dalsze kształcenie się przez lekturę. Uczniowie innych szkół wynoszą już z domu język mniej więcej literacki, posiadają ogromny zasób wyrazów i wyrażeń, przechodzą cały szereg najróżnorodniejszych przedmiotów, mają mnóstwo podręczników, przeczytują całe biblioteki książek przez czas nauki szkolnej. Tego wszystkiego o uczniach szkoły ludowej, szczególnie na wsi lub w małym miasteczku, powiedzieć nie można.

*) Zofja Majewska: „Przyczynek do sprawy pierwszych ćwiczeń stylowych.“ Odbitka z „Wychowania w domu i szkole.“ Warszawa, 1916.

Otóż w tych warunkach przedewszystkim, choć i w innych, ma to swe znaczenie: ścisłe zespolenie pisania z czytaniem, wspieranie i uzupełnianie się wzajemne jest konieczne. Można i należy zaprawiać młodszych uczniów w postrzeganiu bezpośrednim przez obserwację przyrody i życia; mogą młodszy uczniowie kształcić się w wyrażaniu własnych swych myśli, postrzeżeń, uczuć, przeżyć w swobodnej pogadance z nauczycielem; mogą to czynić starsi uczniowie i piśmiennie: ale nie mogą uczyć się pływać, zanim nauczą się chodzić.

Chodzeniem zaś jest wyrażanie się ustne i nabywanie formy literackiej i zasobu wyrażeniowego przez lekturę.

Przepisywanie, swobodne opowiadanie, najpierw ustne, następnie piśmienne, także streszczenia, przetwarzanie formy, wynajdywanie rozkładu w utworach, tworzenie następnie rozkładu — oto sztuka chodzenia dla uczniów elementarnych, jednakże z tym warunkiem, że zachowany będzie ścisły związek między mową żywą a książkową. Obrazek, jak może być pomostem między mową żywą a graficzną, tak następnie między książką a znów mową żywą. Wypracowania zatym na temat obrazków poczytujemy za pożyteczne.

W pływaniu, t. j. w samodzielnym wyrażaniu swych własnych myśli i odczuć, oraz swej wyobraźni, powinno się zaprawiać stopniowo, mając w sobie odpowiednie wzory. A zresztą w szkole wiejskiej tak mało jest czasu, tak prężnie mało, że przedewszystkim należy mieć na oku cele najbliższe, najłatwiejsze do osiągnięcia, a temi są: wzbogacenie mowy żywej przez literacką, zrozumienie i odczuwanie tej ostatniej, nabywanie pisowni oraz poprawności w mowie i w piśmie, wyrażanie się piśmienne w celach praktycznych (listy i t. p.), oraz przygotowanie do dalszego kształcenia się przez lekturę.

Postrzeganie może być zewnętrzne i wewnętrzne. Czytanie rozumne i odczuwane rozwija w wysokim stopniu to ostatnie, tak potrzebne do rozwoju osobowości. Związek pisania z czytaniem unaocznia to działanie, a kojarzy je z zewnętrznym.

W związku z ćwiczeniami piśmiennymi znajdować się winny gramatyczne. Ze względu na rozmiar i zakres naszej pracy, możemy powiedzieć o nich tylko tyle, że w szkole wiejskiej uczenie gramatyczne musi ograniczać się do minimum, mianowicie do tego, co jest najniezbędniejsze przy pisaniu; to też wszelkie kategorie i finezje logiczne należy z niego wyłączyć.

3. Wskazówki do Części 1 „Posiewu“.

1. O czym kogut pieje? Rozpatrywanie obrazka i przemówienie do dzieci.

Co widzicie na obrazku? Jak to kogut pieje? Które z was najlepiej zapieje jak kogut? Ale nie wszyscy razem! Posłuchajcie!

Nauczyciel czyta, zwracając baczną uwagę na akcentację i modulację, jako też przestrzegając przestankowania słuchowego. (Patrz „Technika czytania“ str. 24 i nast.). Tempo to wolne, to szybkie. Drugie *wstawaj* należy mocniej akcentować, niż pierwsze. Po *rączki złoż* przecinek słuchowy; *książkę* akcentować niezbyt mocno. *Ty* akcentować mocno, ale bez przesady. *Brzydko śpiochem być* — ton lekkiego wyrzutu. *Patrz* — jak wyżej *ty*. *Wstydz się, wstydz* — wyrzut silniejszy, ale dobrotliwy.

Nauczyciel jeszcze raz czyta, ale zdanie po zdaniu, uczniowie powtarzają za nim, nie patrząc w książkę. Nauczyciel czyta wierszyk raz jeszcze w całości.

2. Jak to wróble gwarzą.

Zlatują się wróble, ćwierkają, czubią się, kłócą, krzyczą. Nieraz zdaje się, jakby gwarzyły, gadały ze sobą. Posłuchajcie!

Czytać należy w szybkim tempie, ale wyraźnie.

3. Dzień dobry. Czytanie nauczyciela. Zachowanie rytmu, szybkie tempo, tylko ostatnie 2 wiersze wolniej, z modulacją (zadowolenie, radość).

Uczniowie czytają pod przewodem nauczyciela; przepisują wierszyk na tablicy i w kajetach; powtarzają wierszyk za nauczycielem, dopóki się go nie nauczą recytować z pamięci poprawnie; wkońcu piszą wierszyk z pamięci.

4. Poranek letni.

Poranek — rano, letni — latem. Lato a zima (różnica).

Uczniowie czytają. Pytania o treść po każdym zdaniu.

Co powiedziano o słońcu? (wyjrzało—wesoło). Co czynią promienie słoneczne? Co robią pszczoły? A gołąbki? Co widzimy na łąkach i polach?

Wielokrotne czytanie dla wprawy. Uważać, żeby uczniowie zatrzymywali się na kropce, ale nie za długo, a także, żeby jej nie *ucinali* gwałtownie. Przepisywanie.

5. Do książeczki. Jak nr. 1.

6. Wiosna. 7. Lato. 8. Jesień. 9. Zima.

Przed rozpoczęciem czytania tych artykułków wywołujemy wspomnienie danej pory roku. Zadajemy kilka pytań, zachęcamy uczniów do opowiadania swych przeżyć. Opowiadamy sami barwnie, żywo, ale

krótco. Chodzi o rysy charakterystyczne pory roku. Należy uwzględnić tło miejscowe. Przypominać, jak to w ogródku szkolnym, nad stawem jest obecnie, a jak było, jak będzie.

Czytanie przez uczniów, jak nr. 4. Przepisywanie. Biegle czytanie.

10. Mucha i wół.

Nauczyciel opowiada treść żywo i barwnie. Uwydatnia śmieszność pretensji muchy.

Czytanie nauczyciela.

Pierwsze zdanie: z *ciężkim* akcentować, *po robocie* między przecinkami słuchowymi (z podwyższeniem głosu), tempo wolne. Drugie: akcentowane *na łbie, mucha*. Trzeci: do przecinka bardzo wolno, cicho; *aż tu komar leci* — prędzej i głośniejsze, *komar* z naciskiem. Pytanie komara wyrazić jak najnaturalniej (takim tonem, jakim zwykle wita sąsiad sąsiada). Tak samo i odpowiedź muchy, tylko że z pewnym odcieniem pychy.

Uczniowie czytają, powtarzając każde zdanie za nauczycielem; czytają sami; opowiadają; przepisują; uczą się na pamięć; piszą z pamięci.

11. Burek i Kruczek. Próba cichego czytania: t. j. każdy uczeń czyta sam dla siebie, starając się dociec treści. Następuje zdawanie sprawy, t. j. uczniowie opowiadają, co wiedzą i zrozumieli, albo też odpowiadają na zadawane im pytania.

Dalej następują: głośne czytanie pod kierunkiem nauczyciela; biegle czytanie bez przerywania; przepisywanie i uczenie się na pamięć; nareszcie pisanie z pamięci.

(Należy przestrzegać, żeby przepisując, a następnie pisząc z pamięci, uczniowie nie opuszczali znaków przestankowych).

12. Osiołek.

Kto z was widział zwierzę, które nazywają osłem? Jak wygląda? Do jakiego innego zwierzęcia jest podobny? Nikt nie widział? Pokażę wam obrazek. (Podobieństwo do konia).

Uczniowie odczytują całość i zdają sprawę z treści.

Nauczyciel ilustruje tę charakterystykę osła jakim opowiadaniem. Dodaje, że ma osioł i swoje zalety: żywi się byle czym, oset przy drodze jest dla niego przysmakiem. Gdzie go dobrze żywią i dobrze się z nim obchodzą, nie bywa taki kłębny i uparty.

Czytanie dla wprawy; przepisywanie; pisanie za dyktandem.

13. Dobra córeczka. 14. Droga z targu. Jak nr. 11.

15. Dobry Burek. Uczniowie czytają głośno do „wtył

usłyszeli“ i zdają sprawę z treści (opowiadają); tak samo drugi ustęp. Czytanie i opowiadanie całości.

Uczniowie opowiadają swobodnie o swoich Burkach i Kruczkach.

16. Dżdżysty dzień. Pierwsze czytanie przez uczniów. Objaśnienia: *pochmurny, dżdżysty, po dżdżu, dżdżownicice* (glisty). Ponowne kilkakrotne czytanie dla wprawy; przepisywanie; pisanie za dyktandem.

17. W małym ogródeczku. Jak nr. 1.

18. Konwalijki. Jak nr. 3.

19. Fela pierze. Czytanie dla wprawy (kursoryczne).

20. Dziaduś i Małgosia.

Treść obrazka. Dzieci opowiadają, co widzą.

Czytanie i opowiadanie dwoma ustępami (pierwszy do „Weszła Małgosia“). Czytanie i opowiadanie całości. Ostateczne (poprawne) czytanie.

Jak mogła Małgosia spędzić niedzielę? Co uczyniła? (Wyrzekła się zabawy dla dobrego uczynku).

21. Wróble. Czytanie nauczyciela: żywe, szybkie tempo, wesół intonacja. Uczniowie czytają strofę po strofie za nauczycielem. Czytają całość pojedynczo; chórem.

22. Cieszcio się. Czyta nauczyciel; po nim uczniowie (kursorycznie). Przepisywanie.

23. Piwek. Czytanie kursoryczne (dla wprawy) i przepisywanie. Pisanie z pamięci po wyuczeniu się.

24. Czy to straszek. Jak nr. 3.

25. Dalej w las. Po czytaniu przez nauczyciela czytają uczniowie pojedynczo i chórem; przepisują; recytują z pamięci chórem; piszą z pamięci.

26. Nowa chata. 27. Dobrzy chłopcy. 28. Dobre dziewczynki. Czytanie kursoryczne.

29. Mama. Czytanie nauczyciela. Zaprawianie kursoryczne w poprawnym czytaniu.

30. Najpiękniejsza.

Przygotowanie: patrz uwagi o tym artykule str. 80. Rozpatrywanie obrazka (co, kogo widzicie?).

Czytanie, jak wyżej; przepisywanie.

31. Kościółek. Jak nr. 1. Poprawne czytanie i przepisywanie.

32. Janek i Franja. 33. Janek i Franja wybierają się do szkoły. 34. W szkole. 35. Po lekcjach. Kursoryczne czytanie.

36. O dzwonach. Czytanie kursoryczne; przepisywanie; dyktando.

37. Za późno. Jak nr. 3.

38. Głodnego nakarmić.

Czytanie i opowiadanie.

39. Jaś i kot. Jak nr. 3. Czytanie i recytacja na dwa głosy.

40. Przed burzą. Jak nr. 36.

41. Na polu latem.

Dzieci opowiadają, jakie znajdują kwiatki i jak się bawią w polu.

Czytanie częściami, ze zdawaniem sprawy. Czytanie i opowiadanie w całości.

42. Piłeczka. Jak nr. 3. Następnie dzieci recytują chórem.

Przypuszczamy, że niema szkoły wiejskiej, w którejby piłka była przedmiotem nieznanym i nieużywanym. Gdyby tak jednak było, gdyby dzieci po raz pierwszy widziały piłkę na naszym obrazku, to nauczyciel winien jakoś zaradzić tej niewiadomości.

43. Przypadek Klarci z igłą. Jak nr. 41 (bez wstępu).

44. W zimie.

Rozpatrywanie obrazka; dzieci opowiadają o swych zajęciach w zimie.

Czytanie; przepisywanie; dyktando.

45. Przy pracy. Czytanie; przepisywanie; na pamięć; pisanie z pamięci.

46. Zale gołąbki. Jak nr. 3.

47. Groch. Ciche i głośne czytanie; odpowiedzi na pytania i opowiadanie. Może być i opowiadanie piśmienne, albo przepisywanie.

Dlaczego Kasia się smuciła? Dlaczego groch tak prędko był wyluskany? Wspólna praca rozwesela i prędzej się odbywa.

48. Kromka chleba. Jak wyżej.

Dlaczego się Magdusia zawstydziała? Co zrozumiała?

49. W drodze do szkoły. Jak wyżej.

Dlaczego się nauczycielka nie gniewała na Hankę?

50. Książeczki. Jak wyżej.

Dlaczego bywały często szkody? Dlaczego następnie szkód nie było tyle?

51. Kaleka. Jak wyżej.

Kalece należy się pomóc. Koledzy powinni sobie wzajemnie pomagać.

52. Motyl i gąsienica. Czytanie; przepisywanie; na pamięć; pisanie z pamięci.

Co się robi z gąsienicy? Czym był motyl, zanim został motylem?

53. Pies i krowa. Jak nr. 47.

Co można powiedzieć o tym psie? (nieużyty)? Dlaczego?

54. Wilk i lis. Jak nr. 47.

Czy i co dzieci wiedzą o wilku i lisie? Ilustracja.

55. Koń i wilk. Jak nr. 47.

56. Brudas. Jak nr. 47.

57. Koci, koci łapki. Staranne poprawne czytanie; na pamięć; przepisywanie i pisanie z pamięci; dziewczynki chórem.

58. Konik. Jak wyżej. Chłopcy chórem.

59. Śniadanie. Jak nr. 47.

Dlaczego Wojtek Bartka nie posłuchał?

60. Zegar. Jak nr. 47.

Dlaczego było smutno w chałupie? Dlaczego Maciek spóźnił się do szkoły?

61. Żwawy chłopiec. Jak nr. 57.

62. Orzechy. Jak nr. 52.

Dlaczego ten chłopczyk teraz bez zębów chodzi? Czy ojciec źle radził? Dlaczego starszy wie więcej od dziecka? Nieposłuszeństwo; doświadczenie starszych.

63. Piesek, myszka i kotek. Jak nr. 47.

Czy myszka bardzo skrzywdziła pieska? Co można powiedzieć o szczekaniu pieska nad norą? Z czego skorzystał kot?

64. Co było w koszu babuli? Nauczyciel opowiada treść przed czytaniem. Przy czytaniu przestrzega, żeby uczniowie zdawali sobie sprawę z tego, co mówi babcia, a co mówią dziewczynki. Uczniowie mogą nazwać, która dziewczynka co mówi. Po ustaleniu przy przepisywaniu uczniowie piszą imiona przy odezwanii się dziewczynek.

Mogą dzieci nauczyć się tej rozmowy na pamięć z podziałem ról. Jeden z chłopców może być babcią, a dziewczynki dziewczynkami.

65. Litościwy kosiarz. Jak nr. 47.

Co znaczy, że kosiarz był litościwy? Czym uratował ptaszki? Dlaczego?

66. Małe a wielkie.

Dziecko rozmawiało raz z trawką, z kwiatkiem, z kropelką wody. Przy czytaniu: kto pyta, o co, kto, co odpowiada?

Staranne poprawne czytanie (intonacja w pytaniu i odpowiedzi). Przepisywanie.

Jedna trawka jest niczym, a łąka? pastwisko? Jedna kropelka jest niczym, a woda? (studnia, rzeka). Jak to było z dziewczynkami, które łuskały groch? (Wspólna praca).

67. Chłopczyk i koziołek. **68. Próżno w głowie jak w pustej stodole.** Jak nr. 52.

69. Koguciki. Czytanie i przepisywanie; na pamięć; pisanie z pamięci.

70. Kasia. Staranne poprawne czytanie. Przetwarzanie na prozę ustnie i piśmiennie. (Kasia siadła sobie w kącie i chciwie jadła jagódki. Brała chciwie całą rączką i t. d.)

71. Swawolny Staś. **72. Ratunek.** Jak nr. 47.

73. Koło naszego domu. Jak nr. 69.

74. Szkodnicy. Wnikanie w treść przy czytaniu ustępiami, wyprowadzenie wniosku. (Patrz rozdział poprzedzający, str. 81). Czytanie i opowiadanie w całości.

75. W jesieni. **76. Na grzyby.**

Dzieci opowiadają swe przeżycia.

Czytanie; przepisywanie; dyktando.

77. Gniazdeczko. Jak nr. 3.

78. Krówka. Jak nr. 69.

Dzieci opowiadają o swych krówkach.

79. Wojtuś.

Co dzieci wiedzą o zmysłach. Tylko nie zapuszczać się w gawędy!

Czytanie częściami ze zdawaniem sprawy z treści (odpowiedzi na pytania). Czytanie w całości (z wycieniowaniem dialogu). Opowiadanie.

80. Nowa szkoła. Jak wyżej.

81. Spóźniony ratunek. Jak wyżej.

82. Dziadunio. Jak nr. 69.

83. Jak dzieci Mateuszowi pomogli? Jak nr. 47.

Czy jeden chłopiec mógłby dopomóc Mateuszowi? (Wspólna pomoc).

84. Niezgoda. Jak nr. 47.

85. Wzajemna przysługa. Jak nr. 79.

86. Mądre mrówki. Jak nr. 47.

Co dzieci wiedzą o mrówkach?

87. Dwie muchy. Jak nr. 74.

Porówn. z nr. 62. (Nieposłuszeństwo, doświadczenie starych, a niedoświadczenie młodych).

88. Strach. Jak nr. 47.

89. Opieka Boska. Jak nr. 79.

Co to jest opieka Boska?

90. Boskie oko. Czytanie i przepisywanie.

91. Dobre dziecię. Staranne nastrojowe czytanie nauczyciela. Pierwsze czytanie przez uczniów częściami, następnie w całości; opowiadanie.

92. Kto winien? Jak nr. 70.

93. Dudek i szpak. Jak nr. 52.

94. Śliwki. **95. Domyślny.** **96. W szkole.** Jak nr. 47.

97. Łysula. Czytanie i opowiadanie.

Może dzieci opowiedzą i napiszą każde o swojej „Łysuli.“

98. Jaskółka w gniazdku. Czytanie i przepisywanie.

Jak wygląda jaskółka? Jak lata? Czy ją widzimy przez cały rok? Gdzie lepi gniazdko?

99. Jaskółeczka. Jak nr. 3.

100. Pożar. Jak nr. 47.

Starsze rodzeństwo powinno czuwać nad młodszym. Kto ratuje czyje życie z narażeniem własnego, poświęca się, ale spełnia tylko swój obowiązek.

101. Kotka i jastrząb. Jak nr. 47.

Kto widział jastrzębia? Co wie o nim? Drapieżność jastrzębia. Poświęcenie kotki dla swych młodych. Miłość macierzyńska.

102. Mrowisko. 103. Orzech do podziału. 104. Nie-smaczna kasza. Jak nr. 47.

105. Dziadek u wrót. Jak nr. 98.

106. Pies łakomy.

Znacie, macie lustro? Patrzcie, oto lusterko. Kogo widzisz w lusterku? W jakiej wodzie można widzieć siebie jak w lustrze?

Jak nr. 47.

107. Franuś i echo.

Jesteś w dużym lesie, krzyczysz, a ktoś powtarza, coś mówił, a to żaden ktoś, ale głos twój własny odbija się, jak twoja twarz w lustrze. To echo.

Czytanie częściami ze zdawaniem sprawy i objaśnieniami. Poprawne czytanie w całości. Prozą ustnie i piśmiennie (jak nr. 70).

108. Basia i Pawełek w lesie. Przeżycie dzieci w lesie. Samo czytanie, przy pierwszym objaśnieniu, jeżeli są niezbędne.

109. Jeź. Jak wyżej.

Rozpatrywanie obrazka. Kto widział jeża? Niech go opisz.

110. Jeź i kret. Jak nr. 74.

Kto widział kreta i co może o nim powiedzieć?

111. Życzenie osła. Jak nr. 74.

112. Gołąbek i pszczołka. Jak nr. 74 i 70.

Sprawdzić, co dzieci wiedzą o gołębiach i pszczołach.

113. Mądry osioł. Jak nr. 74.

Objaśnić: *juki, objuczony, zwierzę juczne*. Własność cukru lub soli — a gąbki. Przypuszcza się, że w klasie jest gąbka; z domu dzieci wiejskie mogą nie znać gąbki.

114. Zając w kapuście. Jak nr. 47.

Rozpatrywanie obrazka. Dzieci opowiadają o zającu.

115. Młody niedźwiedź. Jak nr. 74.

O niedźwiedziu; ilustracja. Doświadczenie starszych, a niedoświadczenie młodych — porów. nr. 87.

116. Dzieci letników.

Nauczyciel opowiada, jak to latem dzieciom źle w dużym mieście, jak są spragnione świeżego powietrza, lasu, pola. Jak się takie dzieci wszystkiego boją na wsi — psa, krowy, bo do tego nie przywykły. Dzieci wiejskie w dużym mieście takżeby się wszystkiego bały.

Czytanie i opowiadanie.

117. Mruczek. Jak nr. 74.

118. Nasz świat. Jak nr. 3.

119. Trzy motylki. Jak nr. 74.

120. Skarga. Czytanie i recytacja z pamięci na dwa głosy.

121. Piosnka o łakomym koziołku. Czytanie nauczyciela — szybkie tempo (ale nie rąbać ani trzepać!); żywy, wesoły ton, wyrazista, wciąż zmieniająca się intonacja. Czytanie pojedynczo i chórem.

122. Kurta i kogut Kurek. Czytanie i zdawanie sprawy ustępami; czytanie w całości; opowiadanie. Strzeszczenie ustnie i piśmiennie, jako odpowiedzi na kilka pytań.

Gdzie i jak nocowali Kurta i Kurek? Kto (=co) nadszedł i o co prosił koguta? Co na to odpowiedział Kurek? Co się dalej stało?

123. Niewierny osiołek. Jak wyżej.

124. Zuch. Jak nr. 3. Czytanie i recytacja w żywym tempie, ton żartobliwy, wesoły.

125. Kłamca. Jak nr. 47.

Dlaczego pierwszy raz wierzone chłopcu, drugi raz nie? Kłamcy nie wierzą, choćby mówili prawdę.

126. Dumna topola. Jak nr. 47.

Za co była ukarana topola?

127. Co najlepsze. Jak nr. 122.

128. Towarzysz do miski. Jak nr. 70.

129. Jabłonka. Jak nr. 3.

130. Dzieci i żaby. Jak nr. 70.

Objaśnić „dla was to jest igraszka, nam idzie o życie“.

131. Paluszek i olbrzym.

Nauczyciel opowiada znaną bajkę o Tomciu Paluszkę. Objasnia też, co karzeł, a olbrzym.

Opracowanie każdej części osobno — czytanie ustępami ze zdawaniem sprawy. Opowiadanie części. Następnie czytanie i opowiadanie całości.

Czym jest ptaszek pod względem wielkości w porównaniu nawet z małym chłopcem? Czym jest klatka dla ptaka? Czy można śpiewać wesoło, kiedy smutno? Co uczynił chłopiec? (zamordował ptaszka) Co można powiedzieć o chłopcu? (okrutny).

132. Cepy.

Co dzieci wiedzą o młóceniu i mieleniu. Kmieć — wieśniak, chłop, gospodarz.

Tylko czytanie.

133. **Piosnka o młynku.** Jak nr. 3. Czytanie i recytacja chórem.

134. **Piosnka w kuźni.**

Kowal i kuźnia.

Czytanie pojedynczo i chórem.

135. **Czy żelazo bardzo potrzebne.** Patrz uwagę o tym artykule na str. 76.

Swobodna pogadanka na temat pożytku żelaza, jednakże w ścisłych granicach doświadczenia dziecka, nie przekraczając ram artykułu. Ilustracje.

Czytanie ustępami, w całości, pytania o treść. Streszczenie ustnie i piśmiennie.

136. **Zapałki.** Jak nr. 47.

Kto był winien, że ojciec zubożał i musiał chodzić na wyrobek? Miło to i przyjemnie było Franusiowi? Wyrzucał sobie swój postęp, miał wyrzuty sumienia. Co było zatem karą dla Franusia?

137. **Agrest Kachny.** Jak nr. 47.

Nieposłuszeństwo, nierozwaga i niedbalstwo. Słuszna kara.

138. **Śpioszka.** Staranne poprawne czytanie — wolno, miarowo, z uczuciem to przykrości, to radości.

139. **Nierozważne ciele.** Jak nr. 47.

Nieposłuszeństwo przy łatwości i głupocie.

140. **Lis i kurka.** Jak nr. 3 i 70.

Posłuszeństwo i rozwaga.

141. **Garncarz.**

Co dzieci wiedzą o glinie i garncarstwie. Ilustracja.

Czytanie ustępami, ze zdawaniem sprawy; w całości.

142. **Gospośia.** Jak nr. 148.

Gospodarność, wczesne wstawanie.

143. **Zwierzęta lubią czystość.** Czytanie ustępami dla zdawania sprawy z treści; czytanie w całości; pytania.

Jak się wam zdaje: czy człowiek powinien mniej dbać o czystość swego ciała, niż nierozumne zwierzę? Jak możemy dbać o czystość?

144. **Co słonko widziało.** Staranne, nastrojowe czytanie.

145. **Joasia.**

Rozpatrywanie obrazka — co widzicie na tym obrazku? Przeczytajcie powiastkę o tej dziewczynce.

Jak nr. 47.

Co można powiedzieć o Joasi? Dobra, to mało. Narażała swe życie, choć się obawiała, że może wpaść w wodę i utonąć, szła odwa-

źnie. Zdobyła się na odwagę, była odważna. Poświęcała się dla babki, kochała ją.

146. **Dziesiątka.** Jak nr. 47.

Zatrzymywać znalezione, gdy się wie, do kogo należy, jest zupełnie to samo, co ukraść.

147. **Gęsiareczka.**

Rozpatrywanie obrazka; złośliwość gąsiora.

Poprawne czytanie — wolne tempo, ton opowiadający zwierzenia.

148. **Gęsi Marcinowej.** Czytanie ustępami ze zdawaniem sprawy, opowiadanie po ukończeniu rozdziału. Następnie czytanie i opowiadanie całości.

Za co i jak został ukarany Wojtuś? Dlaczego nie należy drażnić zwierząt? Czy tylko dlatego, że grozi niebezpieczeństwo?

149. **Pan kogut.** Poprawne czytanie — staranne wycieniowanie żartobliwego tonu, tempo niezbyt szybkie, ale i nie wolne.

150. **Na jagodach.** Czytanie i opowiadanie częściami, a następnie w całości. Streszczenie ustne i piśmiennie.

151. **Braciszek.** 152. **Dobry kolega.** 153. **Podwieczorek.** Jak nr. 47.

154. **Chleb i woda.** Jak nr. 150.

Rozważanie postępowania: Wojtuś a Tomuś, Jaś a Wojtuś. Przezwyciężenie się. Nie należy się mścić, nie złym za złe płacić, lecz dobrym za złe płacić.

155. **Pocziwy Stefek.** Po czytaniu przetwarzanie na prozę ustnie i piśmiennie.

156. **Sierota i ptaszki.** Czytanie na dwa głosy. W recytacji z pamięci chór (ptaszkowicie) i solo (Marysia).

157. **Powrót ojca.**

Wojna, wojsko, żołnierz.

Jak nr. 150.

Mogą też uczniowie rozszerzyć treść ustnie i piśmiennie. Maniek prowadzi ojca do domu, powitanie, wieczerza, ojciec opowiada, Maniek słucha.

158. **Czy żyją?** Nauczyciel sam czyta (wycieniowanie dialogu). Pytanie o treść. Poprawne czytanie przez uczniów; opowiadanie; streszczenie ustne i piśmiennie.

Wszelkie objaśnianie jest zbędne, ponieważ wszystko, co potrzeba, zawarte jest w opowiadaniu. Można tylko dodać, że nie należy nic czynić bezmyślnie, lecz zastanawiać się nad swymi postępami.

159. **Bocian.** Czytanie i recytacja z pamięci chórem.

160. **Chrabąszcze.** Czytanie i opowiadanie.

Chrabąszcz przez swą żarłoczność wywołuje straszne spustoszenia

w ogrodach, ogrodnik musi bronić od nich swoich drzew. Dlatego tępi chrabąszcze, ale czyni to celowo, bez okrucieństwa. Zupełnie co innego jest bezmyślne udrażnianie chrabąszczy, okrutna igraszka.

161. Wicher i jabłuszko. Poprawne czytanie kursoryczne.

162. Po drodze.

Może istnieć jaka wieś zapadła, w której nigdy jeszcze nie widziano cyklisty i jego roweru. W takim razie należy pokazać odpowiednią ilustrację i coś nie coś na ten temat opowiedzieć. W ostatecznym razie można opowiadanie to opuścić.

Jak nr. 150.

163. Owieczka Hanki. Jak nr. 150.

164. Strzyżyk.

Rozpatrywanie obrazka.

Czytanie częściami ze zdawaniem sprawy. Pytania o treść po ponownym czytaniu.

165. Wojtuś przemieniony w drzewo. Jak nr. 150.

166. Na orzechy. Czytanie i recytacja z pamięci chórem. Tempo bardzo żywe, ale niezbyt szybkie.

167. Dzieciół w lesie.

Uczniowie, którzy widzieli dzieciola, opowiadają o nim i opisują go. Okaz wypchany lub ilustracja.

Czytanie w całości; pytania o treść.

168. Drwal.

Las, robota drwala. Poprawne czytanie.

169. Choroba starej gruszy. Jak nr. 150.

170. Bajeczka o kukułce.

Co dzieci wiedzą o kukułce. Które słyszały o krasnoludkach? W bajkach opowiadają o małych człowieczkach, których nazywają krasnoludkami. Mają oni być dla ludzi albo bardzo dobrzy, albo bardzo złośliwi.

Niniejsze opowiadanie przedstawia pewne trudności: jest długie, druk jest mniejszy, są też pewne trudności językowe i pojęciowe. Dlatego nauczyciel najpierw sam czyta wolno ustępami i z objaśnieniami (uprzedza albo czeka na pytania uczniów), uczniowie patrzą pilnie w książkę. Następnie nauczyciel raz jeszcze czyta rzecz bez przerw poprawnie i z ożywieniem. Ciche czytanie przez uczniów, poczym głośne, najpierw ustępami ze zdawaniem sprawy, następnie w całości. Streszczenie ustne i piśmienne.

171. Krasnoludki.

Rozpatrywanie ilustracji.

Upřednio poprawne czytanie przez nauczyciela. Jak nr. 155.

172. Jak Kubuś polował na zająca. Jak nr. 150.

Jak wam się zdaje: czy Kubuś złapał zająca? Dlaczego nie?

173. Zając. Na pamięć.

174. Siedzi zając pod miedzą. Czytanie chórem.

175. Wiewiórka.

Okaz wypchany lub ilustracja. Dzieci opowiadają o wiewiórce, rozumie się, jeżeli o niej wiedzą z własnej obserwacji.

176. Sprytny Antek. Czytanie i opowiadanie w całości.

177. Skarb. Jak nr. 47.

Chciwość ukarana. „Nie wszystko złoto, co się świeci”.

178. Szpak.

O szpaku, wiadomości dzieci.

Jak nr. 150. Patrz uwagę na str. 82.

179. Przy gnieździe makolągwy. Jak nr. 74, porównaj też z nr. 131, także nr. 101.

Obchodzenie się z ptakami i ze zwierzętami. Miłość macierzyńska u ptaków i wogóle u zwierząt.

180. Śnieg. Czytanie kursoryczne.

181. Na sankach. Czytanie chórem.

182. Za okienkiem. Czytanie i opowiadanie piśmienne.

183. Zła zima. Czytanie i recytacja chórem.

184. Mróz. Jak nr. 47.

O niebezpieczeństwie na mrozie.

185. Chłopczyk i wróbelek. Czytanie trzema częściami ze zdawaniem sprawy. Poprawne czytanie. Piśmiennie na prozę.

O przywiązaniu do kraju, do miejscowości rodzinnej. Ojczyzna, Polska, Polacy.

186. Jak się zowie? Wierszyk chórem, pytanie końcowe solo, odpowiedź (Polska) znów chórem.

187. Kto ty jesteś? Pytania solo (może dziewczynka), odpowiedzi chórem (może tylko chłopcy). Może też pytać chór dziewczynek.

188. Nasza zagroda.

Zagroda—gospodarstwo, chata (chałupa), zabudowania gospodarskie. Swobodna pogadanka na ten temat.

Jak nr. 171.

189. Przygoda Zbyszka i Hanki.

Jako wstęp nauczyciel opowiada bajkę o Jasiu i Małgosi. Jak to brat i siostra zabłądzili w lesie. Dostali się do domku, zbudowanego z pierników i cukrów. Obrywali z domku te dobre rzeczy i zjadali. Ale wyszła z domu czarownica. Wzięła dzieci do siebie, pasła je dobrmi rzeczami, żeby je zjeść. Nie udało się jej. Dzieci uciekły.

Czytanie i opowiadanie częściami i w całości na paru lekcjach.

W domu najlepiej. Nie tylko dorośli, ale i dzieci pracować muszą.

190. Pająk.

Ilustracja. Co dzieci wiedzą o pajaku?

Zdawanie sprawy z treści przy czytaniu częściami i po czytaniu w całości.

191. Małpka woźnicą.

O małpach (Ilustracja).

Czytanie i opowiadanie. Także piśmiennie.

192. Siedmiolatka. W czytaniu ton bajki ludowej. Jak wyżej.

193. Dziadek i wnuczek. Jak nr. 150.

194. Dziadek podróżny. Nowy druk, ale treść łatwa. Czytanie kursoryczne.

195. Pszczoła.

Wiadomości dzieci o pszczołach. Pogadanka w stosowaniu do warunków miejscowych.

Jak nr. 190.

196. Pszczółka i dzieci. Staranne zaprawianie w czytaniu. Piśmiennie prozą.

197. W majowy ranek. Jak wyżej.

198. Pracowity Jezus. 199. W kościele.

Powiązanie z nauką religii.

Tylko czytanie i przepisywanie.

200. Co kochać? Jak wyżej. *Wzbudź najczystszy żar miłości: pokochaj. Tuś się zrodził w tej krainie i tu złożysz swoje kości.* Tutaj się urodziłeś i tu umrzesz.

4. Wskazówki do Części 2 „Posiewu“.

1. **Poranek.** Czytanie przez nauczyciela, następnie objaśnianie trudniejszych wyrażeń i przenośni, np. *złotą pieśnią zbóż, wśród różanych zórz* (złocisto-żółte zboże szumi, jakby śpiewało; niebo o wschodzie jest różane). Po zupełnie poprawnym czytaniu przepisać i na pamięć.

2. Wieś rodzinna.

Dzieci opowiadają, co wiedzą o swej wsi rodzinnej; opowiada też nauczyciel.

Poprawne czytanie.

Uporządkowanie danych o wsi rodzinnej. Miłość do wsi rodzinnej. Piśmiennie o wsi rodzinnej.

3. **Na łące i polu.** Jak nr. 1. Do objaśnienia tylko *lazury* (błękit). Czytanie chórem.

4. Maciuś.

Panicz (chłopczyk ze dworu) rozmawia z pastuszkciem.

Jak nr. 1.

O doli sierocej.

5. Pan Jezus chodzi po świecie.

Powiązanie z lekcją religii.

Poprawne czytanie i przepisywanie. Ćwiczenie piśmienne: niech dzieci napiszą co z zupełną swobodą o doli sierocej, choćby tylko parę wierszy.

6. Odważny pastuszek.

O wściekłości u psów i jej leczeniu.

Ciche czytanie i zdawanie sprawy. Poprawne czytanie. Opowiadanie piśmienne po uprzednim przygotowaniu ustnym.

7. Pomocnicy Franka.

Uczniowie opowiadają o koniu.

Przygotowanie czytania i opowiadania w domu, albo w szkole podczas lekcji innego oddziału. Opowiadanie piśmienne.

8. **Opowiadanie żrebaczka.** Czytanie kursoryczne. Opowiadanie w trzeciej osobie. Streszczenie piśmienne.

O zgubnych skutkach rzucania kamieniami: można zranić, nawet zabić człowieka.

9. Sroka i jej dzieci.

Sroka, wychowanie piskląt przez ptaki.

Czytanie kursoryczne. Streszczenie ustne i piśmienne.

10. **Historja o pewnej sroce.** Czytanie chórem. Przerabianie na prozę ustnie i piśmiennie.

11. **Kłosek po kłosku.** Po poprawnym czytaniu opowiadanie ustne i piśmienne.

Kłosek po kłosku: ziarno do ziarnka, zbierze się miarka.

12. Pałaca woda.

Własność wapna, gaszenie.

Ciche czytanie i zdawanie sprawy. Opowiadanie ustne i piśmienne.

13. Burek. Czytanie i opowiadanie.

Do zapamiętania przysłowie: „Jak ty komu, tak on tobie.“ Czy słuszne jest to przysłowie w stosunku człowieka do człowieka; niepamiętanie krzywd; różnica między człowiekiem a zwierzęciem. Dwa przysłowia do zapamiętania (patrz nr. 11).

14. Mów zawsze prawdę.

Po czytaniu i opowiadaniu rozważanie postępków Jerzego.

Jak nr. 12.

15. Czapla, ryby i rak.

Czapla, rysunek.

Nauczyciel powinien bardzo starannie się przygotować do czytania tego wiersza; uwaga na zdania i wyrazy akcentowane i częsta zmiana głosu charakterystyczna, głos szelmowskiej czapli; silne zakończenie. Staranne również zaprawianie uczniów w poprawnym czytaniu z pewnym już umotywowaniem i tłumaczeniem, np. sytuacji i charakteru czapli. Opowiadanie ustne i piśmienne.

16. Janek rybak. Na pamięć.

17. O biednym rybaku i złotym pałacu. Jak nr. 7 lub 12.

18. Drapieżnik wodny.

O szczupaku; pojęcie drapieżnika.

Jak nr. 12.

19. Ślimak i dziecko. Czytanie i recytowanie na dwa głosy.

20. Nietoperz — nasz przyjaciel.

Dzieci o nietoperzu, ilustracja.

Czytanie i zdawanie sprawy. O nietoperzu piśmiennie, choćby kilka wierszy.

21. Bajka o nietoperzu. Czytanie kursoryczne. Opowiadanie ustne i piśmienne.

Zbrodnia zdrady; porówn. nr. 15.

22. Na co zda się ropucha. Czytanie i zdawanie sprawy dłuższymi ustępami według rozkładu, bardzo tutaj wyraźnego. I Powierzchność i właściwości ropuchy. II Jej tryb życia. III Pożytek. IV Zakończenie (wniosek moralny). Nauczyciel pisze na tablicy rozkład w przystępnych słowach. 1. Czy ktoś lubi ropuchę? Dlaczego jest niechętna? 2. Co ropucha robi nocą? 3. Jaki pożytek przynosi nam ropucha? 4. Co można powiedzieć o brzydkich stworzeniach? Po ponownym czytaniu uczniowie opowiadają treść ustnie i piśmiennie według powyższego rozkładu.

23. Wiosna idzie. Czytanie przez nauczyciela, następnie przez uczniów, z wyjaśnieniem myśli i wyrażań. Skończyć na poprawnym czytaniu uczniów.

24. Marzenie chłopca. Na pamięć.

25. Ptaszyna Matki Boskiej. Nastrojowo poprawne czytanie nauczyciela. Czytanie przez uczniów z wyjaśnieniami; następnie poprawne w całości.

26. Skowronek. Na pamięć.

27. Ucieczka do Egiptu. Powiązanie z historią świętą. Jak nr. 25.

28. Historia o bocianach.

Co dzieci wiedzą o bocianach.

Wczytanie się w treść ustępami. Czytanie w całości. Streszczenie ustne i piśmienne.

29. Rozmowa z boćkiem. Czytanie i recytowanie na dwa głosy (może być chór i solo).

30. Stóg siana. Jak nr. 28. Patrz także str. 82.

31. Śianko. Na pamięć chórem.

32. Spichrz w polu.

O chomiku, ilustracja.

Jak nr. 22.

33. Kosiarze i 34. Żniwa.

Dzieci opowiadają o żniwie.

Poprawne czytanie; przepisywanie; na pamięć; czytanie i recytacja chórem.

35. Matka Boska Siewna. Jak nr. 25.

36. Deszczyk. Jak nr. 33 i 34.

37. Na gruszki.

Po przeczytaniu przez klasę wnikanie w treść i rozważanie postępków Jasia — słuszność rady ojca.

Streszczenie ustne i piśmienne.

38. W ogródku. Jak nr. 33 i 34.

39. Pytanie księdza wikarego.

Łasica, wypchany okaz lub ilustracja.

Czytanie kursoryczne. Opowiadanie ustne i piśmienne.

40. Przebiegła wydra.

O wydrze.

Jak wyżej.

41. O siedmiu krukach. Czytanie i opowiadanie dłuższymi ustępami. Po przeczytaniu w całości wnikanie w treść i jej rozważanie. Streszczenie ustne i piśmienne.

42. Grzybobranie. Na pamięć.

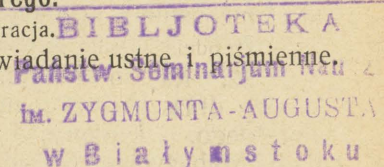
43. Więzień w lesie.

Kto z uczniów wie co o dziuplach w drzewie.

Czytanie ustępami i wnikanie w treść. Poprawne czytanie. Streszczenie ustne i piśmienne.

44. Chłopcy i wilki. Czytanie ze zdawaniem sprawy z treści; swobodne opowiadanie piśmienne.

45. Młocka. Na pamięć. Czytanie i recytowanie chórem.



46. Co się stało ze zwierzętami jesienią. Jak nr. 22. Rozkład: I Wstęp. II Borsuk, nietoperze, wiewiórka (ssaki). III Ptaki. IV Owady. V Zakończenie. Patrz też uwagi str. 82.

47. Śnieżycą. Poprawne czytanie; na pamięć.

48. Lodowe kwiaty. Poprawne czytanie.

49. Rzeka.

Rzeka, morze. Rzeka w zimie a wiosną.

Po czytaniu nauczyciela objaśnienia (*brodem* — bród; *gdzie jej zorza*). Tylko poprawne czytanie i przepisywanie.

50. Nad potokiem.

Potok. Rozmowa dziecka z potokiem.

Po czytaniu krótkie streszczenie.

51. Żniwiarka czyli badyłarka. Jak nr. 22. Rozkład: I Wstęp. II Gniazdko badyłarki. III Pożywienie. IV Sen zimowy.

52. Wróg myszy.

Dzieci opowiadają, co tylko wiedzą o kocie.

Rozkład: I Właściwości i tryb życia kota. II Kot na polowaniu. III Kotka i kotki. Jak nr. 22. Dzieci piszą o kocie, co i jak chcą.

53. Krewniaki kota.

Rozpatrywanie ilustracji lwa w książce; poszukać ilustracji tygrysa, opowiedzieć co żywo o tych zwierzętach.

Jak nr. 22.

54. Podanie o świętym Jerzym.

Omawianie ilustracji; o smoku, jako zwierzęciu bajecznym.

Czytanie i opowiadanie.

55. Jak to ludzie łowią małpy.

O małpach; ilustracje.

Czytanie kursoryczne.

56. Małpa. Nauczyciel opowiada treść, następnie czyta bajkę. Po poprawnym czytaniu przerabianie na prozę ustne i piśmienne.

57. Małpie figle. Czytanie ustępami; następnie poprawne czytanie w całości i opowiadanie ustne i piśmienne.

58. Czarny człowiek.

Rozpatrywanie obrazka; murzyni.

Czytanie. Streszczenie ustne i piśmienne.

59. Co dzieci widziały na pastwisku.

Szasy; różne pojazdy.

Czytanie ustępami i w całości, oraz opowiadanie.

60. Pastuszek. Staranne poprawne czytanie. Przerabianie na prozę w 3 osobie.

Objaśnianie ze wskazaniem na dawne czasy, kiedy za talara (6 zł. p.) można było kupić, o czym mówi pastuszek.

61. Wśród swoich. Na pamięć.

62. Podróż balonem.

Aeroplan (ilustr.), jako rzecz w obecnych czasach bardziej znana. Kto widział aeroplan? balon? Omawianie ilustracji w książce.

Jak nr. 12.

63. Jak słoń nauczył Antka mówić prawdę.

Omawianie ilustracji w książce. Krótko o słońcu.

Czytanie ustępami i w całości. Streszczenie ustne i piśmienne.

64. Wdzięczny słoń. Jak nr. 7 lub 12.

65. Jedzie, jedzie pociąg.

Kolej żelazna; oprócz ilustracji w książce inne.

Zdawanie sprawy po przeczytaniu całości (pytania o treść).

66. O chłopczyku, który ocalił życie wielu ludziom.

Niebezpieczeństwo wobec jadącego pociągu.

Czytanie ustępami i w całości. Swobodne opowiadanie ustne i piśmienne.

Poświęcenie, bohaterstwo; porów. nr. 6.

67. Pies droźnika. Jak nr. 7 lub 12.

68. Jedno serce.

Miasto, miasta i rzeki polskie (ilustracje).

Czytanie nauczyciela i uczniów: strofami, z objaśnieniami, następnie w całości.

69. Nasze góry.

Góra, góry, kraj górzysty, góral.

Czytanie ustępami z objaśnieniami. Jak nr. 22. Rozkład: I Wstęp. II Tatry. III Górale polscy.

70. Wisła. Czytanie częściami i w całości. Pytania o treść.

Pokazać na mapie.

71. Flisak.

Flisak — objaśnienie.

Poprawne czytanie i na pamięć.

72. Jak szła Wisła do morza. Czytanie, jak nr. 68.

73. Kraków.

Nauczyciel opowiada o Krakowie żywo i barwnie, nie przekraczając treści artykułu, uprzedza też wszelkie wyjaśnienia przy czytaniu.

Po poprawnym czytaniu pytania o treść.

74. Krakowiak.

Lud krakowski.

Czytanie i na pamięć chórem.

75. Kujawiak. Jak nr. 74.

76. Pierwsze gniazdo. Czytanie ustępami z objaśnieniami i pytaniami. Po przeczytaniu w całości jeszcze pytania o treść.

O orle, białe orły.

77. Lech. Przy pierwszym czytaniu stopniowe wnikanie w treść. Poprawne czytanie. Opowiadanie o Lechu i założeniu Gniezna najpierw przez nauczyciela, następnie przez uczniów ustnie i piśmiennie.

Herb polski; pojęcie herbu; herby: austriacki, niemiecki i rosyjski. Prześladowanie „orla białego” w czasach niewoli.

78. O Krakusie i smoku Wawelskim. Opowiadanie, następnie czytanie nauczyciela, objaśnienia, potem czytanie jednym ciągiem. Czytanie chórem.

79. O królowej Wandzie. Jak wyżej, uzupełnić.

Pewne uzupełnienia co do treści, *gdy mowa o księciu*. Poświęcenie Wandy. O ojczyźnie.

80. Ojczyzna. Czytanie bez komentarzy. Na pamięć.

81. Piękny cały świat i nr. 82. Brat i siostra. Podobnie, jak nr. 80.

83. Księżniczka i żebrak. Czytanie ustępami z objaśnieniami i opowiadaniem treści. Po przeczytaniu w całości streszczenie ustne i piśmienne.*

84. Królowa nędzarzy. Jak nr. 83.

85. Moje bogactwo. Czytanie i na pamięć.

86. Koguty. Przerabianie na prozę ustne i piśmienne.

87. Marek, żołądź i dynia. Jak nr. 7.

88. Stróżak.

Lud warszawski, kamienica, suteryny, poddasze, stróż, izdebka stróża.

Jak nr. 83.

89. Gazeciarz.

Zajęcia chłopców warszawskich; gazeta, „gazeciarze.” Henryś miał lat 10, był synem jednej pani w Warszawie; która umarła, a ojciec był na wojnie. Henryś opiekował się małą swą siostrzyczką Zosią, a sam był bez opieki i bez pieniędzy. Szukał zarobku, został więc gazeciarem.

Jak nr. 83.

90. Strażak.

Straż ogniowa, narzędzia, pożar.

Czytanie nauczyciela z objaśnieniami, następnie w całości. Poprawne czytanie przez uczniów, czytanie chórem.

91. Dziecko warszawskie.

O szkołach warszawskich, o szkole rosyjskiej, o szkole polskiej.

Czytanie chórem.

92. Druciarczyk.

Druciarz i druciarczyki, przypomnienie art. „Nasze góry.”

93. Antek Węglarczyk.

Węgiel kamienny i kopalnie.

Jak nr. 53.

94. Michałek i 95. Przygoda szewczyka. Jak nr. 83.

96. Sarny.

Zwierzęta leśne, polowanie.

Czytanie ustępami z objaśnianiem, ze zdawaniem sprawy; poprawne czytanie.

97. Jeleń.

Sarna a jelen, ilustracja.

Czytanie kursoryczne. Opowiadanie ustne i piśmienne.

98. Rodzina wiewiórek.

Nauczyciel opowiada. Było trzech kolegów ze szkoły: Piotr, Jerzy i Stefanek. Ogromnie lubili przyrodę, t. j. zwierzęta i rośliny, słońce i wody, lasy i góry. Bacznie przypatrywali się wszystkiemu i zapisywali pilnie, co tylko widzieli na wycieczkach, które często odbywali po lasach, polach, łąkach i nad wodami. Tak to jeden z nich opowiada o pewnej wiewiórce, którą spotkali w lesie i często odwiedzali.

Czytanie ustępami. Rozkład: I Wstęp. II Pierwsze poznanie. III Opis wiewiórki. IV Odwiedziny. V W jesieni. VI W zimie. VII Gniazdo. VIII Młode wiewiórki. IX Zniknięcie rodziny i przypuszczenia. X Zakończenie.

99. Błędny ogień.

Czy dzieci wiedzą co o błędnym ogniku. Jeśli tak, to niech opowiedzą. Jeśli nie, zaczynamy czytanie ze słowami: „Nie wiecie? Czytajcie, a dowiecie się.”

Czytanie i opowiadanie rozdziałami.

Objaśnienie, co to jest błędny ogień, daje profesor w opowiadaniu, więcej nie potrzeba. Do wyjaśnienia tylko „gaz”. Co mówi o przesądach, także wystarcza.

100. Wieloryb.

Ilustracja. Pogadanka w ramach artykułu. Foka.

Po czytaniu zdawanie sprawy według rozkładu: I Rozmiary wieloryba. II Głowa i paszcza. III Podniebienie. IV Językioczy. V Z życia wieloryba i polowanie na niego.

101. Niedźwiedź biały. Jak wyżej.

102. O Popielu, co go myszy zjadły. Opowiadanie

nauczyciela. Czytanie pojedynczo i chórem. Uczniowie opowiadają ustnie i piśmiennie, co zapamiętali.

103. O Dąbrowce i wprowadzeniu chrześcijaństwa do Polski. Przypuszcza się, że odbywały się już pogadanki o pogańskiej Polsce i pierwszych królach polskich. Nauczyciel opowiada treść utworu i objaśnia, co należy, czytając ustępami (strofami). Czytanie chórem.

104. Jak Jędrus w sadzie z wężem mleko z jednej miski jadł.

O wężach (illustr.).

Czytanie kursoryczne.

105. Tajemnica Jasia. Po czytaniu streszczenie ustne i piśmienne.

106. Teoderek. Wczytywanie się ustępami w treść.

107. Bolesław Chrobry. Opowiadanie lub przypomnienie o Chrobrym. Na pamięć chórem.

108. Jak królowa Kinga Polskę od Tatarów obroniła.

O Tatarach.

Czytanie częściami i w całości. Streszczenie ustne i piśmienne.

109. Jaskółka.

Czytanie i opowiadanie. Piśmiennie.

Tęsknota za krajem ojczystym. Miłość rodziny.

110. Idzie żołnierz. Na pamięć.

Nauczyciel opowiada o doli żołnierza.

111. Sobótka.

Św. Jan; zwyczaj świętojański; sobótka: treściwie, licząc się z warunkami miejscowemi.

Czytanie i na pamięć chórem.

112. Wielki król.

W związku z pogadankami z historii.

Opowiadanie, streszczenie ustne i piśmienne.

113. Król chłopków. Jak nr. 111.

114. Śmiecie. Czytanie i zdawanie sprawy ustępami.

115. Powietrze.

Pogadanka o powietrzu w granicach artykułu.

Po czytaniu pytania o treść. Piśmiennie o powietrzu.

116. Snuje się wiatr po polu. Poprawne czytanie i na pamięć. (Wolne tempo).

117. Chłop i koń. Jak nr. 7. Opowiadanie ustne i piśmienne.

Niech uczniowie wykażą niedorzeczność rozumowania konia. Tak też dzieci często rozumują. Kiedy?

118. Tam dobrze, gdzie nas niema. Czytanie i na pamięć na 5 głosów. Uważać na właściwą intonację.

119. Sen zimowy roślin. Czytanie i wnikanie w treść. Pytania po ponownym czytaniu.

120. Oset przy drodze.

Co dzieci wiedzą o tej roślinie.

Czytanie i opowiadanie.

121. Mlecz.

Dzieci o mleczu.

Jak nr. 119.

122. Pierwsze kwiaty. Na pamięć.

123. Jak się żywią rośliny. Jak nr. 119. Zebrać i zestawzić te 2 artykuły, jako całość o śnie i żywieniu się roślin. Streszczenie piśmienne.

124. Las.

Do artykułu tego potrzebne są pewne wiadomości z geografii, mianowicie Góry Świętokrzyskie, Kieleckie, Ziemia Grodzieńska, Ukraina, części świata. Należy sprawdzić, co pamiętają i wiedzą; następnie uzupełnić. Mapa Polski i globus (części świata). Także: limba, kraje podzwrotnikowe, palmy (illustr.).

Jak nr. 119.

125. Wśród wilków. Uczniowie przygotowują czytanie i opowiadanie w domu. Streszczenie piśmienne.

126. Zmarzłak. Na pamięć chórem.

127. Dąb.

W okolicy, gdzie dąb jest pospolity, w pogadance, wydobywanej z uczniów, opis tego drzewa; jeśli go zaś niema zupełnie, pokazujemy ilustrację i wskazujemy na rysy charakterystyczne.

Jak nr. 120. Także piśmiennie.

128. Mrówki i mrowisko.

Zebrać postrzeżeń i wiadomości uczniów na ten temat.

Jak nr. 119. Rozkład. Streszczenie.

129. Spór liter. Ustnie i piśmiennie na prozę.

130. O dawnych lasach. Artykuł trudny pojęciowo i w formie. Konieczne jest zatem wolne i gruntowne wnikanie w treść, z objaśnieniami przy pierwszym czytaniu. Po kilkukrotnym czytaniu pytania o treść.

131. W polskim lesie. Na pamięć chórem.

132. Kawałek bursztynu.

Jeśli to możliwe, pokazać kawałek bursztynu.

Jak nr. 130.

133. Zając i żaba. Staranne poprawne czytanie przez nauczyciela i uczniów. Treść piśmiennie.

134. Króliki. Tylko staranne poprawne czytanie.

135. Rybie gniazda.

W miejscowościach nadwodnych należy wywieść się, którzy uczniowie mieli do czynienia z rybami, obserwowali ich życie. Gdzie indziej konieczne są ilustracje.

Czytanie ze zdawaniem sprawy i objaśnieniami; streszczenie ustne i piśmienne.

136. Zwierzęta płaczące. Jak nr. 7. Czytanie w szkole.

137. Jak wynaleziono ogień.

Co wiedzą uczniowie o pożytku ognia.

Jak nr. 135.

138. Oświetlenie — świece.

Opracowanie ustne tematu i ściśle w granicach artykułu.

Czytanie w całości. Opowiadanie ustne i piśmienne.

139. Lampy i 140. Elektryczność.

O oświetleniu; elektryczność (jakie doświadczenie).

Jak wyżej.

141. Wyrób mydła. Jak nr. 138.

142. Słonko. Jak nr. 134. Wolne tempo.

143. Krażenie wody i 144. Źródła rzeki. Jak nr. 139 i 140.

145. Powódź. Jak nr. 130. Staranne poprawne czytanie.

146. Cudowne źródło. Do przygotowania w domu (czytanie i opowiadanie). Piśmiennie.

147. Matka. Staranne poprawne czytanie.

148. Modlitwa. Jak wyżej i na pamięć chórem.

149. Koleda.

Powiązanie z nauką religii. Narodzenie Pana Jezusa.

Czytanie i recytacja z pamięci.

150. Wilja w chacie.

Uczniowie opowiadają, co wiedzą o tym obchodzie na wsi.

Staranne poprawne czytanie.

151. Pisanki.

O Wielkanocy i zwyczajach wielkanocnych.

Czytanie i opowiadanie.

152. Rękawka. Jak nr. 130.

153. Cudowne ocalenie. Jak nr. 146.

154. Z Bogiem. Jak nr. 148. Uważać na intonację.

155. Niezbadane wyroki Opatrzności.

O wojnie współczesnej; położenie mieszkańców bombardowanego miasta.

Czytanie i opowiadanie. Piśmiennie.

156. Pies niewidomy. Jak nr. 146. Po czytaniu i zdawaniu sprawy uczniowie opowiadają przykłady przywiązania psa. Wypracowanie na ten temat.

157. Psy na wojnie i 158. Gołębie na wojnie. Jak nr. 146.

159. Nasza ojczyzna.

O Polsce i ojczyźnie.

Staranne poprawne czytanie.

160. Chrystus i dzieci. Piękne, nastrojowe czytanie przez nauczyciela.

161. Za rodzinną wioskę. Jak wyżej; także czytanie przez uczniów; na pamięć i chórem.



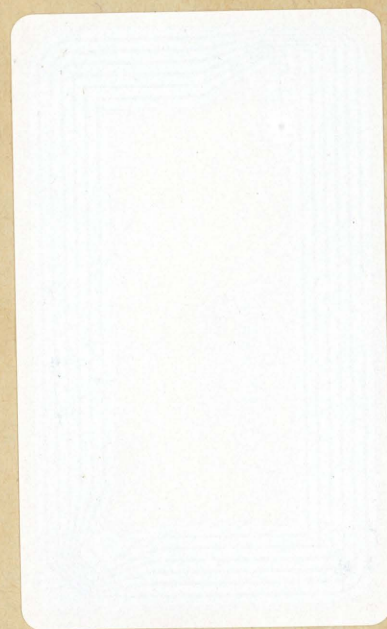
SPROSTOWANIA.

na str. 28 wiersz 10: jest *czytania* powinno być: *pytania*
 „ „ 59 w. 3—4: po „samorzutne“ powinien być przecinek,
 po „rozumowanie“ dodać przecinek i „i co“
 „ „ 76 w. 7: po „wierszyki“ dać przecinek, a po „króciutkie“ znieść przecinek.

SPIS ROZDZIAŁÓW.

	<i>Str.</i>
Część ogólna	3
1. Podstawy dydaktyczne i psychologiczne nauki czytania . .	3
2. Technika czytania	13
3. Z dziejów szkolnej książki do czytania i nauczania w zakre- sie elementarnym	32
4. Strona myślowo-uczuciowa nauki czytania	56
Część szczegółowa	63
1. Wybór, układ i użytek materiału do czytania	63
2. Opracowanie metodyczne materiału do czytania na lekcji . .	78
3. Wskazówki do Części 1 „Posiewu”	88
4. Wskazówki do Części 2 „Posiewu”	100
Sprostowania	111





1388 A

