



BIBLIOTEKA SZKOŁY POLSKIEJ  
WYDAWANA STARANIEM CENTRALNEGO BIURA SZKOLNEGO

№ 4.

Anna Oderfeldówna i Adam Zarzecki

Wskazówki do książki  
„PATRZĘ, LICZĘ i MIERZĘ”

Biblioteka Pedagogiczna w Radomiu  
nr inw.: K - 38177



BGZs 38177



WARSZAWA  
E. WENDE I SPÓŁKA

PIOTRKÓW  
CENTRALNE BIURO SZKOLNE

Wskazówki te odnoszą się do wydania obszerniejszego książki  
„Patrzę, liczę i mierzę”.

Druk Piotra Laskauera  
Warszawa.

Do ...  
tylko w Czytelni *caj. 372.4*



38177  
372.851

## Wskazówki ogólne.

Matematyka dzieli się na dwa wielkie działy: naukę o ilości, czyli analizę i naukę o kształtach, czyli geometryę. W miarę rozwoju wiedzy oba te działy coraz więcej łączą się i przenikają wzajemnie. Dawniej nauczanie początków analizy, ujęte w tak zwaną arytmetykę, oddzielano ściśle od geometrii, której nauczanie zaczynało znacznie później. Dziś dąży się, od pierwszej chwili nauczania, do zaznajamiania dzieci jednocześnie z obydwoma działami matematyki. Dlatego to podręcznik nasz, chociaż obejmuje pierwszy rok nauki, zawiera obok działów poświęconych arytmetyce, także działy z dziedziny geometrii.

Podstawą, z której wychodzimy przy nauczaniu arytmetyki, jest pojęcie zbioru przedmiotów, uważanych za jednorodne. Jeżeli nie zwracając uwagi na układ i jakość przedmiotów stanowiących zbiór, rozpatrywać będziemy zbiór ten jako całość, to rezultatem naszego badania będzie liczba.

Można jednak badać zbiory i w inny sposób. Można zająć się badaniem budowy zbioru, można rozpatrywać możliwe zmiany tej budowy i badać ilość takich zmian.

Zbiory łączyć możemy w rozmaity sposób, co w matematyce ostatecznie wyraża się w postaci działań.

Nakoniec badać możemy wzajemną zależność zbiorów, z którą stopniowo zaznajamiamy dzieci przy rozwiązywaniu tak zwanych zadań.

Wymienione wyżej cztery sposoby badania zbiorów tworzą podstawę, na której spoczywa nauczanie analizy matematycznej. Powoli, w miarę możliwości, należy dzieci zaznajamiać z pojęciami matematycznymi. Niepodobna jednak zgodzić się na to,

aby którykolwiek z wymienionych sposobów rozpatrywania zbiorów mógł być całkowicie pomijany. Dlatego to w podręczniku naszym została zwrócona uwaga na budowę zbioru i na możliwość przedstawień przedmiotów, tworzących zbiór (np. str. 12 i 13).

W pierwszym roku zaznajamiamy dzieci z liczbami do 99, rozkładając materiał na trzy stopnie: od 1 do 4, do 9 i do 99.

Naukę rozpocząć należy od zaznajamiania dzieci ze zbiorami konkretnych przedmiotów. Nawet obrazek np. czterech dziewczynek (str. 3) jest już do pewnego stopnia abstrakcją. Rzeczywistością będą cztery dziewczynki z pośród uczących się dzieci; więc czworo dzieci, cztery krzesła, cztery ołówki i t. p. posłużą do pierwszego zapoznania się z liczbą cztery.

Do głębszego, dokładniejszego ujęcia liczby konieczne jest abstrahowanie od jakości przedmiotów stanowiących zbiór. Cyfry jednak są abstrakcją zbyt silną dla umysłu dziecka. Potrzebne jest stadyum pośrednie. Badania doświadczalne wykazały, że najlepiej do tego celu nadają się obrazy liczbowe Borna str. 16 i 17 <sup>1)</sup>.

Przekraczając liczbę dziesięć, nie można już oprzeć się na obrazach liczbowych, gdyż nikt nie potrafi poznać dokładnie, bez liczenia, zbioru złożonego np. z 23 przedmiotów. Tutaj oprzeć się musimy na pierwiastku liczenia, a do zaznajomienia z nim nadają się bodaj najlepiej patyczki i wiązanie ich w paczki. Wiążemy w paczki po 10, gdyż liczymy według systemu dziesiątkowego.

Czy dziecko zna liczby do 99, ostatecznym sprawdzianem będzie fakt, czy potrafi ono nazwać dany zbiór przedmiotów i odwrotnie czy potrafi wydzielić z pośród danych przedmiotów żadaną ich ilość.

Tu nasuwają się jeszcze dwie uwagi. Liczymy według systemu dziesiątkowego, i z tego powodu w wielu podręcznikach zaznajamia się dzieci z liczbami do 10, 100 i t. d. My postępujemy inaczej: dzieci poznają liczby do 9, 99 i t. d. Opieramy się na tem, że liczby 10, 100 i t. d. należą już do klas

<sup>1)</sup> Obrazy Borna przedstawiają liczby za pomocą kółek w ugrupowaniu, w którym można poznać liczbę niemal natychmiast.

następnych. Zaznajamiamy więc z liczbami jednocyfrowymi, dwucyfrowymi i t. d.

I druga uwaga. Większość podręczników zaznajamiając z liczbami, wprowadza równocześnie tak zwane monograficzne opracowanie każdej nowopoznanej liczby. Np. przy zapoznaniu z liczbą 8 wprowadza się jednocześnie działania:  $6+2=8$ ,  $5+3=8$ ,  $4 \times 2=8$ ,  $8:2=4$  i t. d. My również uznajemy potrzebę monograficznego opracowania liczb pierwszego dziesiątka, lecz monografie kończą u nas dział ćwiczeń liczbowych tak w części pierwszej (str. 10 i 11), jak i w drugiej (str. 31 do 35).

Co się tyczy działań, to mnożenie i dzielenie wprowadzamy przy końcu książki, uznając je za znacznie trudniejsze, niż dodawanie i odejmowanie. Ostatnio wymienione działania traktujemy zupełnie równolegle, przyczem odejmowanie zawsze jako odwrotność dodawania. W tem już miejscu czujemy się w obowiązku silnie zaznaczyć, że w pierwszym roku nauczania, może być mowa tylko o działaniach wykonywanych pamięciowo.

Zadań w podręczniku nie pomieszczamy, gdyż dzieci przed końcem roku nie mogłyby same odczytywać tekstu. Nie wyklucza to jednak możliwości przerabiania zadań. Nauczyciel może opowiadać dzieciom zadania, czerpiąc treść z życia i otoczenia dziecka. Należy przytem zwrócić uwagę, ażeby treść zadania nie przeczyła rzeczywistym stosunkom życiowym. Tak np. możemy opowiedzieć o dziewczynce, która niosła w ręku 7 groszy, nagle spostrzegła, że ma tylko 4 grosze i obliczała ile zgubiła. Jeżeli powiemy w zadaniu, że zgubiła 3 grosze i zapytamy, ile jej zostało, zadanie nie będzie odpowiadało rzeczywistym stosunkom życiowym. Jakże mogła wiedzieć ile zgubiła, a nie wiedzieć ile trzyma w ręku?

Jak właściwie mamy uczyć z tej książki? Otwórzmy ją na którejkolwiek stronie. Np. str. 6: trzy szeregi kółek kolorowych. Po co? Przyjrzyjmy się im. Dwa kółka czerwone, jedno niebieskie, znowu dwa czerwone i jedno niebieskie. Ro-

zumiem już, wiem jak będzie dalej. Dajmy uczniowi ołówek niebieski i czerwony. Niechaj uczeń przyjrzy się tym kółkom i zrobi takie same. Uczeń z radością zabierze się do pracy. Naprzód przyjrzy się szeregowi, zrozumie jego budowę, to znaczy odnajdzie powtarzające się elementy. Z elementów tych zbuduje taki sam szereg. Patrzył, analizował i odtworzył.

Str. 19, 20, 21, 22. Zapalki, kółka kolorowe, prostokąty papierowe. Co z tem robić? Zajrzyjmy do klasy. Dzieci badają wzory w książce, układają z przejęciem. Posłuchajmy rozmów. Czyś ty mi zabrał trzy kółka, miałem siedem? Nic ci nie zabierałem, mam swoich osiem, więcej mi nie trzeba. Nie mogę skończyć układać, zabrakło mi kółek. A ile ci jeszcze potrzeba? Dwóch. Ja mogę ci oddać, mam za dużo, potrzeba mi, tylko pięciu. A ty masz dosyć, żeby ułożyć ten wzór? Nie wiem, zaraz policzę. Dosyć, mam dziewięć. Teraz niema już wątpliwości, to lekcya arytmetyki; dzieci liczą bez przerwy.

Książka składa się z trzech części, w każdej opracowany jest pewien dział liczbowy. Część I obejmuje liczby do 4 (kółka czerwone u dołu stronic). Część II uczy liczb do 9 (kółka czarne u dołu stronic). Nakoniec część III obejmuje liczby do 99 (bez znaków).

W książce znaleźć można materiały do wielu ćwiczeń. Ćwiczenia te uczą analizy, syntezy, klasyfikowania, szeregowania i t. p. Są to czynności konieczne przy wszelkich pracach umysłowych.

Z książki tej nie można uczyć, przerabiając materiały stronica za stronicą. Przeciwnie należy równocześnie korzystać z różnorodnych ćwiczeń, występujących w każdej części.

Ćwiczenie każdego rodzaju w miarę potrzeby można znacznie rozszerzać, gdyż z konieczności materiały zawarty w książce musiał być ograniczony. Na każdej stronicy nauczyciel znajdzie motyw, który może rozwinąć w ciągu jednej lub kilku lekcyi.

Trzeba pamiętać, że dzieci zwolna oswajają się z książką. Nauczają się z niej korzystać, gdy z początku będą w niej znajdowały rzeczy, opracowane poprzednio na lekcyi. Aby ułatwić odszukanie właściwej stronicy, część każda jest oznaczona innym zna-

kiem. Zresztą pamiętać zawsze należy, że książka nie zastąpi nigdy ani lekcyi prowadzonej z życiem, ani rozmowy z nauczycielem.

Pomoce naukowe, potrzebne przy uczeniu z naszej książki są bardzo proste.

Do liczenia służyć mogą patyczki, zapalki, grochy, kasztany, orzechy, guziki. Do układania wzorów, jak również i do liczenia pożądane są tekturowe kółka, kwadraty, prostokąty, trójkąty. Przygotować je można z tektury ze starych pudełek, oklejonej glansowanym papierem, z jednej strony czerwonym, z drugiej niebieskim. Z tych figur geometrycznych można układać wzory umieszczone na stronicach 20, 21, jak również ornamenty (str. 26, 42 i 70).

Jeżeli szkoła przygotować nie mogłaby takich figur geometrycznych, mogą zrobić je dzieci same, składając według wskazań nauczyciela okładki z zeszytów i rozcinając je na części. Koła nauczyciel cyrklem oznaczy na starych okładkach, aby dzieci mogły je wyciąć.

Można też układać wzory z cegiełek z gliny. Robienie cegiełek jest to miła i kształcąca praca, ale możliwa tylko wtedy, gdy dzieci mogą umyć rękę zaraz po skończonym zajęciu. Gliny nie można kłaść wprost na pulpit, trzeba podkładać kartkę papieru.

Do zaznajomienia początkowego z kształtami geometrycznymi wystarczy kilka pudełek otwieranych z góry, pudełka od zapalek i cztery sześciany o wymiarach jak na str. 28.

Każde dziecko posiadać musi zeszyt w kratkę centymetrową, ołówek czarny i ołówek z jednej strony niebieski, z drugiej czerwony. Przy rysowaniu potrzebna jest i linijka (może być bez podziałki centymetrowej) oraz guma.

Przy rysowaniu figur geometrycznych umieszczonych w książce, dzieci liczą kratki w książce i odliczają tyleż krątek w swoim zeszytcie. Mierzenie linijką centymetrową wprowadzamy dopiero przy końcu książki.

Układając książkę, staraliśmy się, aby stronica każda stanowiła całość pod względem metodycznym i sprawiała miłe

wrażenie estetyczne. Należy zwrócić uwagę na to, aby i zeszyt dziecka przedstawiał się podobnie.

## Wskazówki szczegółowe.

### Część I (do czterech).

(str. 1—13. U dołu stronic kółka czerwone).

- Str. 1. Mały chłopczyk na dużym koniu.  
„ 2. Obrazy liczbowe 2, 3.  
„ 3. Obraz liczbowy 4. Zestawienie obrazów 1, 2, 3, 4.  
„ 4. Poziome szeregi kólek i kwadratów wzrastające o jeden kwadrat lub jedno kółko.  
„ 5. Małe obrazki znanych dziecku przedmiotów.  
„ 6. Szeregi kolorowych kólek. W 1-szym szeregu powtarza się grupa: kółko czerwone, kółko niebieskie; w 2-gim szeregu powtarza się grupa: 2 kółka czerwone, 1 kółko niebieskie; w 3-cim szeregu powtarza się grupa: 3 kółka niebieskie, 1 kółko czerwone.  
„ 7. Szeregi kolorowych kólek i kwadratów. W 1-szym szeregu powtarza się grupa: kwadrat czerwony, kwadrat niebieski; w 2-gim szeregu powtarza się grupa: kółko niebieskie, kwadrat niebieski; w 3-im szeregu powtarza się grupa: kwadrat czerwony, kółko niebieskie.  
„ 8. Różne położenia zapalek.  
„ 9. Figury układane z zapalek.  
„ 10 i 11. Zestawienie wszystkich związków liczbowych w zakresie czterech.  
„ 12. Przystawienia dwóch przedmiotów.  
„ 13. Przystawienia trzech przedmiotów (niewyczerpane).

Wzory lekcji podane niżej, nauczyciel powinien przekształcić i uzupełnić w zależności od warunków, w których wy-

padnie mu pracować. Lekcję trzeba zawsze dostosować do tego, co dzieci znają, jakie przedmioty mają pod ręką, czy są mieszkańcami wsi czy miasta.

*Porównanie wielkości.* Palto (but) dziecka—palto (but) nauczyciela i inne przedmioty znajdujące się w klasie. Omówienie obrazka na str. 1. Kto siedzi na tym koniu? Jaki jest ten chłopczyk? A koń jaki? Okazy: jabłka, orzechy, liście i t. p. Ćwiczenia: podaj mi duże jabłko, podaj małe, który liść jest większy. Podaj liść największy, najmniejszy?

*Porównanie długości.* Okazy: ołówki, sznurki, tasiemki, wstążki, paski papieru różnej długości (możliwie tej samej szerokości). Dzieci porównują przedmioty przez nałożenie, wybierają identyczne, ucinają kawałki równe, układają przedmioty w szereg malejący lub wzrastający. Ustawić też można dzieci według wzrostu.

*Porównanie szerokości.* Okazy: wstążki, tasiemki, paski papieru różnej szerokości. Ćwiczenia te same co poprzednio. Długość i szerokość pokoju, stołu, książki, zeszytu.

*Liczba 2.* Uczniowie mają kilka przedmiotów jakichkolwiek np. liści, patyków, kamyków, kasztanów. Nauczyciel pokazuje dwa liście. Pyta ile ma liści. Dzieci napewno odpowiedzą „dwa”. Nauczyciel każe uczniom położyć przed sobą dwa kasztany, dwa patyki, wywoła na środek klasy dwoje dzieci. Ile masz rąk, nóg, oczu, uszu? Ustawcie się w pary. Pokaż dwa palce i t. p.

Spójrzcie na obrazek (str. 2). Co te psy robią? Ile ich jest? Pokaż jednego, pokaż drugiego. Ile jest kólek pod obrazkiem? Jakiego są koloru? Nauczyciel znaczy czerwoną kredą dwa kółka na tablicy, dzieci czerwonym ołówkiem w zeszycie (bez konturów). Można wtedy skorzystać z szeregów na str. 6. Nauczyciel znaczy na tablicy kółko czerwone i kółko niebieskie, powtarza tę grupę kilka razy. Potem każe dzieciom zrobić taki sam szereg w zeszytach.

*Liczba 3.* W podobny sposób opracowujemy liczbę trzy. Zaczynamy od przedmiotów konkretnych. Dzieci odtwarzają liczbę wielokrotnie za pomocą liści, kasztanów i t. p. W odpowiedniej chwili dzieci oglądają trzy koty (str. 2). Nauczyciel znaczy na tablicy trzy kółka czerwone według obrazu liczbowego (str. 2).





Utrwalone wiadomości z zakresu łączenia liczb stosujemy w zadaniach. Do powiastek złożonych z krótkich zdań, których treść mogą sobie dzieci wyobrazić, wkładamy treść arytmetyczną. Np. opowiadamy o chłopcyku, który miał dwa czerwone ołówki i dwa niebieskie, o dziewczynce, która miała cztery obrazki, trzy nakleja w zeszyte i t. d. Dzieci ilustrują dzieje owych przedmiotów przez odpowiednie układanie grochów, czy kasztanów. W ten sposób przyswajają sobie słyszana treść przez wykonanie na przedmiotach konkretnych działań matematycznych, którym odpowiadają czynności opisane w powiastce.

Kończymy część pierwszą ćwiczeniem przedstawiania kół i chorągiewek str. 12 i 13.

Dzieci malują jedno koło niebieskie, drugie czerwone. Potem zmieniają kolejność, zaczynają od czerwonego. Można rozwinąć to w klasie.

Ustawiamy dwoje dzieci bokiem do okna. Kto stoi pierwszy od okna? Janek. A drugi? Staś. Zmieńcie się teraz. Kto teraz stoi pierwszy, kto drugi? Podobnie przedstawiamy jakiegokolwiek dwa przedmioty.

Teraz ustawią się Mania, Zosia i Hela. Pierwsza od okna jest Hela. Zmieńcie się. Teraz będzie Mania, a teraz Zosia. Tak samo badamy układ chorągiewek. Raz pierwsza jest czerwona, raz niebieska, raz czarna. Dzieci przedstawiają to w zeszytach również za pomocą chorągiewek lub kółek. Nie wyczerpujemy tu wszystkich możliwych kombinacji, lecz możemy zachęcić dzieci, aby znalazły same jeszcze choć jeden nowy układ.

### Przegląd materiału zawartego w części pierwszej:

Opracowujemy liczby do czterech. W rezultacie dzieci powinny szybko poznawać i nazywać zbiory 2, 3, 4 przedstawione w jakimkolwiek układzie. Zapoznajemy dzieci z łączeniem dwóch zbiorów w jeden i rozkładaniem go na dwa.

Utrwalamy pojęcie ilości, jako własności przedmiotów niezależnej od ich układu i jakości, uczymy tworzyć ciąg liczb naturalnych, przez dokładanie jednego kółka na obrazach liczbowych i w odpowiednio zestawionych szeregach kółek lub kwadratów.

Przerabiając i rozwijając z dziećmi ćwiczenia liczbowe i inne, umieszczone w pierwszej części, uczymy dzieci pracować umysłowo, przygotowujemy do nauki matematyki, jak również i do innych nauk.

Ćwiczenia te możnaby podzielić na dwie grupy: odtwarzanie wzorów podanych w książce i tworzenie własnych. Należy zawsze pamiętać o tej koniecznej samodzielnej twórczości, po opracowaniu ćwiczeń pewnego typu. Oto przykłady: ułóż, jak chcesz cztery zapałki, narysuj, jak chcesz cztery kółka, ułóż sam szereg z kółek i kwadratów inny, niż w książce, przerysuj str. 4, zastąp na niej kółka i kwadraty przez co innego. Są to ćwiczenia wyłącznie konstrukcyjne. Dziecko widzi rezultat swej pracy. Myśl swą wyraża czynem. Uczy się przez osobistą pracę.

Przy poznawaniu liczb do czterech i związków zachodzących między nimi, używamy czterech jednostek metodycznych: obrazów liczbowych, zestawień poziomych szeregów wzrastających o jedno kółko lub jeden kwadrat, układów zapałek i tak zwanych monografii liczb (przy pomocy domin).

Dla opanowania związków liczbowych tego niewielkiego działu wystarczyłaby może jedna jednostka np. tylko domina, lub tylko układanie zapałek. Wprowadzamy te cztery jednostki, gdyż konsekwentne rozwinięcie ich doprowadzi do poznania liczb i związków między nimi w zakresie dziewięciu. A jak wiadomo dalsze stopnie nauki łączą się ściśle z nauką w tym zakresie.

### Część II (do dziewięciu).

(u dołu stronie kółka czarne).

Przy opracowaniu liczb do dziewięciu rozszerzamy znacznie jednostkę metodyczną układania. Dajemy wzory do układania z zapałek, cegiełek z gliny, kolorowych kółek i prostokątnych papierków. Należą tu również kolorowe rysunki geometryczne, przy których dzieci mierzą i liczą i tak samo jak przy układaniach zapoznają się coraz lepiej z liczbami przez osobistą pracę i własne doświadczenie.

Nauka przedstawia się mniej więcej w ten sposób. Nauczyciel do obrazu liczbowego  $\begin{matrix} \circ & \circ \\ \circ & \circ \end{matrix}$  dokłada jedno kółko i wskazując nowy obraz  $\begin{matrix} \circ & \circ & \circ \\ \circ & \circ & \circ \end{matrix}$  nazywa liczbę „pięć”. Dzieci odtwarzają obraz w zeszyte. Późem następuje układanie i liczenie jakichkol-

wiek pięciu przedmiotów, rysowanie i liczenie pięciu kólek, kwadratów i t. d. w różnych układach.

Nie staramy się nauczyć dzieci wszystkich związków w zakresie pięciu, chcemy tylko, aby umiały odpowiedzieć na pytanie: „Ile masz kasztanów?” i wykonać polecenie „Podaj mi pięć zapalek”. W ten sposób opracowujemy liczby 6, 7, 8, 9, i w ciągu kilku lekcji zapoznajemy z działem liczb od 5 do 9. Przyzwyczajanie wzrokowe do obrazów liczbowych jest pewną podporą w poznawaniu liczb. Nie chcemy jednak, aby dzieci przywiązywały nazwę liczby wyłącznie do tego obrazu. Układanie i liczenie różnych przedmiotów w różnych układach jest koniecznym ćwiczeniem dla poznania każdej liczby. Nie przerywamy poznawania ciągu liczb naturalnych do 9 monograficznym opracowaniem każdej liczby, dążymy tylko do biegłości w liczeniu.

Sprawdzianem biegłości w liczeniu nie jest machinalne recytowanie liczebników, lecz szybka odpowiedź na pytanie: „ile jest danych przedmiotów?” W dalszym ciągu zapoznajemy bliżej z liczbami do 9 za pomocą odpowiednich wzorów do układania i rysowania. Przy zajęciach tych dzieci muszą ciągle liczyć, porównywać ilości, dodawać, odejmować. Przedstawiają liczby parzyste i nieparzyste (str. 18), połowy 4, 6, 8 (str. 24), przedstawiają dwójkami 4, 6, 8, trójkami 6, 9 (str. 24), spotykają niejednokrotnie związki  $4+2=6$ ,  $5+3=8$  i inne, które trzeba koniecznie poznać i zapamiętać. Jednym słowem prowadzimy różnymi drogami przez różne zestawienia do poznania wartości, liczb i związków zachodzących między nimi. Wreszcie dajemy systematyczne zestawienia wszystkich możliwych rozłożeń każdej liczby, czyli monografie liczb.

Oprócz tego stosować można na lekcji pokazywanie liczb przy pomocy palców, wywoływanie i ustawianie dzieci, liczenie ołówków, zeszytów i t. d. oraz ćwiczenia tego rodzaju jak: weź 6 ołówków i rozdziel je równo między dwóch kolegów, daj Jankowi 4 kasztany, teraz dołóż mu tyle żeby miał 7 i t. d.

Neoceniona jest zabawa w sklep: Janek sprzedaje, Zosia kupuje u niego 2 ołówki po 4 grosze, daje mu 8 kasztanów. Staś kupuje piernik duży i mały (kawalki papieru) jeden za 5 groszy, drugi za 3 grosze. Wreszcie nauczyciel opowiada zada-

nia, których treść czerpie z życia dzieci. Najlepiej nawiązywać je do zainteresowań chwili obecnej.

Ilustrowanie zadań przez układanie grochów czy kasztanów jest bardzo pożądane. Np. mówimy o chłopczyku, który miał czterech żołnierzy i *kupił* sobie jeszcze trzech. Ilu miał żołnierzy? Uczniowie kładą cztery grochy i *dokładają* trzy grochy. Zosia zjadła trzy śliwki na pierwszej pauzie i dwie *zjadła* ma na drugiej. Ile śliwek zjadła? Uczniowie kładą trzy grochy, *dokładają* dwa. Troje dzieci siedziało na ławce, *przyszło* jeszcze troje. Ile dzieci siedziało razem? Uczniowie kładą trzy grochy, *dokładają* trzy. Ćwiczenia te mają ogromne znaczenie. Uczą one, że różnym zjawiskom (zjadaniu, kupowaniu, przychodzeniu) odpowiadać może ta sama czynność: dokładanie, dodawanie. Analogicznie, gdy mówimy o chłopcu, który miał siedem obrazków, *zgubił* trzy obrazki, *zjadł* cztery gruszki, *stłukł* dwie doniczki i t. d., dzieci wyrażają te fakty *zabierając* odpowiednie grochy. Uczą się tutaj ujmować treść matematyczną zjawisk życiowych. Zdaje się, że uniknęlibyśmy powszechnych skarg na bezmyślne rozwiązywanie zadań, dobieranie działań na chybił, trafił i t. p., gdyby dzieci stopniowo same poznawały związek między rzeczywistością i matematycznym jej ujęciem. Wyrażenie zadania formułą byłoby po takim przygotowaniu sprawą już łatwą.

Materyał podany w książce wyzyskiwać można rozmaicie. Postaramy się, biorąc jedną stronicę jako przykład, pokazać, jak wiele ćwiczeń nawiązać można do materiału podanego w książce.

Np. str. 18: paski z kwadracików, wznastające o dwa kwadraciki (liczby parzyste i nieparzyste). Mogą je dzieci liczyć i przerysować, kolorując zawsze po dwa kwadraty. Mogą je rysować pod dyktandem nauczyciela, lub któregośkolwiek z uczniów, lub też zupełnie samodzielnie, po odpowiednim wyjaśnieniu przez nauczyciela. Mogą zmienić układ tych pasków na szereg malejący. Mogą ułożyć wszystkie paski (od 1 do 9) w jeden szereg wznastający lub malejący, wyszukać pasek, w którym jest np. 8 kwadracików, najkrótszy parzysty, najdłuższy nieparzysty i t. d. Po zapoznaniu się z cyframi, mogą przerysować tę stronicę i dopisać odpowiednią cyfrę przy każdym pasku.

Mogą zastąpić kwadraciki kółkami, możliwe jest wtedy powtórzenie wszystkich poprzednich ćwiczeń. Można zestawić paski zawierające 4, 6, 8, 9, krątek z prostokątami i kwadratami na str. 24, zawierającymi tę samą ilość krątek.

Można rozszerzyć materiał podany w książce: ustawiać dzieci w pary, układać po dwa przedmioty, rysować po dwa kółka (jedna para pod drugą), wykorzystać zabawę w cetno i licho i t. p. Zwracamy uwagę, że jest to objaśnienie do stronicy, a nie wzór jednej lekcji.

Wszechstronne opracowanie materiału, zawartego w książce, zależy od czasu, który nauczyciel poświęcić może uczniom. Równoczesne nauczanie kilku oddziałów utrudnia zastosowanie niektórych ćwiczeń, zatem każdy nauczyciel wybierze te, które w danych warunkach można zastosować. Wydaje nam się, że odtworzenie rysunkowe materiału podanego w książce i przekształcanie go według wskazówek podanych wyżej, da się łatwo zastosować nawet w niekorzystnych warunkach nauczania. Po odpowiednim objaśnieniu, dzieci mogą zupełnie same pracować. Ważne jest, aby objaśnienie było zrozumiałe i dokładne, najlepiej poprzeć je jednym przykładem na tablicy.

Zaznaczamy, że dział geometryczny w części II-iej został opracowany dopiero na str. 26, 27, 28, 29, tylko ze względu na to, aby nie przerywać układu ćwiczeń liczbowych. Układanie, nakładanie, porównywanie, kwadratów i prostokątów wprowadzić można znacznie wcześniej. Przy nakładaniu dzieci same zauważą, że równe kwadraty nakrywają się w każdym położeniu, a przy prostokątach trzeba dobierać odpowiednio brzegi. W ten sposób doświadczalnie poznają różnicę między kwadratem i prostokątem. Prostokąty i kwadraty nazywamy czworobokami lub czworokątami. Nazwy kwadrat można też używać, prostokąt jednak lepiej jest określić jako podłużny czworobok, gdyż nazwa prostokąt wynika z klasyfikacji, której dzieci nie znają. Wcześniej także można zająć się obrysowywaniem den pudełek i sześciątów.

Podajemy niżej wykaz stronic części drugiej:

Str. 14. Obrazy liczbowe 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Str. 15. Obrazy liczbowe 7, 8, 9.

Rysować w zeszytach. Nie dopuścić, aby obrazy były zbyt blisko siebie. Można każdy obraz wziąć w ramki. Można

też według obrazów tych nalepić na dużych arkuszach koła lub gwiazdki. Tablice te zawiesić na ścianie.

Str. 16. Szeregi wzrastające o jeden kwadrat.

Odwzorować za pomocą kwadratów, kółek, kresek w różnych kolorach.

Str. 17. Paski kwadratów wzrastające o jeden kwadrat. Liczyć i przerysować.

Str. 18. Paski z kwadratów wzrastające o dwa kwadraty (liczby parzyste i nieparzyste). Dzieci liczą kratki w książce i rysują w zeszycie, albo rysują pod dyktando. Kolorują zawsze po dwie kratki. Ustawiać dzieci w pary. Układać po dwa przedmioty (porównaj wyżej).

Str. 19. Wzór do układania z zapalek.

Str. 20. Wzór do układania z kolorowych kółek.

Str. 21. Wzór do układania z czerwonych prostokątów.

Str. 22. Wzór do układania z cegiełek z gliny.

Wzory te można rozwinąć. Układać ten sam wzór z różnych przedmiotów np. wzór na str. 19 z zapalek, z prostokątów, z cegiełek. Wzór na str. 20 z grochów, z kasztanów, z orzechów. Przygotowanie potrzebnych materiałów por. str. 7 niniejszych objaśnień.

Przy układaniu nauczyciel wyzyska następujące momenty. Np. str. 20. Ile kółek trzeba, aby ułożyć ten wzór? Czy masz dosyć kółek? Ile trzeba położyć czerwonych, ile niebieskich? Ile już położyłeś? Ile jeszcze położysz? Jak zmniejsz ten wzór na tamten? Niech dzieci same też układają nowe wzory.

Str. 23. Paski z kwadracików wyobrażające kilka związków w zakresie dziewięciu. Odtworzyć kilkakrotnie w zeszycie. Opracować w zadaniach te same związki.

Str. 24. Prostokąty i kwadraty. Ze stronicy tej nie można korzystać jednorazowo. Zestawiać figury można rozmaicie np. narysować pierwszą kolumnę pionową i dzielić zbiory 4, 6, 8, przedmiotów na połowy. Narysować każdy czworobok raz jeden i obok niego tyle kółek w szeregu ile krątek zawiera dany czworobok. Można także opracowywać po dwa prostokąty w szeregu poziomym i odpowiednio ustawiać i układać przedmioty. Wreszcie przy opracowaniu innych stronic książki użyć można jednej z podanych tu figur. Np. po ułożeniu wzoru

z 8 czerwonych papierków str. 21, narysować kilkakrotnie prostokąt, w którym są 4 kratki czerwone i 4 niebieskie.

Str. 25. Jabłko w całości, połowa i ćwiartka. Przynieść i dzielić jabłko prawdziwe. Rozcinać na dwie połowy kartki papieru, sznurki, wstążki i t. d.

Str. 26. Ornamenty. Zanalizować i rysować. Pytaniem doprowadzić do wyrażenia budowy gwiazdek. W pierwszej gwiazdce stykają się rogi kwadratów, w drugiej brzegi. Można też przestawić kolory w każdej gwiazdce. Znacznie wcześniej mogą dzieci układać te gwiazdki z wyciętych kwadratów, do rysowania są one trudniejsze.

Str. 27. Pudełka różnej wysokości. Obrysowane dna. Przynieść pudełka do klasy. Szeregować podług wysokości. Wskazać dno, pokrywkę i cztery ściany. Można oderwać dno i pokrywkę jednego i pokazać same ściany. Obrysować dna kilku pudełek. Porównać otrzymane prostokąty pod względem długości i szerokości. Dzieci obrysowują małe pudełka (od zapalek) w zeszycie. Kontur poprawiają po zdjęciu pudełka, za pomocą linijki.

Str. 28. Sześciiany różnej wielkości. Przynieść sześciiany do klasy. Porównać z pudełkiem.

Str. 29. Obrysowane ściany sześciianów. Nauczyciel obrysowuje sześciiany na tablicy. Dzieci rysują w zeszytach kwadraty jak na str. 29. Dzielią je na połowy, oznaczają połowy dwoma kolorami (str. 29) wycinają, nakładają. (Do wycinania należy dzieciom rozdać kartki kratkowane).

Str. 30. Kwadraty, prostokąty. Narysować takie same. Można tu zastosować następujące ćwiczenia klasyfikacyjne. Wybierz i narysuj czworoboki podłużne (prostokąty). Wybierz i narysuj czworoboki o bokach równych (kwadraty). Wybierz i narysuj wszystkie czworoboki czerwone. Wybierz i narysuj wszystkie czworoboki niebieskie. Wskaż i narysuj najdłuższy. Wskaż i narysuj najkrótszy. Mierzyć należy czworoboki paskiem kratkowanego papieru, na którym dzieci będą rysowały.

Podobne ćwiczenia stosować można w każdej opracowywanej dziedzinie. Np. przejrzyj wszystkie stronicie drugiej części, wyszukaj na każdej liczbę dziewięć i narysuj albo ułóż tak, jak jest w książce przedstawiona.

Str. 31.	Opracowanie monograficzne liczby	5
Str. 32.	„ „ „	6
Str. 33.	„ „ „	7
Str. 34.	„ „ „	8
Str. 35.	„ „ „	9

Sposób opracowania jak poprzednio domin na str. 12.

Str. 36 i 37. Obrazy liczbowe i cyfry. Zawiesić na tablicach z obrazami liczbowymi odpowiednie cyfry. Pisać w zeszytach kilka wierszy każdej cyfry, na początku wiersza rysować odpowiednią ilość kólek lub kwadratów.

Str. 38. Wprowadzenie piśmiennych działań.

Str. 39 i 40. Przykłady liczbowe.

Pisanie formuł wprowadzić trzeba, jako piśmienne wyrażenie czynności rzeczywiście wykonanej. Np. mam cztery liście, piszę 4, dokładam dwa liście, piszę znak, który oznacza dokładam (+) i cyfrę 2. Mam teraz sześć, piszę znak jest (=) i cyfrę 6. Jeżeli nauczyciel może sam pracować z dziećmi, lepiej jest, aby przerabiała mało abstrakcyjnych przykładów liczbowych, a dużo ćwiczeń tego rodzaju, jak opisane i zadań. Związki w zakresie dziesięciu powinny dzieci poznać przy poprzednich zajęciach. Tutaj nowe i ważne jest piśmienne wyrażenie formułą treści życiowej.

Str. 41. Obrysowane trzy ściany pudełka od zapalek. Rozdać dzieciom pudełka od zapalek do obrysowania.

Str. 42. Ornamenty. Zanalizować i odrysować każdy ornament na środku stronicy zeszytu.

### Część III

(bez kólek u dołu stronic).

Str. 43. Obraz liczbowy i wszystkie możliwe rozłożenia dziesięciu.

Str. 44. Układania.

Str. 45. Paski kwadratów.

Przerysować te paski i dopełnić do dziesięciu. Dołączone kwadraty zaznaczyć innym kolorem.

Str. 46. Zapalki pojedyncze i związane w paczkę.

Wiązać zapalki po dziesięć, odkładać po dziesięć cukierków do jednej torebki, dziesięć orzechów na jeden talerz, dziesięć

ołówków do pudełka i t. d. Łączyć torebki z torebkami, pojedyncze cukierki z pojedynczymi cukierkami. Np. mam trzy torebki i dwa cukierki, dokładam pięć torebek i cztery cukierki, razem jest osiem torebek i sześć cukierków. Zwrócić uwagę na to, że gdy mi mówią, *jedna* torebka, wiem, że jest to *dziesięć* cukierków. Łączyć dziesiątki i nazywać dwadzieścia, trzydzieści i t. d.

Str. 47. Symbol dziesiątka i oznaczanie za pomocą niego liczb od 10 do 20.

Str. 48. Pisanie liczb od 1 do 99.

Dalszy układ materiału nie różni się wiele od zwykłego opracowania w innych podręcznikach, nie wymaga więc szczególnych wyjaśnień. Opracowujemy jeszcze drugi dziesiątek przy pomocy obrazowego przedstawiania zmian, dokonanych na liczbach. Np. przy dodawaniu wyróżniamy za pomocą czerwonego koloru kreski, z których utworzy się dziesiątek, a przy odejmowaniu tego typu w zakresie 20 jest działem, któremu poświęcić trzeba wiele czasu i pracy. Na str. 53 zestawiamy przykłady liczbowe, tak, że wskazują one sposób dodawania przez dopełnienie do 10. Na str. 54 podobnie opracowujemy odejmowanie. Następnie wybieramy i zestawiamy związki będące tabliczką mnożenia przez dwa. Przez liczne ćwiczenia trzeba związków tych nauczyć na pamięć. Na str. 56 dajemy zestawienie tego typu  $6+6$ ,  $6+7$ ,  $7+7$  i t. d. W ten sposób dziecko, które zapamiętało związek  $6+6$  lub  $7+7$  zauważy jak łatwo przejść można do związku  $6+7$ . Niezależnie od tego opracowujemy dodawanie i odejmowanie dziesiątków i jedności w zakresie 99. Dajemy tylko przykłady dodawania, przy których z jedności nie tworzy się nowy dziesiątek i przykłady odejmowania, przy których nie potrzebujemy zamieniać dziesiątka na jedności.

Na początku tej książki zaznaczyliśmy, że trzeba aby uczniowie używali zeszytów w kratkę centymetrową. Jeżeli to miało miejsce, zaznajomienie uczniów z centymetrami na str. 63 nie będzie stanowiło żadnej trudności. Przy końcu tej strony umieszczono kilka linii i prostokąt. Niech dzieci zmierzają te linie, niech zmierzają boki prostokąta, Mierzyć można przy pomocy linijki z podziałką, w braku linijki dzieci same mogą przy-

gotować miarki z papieru i oznaczyć na nich centymetry podług książki.

Można także kazać dzieciom rysować odcinki oznaczonej długości i prostokąty o oznaczonej długości boków. Nie mówiąc oczywiście nic o miarach kwadratowych, można kazać podzielić prostokąt na kwadraciki centymetrowe. Ćwiczenie to uważamy za bardzo pożyteczne.

Na str. 64 umieszczony jest zegar, z którym w pierwszym roku nauczania można już dzieci zaznajomić. Na dole strony wypisane zostały dni w tygodniu. Więcej z działu miar w pierwszym roku nauczania przechodzić zdaniem naszym nie należy. Można dzieci zaznajomić z drobną monetą krajową, i gdyby nie wojna pomieścilibyśmy ten dział w naszym podręczniku. W chwili obecnej w kraju kursują halerze, fenigi, kopiejki, lud zaś liczy na grosze. W tych warunkach niemożliwe jest opracowanie tego działu w książce, przeznaczonej na pierwszy rok nauczania. Nauczyciel, zależnie od miejscowych warunków opracuje ten dział sam, bez pomocy podręcznika.

Na str. 65—66 pomieszczone są zewnętrzne i wewnętrzne pudełka od zapalek, oraz obrysowane ściany tych pudełek (siatki). Dzieci mogą po odrysowaniu siatek wyciąć je, zgiąć w odpowiednich miejscach i skleić same, lub przy pomocy nauczyciela. Wieloboki umieszczone na str. 67, 68 i 69 służą jako wzory do rysowania, wycinania i naklejania. Chcemy tylko oswoić z tymi kształtami, analizą ich zajmiemy się w następnych latach nauczania.—Zadowolili się należy nazwami trójbok, czworobok, pięciobok, sześciobok, nazw takich jak „romb”, czy „trapez”; wprowadzać oczywiście nie można.

Książka nasza ukazuje się równocześnie w dwóch wydaniach: obszernem i skróconem. Jeżeli warunki materialne nie pozwolą dzieciom na kupienie obszerniejszego podręcznika, będą skrócony. Nauczyciel zaś, mając wydanie obszerniejsze, z łatwością rozszerzy materiał podany w książce dziecka.

Ponieważ książka „*Patrzę, liczę i mierzę*” ukazuje się jednocześnie w dwóch wydaniach, *obszerniejszem i skróconem*, pomieszczamy zestawienie stron wydania skróconego z obszerniejszem. — Stronice we wskazówkach odnoszą się do wydania obszerniejszego.

Wyd. skrót.		Wyd. obszer.	Wyd. skrót.		Wyd. obszer.
str.	odpowiada	str.	str.	odpowiada	str.
1	„	2	26	„	37
2	„	3	27	„	38
3	„	4	28	„	39
4	„	5	29	„	40
5	„	7	30	„	43
6	„	8	31	„	45
7	„	9	32	„	46
8	„	10	33	„	47
9	„	11	34	„	48
10	„	14	35	„	49
11	„	15	36	„	50
12	„	17	37	„	51
13	„	18	38	„	52
14	„	21	39	„	53
15	„	23	40	„	54
16	„	24	41	„	55
17	„	25	42	„	56
18	„	27	43	„	57
19	„	30	44	„	58
20	„	31	45	„	59
21	„	32	46	„	60
22	„	33	47	„	61
23	„	34	48	„	62
24	„	35	49	„	63
25	„	36	50	„	64

---

BIBLIOTEKA SZKOŁY POLSKIEJ  
WYDAWANA STARANIEM CENTRALNEGO BIURA SZKOLNEGO  
№ 2.

---

# O Nauce Czytania i Pisania

Książka nauczyciela, uczącego  
z elementarza „Chcę czytać“.

Napisaly

Aleksandra Dargielowa i Anna Oderfeldówna



WARSZAWA

NAKŁADEM KSIĘGARNI E. WENDE I SPÓŁKA  
W PIOTRKOWIE CENTRALNE BIURO SZKOLNE.

**ANNA ODERFELDÓWNA.**

○○○○

**CZĘŚĆ PIERWSZA.**

**Zajęcia poprzedzające naukę czytania i pisania.**

„Przygotowanie pierwsze ma na celu ośmielić dzieci do mówienia przez rozmowę, zapytania, opowiadanie rzeczy ciekawych. Pierwsze lekcje wypada nauczycielowi poświęcić rozmowie, którejby wyłącznym piętmem była poufała szczerza otwartość, a treścią jej to, co mu widok dzieci nastęrcza i chwilowe okoliczności nastęrczyć mogą i powinny, a zatem o ich zabawach, o zatrudnieniach rodziców w domu, o ich zdrowiu i t. p.”<sup>1)</sup> Tak polecała Izba Edukacyjna nauczycielom w 1811 roku rozpocząć przygotowanie dzieci do nauki z elementarza. Cóż powiemy dzisiaj, oddając nauczycielowi nowy elementarz?

Powtórzymy dosłownie, że pierwszym zadaniem nauczyciela jest ośmielenie dzieci do mówienia. Trzeba, aby dzieci umiały mówić o znanych im ludziach, zwierzętach, przedmiotach, czynnościach, zanim nowe wiadomości zdobywać zaczną. A więc treścią pierwszych rozmów będzie to, „co nauczycielowi widok obecnych dzieci nastęrcza, ich zabawy, zatrudnienia rodziców w domu” i t. d.

#### **Nauka języka.**

Rozmowy te to ważny kształcący moment w szkolnym życiu dziecka. Dziecko stara się słowami swemi wyrazić wykonywane przez siebie czynności, widziane sceny

<sup>1)</sup> Przepisy dla nauczycieli dających naukę początkowego czytania 1811 r. (autor Konstanty Wolski).

szf 372.4

Druk Piotra Laskauera  
Warszawa.



38177 a<sup>u</sup>  
372.41/45



i zdarzenia. Nauczyciel przez odpowiednio postawione pytania w rodzaju: kiedy, gdzie, w jaki sposób zmusza je do szukania dalszych, pełniejszych określeń, wyrażających przeżyta rzeczywistość. Tem samym rozpoczyna z niem naukę opanowywania języka, którą prowadzić będzie nadal przez wszystkie lata szkolne.

Tematem rozmowy mogą być też odpowiednie obrazki. Obrazki o treści dla dzieci zupełnie zrozumiałej i przeżytej nadają się do tych koniecznych, pierwszych ćwiczeń wysławiania np. dziewczynka śpi, sprząta pokój (obrazki umieszczone przed tekstem elementarza) i inne.

Przy oglądaniu obrazków nauczyciel zadaje liczne pytania np. co ta dziewczynka robi, co trzyma w ręku, co leży na ziemi, czem dziewczynka zamiata i t. d. Stopniowo doprowadzimy dzieci do samodzielnego (bez pytań) wyrażania treści obrazka w pełnym zdaniu. Np. nauczyciel pokazuje obrazek jednemu dziecku i poleca mu opowiedzenie kolegom tego, co widziało.

Niech dziecko stara się dać opis tak dokładny, aby inne mogły sobie wyobrazić obrazek jaknajlepiej.

Porównajmy wartość obrazową zdań: Dziewczynka zamiata. Mała dziewczynka zamiata dużą miotłą. Chłopczyk siedzi. Chłopczyk siedzi na krześle przy stole. (str. 27).

Zachęcajmy dzieci do układania zdań nie tylko o obrazkach, ale i o sobie, o kolegach, otaczających przedmiotach i t. d. Badajmy wagę każdego zdania i wagę wyrazu w zdaniu. Oto przykłady.

Układamy z dziećmi szereg zdań o Janku: Janek rysuje. Janek ma nowe buty. i t. d. Zwracamy uwagę na to, że budujemy nowe zdanie, ile razy chcemy coś nowego o Janku powiedzieć. Następnie porównajmy zdania: Zosia pije. Zosia pije mleko. Tadzio rysuje. Tadzio rysuje domek. Pytamy dzieci, czy wiedzą z pierwszego zdania, co Zosia pije. Nie. A z drugiego. Tak. Dla czego? Którego wyrazu nie było w pierwszym zdaniu. Dzieci odnajdują wyraz *mleko* i analogicznie wyraz *domek*. Możemy porównać też zdania: Zosia ma fartuszek. Zosia ma *niebieski* fartuszek. Janek ma ołówek. Janek ma *czerwony* ołówek. Za pomocą tych samych pytań doprowadzimy dzieci do wyodrębnienia wyrazu *niebieski*, *czerwony*.

A zatem pojęcie wyrazu dajemy przez zestawienie odpowiednich zdań. Treść drugiego zdania wzbogacona jest przez użycie jednego wyrazu więcej. Wyraz ten zwraca od razu uwagę dziecka. Nie podsuwamy dzieciom, jako materiału do wyodrębnienia i liczenia wyrazów, zdań, w których występują inne części mowy, prócz rzeczowników, przymiotników i czasowników.

Do nauki języka należy też słuchanie głośno czytanych powiastek. Koniecznym warunkiem powiastek tych jest, aby dzieci mogły sobie wyobrazić treść każdego zdania. Ilustracje powiastek są wielką pomocą w tych pierwszych próbach wyobrażania sobie usłyszanej treści. Ogromnie kształcącym jest inscenizowanie powiastek. Jest to najlepszy środek przyswojenia sobie treści. Odtwarzanie treści przez inscenizację powinno poprzedzać odtwarzanie za pomocą opowiadania.

Samodzielnego opowiadania całymi zdaniami nie możemy jeszcze wymagać. Jeżeli zadajemy dzieciom pytania, nie żądajmy odpowiedzi całem zdaniem.

Powiastek, któreby odpowiadały koniecznym warunkom, mamy bardzo mało. Znaleźć można odpowiednie w następujących książkach:

R. M. Brzezińska. Pierwsze Czytanki.

M. Falski. Pierwsza czytanka o Ali, Zosi i Janku.

Karpowicz. Nasz świat, I część.

S. Sempołowska i Unslicht-Bernsteinowa. Pierwszy Zbiorek. Naturalnie wybierać trzeba powiastki, poruszające temat znany i bliski dzieciom.

#### Nauka o rzeczach.

Z nauką mówienia złączymy naukę o rzeczach.

O jakich to rzeczach uczyć będziemy?

Oczywiście o tych „które chwilowe okoliczności nastreczyć mogą”. A więc przedmioty, po których błąka się w klasie wzrok dziecka: tablica, stół, piórniki, zeszyt.

Następnie to, co dana pora roku wnosi w życie dziecka, zatem na jesieni jabłka, gruszki, śliwki, liście zeschłe i żółte, kasztany i t. d.

Czegóż uczyć będziemy o tych przedmiotach, spotykanych codziennie, z którymi dziecko zapoznaje się niezależnie od nau-

zyciela? Nauczmy patrzeć na nie uważnie, widzieć dokładnie, spostrzegać niedostrzegalne dotychczas cechy. A następnie spostrzeżenia dawne i nowe wyrażać zrozumiale. Np. nauczyciel przynosi do klasy znane dzieciom przedmioty, mniej lub więcej kuliste, jak jabłko, głowę kapusty, pomidor, kłębek oraz piłkę lub kulę drewnianą. Dzieci oglądają, dotykają, porównują je. W ten sposób poznają i nazywają cechę kulistości, potem modelują z gliny kulę. Innym razem nauczyciel przynosi żółte skrawki materiału, papieru, żółte kwiaty i t. d. Zapoznaje z nazwą tej barwy. Dzieci odnajdują ją w przedmiotach znajdujących się w klasie (np. żółte mogą być wstążki we włosach, okładki zeszytów). Nie zajmujemy się wtedy specjalnie żadnym z badanych przedmiotów. Wyszukujemy tylko w każdym wspólną badaną cechę.

Przeciwnie, gdy tematem pogadanki będzie jabłko, piłka czy kłębek bawełny, zwrócimy uwagę na wszystkie cechy danego przedmiotu np. piłka jest okrągła, lekka, czerwona.

W ten sposób dwiema drogami prowadzimy do tego samego celu—do umiejętnego patrzenia t. j. spostrzegania cechy wspólnej szeregu przedmiotów i cech charakterystycznych przedmiotu występującego oddzielnie. Tak patrząc zdobywa człowiek wiedzę o świecie. Dzieci widzą czerwone lub żółte jabłko, dotykają jego kulistej gładkiej powierzchni, krają miękki miąższ, wreszcie próbują smaku owocu. Po poznaniu wszystkich tych cech jabłka przez świadome i celowe użycie zmysłów (wzroku, dotyku, smaku) szukają odpowiednich wyrażen dla określenia owych cech. Wreszcie rozmawiając z nauczycielem, omawiają pochodzenie i użytek jabłka. Tak samo badają liście żółte i suche. Spostrzegają, że każdy liść składa się z blaszki i z ogonka. Spostrzegają cienkie żyłki. Gdy patrzą umiejętnie i na zwykłe, codzienne przedmioty szkolne, odkrywają w nich nowe właściwości. Oto widzą, że ołówek jest z wierzchu otoczony drzewem, że w środku znajduje się czarny waleczek (szyfcik). Jeden ołówek jest dobry, ma mocny szyfcik, który nie łamie się często; i miękkie drzewo, łatwe do strugania. Drugi wprost przeciwnie. Zeszyty mają sztywne okładki w różnych kolorach. Są spinane drucikami, niektóre zeszyte niemi, trzeba otworzyć zeszyt w samym środku, żeby się o tem przekonać. Zwolna otwierają się oczy dziecka na ogromne bogactwo

kształtów i barw świata zewnętrznego. Kto go pozna, ten go opanuje. Widzimy to wyraźnie przy robotach. Kto nie liczy się z małą wytrzymałością papieru, z ostrem zakończeniem igły, z wywrotnością miseczki z klejem, ten nie nagnie przedmiotów do swojej woli.

Umiejętną obserwację rozpoczętą w klasie rozszerzamy i na godziny pozaszkolne. Polecamy dzieciom przyjrzeć się dobrze zwierzętom znanym np. psom, kotom lub przedmiotom występującym w ich życiu domowym. Potem opierając się na obserwacjach i wspomnieniach dzieci, gdy to jest możliwe, pokazując w klasie właściwy obrazek lub rzecz samą, budujemy wspólnie pogadankę o psie, kurach, kurniku lub w mieście o sklepie, tramwaju, latarni i t. d.<sup>1)</sup>

### Rysunki i roboty.

Z nauką o rzeczach złączymy rysunki i roboty.

Rysunek tak jak i mowa posłuży do wyrażenia samodzielnych obserwacji.

Gdy dzieci po omówieniu jabłka lub gruszki starają się oddać za pomocą rysunka lub gliny kulistość jabłka lub zwięzony przy jednym końcu kształt gruszki, wzbogacają w sposób trwały swe codzienne spostrzeżenie.

Nie zrażajmy się niekształtnością rysunków, byle tylko były śladem dokonanej analizy kształtu i wysiłku dla wyrażenia jej. Niezależnie od tego bardzo kształcącym jest dokładne obrysowywanie ptaków, zwierząt i przedmiotów wyciętych z grubej tektury lub drzewa. Oprócz rysunku i modelowania dobrem uzupełnieniem pogadanki jest wycięcie i nalepienie omawianego przedmiotu np. psa, konia, domu i t. d.

Niektóre przedmioty nadają się też do wyszywania łańcuszkiem na papierze lub krzyżykiem na kanwie.

Robota każda powinna być tak dostosowana do umiejętności dziecka, aby ją mogło wykonać zupełnie dobrze. Przyzwyczajenie wykonywania zupełnie dobrze danej roboty jest niesłychanie ważne w przyszłych pracach szkolnych i w pracy ucznia poza szkołą. Gdy mowa o obserwacji i pracy, trzeba

<sup>1)</sup> Dokładnie opracowane pogadanki znaleźć można w szkicu Babickiego. „Jak prowadzić pogadanki w pierwszym roku nauczania”.

koniecznie zaznaczyć wielką wartość choćby najmniejszego ogródka przy szkole, w ostatecznym razie kilku doniczek na oknie. Rozwój roślin dostarcza dzieciom wielu radosnych spostrzeżeń. A jakież zajęcie posiada większe znaczenie wychowawcze, niż hodowanie roślin? Jest to jakby naturalna szkoła pracy, która nie zna innej nagrody, jak bujny rozkwit kwiatów starannie pielęgnowanych, i innej kary, jak uschły badył na zaniedbanym zagonku lub w zapomnianej doniczce.

**Zasada koncentracji.**

Czasu spędzonego w szkole w tym okresie nie można dzielić na lekcje języka, nauki o rzeczach, robót, rysunków i t. d. Wszystkie zajęcia mogą być skupione przy jednej badanej rzeczy. Zwłaszcza pogadanki, roboty i rysunki łączą się ściśle i dopełniają wzajemnie. Śpiewana piosenka, czytana powiastka też może być związana tym samym tematem, a w każdym razie nie powinna mówić o rzeczach jeszcze nieznanach i nieopracowanych.

**Żywy dziennik.**

Po opracowaniu danego tematu dobrze jest zawiesić na ścianie właściwy obrazek lub własnoręczny rysunek czy wyszywankę dziecka, gdy są odpowiednie. Obrazek taki zostaje jako trwałe ślad kilkudniowych zajęć, daje dzieciom poczucie użytkowania czasu. Galerya taka po jakimś czasie jest żywym dziennikiem życia klasy. Ściany mówią do dzieci tysiącem wspomnień i skojarzeń.

**Nauka rachunków i kształtów geometrycznych.**

O początkowej nauce rachunków i kształtów geometrycznych mówimy obszerniej w „Wskazówkach metodycznych do książki: „Patrzę, liczę i mierzę”.

Tutaj zaznaczę tylko, że należy o niej pamiętać przy wszystkich zajęciach. Do liczenia służyć mogą przedmioty potrzebne przy pogadankach i robotach. Wycinanie, nakładanie, nalepianie i t. d. daje dzieciom wiele sposobności do doświadczalnego poznania właściwości kwadratów, kół, prostokątów, trójkątów i t. d.

Do zajęć, poprzedzających naukę czytania i pisania, należy układanie według wzorów patyków, kasztanów, grochów, klocków lub cegiełek z gliny. Równie kształcącym jest two-

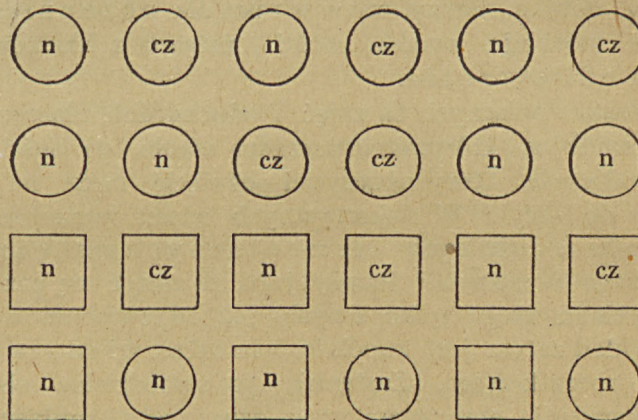
zenie szeregów lub ornamentów z barwnych kóelek, kwadratów, trójkątów.

Liczne wzory do układania i rysowania umieszczone są w książce: „Patrzę, liczę i mierzę”. Wzory podane tam są barwne. Tutaj przedstawić mogę tylko niektóre schematycznie.

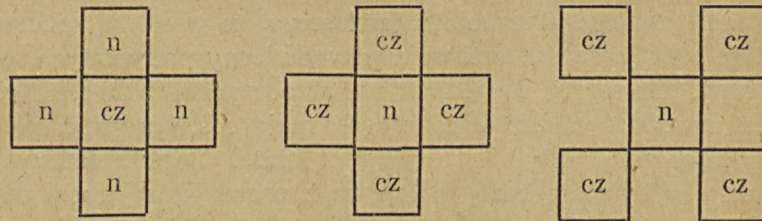
**Szeregi**

cz=czerwony

n=niebieski



**Gwiazdki.**



Odwzorowywanie szeregów tych i ornamentów jest cennym ćwiczeniem obserwacji, analizy i syntezy. Jest to przygotowanie do wielu późniejszych prac umysłowych. Jako przygotowanie do nauki czytania i pisania ćwiczenia te są konieczne. Rozkładanie wyrazów na litery i składanie wyrazów

z liter nie może być pierwszą pracą syntetyczną i analityczną dziecka.

### Ogólny charakter nauczania przygotowawczego.

Zatem lekcje poprzedzające naukę czytania i pisania przedstawiają się w następujący sposób. Dzieci pod kierunkiem nauczyciela poznają i odtwarzają przedmioty najbliższe. Udział dziecka w nauczaniu nie polega na biernym słuchaniu. Przeciwnie, konieczny jest udział czynny i twórczy. Dziecko patrzy, dotyka, mierzy, waży w rękę dla poznania; mówi, rysuje, modeluje, wycina, nakleja, ustawia z klocków i patyków dla odtworzenia.

Wykonanie opisanych tu zajęć i odpowiednie złączenie ich zależy od środków, którymi rozporządza szkoła, od ilości dzieci w klasie, od czasu, który nauczyciel poświęcić może na przygotowanie do lekcji. W niekorzystnych nawet warunkach pamiętać trzeba o niektórych elementarnych zasadach przygotowawczego nauczania. Pamiętajmy, że uczyć się przez słuchanie wykładu mogą tylko umysły już odpowiednio wyszkolone. Wykład zatem jest zupełnie nieodpowiednią formą nauczania początkowego. Zastępuje go samodzielne obserwowanie i wyrażanie obserwacji przez dzieci pod kierunkiem nauczyciela. Z tego wynika, że na pierwsze pogadanki nauczyciel musi wybrać te, do których będzie miał najlepsze okazy przy lekcji, a zatem przedmioty z najbliższego otoczenia. Nie zawsze też jest możliwe wykonanie odpowiednich robót w czasie omawiania danego przedmiotu (zwłaszcza, że w wielu szkołach niektóre roboty są niemożliwe z powodu ceny potrzebnych materiałów). Starajmy się jednak nie przeoczyć sposobności, gdy to jest możliwe. Jeżeli dzieci wogóle mają coś wyszywać, niech wyszywają kure, gdy jest mowa o kurze. Jeżeli nauczyciel posiada choćby starą kartę pocztową z psem, której może użyć do celów szkolnych, niech przyniesie ją, gdy będzie mowa o psie. Niech choć jedno dziecko wytnie psa, nalepi na papier i zawiesi na ścianie, jako notatkę o lekcji. Zwrócę tu uwagę, że oprócz starych kart pocztowych, stare ilustrowane pisma, katalogi mebli, naczyń, narzędzi i t. d. dostarczyć mogą nie-raz okazów potrzebnych do lekcji, i materiału, który można wycinać i kolorować.

Wreszcie w wielu zakładach przemysłowych marnują się jako odpadki, przedmioty wprost nieocenione w szkole: książeczki z próbkami kolorowych materiałów i papierów, arkusze zadrukowane obrazkami (np. do cukierków), próbne arkusze ilustrowanych książek w drukarniach, szpulki, pudełka, skrawki tapet, blaszki mosiężne i t. d.

Przygotowanie materiałów do lekcji byłoby ogromnie ułatwione, gdyby istniał sklep, w którym możnaby nabywać materiał już dostosowany do danego tematu, np. za kilka kopiejek kilkadziesiąt obrazków narzędzi, naczyń, powozów, domów i t. d. zebranych z różnych bezpłatnych wydawnictw. Oprócz tego przydałyby się tanie arkusze z wycinankami, metodycznie ułożone i ładnie wykonane. Arkusze te obejmowałyby zbiorowiska opracowywane w szkole początkowej: podwórze, las, łąkę, pole. Po wycięciu wszystkich figur, dzieci ustawiałyby je dla złożenia całości. Potrzebne też są metodycznie ułożone wzory do wyszywania i obrysowywania. Zdaje mi się, że zorganizowaniem podobnego sklepu powinni zająć się nauczyciele sami, wobec tego, że firmy wydawnicze nie liczą się zupełnie z rzeczywistymi potrzebami szkolnictwa.

### Karność i wychowanie.

Mówić będę jeszcze o jednej sprawie, która wiąże się nierozłącznie z każdym nauczaniem, z każdą szkołą. Jest to sprawa utrzymania karności w szkole i trwałego, wychowawczego wpływu szkoły na uczniów. Przedewszystkiem należy skonstatować, że dla nauczyciela, który, ucząc, wzywa ucznia do czynnego, twórczego współdziałania, utrzymanie karności jest sprawą całkowicie inną, niż dla tego, który chce zmusić dzieci do wysłuchiwania biernie i nieruchomo wykładów. Ostatni z nich czyni daremne wysiłki, aby zwalczyć w dziecku naturalną potrzebę ruchu, działania, konstruowania, pierwszy chce te naturalne skłonności skierować do wykonywania odpowiednich, kształcących czynności. Ma więc przed sobą zadanie organizacyjne i administracyjne, które rozwiązać trzeba przy każdej zbiorowej pracy. Sprawność i wartość pracy zbiorowej zależą zawsze od dwóch warunków: od pomysłów organizacyjnych kierownika i od tego, w jakim stopniu pracujący rozumieją potrzebę organizacji i stosują się do jej przepisów. Wiemy, jak rzadko

praca zbiorowa u nas odpowiada tym dwóm warunkom. Starajmy się, aby szkoła początkowa była przede wszystkim szkołą zorganizowanej współpracy. Dzieci muszą zrozumieć, że aby mogły nie przeszkadzając sobie badać omawiane przedmioty, mówić, pracować ręcznie, muszą stosować się do poleceń nauczyciela, który planowo kieruje całą klasą. Jest rzeczą nauczyciela kierować w ten sposób, aby nie było niesprawiedliwie upośledzonych i uprzywilejowanych. Podział zajęć i wogóle technika prowadzenia lekcji zależy ściśle od warunków nauczania, ilości dzieci w klasie i t. d. Wskazać można jednak jeden zawsze właściwy sposób organizowania klasy. Jest to łączenie dzieci w grupy, (choćby według ławek) z własnym odpowiedzialnym kierownikiem, naznaczonym lub obieranym na pewien przeciąg czasu. Kierownik ten rozdaje kolegom w swej ławce przedmioty, które będą potrzebne im w czasie lekcji, jak kasztany, liście, kartki papieru i t. d.

Oprócz tego przez umiejętne nakładanie obowiązków, związanych z dobrem całej klasy, czyli przez naznaczanie dyżurnych do dozoru najrozmaitszych spraw szkolnych, jak rozdawanie i zbieranie robót, obnoszenie okazów, zawieszanie obrazków, sprzątanie, ustawianie i t. d., wciągnąć można jaknajwiększą ilość dzieci do pracy nad utrzymaniem ładu w klasie. Spełnianie czynności, związanych z dobrem całej klasy, i stanowisko odpowiedzialne są to czynniki o dużym znaczeniu wychowawczem.

Dziecko, któremu powierzamy na czas jakiś podlewanie kwiatów w klasie, przygotowywanie kredy i gąbki, porządek w klasie lub coś podobnego, jest szczęśliwe i dumne ze swego urzędu. Z własnej woli dokłada starań, aby w klasie było ładnie, porządnie i czysto (zależnie od tego, co należy do jego obowiązków). Czuje się obywatelem szkoły, dba o nią jak o swą własność. Poznaje, czym jest własność i praca publiczna. Czyż można pomyśleć trwalszy rezultat wychowawczy nad naradę dyżurnych lub kierowników grup nad najszybszym sposobem rozdawania robót, lub nad przeciwdziałaniem zaśmiecaniu podłogi. Czyż te dzieci będą pozaszkolą niszczyły cudzą własność, lekcewały cudzą pracę, wylały się niesfornie z wszelkiego regulaminu?

Warto też zaznaczyć, że osobiste wezwanie dziecka przez nauczyciela do zaprzestania krzyków, lub innych niedozwolo-

nych wybryków, może mieć dwojaki charakter i zależne od niego rezultaty. Spróbujmy, zamiast wydawania nakazów, zachęcić dziecko do świadomego opanowania się. Np. zamiast powiedzieć: „Bądź cicho”, postawmy sprawę w ten sposób: „Czy potrafisz nie mówić przez czas, kiedy np. Janek opowiada?” „Czy potrafisz położyć zeszyt na ławce i nie gnieść go niepotrzebnie rękami, jeżeli nie, schowaj go pod ławkę”. Przed rozpoczęciem lekcji nauczyciel czeka, aż dzieci będą odpowiednio przygotowane. Nie musztruje, lecz mówi: „Niech każdy usiądzie, jak umie najlepiej, tak, abym nikogo nie musiał poprawić”. Przy wychodzeniu z klasy zamiast powstrzymywać dzieci od hałasu, tupania nogami, popychania i t. d., zaproponujmy wyjście tak ciche, aby nikt nie słyszał, że dzieci wychodzą. Dzieci z przyjemnością zużytkują energię swoją zamiast na tupanie i popychanie, na chodzenie na palcach i porozumiewanie się szeptem z kolegami. Przykładów takich możnaby przytoczyć wiele. Trudno przewidzieć poszczególne wypadki, z którymi spotka się każdy nauczyciel. Chcę tu tylko wskazać drogę. Pamiętajmy, że i dzieci odczuwają radość przewyciężenia się, pamiętajmy, że i one mogą czynić ogromne wysiłki woli, gdy nie krępujemy jej nakazami bierności, lecz wskazujemy drogę do samodzielnej pracy nad sobą.

Wiem, że w większości szkół z powodu złych warunków nauczania (wielka ilość dzieci w klasie, brak miejsca, brak okazów i materiałów do robót, kilka oddziałów w jednej klasie) nauczyciel opanowuje klasę nie inaczej, jak środkami represyjnymi. Stosuje środki, które przy najmniejszym wysiłku dają rezultat natychmiastowy, chociaż nie posiadają one żadnej trwałej wartości wychowawczej. To też ilość kar, stosowanych przy końcu roku, nie jest mniejsza, niż na początku. Pod wpływem groźby, kary, czy też obawy przed nią dzieci ulegają nauczycielowi. Nie jest to jednak wychowanie, lecz tresura, która chwilowo umożliwia nauczycielowi nauczanie. Tresura jednak wychowania zastąpić nie może. Nie ludźmy się, aby istoty tresowane zachowywały się odpowiedzialnie i rozumnie, gdy nie są kontrolowane lub nie obawiają się represji. Uporczywie narzuca się pytanie: Kto właściwie zajmie się wychowaniem tych dzieci, skoro ich warunki domowe nadają się do tego jeszcze mniej, niż szkolne?

Na to pytanie nikt chyba dzisiaj odpowiedzieć nie umie. Poruszam sprawę niesłychanie przykrą, o której jednak mówić trzeba jak najczęściej, aby zmieniło się coś na lepsze. Sprawa ta niepokoi sumienie niejednego nauczyciela, Niejeden martwi się znikomym wpływem wychowawczym szkoły. Zastanówmy się, dlaczego tak się dzieje, i czy są sposoby, aby złemu zaradzić. Zwróćmy jeszcze raz uwagę na konieczne powiązanie następujących faktów. Brak okazji do pogadanek i materiałów do robót czyni nauczanie wyłącznie słownem, uniemożliwia czynny udział dziecka przy nauce. Nauczanie takie nie zadowalnia naturalnej u dzieci potrzeby ruchu i działania, oczywiście objawia się to w niekarności klasy, z którą walczyć musi nauczyciel. Walczy zaś środkami, które najprędzej prowadzą do unieruchomienia klasy, chociaż nie posiadają one wartości wychowawczej. Zatem system nauczania jest w ścisłym związku z możliwością wychowawczego wpływu szkoły. Jeżeli kierujemy energię dziecka do wykonywania czynności kształcących, energia ta nie wybucha w nieposkromionych wybrykach, które siłą tłumić trzeba. Wynika z tego, że zdobycie odpowiednich pomocy naukowych usuwa potrzebę teroryzowania dzieci przy lekcji. Wskazałam już niewyzyskane źródła pomocy naukowych; i zwykle codzienne przedmioty, które odpowiednio użyte, stają się interesującym okazem przy lekcji. Wreszcie sklep nauczycielski rozwiązałby całkowicie sprawę pomocy naukowych.

Gdy posiadamy już potrzebne pomoce naukowe, czynny udział każdego dziecka jest nieraz utrudniony wskutek wielkiej ilości dzieci w klasie. Właściwe jednak zorganizowanie klasy i użycie dzieci samych do utrzymania ładu może nieraz pracę nauczyciela znakomicie ułatwić i daje trwałe wyniki wychowawcze, które widzimy w ogólnym zachowaniu się dzieci w szkole i poza szkołą. Zatem każdy nauczyciel, który trapi się małym wpływem wychowawczym szkoły, powinien skierować swoje wysiłki do zorganizowania jaknajlepszego samorządu klasowego.

Wreszcie przypominam raz jeszcze o prawdziwie wychowawczym wpływie osobistym nauczyciela, gdy ten nie kępuje dziecka nakazami bierności, lecz kieruje wolę jego do samodzielnej pracy nad sobą.

Zdarzają się jednak tak złe warunki nauczania, że wszel-

kie racjonalne postępowanie z dziećmi wymagałoby olbrzymiej pracy i sił nauczyciela. Kilka oddziałów w jednej klasie jest jedną z tych ciężkich przeszkód w nauczaniu i wychowaniu. Jeżeli w takich warunkach nauczyciel z konieczności postępuje źle, trzeba koniecznie mówić o tem głośno i otwarcie. Trzeba przypominać ciągle, że zła szkoła nie posiada znaczenia wychowawczego, a zatem i kulturalnego. Wszyscy powinni rozumieć, że poziom kulturalny kraju podnieść może tylko szkoła dobra.

To znaczy nie szkoła wyłącznie elementarnych nauk, ale szkoła umiejętnej pracy, szkoła zorganizowanej współpracy, szkoła obywatelskiego współżycia.

Omówione w książce tej zajęcia szkolne nie wyczerpują oczywiście nawet części tego, co w czasie pracy przygotowawczej i później w czasie nauki czytania zrobić można. Dopiero książki traktujące obszernie poszczególne przedmioty nauczania, praktyka osobista nauczyciela, projekty programów szkolnych dostarczyć mogą całkowitego materiału do nauki o rzeczach, rysunków, robót, śpiewu, gimnastyki na cały pierwszy rok szkolny. Z konieczności możemy w tej książce omówić wyczerpująco tylko naukę czytania i pisania, chciałam jednak i w książce nauczyciela, uczącego czytać, zwrócić uwagę na konieczność wszechstronnego rozwijania dzieci.

Zanim mówić będziemy o nauce czytania i pisania określeć jeszcze raz stopień rozwoju dzieci, na którym nauka ta jest możliwa i wskazana.

A zatem w chwili rozpoczynania nauki czytania i pisania dzieci umieją analizować kształty otaczających przedmiotów i prostych ornamentów geometrycznych. Zanalizowane kształty umieją odtwarzać z pomocą rysunku. Umieją mówić o znanych im ludziach, zwierzętach, przedmiotach. Umieją wyrażać zdaniem czynność, która odbywa się rzeczywiście lub jest przedstawiona na obrazku. Umieją zbudować zdanie z poddanym wyrazem. Umieją liczyć wyrazy w zdaniu. Ogarniają treść usłyszaną powiastki. Wykonywały pewne ćwiczenia głosowe, opisane dokładnie na str. (dzielenie na sylaby, wyodrębnianie samogłosek i kilku charakterystycznych spółgłosek). Wreszcie uczyły się już pracować wspólnie pod kierunkiem nauczyciela.

Niepodobna oznaczyć, jak wiele czasu poświęcić należy na te przygotowania. Zależy to całkowicie od poziomu umysłowego dzieci wstępujących do szkoły. Długość okresu przygotowawczego wahać się może od trzech tygodni (jeżeli dzieci były w ochronie) do sześciu miesięcy.

### Nauka czytania i pisania.

(Uwagi ogólne).

Uczymy dzieci czytać, aby mogły ze zrozumieniem czytać książki. Czytać ze zrozumieniem znaczy wyobrażać sobie treść przeczytanych zdań i ujmować powiązanie szeregu zdań, tworzących całość. Do czytania ze zrozumieniem zdolny jest tylko umysł, który zna związek między rzeczywistością i słownem jej ujęciem. Zatem odtwarzanie słyszanych powiastek i pogadanek jest ogromnie ważnym przygotowaniem do czytania. Wyobraźmy sobie, że dziecko wysłucha powiastki o Stasi, która babci igłę nawlokła. (R. M. Brzezińska „Pierwsze czytanki”) lub o kotku, który miseczkę po mleku do sucha wylizował (M. Falski „Pierwsza czytanka”) i nie przyswoi sobie usłyszanej treści. Dziecko takie dzieli od czytania książek jeszcze liczne stopnie pracy umysłowej. Nauka łączenia liter jest tylko jednym z tych stopni. Czytając, trzeba podążać za biegiem cudzej myśli. Wymaga to wysiłku umysłowego, do którego należy przygotowywać stopniowo.

Zdolność podążania za biegiem cudzej myśli musi przejść wszystkie naturalne stopnie rozwoju, zanim dziecko będzie mogło czytać książkę. Zdolność tę trzeba rozwijać jeszcze przed rozpoczęciem nauki czytania i następnie na każdej lekcji czytania. Na pierwszych stronicach elementarza dzieci czytają wyrazy umieszczone pod odpowiednimi obrazkami. Omówienie obrazka, rozmowa lub powiastka o tacie, mamie, kocie i t. d. jest wtedy podstawą lekcji. Po takim przygotowaniu dzieci kojarzą natychmiast wyraz przeczytany z właściwą treścią.

Dalej, gdy niektóre wyrazy są podane bez obrazków, odpowiednia rozmowa w klasie powinna przygotowywać do czytania. Np. Czy *lato* było dawno temu, co robiliście wtedy, jak wyglądało w lecie wasze podwórze (las, ogród, drzewo przed

domem—zależnie od otoczenia). Czy kto z was ma w domu *lak* w doniczce, gdzie stoi, czy podlewasz go codziennie i t. d.

Po przeczytaniu każdego wyrazu dzieci powinny zwrócić uwagę na to, że przeczytały jeden wyraz, jak również i na jego znaczenie. Mogą same układać zdania z wyrazem przeczytanym. Gdy w książce zjawią się zdania, przyzwyczajajmy dzieci do wyobrażania sobie ich treści. Badajmy wspólnie, o kim było dane zdanie, gdzie i kiedy odbyła się dana czynność. Staraliśmy się, aby zdania umieszczone w książce nadawały się do tych rozpatrywań. Mówimy w zdaniach tych, co kto ma, co lubi, co robi.

Unikamy zdań nieskończonych, niezupełnych, bez treści. Przez układ materiału uwydatniamy różnicę między szeregiem niezwiązanych wyrazów i zdaniem.

Ilustracje uważamy za konieczne dopełnienie tekstu w pierwszym okresie nauki czytania. Niech dzieci odnajdują na rysunku każdy szczegół, o którym czytały,—np. str. 30: gdzie tata, Olek, sierp, kosa i t. d.

Gdy kilka zdań związanych jest w całość, nauczyciel zwróci uwagę na powiązanie ich, na kolejność czynności, na związek przyczynowy. Chcemy stopniowo doprowadzić do tego, aby dzieci, czytając i dłuższe powiastki końcowe, zdawały sobie odrazu sprawę z ich budowy. W tym celu musimy już w czasie nauki czytania przyzwyczajać do rozbioru przeczytanej treści.

Jeżeli nauczyciel poświęci trochę czasu na przygotowanie do lekcji, może dostarczyć dzieciom materiału do czytania, od którego oderwać je będzie trudno. Myślę tu o kartkach, na których są napisane wyrazy opracowane w elementarzu lub inne, znane dzieciom, zdania o dzieciach w klasie, piśmienne rozkazy i t. d. Wyobraźmy sobie Janka, który przychodzi w nowych butach do szkoły i dostaje do przeczytania kartkę z napisem: Janek ma nowe buty. Pudło z kartkami powinno stale znajdować się w klasie, po każdej lekcji nauczyciel wrzuci nowe kartki. Z pomocą dzieci z wyższych oddziałów można z łatwością przygotować większe ilości kartek; pożytek jest z nich ogromny.

Naukę pisania należy prowadzić zupełnie równoległe z czytaniem. Jako materiały do pisania służą z początku pojedyn-

cze wyrazy, pisane jako kaligrafia i dyktando. Oprócz tego możliwe są przy pisaniu najrozmaitsze ćwiczenia. Oto kilka przykładów.

Przepisać z książki wyrazy niezwiązane i podkreślić w każdym nową literę (np. *e* ze str. 23, *d* ze str. 31).

Wybrać i przepisać z czytanki wyrazy, w których jest nowa litera (ćw. to można dać tylko, jeżeli nowa litera występuje wyłącznie w rzeczownikach z końcówką pierwszego przypadku np. *r* str. 21). Wybrać i przepisać z czytanki imiona dzieci, nazwy zwierząt i t. d.

I do tych ćwiczeń służyć mogą kartki.

### Budowanie zdań.

Gdy dzieci umieją pisać czasownik *ma* i *mam*, mogą już pisać zdania, jako dyktando. Z poznaniem każdego nowego czasownika wzbogaca się materiał do dyktand tak, że dzieci mogą brać udział w budowaniu zdań. Np. chcemy, aby pisały kilka razy *lubi* (ze względu na sylabę *bi*). Mówimy: ułóżcie zdanie o tem, co lubi Olek, wybierzcie wyraz, który już pisałyście:

Dzieci wybierają wyrazy *mak, lak, maki, lato* i t. d. Albo chcemy, aby dzieci pisały wyraz *bilet*. Mówimy: napiszcie, kto ma bilet. Dzieci wybierają odpowiednie wyrazy już pisane i układają zdania. *Mama ma bilet. Tata ma bilet, Olek ma bilet.* W miarę jak przybywają czasowniki *solii, stoi, sztuka, je jest, rysuje, maluje, kupi, daje*, udział dzieci w układaniu zdań jest coraz większy. Należy przy tem zachować następujące sopniowanie trudności. Jeżeli dzieci piszą po raz pierwszy wyraz *stoi*, niech dobierają do tego czasownika imiona, które dobrze pisać umieją. I odwrotnie, jeżeli chcemy, aby pisały imię zawierające nową dużą literę, niech dobierają do tego samego imienia różne czasowniki już nieraz pisane, np. *Janek stoi, Janek je ser, Janek rysuje kota* i t. d. Jeżeli dziecko chce użyć wyrazu, którego jeszcze nie pisało, trzeba, aby rozdzieliło naprzód na głosy i przekonało się, czy nie zawiera on głosu jeszcze nieznanego. W ten sposób dzieci same odnajdują nieznanne głosy. Ich znajomości dźwiękowe wyprzedzają wskutek tego znajo-

mość liter, co jest bardzo korzystne. Gdy tylko poznane litery na to pozwolą, wprowadźmy przy pisaniu imiona uczących się dzieci. Niech dzieci piszą zdania, wyrażające rzeczywiste fakty, np. *Janek ma nowe palto. Zosia ma gumę. Lutek był chory. Mania zamyka okno* i t. d. Dziecko, które układa i dyktuje zdanie do napisania, powinno stanąć na miejscu nauczyciela, i głośno, wyraźnie, powoli zdanie wypowiedzieć. Przed podyktowaniem niech poczeka, aż wszystkie dzieci będą przygotowane do wysłuchania.

Należy starannie rozwijać naukę budowania zdań, rozpoczętą jeszcze przed nauką pisania. Pamiętajmy o tem, że dzieci uczą się pisać, aby myśli swoje pismem zrozumiale wypowiadać mogły. Muszą więc przy nauce pisania poznać pracę wyrażania swych spostrzeżeń i myśli w napisanem zdaniu. Opanowanie mechanizmu pisania nie ucierpi na tem zupełnie. Przeciwnie zdobywamy wielką pomoc w nauczaniu: zainteresowanie dzieci lekcją.

Przez układanie zdań przy pisaniu i przez wyobrażanie sobie treści zdań czytanych w książce będą dzieci stopniowo przygotowane do opowiadania zdaniami bez pytań krótkich powiastek. Jest zupełnie nienaturalne przyzwyczajanie dzieci do mówienia całemi zdaniami w odpowiedziach na pytania. Na pytanie, czy Zosia miała kury, odpowiedź poprawna jest tak lub miała. Odpowiedź: Zosia miała kury, jest narzucona i wyuczona. Jeżeli przed streszczeniem powiastek dzieci układały zdania o tem, co widzą i co sobie wyobrażają, a następnie przy czytaniu przyzwyczyły się wyobrażać sobie treść każdego przeczytanego zdania, opowiadanie bez pytań jest możliwe. Jest to już tylko ujmowanie w zdania szeregu obrazów. Z tego powodu starałyśmy się, aby dzieci mogły sobie wyobrażać zdania czytane w elementarzu. Treść i forma zdań są do tego celu przystosowane.

W powiastkach dołączonych do właściwego elementarza staramy się też, aby dzieci odnalazły treść znaną i przeżyta. Nie usiłujemy nauczyć ich nic z przyrody, etyki czy innej dziedziny. Pokazujemy im tylko, jak wyglądają opisane w książce ich zabawy, prace i obserwacje. Dążymy do tego, aby dzieci w przyszłości rozumiały czytane książki. W tym celu koniecz-



ne jest, aby w pierwszej czytanej książce odnalazły treść znaną i bliską.

Z pierwszej książki nie mogą jeszcze zdobywać wiadomości o rzeczach nieznanach; celem jej jest, aby dzieci zrozumiały związek między znaną rzeczywistością i odtworzeniem jej w czytanej książce. Powiastka każda może być punktem wyjścia do rozmowy z dziećmi, w której opowiedzą nam własne przeżycia. W ten sposób wprowadzamy książkę w życie dziecka.

## ALEKSANDRA DARGIEŁOWA.

oooo

### CZĘŚĆ DRUGA.

#### Metoda nauki czytania w elementarzu „Chcę czytać”.

Zanim przedstawię budowę elementarza „Chcę czytać”, muszę parę słów napisać o metodach nauczania wogóle i elementarzach najczęściej u nas używanych.

Przy nauce czytania i pisania istnieć mogą zasadniczo dwie metody: syntetyczna i analityczna. Według metody syntetycznej uczeń poznaje najpierw szereg liter (części wyrazów), potem z liter składa wyraz (całość). Według analitycznej nauka zaczyna się od wyrazów (całości), potem ze znanych już wyrazów uczeń wyodrębnia poszczególne litery (części).

Elementarze u nas jednak są przeważnie oparte na kombinacji tych metod. Częściej używane w naszych szkołach początkowych są takie, w których przeważa synteza. Metodę tę nazwano dźwiękową (głosową), gdyż nie podaje nazw liter, ale głosy (dźwięki) wyodrębnia według ich brzmienia. Większość nauczycieli zna tylko tę metodę. Postaram się w kilku słowach scharakteryzować ją.

Nauka według tej metody odbywa się w następujący sposób. — Dziecko uczy się najpierw samogłosek, następnie przy pomocy odpowiednio dobranego wyrazu podstawowego poznaje jedną spółgłoskę, np. *l* z wyrazu *ul*, (według Promyka), *s* z wyrazu *osa*, (według R. M.). Wyraz podstawowy służy tylko do zapoznania się z nowym głosem. Ażeby głos ten wyodrębnić, należy wyraz podzielić na głosy,—zanalizować. Wyodrębniwszy

ten głos z wyrazu podstawowego drogą analizy, dziecko ćwiczy się w *zestawianiu* nowych wyrazów ze znanych samogłosek i nowej spółgłoski. Następuje bowiem w elementarzu w ten sposób ułożony tekst, który dzieci czytają. Widoczną tu jest przewaga metody *syntetycznej*.

Praktyka uczy nas, że dzieci znaków, odpowiadających 5-ciu samogłoskom, uczą się z trudem. Zapisują często całe strony literami *a* lub *e*, nie pamiętając, jak się ten znak nazywa. Nic dziwnego, znak i brzmienie są abstrakcją, której ogarnąć nie może umysł dziecka.

Częściowo zaradzają temu duże obrazki przedmiotów (Promyk), których nazwa zaczyna się od danej samogłoski, czasem ułatwiają poznanie odpowiednie wierszyki i piosenki (elementarz R. M. Brzezińskiej).

Bacniejsza obserwacja dzieci przekona nas, że w pierwszym okresie nauki według tej metody dzieci rzadko same czytają, t. j. same łączą litery w wyrazy. Najczęściej powtarzają tekst z pamięci za nauczycielem lub za zdolniejszym kolegą.

Poza tem w materyale do czytania, umieszczonym w tych elementarzach, chodzi tylko o dobór wyrazów pod względem kombinacji głosowych. Pod względem treści i stylu materyał nie może odpowiadać potrzebom umysłu dziecka. Jest to bowiem nagromadzenie luźnych wyrazów, niedokończonych zdań, a jeżeli całkowitych, to bardzo dalekich od tego, co może dziecko zająć. Opracowane według tej metody są:

R. M. Brzezińska. Mały elementarz.

K. Promyk. Obrazowa nauka czytania i pisania.

R. Olszewski. Elementarz polski.

K. Kędziński. Elementarz

i wiele innych.

Jest jednak kilka elementarzy, w których przeważa analiza. Metodę, na jakiej oparte są te elementarze, nazwano wyrazową. Jest to również metoda głosowa (dźwiękowa), gdyż nie uczy nazw liter, lecz ich brzmień.

W elementarzach tych dziecko widzi odrazu napis całego wyrazu i uczy się poznawać go z ogólnego kształtu, choć nie zna jeszcze liter, z których wyraz ten jest zbudowany. Poznawszy w ten sposób kilka przynajmniej wyrazów, uczeń dostrzega pewne cechy wspólne w ogólnych kształtach wyrazów. Wtedy

dopiero następuje analiza słuchowa wyrazu na głosy i napisu na litery.

Po wyodrębnieniu ze znanych wyrazów pojedynczych głosów, uczeń składa z *nich* nowe wyrazy, nowe kombinacje tych głosów.

Dalszy ciąg nauki (kiedy już dzieci znają pewną ilość liter) odbywa się w podobny sposób według obu metod. Niewielką różnicę stanowi to, że według metody dźwiękowej nowa litera występuje w rozmaitych wyrazach,—według metody wyrazowej w kilku zaledwie, lecz te są parę razy powtarzane.

W treści jednak czytanek zauważymy znaczną różnicę. W elementarzu, opartym na metodzie wyrazowej, treść może być bardziej jednolita i zajmująca. Nie chodzi tu bowiem o to, aby uczeń widział nową literę w najrozmaitszych wyrazach, ale o to, aby przez kilkakrotne powtórzenie wyraz podstawowy zapamiętał, jako pewien jednolity obraz, a literę jako część tego wyrazu.

Trudności, spotykane często przy nauczaniu metodą wyrazową, są następujące:

1) Napisanie odrazu całego wyrazu jest dla dziecka rzeczą trudną lub niemożliwą. Wyraz *las* lub *tata* jest rysunkiem skomplikowanym, złożonym z lasek i kólek.

2) Ograniczenia materyału do czytania i ciągle powtarzanie tych samych wyrazów prowadzi często do tego, że dzieci umieją czytać tylko wyrazy podane w elementarzu.

Każdy nauczyciel powinien zapoznać się z najbardziej rozpowszechnionymi elementarzami, aby mógł zrozumieć potrzebę powstania i budowę nowego elementarza.

Opracowane według metody wyrazowej mamy tylko:

M. Falski. Nauka czytania i pisania.

Grono nauczycieli. — Moja książeczka.

i w pewnej mierze

R. O. D.—Nauka czytania i pisania dla dorosłych.

Budowę elementarza „Chcę czytać” mogą wyjaśnić następujące założenia:

1) Wyraz występuje, jako całość, obraz wyrazu chcemy utrwalić w pamięci (stąd częste powtarzanie tego samego wyrazu).

2) Do podziału wyrazu na głosy prowadzi kilka stopni (od str. 1 do 8):

podział wyrazu na sylaby,  
 poznanie czystych brzmień samogłosek,  
 porównanie słuchowe i wzrokowe sylaby i odpowiedniej  
 samogłoski,  
 wydzielenie spółgłoski przy końcu wyrazu,  
 odnalezienie tej spółgłoski w znanych sylabach.

<b>a a a</b>	(kołysanka) czyste brzmienie samogłoski
<b>tata mama</b>	wyraz jako całość
<b>ta ma</b>	podział na sylaby
<b>a a</b>	porównanie sylaby i samogłoski
<b>oko oko</b>	wyraz, jako całość
<b>o ko</b>	podział na sylaby, czyste brzmienia samogłoski o, porównanie sylaby ko i o.
<b>tato mamó</b>	wyraz, jako całość
<b>to mó</b>	podział na sylaby
<b>o o</b>	porównanie samogłoski i sylaby.
<b>mak, kot, mam</b>	wydzielenie spółgłoski przez odrzucenie znanej sylaby
<b>tata</b>	Odnalezienie spółgłoski w znanej już sylabie
<b>ta</b>	
<b>t a</b>	i t. d.

Czytając ten schemat należy jednocześnie porównywać go z odpowiednimi stronami elementarza. Trzeba też zwrócić uwagę na rysunki podane przed elementarzem. Są one odtworzeniem przedmiotów rzeczowych (śliwka, laska, kubek), zawierają jednocześnie elementy liter *a, t, m, k*. Po przerobieniu tych ćwiczeń uczeń może pisać odrazu całe wyrazy, a nie pojedyncze litery.

Do całkowitej zatem analizy uczeń dochodzi przez opracowanie wyrazów podstawowych: tata, mama, oko, mak, kot,—są to wyrazy dzieciom znane i miłe, z radością odnajdą je w książce. Nietrudno też o powiązanie tych wyrazów (por. wzory lekcji). Wyrazy podstawowe służą nie tylko do zapoznania z nowym głosem. Opracowane są one w ten sposób, aby uczeń zapamiętał obraz danego wyrazu, a tem samem nową literę pamiętał jako część wyrazu. Do str. 36 utrzymany jest jeden typ wyra-

zów podstawowych—dwusylabowe o sylabach otwartych. Z wyrazów tych uczeń wyodrębnia nową sylabę, z niej nową spółgłoskę. Kombinacje nowej litery z innymi samogłoskami są też opracowane w tekście (por. wzory lekcji). Gdy dzieci opanują już mechanizm czytania, wydziela ją nową literę odrazu z wyrazu podstawowego.

Na pierwszych stronach elementarza podajemy tylko pismo, aby nie stwarzać dziecku na samym wstępie do nauki trudności pamiętania dwóch kształtów na oznaczenie tego samego brzmienia. Jeżeli dziecko wyraz pod obrazkiem widzi, słyszy przy odczytywaniu i samo napisze, możemy być pewni, że kształt tego wyrazu doskonale zapamięta.

Na dalszych stronach nie podajemy tekstu pisanego dla wprawy w czytanie, gdyż chcemy utrzymać jednolity wygląd książki. W czasie lekcji dzieci mają wiele sposobności do czytania pisma z tablicy, zeszytów, kartek, rozdawanych przez nauczyciela. W elementarzu pismem podane są wyrazy podstawowe, aby dziecko mogło znaleźć samo literę, jeżeli ją zapomni przy pisaniu. Pismem również podajemy ćwiczenia ortograficzne, w których chodzi o utrwalenie wzrokowe obrazu danych wyrazów.

Chcemy choć w części zapobiedz najbardziej rozpowszechnionym błędom ortograficznym. Unikamy w czasie poznawania liter wyrazów, w których występują spółgłoski o wątpliwym brzmieniu. Chcemy, aby dziecko znało tylko czyste brzmienie danego głosu. Wyrazów z wątpliwymi spółgłoskami używamy dopiero w końcowych czytankach, zestawiamy je potem w ćwiczeniu z takimi wyrazami, które użycie tych spółgłosek motywują. Nie rozrucamy też bezładnie po całym elementarzu wyrazów, w których należy pisać *ó*. Dajemy je tylko w zestawieniu z takimi, które użycie tej litery motywują. Jeżeli umożliwienia dziecku na tym stopniu dać nie można, umieszczamy takie wyrazy w odpowiednich tabliczkach.

Najpierw wprowadzamy zmiękczenie przez *i*, aby dziecko wzrokowo mogło utrwalić w pamięci obraz takich sylab, jak *sia, nia, cia* i t. p.—chcemy w ten sposób przeciwdziałać naturalnej tendencji dzieci do pisania *śa, ća*, o ile poznają jednocześnie oba zmiękczenia.

W tym samym celu opracowujemy wcześniej *ch*, aniżeli *h*. Wyrazów, pisanych przez *ch* mamy więcej, niech więc dziecko przyzwyczai się najpierw do widoku tego obrazu. *H* piszemy w niewielkiej liczbie wyrazów i w imionach—te wyrazy podajemy w osobnych tabliczkach.

Wreszcie od pierwszych stron wprowadzamy użycie dużych liter, najpierw tylko przy imionach, potem i na początku zdania.

### Nauka z elementarza.

Właściwą naukę z elementarza poprzedzają ćwiczenia głosowe i ćwiczenia ręki przez rysunek.

W pierwszym okresie przygotowania rysunkowego do pisania dzieci rysują tylko po to, aby palce ich mogły nabrać pewnego rozmachu, swobody poruszania się. W tym celu mogą służyć takie np. ćwiczenia. Nauczyciel przynosi do klasy kilka pudełek okrągłych czy też prostokątnych. Rozdaje dzieciom, poleca położyć na środku kartki zeszytu i obrysować kilkakrotnie, aby ruch ręki mógł być kilka razy powtórzony.

Po odjęciu pudełka dziecko widzi na białej kartce figurę mniej lub więcej podobną do konturu obrysowywanego przedmiotu. Nauczyciel wtedy poleca dzieciom zapełnić środek danej figury jakimkolwiek kolorowym albo nawet zwyczajnym czarnym ołówkiem. Należy tylko zwracać uwagę, aby zapełnienie środków odbywało się w pewien określony sposób, aby ręka dziecka poruszała się w pewnym kierunku. Niech więc dzieci prowadzą ołówek pionowo (z góry na dół i odwrotnie) albo ukośnie (od lewej ręki do prawej i odwrotnie) lub też poziomo.

Na tym stopniu nie możemy wymagać od dzieci dokładnie zakolorowania. Przy większej liczbie dzieci można dać np. jedno pudełko dla każdej ławki. Jeżeli nauczyciel nie ma pod ręką modeli figur geometrycznych, z równie dobrym skutkiem mogą uczniowie posługiwać się piórnikiem, albo liniałem. Wtedy prowadzą linie w ten sposób, jak gdyby liniowały kartkę zeszytu wzdłuż. Otrzymają kilka dosyć szerokich pasów na kartce. Pasy te dzieci mogą również zakolorować różnymi kolorami, lub też naprzemian zacieniować zwyczajnym ołówkiem.

Po kilku czy kilkunastu dniach, kiedy dziecko już nabrało pewnej wprawy w poruszaniu ręką, przechodzimy do zeszytów o liniaturze t. zw. prostopadłej,—są to podłużne kratki, odpowiednie do pisania liter. Przynosimy śliwkę, laskę, kubek, zrobione z tektury okienko, omawiamy z dziećmi przyniesione przedmioty i polecamy rysować w zeszycie kratkowanym, ściśle trzymając się określonych granic—jednej, dwóch czy czterech kratek. Wzory tych rysunków podane są w elementarzu. Należy też zwracać uwagę przy tych ćwiczeniach i na estetyczną stronę,—niech dzieci opuszczają zawsze jednakową ilość kratek między jednym i drugim rysunkiem, przedziały między rzędami rysunków też niech będą równe.

Dzielenie wyrazów na sylaby rozpoczynamy od ćwiczenia, w którym najłatwiej to zaobserwować. Śpiewamy z dziećmi jakąkolwiek posenkę o tempie marsza, np. „Wędrujemy borem, lasem”. Można poprzedzić piosenkę opowiadaniem o życiu obozowem. Melodyi uczą się dzieci bez słów, nucąc tylko z zamkniętymi ustami. Cała uwaga dzieci skupiona jest wtedy tylko na melodyi. Kiedy już melodyę podchwycą, wtedy wolno wymawiają za nauczycielem słowa:

Wę—dru—je—my bo—rem, la—sem,  
Przy—mie—ra—jąc z gło—du cza—sem.  
To bie—da, oj to—to—to  
To bie—da, nie—do—ła.

Nauczyciel wybija takt melodyi. Następnie dzieci przy każdej sylabie uderzają lekko palcami jednej ręki o dłoń drugiej. Po tym nauczyciel omawia z dziećmi treść śpiewanej piosenki i wymawia w całości wyrazy dzielone przy śpiewie na części.

Dzieci jeszcze raz śpiewają. Po prześpiewaniu nauczyciel wymawia wyraz w całości i podzielony na części. Następnie zwraca uwagę dzieci, że wszystkie wyrazy można tak podzielić.

Do podziału wybieramy najpierw wyrazy o sylabach otwartych np. mama, tata, buda, woda, kawa, zupa, kura, sobota, robota, karetka, malina, korona, korale i t. p.

Ćwiczenie to można urozmaicać bez końca. Np. można potem dzielić na części wyrazy które oznaczają przedmioty otaczające dzieci, ubranie, zabawki, imiona i t. p.

Mogą dzieci czasem mówić tylko pierwszą część wyrazu albo drugą. Np. dzielimy imię Zosia na dwie części. Zwracam

się do jednego z dzieci i mówię:—Powiedz sobie pocichutku pierwszą część, a drugą głośną. Dziecko mówi głośno *sia*. To ćwiczenie uważają dzieci za zabawę i później poza lekcją wołają na siebie w ten sposób, zamiast Mania—nia, zamiast Józio—zio i t. p.

Kiedy dzieci opanują dzielenie wyrazów na części, zwracamy ich uwagę, że niektóre części powtarzają się w rozmaitych wyrazach np. *ta* w wyrazach *tata*, *tasak*, *tasiemka*, *tablica*, *Tadzio*. Należy poddawać dzieciom wyrazy o sylabach, które potem znajdują w elementarzu—*ta*, *ma*, *ko*. Dzieci same wyszukują części identyczne w rozmaitych wyrazach, przyczem mogą wskazywać, czy dana część wyrazu jest na początku, na końcu, czy też w środku wyrazu.

Po przerobieniu szeregu ćwiczeń — dzielenia na sylaby — można wydzielać z dziećmi słuchowo i niektóre głosy. Zwracamy uwagę na wyrazy zaczynające się od samogłosek, jak: *anioł*, *Adaś*, *atrament*, *oko*, *obiad*, *oliwa*, *Oleś*, *ucho*, *usta*, *igła*, *izba*, *Ewusia*, *Edek* i t. p.

Następnie z niektórych wyrazów wydzielamy głosy na końcu np. *s las*, *pas*, *głos*, *sos*, *lis*, *nos*, albo *r mur*, *sznur*, *wór*, *wieczór* i t. p.

W ten sposób dajemy dzieciom przygotowanie słuchowe do nauki czytania i pisania. Pamiętać tylko należy, aby wprowadzać do ćwiczeń tych różne urozmaicenia, ćwiczeń nie przeciągać ponad 10—15 minut. Każdy nauczyciel potrafi ćwiczenia te odpowiednio ułożyć.

### Wzory lekcji.

Str. 1.

Omówienia obrazków (por. str. 4) <sup>1)</sup>

Str. 2.

**a a a.**

Nauczyciel rozpoczyna lekcję od nauczenia dzieci melodyi jakiegokolwiek łatwej kołysanki. Potem śpiewa słowa do danej melodyi; dzieci powtarzają. Zapytuje wtedy, kiedy taką piosenkę śpiewamy zazwyczaj. Dzieci napewno odpowiedzą, że

<sup>1)</sup> Z przykrością zaznaczyć musimy, że sposób wykonania tych obrazków uniemożliwił zastosowanie ćwiczenia opisanego na str. 4.

przy kołysaniu. Wtedy nauczyciel zwraca uwagę, że nie wszyscy umieją takie piosenki, a dziecko przy śpiewie prędzej usypia. Jak wtenczas śpiewać? Uczniowie sami mówią, lub nauczyciel podaje *a a a*. Dzieci śpiewają wtedy *a a a*. Nauczyciel uważa, aby usta miały odpowiednio otwarte i śpiewały równo, niezbyt głośno. Wspólnie z dziećmi nauczyciel obserwuje, że wymawiamy przy takim śpiewie co pewien czas *a a a*, *a a a* i możemy *a* rozmaicie akcentować.

Po takim przygotowaniu dzieci oglądają obrazek na 2 str., odnajdują *a—a—a* pod obrazkiem, a pod spodem tylko jedno *a*. Pisanie litery *a* kończy lekcję.

Str. 3.

**tata.**

Nauczyciel opowiada jakąś historyjkę, w której *tata* odgrywa główną rolę.

Historyjkę należy związać z obrazkiem na str. 3 i w odpowiednim miejscu kazać dzieciom przyjrzeć się obrazkowi. Omawiamy z dziećmi *tata*, jako wyraz, z ilu części się składa, jaka jest pierwsza część, jaka druga.

Przechodzimy następnie do napisu pod obrazkiem; dzieci przyglądają się i odnajdują dwie jednakowe części.

Nauczyciel pisze na tablicy wyraz *tata*, dzieci patrzą, w jaki sposób nauczyciel pisze i znowu spostrzegają dwie części. Nauczyciel ściera jedną połowę, pyta, co pozostało, dzieci czytają *ta*. Odnajdują u siebie w książce miejsce, gdzie jest wyraz *tata*, a pod spodem *ta*. Nauczyciel pyta, co trzeba zrobić, aby na tablicy znów było *tata*. Trzeba dopisać jeszcze *ta*. Nauczyciel dopisuje, dzieci odnajdują w książce *ta* i pod spodem *tata*. Wreszcie u dołu strony widać sylabę *ta* i pod spodem tylko *a*. Spółgłoski *t* nie wydzielamy, jako osobnego głosu. Zwracamy tylko uwagę, że gdy ten znak napisany jest przed *a*, czytamy *ta*.

Pisanie wyrazu *tata* kończy lekcję.

Przy pisaniu dzieci powinny złamać kartkę zeszytu przez pół i pisać jeden wyraz w połowie każdego wiersza. Po napisaniu całej strony, otrzymują dwa słupki wyrazów *tata*,

Wywoływanie dzieci do tablicy, aby z pamięci napisały wyraz *tata*, pozwala nam sprawdzić, czy obraz tego wyrazu utrwalił się w pamięci dziecka. Podczas kiedy jedno pisze na tablicy, inne mogą pisać w powietrzu.

Str. 4.

### **mama.**

Rozpoczynamy lekcję od powtórzenia poprzedniej lekcji kilkoro dzieci pisze na tablicy wyraz *tata*, inne czytają z tablicy i książki.

Przechodzimy potem do tematu dzisiejszej lekcji. Opowiadamy więc znowu historyjkę o mamie. Oglądamy obrazek, analizujemy wyraz *mama*, tak samo jak *tata* pisząc jednocześnie na tablicy.—Postępujemy jak na poprzedniej lekcji. Dzieci piszą znowu wyraz *mama* w dwóch kolumnach na złamanej przez pół stronie. Przez podział wyrazu *mama* na dwie części otrzymujemy czasownik *ma*, z którym dzieci układają ustnie zdania o tym, co kto ma pisać. Pisać można zdania o mamie i tacie, dopełnione obrazkami, podanymi na początku elementarza. Np. *tata ma* laskę (laskędziewci rysują), *mama ma* kubek (kubek rysują).

Materyału, zawartego na str. 4 starczy na dwie lekcje, a niekiedy nawet z powtórzeniem poprzedniego materiału, na trzy.

Str. 5.

### **oko.**

Wyraz *oko* służy do zapoznania się z nim, jako z całością, do podzielenia na sylaby *o ko*, do poznania samogłoski *o*, do porównania *o* i *ko*. Głosu *k* nie wyodrębniamy. Lekcję prowadzimy jak przy str. 3 i 4. Dzieci piszą *oko* i samogłoskę *o*.

Str. 6, 7.

### **mamo, tato.**

Omawiamy obrazek na str. 6 i opowiadamy historyjkę. Po dojściu do wyrazu *mamo* zwracamy uwagę dzieci, że inaczej wyrażamy się, kiedy mówimy o mamie, a inaczej, kiedy ją wołamy. Można wyzyskać wtedy imiona dzieci i ukła-

dać wspólnie z dziećmi zdania, gdzie imiona te występują w pierwszym przypadku, a kiedyindziej w piątym. Np. Zosia ma ołówek; Zosiu, podaj mi ten ołówek i t. p.

Przez porównanie wyrazów *mama—mamo* podług wzoru podanego w elementarzu, dzieci mogą porównać sylaby *ma* i *mo* z samogłoskami *a o*.

Stronę 7 przerabiamy z dziećmi w podobny sposób.

Piszą dzieci w dalszym ciągu kolumny: na jednej połowie może być *mama*, na drugiej *mamo*; tak samo z wyrazem *tata*.

Str. 8.

Można opowiedzieć cokolwiek lub przeczytać o kocie. np. „Czarnuszka” (wyd. Arcta „Moje książeczki”) albo „Morusek”, (str. 68 element.) Omówimy następnie treść opowiedzianej czy też przeczytanej powiastki, dzieci opowiedzą nam, które z nich ma kota. Nawiązujemy z dziećmi rozmowę o kotach. Wtedy oglądają obrazki na str. 8 i same odczytują wypisane pod obrazkami zdania. Pisanie tych zdań na tablicy i w zeszytach kończy lekcję.

Przytaczamy zdania: *miałem kota, widziałem kota*; i t. d. Porównanie ustne wyrazów *kot—kota*.

Str. 9.

### **mak.**

Następuje ważny moment w nauce czytania, wydzielenie pierwszej spółgłoski.

Przy omówieniu wyrazu i obrazka *mak* postępujemy, jak na poprzednich lekcjach. Przez porównanie sylaby *ma* z wyrazem *mak*, dzieci same dochodzą do wniosku, że znak na końcu oznacza głos *k*.

W podanym niżej wyrazie *oko* same odnajdują trzy litery. Nauczyciel mówi szereg wyrazów, w których słychać na końcu głos *k*: *lak, hak, tasak, rak, kruk* i t. p. Wyrazy podane na dole strony dzieci przepisują i podkreślają w każdym literę *k*. Jako kaligrafię piszą wyraz *mak* (w słupku) i literę *k*.

Na tablicy można opracować wyraz *tak* i *kakao*, jeżeli dzieci wyraz ten znają. Można wtedy porównać sylaby *ko ka*.

Str. 10, 11.

## t—m

Przez porównanie wyrazu *kot* i sylaby *ko*, dzieci dochodzą do wniosku, że znak na końcu oznacza głos *t*. Mogą wtedy rozłożyć wyraz *kot* na głosy *k o t* i sylabę *ta* na *t a*, sylabę *to* na *t o*. Nauczyciel mówi szereg wyrazów, w których słychać *t* na końcu; *but*, *bat*, *brat*, *drut* i inne. Dzieci piszą wyraz *kot* i literę *t*.

Nauczyciel przeczyta na tej lekcji zagadkę ze str. 63. Można też ułożyć wyraz *kot* z pomocą ruchomego abecadła. Przy poznaniu następnych liter oddaje też abecadło ruchome wielkie usługi. Ruchome litery można łączyć, rozłączać, liczyć.

Głos *m* wydzielamy przez zestawienie czasowników *ma—mam*. Dzieci układają szereg zdań, w których te czasowniki występują. Nauczyciel potem pisze je na tablicy i wskazuje *m* (wzór w elementarzu). Piszę potem zdania z wyrazem *mam*, np. *mam kota*, *mam mak*, *mam kubek* (kubek rysują), *mam śliwkę* (śliwkę rysują), i t. p. Mogą też pisać kilka wierszy sa mej litery *m*.

Str. 12.

## i

Głos *i* dzieci poznają jako spójnik i układają szereg zdań, w których muszą użyć tego spójnika.

Z wyrazu *maki* wydzielają najpierw *ki*, jako drugą część wyrazu, potem rozkładają sylabę *ki* na *k i*. Już teraz przy pisaniu pojedynczych wyrazów możemy wymagać od dzieci, aby przedtem rozłożyły wyraz na głosy. Do pisania pod dyktando z rozkładaniem na głosy mogą służyć wyrazy podane przy końcu strony. Mogą też dzieci pisać same z pamięci te wyrazy, których już się uczyły.

Str. 13, 14, 15.

## Ola, ul.

Materiał zawarty na tych stronach może stanowić pewną całość. Opowiadamy np. historyjkę o dziewczynce, która nazywała się *Ola*. Dziewczynka miała bardzo dobrą mamusię i tatusia, którzy kochali ją bardzo i starali się, żeby ich córeczce

było dobrze. *Ola* była bardzo miła i wesoła. Lubiała ptaszki; kwiatki, a nadewszystko swego *kota*. *Ola* mieszkała w mieście, ale na lato jeździła zawsze z mamą do cioci. Kiedy była u cioci na wsi, lubiała zrywać *maki*. Ciocia *Oli* miała synka, który się nazywał podobnie—bo *Olo*. *Olo* też lubił kwiatki i kotki. *Olo* miał w doniczce *lak*. *Ola* pierwszy raz widziała taki kwiatek ale nie podobał jej się wcale, wołała *maki*.

W ten sposób będą przed czytaniem str. 13 omówione, wszystkie wyrazy użyte na tej stronie.

Czytanie będzie wtedy jakby powtórzeniem tego, co dzieci słyszały o *Oli*. (Gdyby czytanie sprawiało trudności, trzeba każdy wyraz opracować na tablicy). Pisać na tej lekcji będą dzieci imię *Ola* w słupku. Zwrócić tu należy uwagę, że *Ola* to imię, i że zawsze pierwsza litera imienia jest duża. Mogą też pisać zdania, które są w książce—*Ola ma kota*, *Ola ma maki*. Same dzieci na podstawie opowiadania nauczyciela mogą ułożyć i napisać zdanie—*Ola ma lak*. Trzeba również zwrócić uwagę dzieci na sylaby *la*, *lo* w następujący sposób. Nauczyciel napisze na tablicy *Ola*, pod spodem *Olo* i zetrze pierwsze litery; zostanie *la*, *lo*. Głos *l* na końcu wyrazu mogą wyodrębnić z wyrazów *ul*, *sól*, *król*, *ból*, *węgiel*, *Karol* i t. p..

Na str. 14 dzieci widzą mamusię i tatusia *Oli*, dalej na str. 15 *kota* i *lalkę Oli* (zestawić wtedy sylaby *la*, *lo*, *li*). Na tej samej stronie wyraz *ul*, z którego wydzielamy *u*, możemy przedtem omówić, nawiązując opowiadanie do tego, co *Ola* widziała na wsi u cioci.

Wyraz *kula* omawiamy przy pogadance o kształtach, przypominamy tylko teraz dzieciom.

Do pisania mamy wyrazy *ul*, *kula*, pisane w słupkach.

Z wyrazami *tu*, *tam* mogą dzieci ustnie układać zdania.

Zdania: *Ola tuli kota*, *mama tuli kota*, *tata tuli kota*—trzeba, żeby dzieci pisały kilka razy ze względu na czasownik *tuli*.

Str. 16, 17.

## b.

Można jeszcze i tutaj związać opowiadanie z tem, co *Ola* widziała na wsi. A więc może to być np. *baba*, którą *Ola* bar-

dzo polubiła i często odwiedzała. Ta baba może mieć syna *Kubę*, który pasie gęsi, odpędza je *batem* od zboża. Kuba ma podarte *buty*, ale na zimę mama mu kupi nowe.

Do pisania znowu służą wyrazy: *baba, Kuba, but, bat*—jak na poprzednich lekcjach. Większą uwagę przy pisaniu zwracamy na czasownik *lubi*. Dzieci układają zdania z tym czasownikiem wybierając wyrazy, które umieją już pisać.

Głos *b* można wyodrębnić w wyrazach *brama, brat, bruk, bratek* i t. p.

Od str. 18 zaczyna się druk. Pismem podawany jest tylko wyraz podstawowy.

Przez cały czas nauki z elementarza należy utrzymać sposób prowadzenia lekcji, podany we wzorach do pierwszych stron. Niech dziecko zawsze będzie przygotowane do odczytania wyrazów i zdań na danej stronie. Materiał podany w książce trzeba rozszerzać przez ćwiczenia głosowe, jak przy opracowywaniu *t k l b*.

Wyrazy luźne, osobno zgrupowane, służą nam do układania zdań, do pisania pod dyktando, do zestawiania na tablicy i w zeszytach sylab (jak *la, lo, li* na str. 13) do przepisywania i do podkreślania poznanej litery.

Z czytanek przed lekcją wybieramy i opracowujemy na tablicy wyrazy trudniejsze do przeczytania.

Sposób opracowania nauczyciel dobierze, jak będzie uważał za najwłaściwsze. Może być dzielenie na sylaby np. sznu-ro-wa-dło, albo stopniowanie trudności, np. ra, stra, siostra, nie, schnie, wyschnie.

Rozwinięcie przeczytanej treści należy całkowicie od pomysowości nauczyciela i stopnia zainteresowania dzieci.

Nie będę już podawała szczegółowych wzorów lekcji. Dla ułatwienia jednak pracy nauczyciela zaznaczę, co na każdej stronie powinno być bardziej opracowane.

Str. 18, 19 Przejście do druku. Uważać trzeba, aby dzieci przyzwyczyły się do widoku drukowanych liter.

Str. 20 Uczyć kilkakrotnie w zdaniach wyrazu *motyl*—np. *tu lata motyl, tam lata motyl*.

„ 21 Zestawić sylaby *ra, ro, ry*, z wyrazów *kura, robak, ryba*. Użyć kilka razy czasownika *robi*. Pisać zdania o *Karolu*.

Str. 22 Układać i pisać zdania z wyrazami *Olek, bilet, kubek*.

„ 23 Wprowadzenie wyrazów trzysylabowych. Osobno opracować *Marck, korek*.

„ 24 Zbieg spółgłosek przy zbiegu sylab. Dzielić podobne wyrazy na sylaby.

„ 25 Zestawić sylaby *sa, so, se*, z wyrazów *osa, sok, ser*, (po napisaniu na tablicy zetrzeć *o, k, r*).

„ 26 Zbieg spółgłosek *st* na końcu i na początku wyrazów. Pisać zdania z wyrazów *stoi, stuka*, używać imienia *Tomek*.

„ 27 Zestawić sylaby *je, ja*. Używać w zdaniach zaimka *ja* i czasowników *jest, je, jem, rysuje, maluje*.

„ 28 Wydzielenie *j* z wyrazów *kolej, jajko*. Użyć tych wyrazów w zdaniach. Napisać kilka zdań z wyrazem *mleko*.

„ 29 Wprowadzenie dużej litery na początku zdania. W ten sam sposób opracować to można i przy pisaniu. Lepiej jednak pisać jeszcze przez pewien czas imiona na początku zdań. Używać *q* w zakończeniach czasowników, podług wzoru ze str. 30. Pisać zdania z czasownikiem *są*.

„ 30 Przyzwycząć do pisania sylaby *sia*, przez pisanie zdań z wyrazami, podanymi na tej stronie. Wyzyskać imiona dzieci, o ile się nadają.

„ 31 Zestawić sylaby *da, do, dy*, z odpowiednich wyrazów.

„ 32 Opracować osobno wyrazy *tutaj, karmi, kurta, miska, stara*.

„ 33 Zestawić sylaby *po, pa, pi*. Opracować osobno wyrazy—*sierp, palto, podarte*. Użyć w zdaniach czasowników—*kupi, pisali*.

„ 34 Zbieg spółgłosek w wyrazach *psy, ptaki* opracować, jak *mleko* na str. 28. Zmiękczenie *p* przez *i*. W zdaniach używać imienia *Piotr*.

„ 35 Zdania z imieniem *Walek, Wojtek*. Omówić zajęcia rodziców dzieci na podstawie czytanki: *Tata Tomka jest kowalem*.



- Str. 36 Opracować wyrazy: *krowa* i inne podobne ze zbiegiem *kr* na początku. Pisać zdania z wyrazami *klocki*, *leje*. Używać imion w 3-im przypadku — *Wackowi*, *Markowi*, *Tomkowi* i t. p.
- „ 37 Zmiękczenie *c* przez *i*. Użyć kilkakrotnie w zdaniach wyrazu *ojciec*. Można pisać o tem, co robią ojcowie dzieci danej klasy.
- „ 38 Na podstawie czytanki o Stasi omówić zajęcia dzieci w domu. Zapisać inne opowiadanie o pomocy w domu.
- „ 39 Opracować zbieg spółgłosek w wyrazach—*grabi*, *gracuje*, *do ogrodu*. Pisać zdania z imieniem *Lutek*. Używać wyrazów w 4-ym przypadku z końcówką *ę*, podług wzoru, podanego na tej stronie.
- „ 40 Użyć w zdaniach *się*. Wyrazy ze zmiękczeniem *w*, *m* przez *i*. Umotywować w wyrazach podanych użycie *ó* — zdania z temi wyrazami. Ćwiczenia tego więcej nie rozwijać.
- „ 41 Zmiękczenie *n* przez *i*. Pisać zdania z takimi wyrazami. Wyzyskać odpowiednie imiona dzieci.
- „ 42 Używać w zdaniach czasu przeszłego podług wzoru, podanego na str. 43 (*Bolek stoi—Basia stała*).
- „ 43 Imiona *Basia* i *Bolek*—duże *B*. Odpowiednie imiona i nazwiska dzieci.
- „ 44 Zmiękczenie *z* przez *i*. Używać imion *Kazio*, *Zosia*, *Janek*.
- „ 45 Pierwsza podwójna litera. Zdania z wyrazami *dzbanek*, *dzwonek*, *jeżdżą rydze* i t. p.
- „ 46 Zestawiać w zdaniach 1 i 2 osobę czasu teraźniejszego, jak *mam—masz*. Opracować czasowniki takie, jak *spadła—spadł* (wzór na str. 47).
- „ 47 Zwrócić uwagę na imiona *Stefan*, *Stefa* — Zdania z użyciem wyrazów, w których jest litera *f*.
- „ 48 Przed czytaniem opracować wyraz *pantofle*. Zdania z wyrazami, w których występują sylaby *dzia*, *dzio*. Wyzyskać imiona dzieci.
- „ 49 Układać zdania z wyrazami, podanymi w książce. Zwrócić uwagę na *dż*—przerobić odpowiednie ćwiczenia głosowe i piśmienne.

- Str. 50 Zdania z podanymi wyrazami. Przy czytance o Julce można rozwinąć pogadankę o ulubionych barwach dzieci. Pisać o tym zdaniu lub ułożyć powiastkę.
- „ 51 Zwrócić uwagę na to, że w wyrazach zmienia się tylko końcówka. Pierwsza litera zostaje zawsze ta sama. Zbieg spółgłosek *szcz* w wyrazach i zdaniach.
- „ 52 Zmiękczenie *k* przez *i*. Zdania lub powiastka.
- „ 53 Przed czytaniem opracować wyrazy *rośnie*, *liście*, *śliwka* (na podstawie wyr. *śliwa*). Ćwiczenie, podane w książce, przepisać i rozwinąć.
- „ 54 Opracować wyraz *dzień*. Używać w zdaniach wyrazów, zakończonych na *ń*, *ć*.
- „ 55 Opracować przed czytaniem wyraz *gniazdo*. Omówić treść czytanek.
- „ 56 Opracować na tablicy wyrazy *prawdziwe*, *fartuszki* z czyt. „Lalka Basi”.
- „ 57 Zdania lub powiastki z wyrazami, podanymi w tabliczkach. Przed czytaniem „U cioci” opracować wyrazy *pierniki*, *ciasteczka*.
- „ 58 Opracować wyraz *najlepiej* z czytanki. „W lesie”—Przerobić zestawienia podane w książce.
- „ 59 Rozwinąć i napisać ćwiczenie. W zdaniach używać wyrazów z lit. *rz* po *k*, *p*, *t* (niektóre są w książce). Omówić treść czytanki—pracę dzieci.
- „ 60 Przed czytaniem opracować wyrazy *snurowadło*, *podrapane*, *porwane*, *pazurkami*. Omówić treść czytanki—dzieci niech opowiedzą swoje jakieś przygody z trzewikami. Niektóre można zapisać w zeszytach.
- Poznanie liter jest już zakończone. W pozostałych czytankach opracowujemy pewne właściwości ortografii, których unikałyśmy do tej pory. Tekst ćwiczeń powinny dzieci przepisać i następnie pisać w zdaniach te wyrazy.
- Dzieci wspólnie z nauczycielem mogą układać i pisać w swoich zeszytach nowe powiastki o sobie, swoich kolegach, rodzicach i całym otoczeniu.
- Niektóre z czytanek nadają się do inscenizacji (*Kotek Ewusi*, *Zabawa w motyle*), inne do rozbudzenia fantazyi dzieci (*Morusek*), jeszcze inne do stwierdzenia

własnych spostrzeżeń dzieci. Do takich czytanek należą: Co to za drzewo? Zabawa w motyle. Powinny być te czytanki poprzedzone nie przez pogadankę, a przez długi okres obserwacji kasztanów, i motyli. Na wsi nietrudno o sposobność. W mieście poprzestać trzeba na okazach, tablicach czy też obrazkach.

- Str. 61 Omówić i rozwinąć treść czytanki—opieka nad młodszym rodzeństwem. Przepisać i rozwinąć ćwiczenie, podane przy czytance.
- „ 62 Przed czytaniem opracować wyrazy *schować, wyskoczyć*. Powiastkę można inscenizować. Przepisać i rozwinąć ćwiczenie. Używać imion z wprowadzonymi tu dużymi literami.
- „ 63 Zagadki nauczyć dzieci na pamięć. Rozwinąć ten temat—niech dzieci same układają zagadki o różnych przedmiotach i zwierzętach, wyszczególniając cechy tych przedmiotów. Zagadki można zapisywać.—Omówić treść czytanki Droga z targu—rozwinąć ćwiczenie.
- „ 64 Omówić zabawy dzieci w ogrodzie, na polu, na podwórku.—Przepisać ćwiczenie, zwrócić uwagę na *ów*.
- „ 65 Omówić treść czytanki—co jeszcze można zrobić z papieru, oprócz piórniaka. Pisać zdania lub powiastki z wyrazami, podanymi w tabliczkach,
- „ 66 Nauczyć wierszyka na pamięć. Można mówić chóralnie lub w ten sposób, że jedno mówi wiersz, a inne tylko „pi, pi”. Zwrócić uwagę na zmianę głosu piszczących ptaków, zależnie od tego, czy są głodne, czy zadowolone. Można rozwinąć pogawędkę o ptakach. Wspólnie z dziećmi ułożyć jakąś powiastkę.
- „ 67 Przed czytaniem opracować wyrazy *wyschnie (nie, schnie, wyschnie), splukać (plukać splukać)*. Powiastkę można ilustrować odpowiednimi ruchami rąk.  
Nauczyć dzieci na pamięć wierszyka Pranie — można też śpiewać odpowiednią piosenkę o praniu.
- „ 68, 69 Trzy powiastki o Morusku łączą się ściśle z sobą. Można omówić z dziećmi przygody ich kotków. Dzieci mogą dopełnić same, co się stało z Moruskiem. Jedno z dopełnień mogą zapisać w swoich zeszytach.—

Zwrócić uwagę na ogłaszanie w szkole o zaginionych rzeczach.

- Str. 70 Przed czytaniem opracować wyrazy *skrzydelka, na czworakach*. Po przeczytaniu powiastki użyć w zdaniach lub w powiastce podobnych wyrazów. Treść mogą dzieci przedstawić.
- „ 71 Omówić treść czytanki. Nawiązać rozmowę o psach.— Układać zdania z wyrazami podanymi w ćwiczeniu.
- „ 72, 73 Przed czytaniem obserwować przez dłuższy czas kasztany. Na lekcję przynieść gałąź kasztanową.
- „ 74 Obserwować i omówić deszcz majowy. Wierszyka nauczyć. Zwrócić uwagę, że o wiosnie=na wiosnę.
- „ 75 Nawiązać rozmowę po omówieniu treści czytanki.— Czem które z dzieci chciałoby być, gdy dorośnie. Dlaczego?
- „ 76 Rozmowa o tem, jak można korzystać z czytania książek. Czy tylko można opowiadać to, co się czytało?—Można rozwinąć pogadankę zależnie od okoliczności.—Nauczyć dzieci wierszyka na pamięć.

Kończymy tę książkę prośbą do nauczycieli, aby zechcieli zastosować się do naszych wskazówek.

Prosimy też, aby pamiętali, że nauczanie jest pracą twórczą i szukali własnych dróg, jeżeli spotkają nie przewidziane trudności. Prosimy, aby zapisywali swoje uwagi i uzupełnienia. Zwrócimy się po ten cenny materiał przy opracowaniu następnych wydań. Chcemy aby wspólne wysiłki wszystkich nauczycieli stworzyły zupełnie dobry elementarz polski. Wydanie obecne, *podejmowane w ciężkich warunkach wojennych*, napotkało na wiele trudności.

Gdy trudności te znikną możliwe będą liczne zmiany. Postaramy się wtedy o jednolite ilustracje i o rozmieszczenie tekstu, odpowiadające całkowicie wymaganiom metodycznym.

Anna Oderfeldówna.



38177 „b”  
372.800.84

## W SPRAWIE NAUCZANIA JĘZYKA MACIERZYSTEGO I JEGO GRAMATYKI.

„W odrodzonej szkole polskiej otoczono naukę języka ojczystego na wszystkich jej stopniach szczególniejszą troską i opieką”, — oto zdanie, którem rozpoczyna się przedmowa do pierwszego wydania książki Klemensiewicza, Majewiczówny i Lehr-Spławińskiego: „Gramatyka polska w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela”. Od 12 lat, bez śladu dodatniego rezultatu, owszem z coraz gorszymi wynikami, trwa już ta „szczególna troska i opieka”. Gdzieś zatem musi tkwić w niej błąd, błąd nielada. Należy corychlej go wyszukać i usiłować usunąć. Jedną z takich prób, może zgoła nieudolną, a może z tych, co w umiejętnym rozwinięciu okazują się celowe, jest niniejszy artykuł. Z każdego w nim wiersza wзира twarz dyletanta, ale równocześnie z każdego wyrazu pragnienie naprawy panujących obecnie w tej dziedzinie stosunków. I to jest jedyną jego legitymacją.

Wbrew zaznaczonej w tytule kolejności problemów, zajmę się najprzód sprawą aplikowania gramatyki, a potem dopiero języka macierzystego.

*Il n'y a qu'un maistre des langues, qui en  
est le roy et le tyran, c'est l'Usage.*

*Vaugelas.*

### I.

Myśl, którą zamierzam tu poruszyć i niefachowo, ale szczerze omówić, nagabuje mię nie od dziś. Zazwyczaj oddalałem ją od siebie, jako nazbyt radykalną. Od jakiegoś czasu atoli już tego nie czynię; przeciwnie przygarniam ją, rostrząsam i oglądam z różnych stron. Podnieta przyszła z zewnątrz. Był nią zamieszczony w „Codz. Kurjerze Ilustrowanym” z 30. I. 1931 artykuł zatytułowany: „Gdy „podmiot doświadcza skutków tej czynności” czyli od głodu, ognia, wojny i gramatyki Szobera zachowaj nas, Panie”. — Nawet zajmwszy w stosunku do zaczeptionej tak książki i jej autora stanowisko: „niech się drapie, kto ma liszaj, nasza skóra zdrowa”, należy

stwierdzić, że bezimienny autor artykułu uznaje połowiczną tylko ścisłość i wyszydając z 15-go wydania „Gramatyki polskiej” Szobera § 11-ty, dotyczący czynnej, biernej i zwrotnej strony słów, cytuje definicję tej ostatniej bez kończącego ją przykładu, który ją uzupełnia i czyni zrozumiałą nie tylko dla szkolnego dziecka, ale bodaj że i dla... autora artykułu, o ile jest człowiekiem dobrej woli. Podobną nieścisłość popełniono również przy omawianiu § 83-go tejże gramatyki. W tym jednakże razie lojalne przytoczenie paradygmy niewieleby pomogło. Najbezstronniejszy bowiem człowiek, wyczytawszy u Szobera: „Zdania przyzwalające wyrażają przyczynę, która wywołuje skutek wręcz przeciwny swemu działaniu. (*sic!*) Dzieje się to wskutek tego, że przyczyna jest niewystarczająca, nie może przeto wywołać właściwego sobie następstwa i przyzwala na skutek wręcz przeciwny. Ponieważ padał rześisty deszcz, zdawałoby się, że naturalnym następstwem tej przyczyny powinno być pozostanie w domu, a tymczasem wyszliśmy z domu; skutek był zupełnie inny niż ten, którego by się spodziewać należało: przyczyna okazała się niewystarczająca i przyzwoliła na skutek wręcz przeciwny”. — Najbezstronniejszy tedy człowiek, przeczytawszy powyższe objaśnienie, zauważyć musi *primo*, że pewną kategorię zdań sformułowano tu nader nieudolnie, a *secundo*, że wprowadzono termin i pojęcie przyczyny, na którą tu nic nie wskazuje, której w tem i analogicznych zdaniach — przynajmniej naocznie — całkiem niema, o ile zaś jest, to jest utajona i alternatywna, bo zależna od psychicznych motywów jednostki, postępującej wbrew oczekiwaniu, doświadczeniu, nawyczce i t. p. To zatem, co jest okolicznością (uwzględniają to w swej „Gramatyce” Lehr-Splawiński i R. Kubiński), towarzyszącą takiej czy innej decyzji a nie powodem jej powzięcia, nazwano bezzasadnie „przyczyną” i niefortunne objaśnienie doreszty zaciemniono. — Na tej uwadze mógłbym poprzestać, ale skoro już jesteśmy przy tytule: „zdania przyzwalające”, warto rozprawić się odrazu nie z jednym p. Szoberem, lecz i z paru autorami innych jeszcze gramatyk. Chodzi mi o samą nazwę: „zdania przyzwalające”. Skąd się ona tu wzięła? kie lichy ją podszeptało, skoro w zdaniach: „wyszliśmy z domu, chociaż padał rześisty deszcz” (Szober), albo: „lubo słabe były siły nieprzyjaciela, przecież nie zdołano go powstrzymać” (Lehr Splawiński i R. Kubiński), nikt ni-

komu na nic nie przyzwala? Ta interpelacja nie jest bynajmniej szukaniem dziury na całym ani pedanterją; zgłaszam ją przy sposobności dlatego, że kto jak kto, ale przede wszystkim nauczyciel, *in verba cuius juratur*, ma obowiązek zaprawiać młode umysły do prawidłowej techniki myślenia (logiki) i nie wykraczać przeciw niej choćby taką błahostką, jak nazwa jakiejś kategorii gramatycznej.

Ale mętna definicja czy źle dobrany termin są drobiazgiem wobec pytania, które zadają tobie szersi zpośród pedagogów i wszyscy bez wyjątku rodzice, a które możnaby sformułować tak: dla czyjego dobra układa się i w setkach tysięcy egzemplarzy drukuje gramatyki języka macierzystego? w interesie uczniów i nauczycieli? szkoły i nauki? piśmiennictwa i kultury? Czy i kto odnosi z tego istotną korzyść?

Z odpowiedzi na te pytania, zależnie od punktu widzenia, może urosnąć problem społeczno-ekonomiczny lub pedagogiczno-oświatowy. Rozwiązanie pierwszego zawisło od dat statystycznych. Tych — o ile mi wiadomo — nikt dotąd, nawet, zpośród księgarzy, nie opracował. Mimo to jednak i poniższe, choć zgoła wyrwykowe dane, pozwalają już na pewne interesujące wnioski. Miałem w ostatnich czasach w ręku sześć gramatyk różnych autorów. Prym wśród nich wiedzie Szober. Z czterech zeszytów jego „Gramatyk” na różne klasy wyszedł:

Zeszyt I-y	w 508,000 egz.	po 0,90 zł.	co daje	. . .	457,200 zł.
„ II.	„ 505,000	„ „ 1,40 zł.	„ „	. . .	707,000 „
„ III.	„ 422,000	„ „ 1,50 zł.	„ „	. . .	633,000 „
„ IV.	„ 311,000	„ „ 1,20 zł.	„ „	. . .	373,000 „
			w sumie	. . .	2,170,200 zł.

Jeżeli przyjmiemy, że wydatek na zakupno gramatyk: Zimowskiego, Lehr-Splawińskiego, Szajnowskiego, Steina-Zawilińskiego, a wreszcie ojca i syna Kryńskich (12 wydań, skromnie licząc po 5,000 każdy czyli 60,000 egz. po 5,00 zł. zatem 300.000 złotych) pochłonął tylko 830,000 to bez jakiejś większej omyłki czy przesady możemy przyjąć, że na sprawienie dzieciom samych tylko podręczników gramatyki języka macierzystego wydali polscy rodzice w ciągu kilku ostatnich lat okrągło 3,000,000 zł. A ileż mogło wydać nauczycielstwo na sprawienie sobie potrzebnych do wykładu podręczników metodycznych? Te nie przechwalają się wysokością nakładu, ale jeżeli zważymy, że liczba nauczycieli szkół powszechnych waha się u nas między 60-iu a 70-ciu tysiącami, a co najmniej połową

z nich nabywa dla siebie takie *vade mecum* po cenie dość znacznej (Szobera „Zasady nauczania języka polskiego”, wyd. trzecie. kosztuje 9,60 zł., a Klemensiewicz, Majewiczówny i Lehr-Spławińskiego „Gramatyka polska w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela”, wyd. trzecie, kosztuje 9,00 zł.), to musimy do wyż. wykazanych trzech milionów dodać co najmniej jeden milion jeszcze, razem cztery miliony zł., co już przestaje być kwotą bagatelną. Wydatek powyższy wraca oczywiście do kieszeni społeczeństwa, zgarnia go bowiem papiernik, drukarz, składacz pisma, introligator, nakładca, księgarz a nawet i autor coś tam z tego liźnie. Społecznie tedy biorąc wszystko jest w porządku z warunkiem atoli, że te cztery miliony wydano na rzecz nieodzowną i pożyteczną. Ale jeżeli ona nie jest ani nieodzowną ani dostatecznie pożyteczną? co wtedy? Bo okoliczność, że pieniąż wydany przez jednych członków społeczeństwa wraca do kieszeni innych członków tego samego społeczeństwa, nie sankcjonuje jeszcze wydatku, jeśli on nie stoi w ekonomicznie zdrowym stosunku do uzyskanej zeń korzyści. Zkolei zatem musimy się zastanowić nad pedagogiczno-oświatową stroną sprawy i szukać odpowiedzi na pytanie, jakie wydaje skutki dotychczasowe aplikowanie w szkołach gramatyki języka macierzystego? Powszechny głos utrzymuje, że rezultaty tej nauki są nader mizerne. Ale — powiedzą mi — że jest to opinia laików i gazeciarzy, których w Języku Polskim (XVII, I. str. 19-25) skarcił prof. Lehr-Spławiński, albo, że są to biadania rodziców nad niedolą ich dzieci, prześladowanych gramatyką przez zacietrzewionych w swej specjalności profesorów. Cóż jednak będzie, jeśli po szeregu argumentów, wypowiedzianych tu po dyletancku imieniem własnem i ogółu, przytoczę solidaryzujące się z tą dyletancką opinią *ipsissima verba magistrorum*?

W mowie swej, inaugurującej doroczny popis w Gimnazjum Wołyńskiem dnia 16 lipca 1809 roku, wygłosił Euzebjusz Słowacki następujące zdanie: „Powołani do piastowania chlubnego zakładu ufności publicznej, czuliśmy, że współczesnym i potomności odpowiedzialni jesteśmy za użycie naszego i tych młodych synów Ojczyzny, czasu”. — Pomimo braku wszelkiej po temu legitymacji śmiem rzucić tu pytanie, czy to poczucie odpowiedzialności nie osłabło w dzisiejszem pokoleniu wychowawców? Wszak ogromna większość polonistów — dość przepatrzyć roczniki Muzeum lub Roczn. Pedag. — jest

rzetelnie przekonana, że aplikowanie na dzisiejszy sposób gramatyki języka macierzystego wydaje nikłe a nawet marne rezultaty i mimo to — jak dotąd — nie wychodzi z ich grona żadne dążenie do reformy. To jest co najmniej dziwne, to jest — powiedziałbym nawet — nie w porządku. A ponieważ najsmakniej wdrożyć go może dyskusja, a tę znów — retorycznego używając zwrotu — najłatwiej wywołać napastliwym dmuchnięciem w ul, choćby on był, jak tu, urojony, przeto występuję tu z horrendalną napozór tezą:

### **W nauce języka macierzystego jest aplikowanie jego gramatyki jako osobnego przedmiotu zbędne.**

Nasamprzód skonstatujemy:

1) Zdolność posługiwania się językiem macierzystym jako narzędziem ujawniania i wymiany myśli t. zn. świadomości intelektualnej, oraz uczuć t. zn. świadomości sensorywnej, jest nam dzięki dziedzictwu wrodzoną, a rozwój jej i czynna realizacja od dziecięcego szczebiotu do doskonałej dykcji krasomówcy, zasada się na naśladownictwie, — oczywiście w dzisiejszem stadium rozwojowem człowieka, bo w zaraniu zjawisk językowych mogła rzecz polegać na wynalazczości jednostek twórczych. (Wszak i dziś każdy wynalazek techniczny pociąga za sobą wynalazek językowy: nową nazwę nieistniejącego do wczoraj sprzętu, aparatu, pierwiastka i t. p.). — Powyższej tezy udowodniać chyba nie potrzebuję; jej słuszność, niemal aksjomatycznie potwierdza bezpośrednie doświadczenie na dzieciach a pośrednio nauczanie obcych języków metodami Berlitz, Ansona a ostatnio lingwafonją.

2) Gramatyka, jako systematycznie ułożony zbiór spostrzeżeń nad własnościami języka mówionego czy pisanego, nie jest wprawdzie pozbawiona pewnych ogólnych walorów pedagogicznych, ale ściśle naukowych nie posiada i stanowi zaledwo prodromos do właściwej wiedzy językowej: lingwistyki. Jako skonstruowana *ex post* z faktów językowych, nie ma ona i mieć nie może żadnego wpływu na język. On, odradzający się z każdym niemal pokoleniem i dlatego wiecznie młody i pełen polotu, rwie wciąż naprzód; ona, już w początku swym skostniała, wlecze się za nim i zbiera podkowy. Ten upokarzający stosunek do języka w ramach mowy macierzystej, zmienia się na korzyść gramatyki w ramach mowy obcej, z książek wy-

uczonej. Wtedy z ciury, człapiącej gdzieś na szarym końcu, przedzierzga się gramatyka w ukazującego właściwą drogę konsumenta. Ten awans wbija ją w dumę i tak przewraca w głowie, że gdy znajdzie się ona — *retro* — na terenie mowy macierzystej, zamiast potulnie wrócić do roli ciury, czepia się własnego — pożał się Boże! — podjezdka i wygramoliwszy się na niego, domaga się szczególnej dla siebie estymy. I wtedy zaczyna się tragedia. Nielubiana i lekceważona przez wykładowców, przeważnie mało w lingwistyce utalentowanych, jeszcze bardziej nielubiana lub wprost znienawidzona przez uczniów, staje się dla pierwszych pańszczyzną, a dla drugich zmorą, zatruwającą im całą radość, jaką młode życie czerpie z corazto pełniejszego i samodzielniejszego zaspokajania wrodzonej człowiekowi ciekawości.

UWAGA: Zbyteczna dowodzić, że gramatyka nie ma żadnego wpływu na język, że go nie urabia, nie bogaci i nie doskonalą. Mimo to jednak nie zawadzi choć jeden przykład całkowicie przekonywujący:

Do ostatniej ćwierci XVIII w. a mianowicie do powołania Komisji Edukacyjnej i z jej polecenia przez Onufrego Kopczyńskiego napisanej „Gramatyki dla Szkół Narodowych”, nikt w Polsce nie uczył się gramatyki polskiej, tylko łacińskiej z łacińskiego Alvara. Ale to czasy względnie późne, wiek XVII-ty. A w XVI-tym? Wtedy Alwara jeszcze u nas nie było, ale za to był „złoty wiek” języka i literatury polskiej, rozbrzmiewający takimi imionami jak Kochanowski, Górnicki, Wujek, Skarga, Szarzyński, Klownicz, Szymonowicz i inni. Znajomość zatem prawideł gramatycznych nie była potrzebna do wydoskonalenia języka i wypolerowania go w zwierciadło kultury duchowej: wszczepianie zaś normatyw językowych *via* łacina, odbiło się na polszczyźnie niekorzystnie i niektóre pomniki literatury, w których genjusz rasy może najbardziej typowo się przejawiał, że wymienię choćby tylko rozkoszny „Ogród Fraszek” Wacława Potockiego, zeszcyciło łacińską, polskie ucho i myśl rażąca składnią.

Nadmieniłem wyżej, że gramatyka przez rozgrupowanie i zaprowadzenie ładu w faktach językowych, nie jest pozbawiona pewnych wartości pedagogicznych. Ani słowa. Pytanie jednak czy one równoważą szkody, płynące z aplikowania na dzisiejszy sposób gramatyki języka macierzystego? Szkód takich bowiem nie brak a zaliczam do nich:

A. — Przedwczesne — choćby na dalszych dopiero stopniach — wtłaczanie do głów, niepojętych jeszcze na nie, nadmiaru abstrakcyjnych pojęć, terminów niełatwych dla dziecka do zapamiętania, definicij i t. d.

B. — Marnowanie czasu na naukę głosowni, albowiem:

- a) jeżeli dziecko przyszło na świat z wadami organów mowy, (szeplenie, gulgotanie i t. p.), to mu ich szkolna nauka o głosowni nie usunie.
- b) jeżeli ktoś ma normalnie ukształcony organ mowy, który urochomia automatycznie i naśladowczo, to pouczenie go, jak ma otworzyć usta, aby z nich wybrzmiała raz *a* a drugi raz *o*, albo jak wpływa przez zetknięcie się jedna głoska na drugą jest zgoła zbyteczne. Kto opanował rzecz praktycznie, ten nie potrzebuje teorii.
- c) konstatowanie fonetycznych zjawisk sąsiedzkiego oddziaływania na siebie głosek, zaaplikowane dźwiękowo z pomocą precyzyjnie wykonanych płyt gramofonowych, mogłoby w niejednym uczniu o dobrym słuchu obudzić zainteresowanie dla tych zjawisk i zachęcić go do studjów ligwistycznych; ale konstatowanie tych zjawisk środkami wizualnymi przez pisanie: *śfit*, *ksi onc* i t. p. jest — przy znanej logiczności dziecka — wprowadzaniem zamętu do równocześnie aplikowanej i egzekwowanej ortografji, ważniejszej na codzień od głosowni. — Nadto sądzę, że pisowni fonetycznej nie należy w szkolnych podręcznikach pokazywać uczniom i dlatego jeszcze, ponieważ: 1-o nie rozporządza ona znakami na oddanie wszystkich dźwięków pośrednich, o które tu chodzi, — 2-o nie można jak strychulcem zrównywać u wszystkich ludzi dykcji, która jest nieraz bardzo indywidualna i u jednego i tego samego osobnika w tych samych grupach głoskowych różna. Ja osobiście n. p., mając dykcję nienaganną (była ona wielokrotnie przedmiotem zazdrości zawodowych aktorów), w wyrazie *ksiądz* wymawiam istotnie *ksionc*, w dosiędz (dziś dosiędz od dosięgnąc) wymawiam *dosiędz*, ale w wyrazie *mosiędz* wymawiam zupełnie wyraźnie *q* a nie *on* i *dz* a nie *c*. — Nierównie zbawienniejszym dla języka macierzystego od szkolnej nauki głosowni, byłby apel pedagogów do matek, aby przemawiając do swego potomstwa — już od niemowlęcia — nie dziecińczyły się i nie naginały do jego nieudolnej wymowy, lecz przeciwnie, mówiły bardzo wyraźnie, raczej z przesadną dobitnością niż niedbalstwem.



przed abonentami: „winniśmy trochę przystępniejsze wyjaśnienie samego zagadnienia, i to także ze względu na naukowców, by ich czytelnicy nie mieli za manjaków”. Zdaje mi się, że w stosunku do niektórych z nich jest to wysiłek daremny. Kto nie wierzy, tego proszę, aby w „Zasadach nauczania języka polskiego” St. Szobera, wyd. trzecie, przeczytał na st. 218/19 „wyjaśnienie istoty artykulacji tej zmiany, jaka zachodzi między naszym zamierzeniem a wykonaniem fonetycznym, gdy wymawiamy takie wyrazy, jak *s e n s* lub *a w a n s*”. Jeżeli — o ile nie jest zawodowym lingwistą — nie poczuje, jak mu włosy stają dęba na myśl, że takich i temu podobnych „wyjaśnień” musi się uczyć jego dziecko, to nie widziawszy go nigdy na oczy, mogę pójść o gruby zakład, że jest łysy jak kolano.

Powie mi ktoś że jednak słoworód należałoby aplikować ze względu na ortografię. Na to odpowiem: 1) Zatrzymując z morfologii dystynkcje i terminy, potrzebne do porozumienia się z uczniem przy nauce obcego języka, znajdziemy przy deklinacji i fleksji (omówionych metodycznie choć mimochodem przy lekturze) dość sposobności do pouczenia elewa, dłaczego Bóg piszemy przez *ó*, a morze przez *rz*.

2) Pisowni niektórych wyrazów, i to wcale licznych, nie potrafi uzasadnić żaden słoworód, gdyż zdecydował o niej u z u s.

3) Ortografię, raz ustaloną według zasad etymologii przez naukowców (zrobiła to już Polska Akademia Um.) można i trzeba, jako rzecz umowną, narzucić. A jeżeli ten i ów matolek nie zdoła z deklinacji i fleksji wysnuć trafnych wniosków dla ortografji, to albo: a) niech nosi ze sobą Łosia, czy Nitscha, do których i ja nieraz zaglądam, albo b) wyuczy się ortografji, jak się niegdyś uczył tabliczki mnożenia. W odżegnaniu się dzisiejszej szkoły od nauki na pamięć, nie należy iść za daleko. Nie wszystko musi być dziecku wszczepione z pomocą trafiających mu do przekonania argumentów. Nikt przecie, mając mu zaplikować umiejętność czterech działań arytmetycznych, nie będzie zaczynał od teorii liczb, na której się te działania bądź co bądź opierają.

D. Co do składni, to — prócz logiki — musi ona przestrzegać:

1) zgodności należących do siebie części zdania w rodzaju, liczbie, czasie i t. d. (składnia rządu i zgody)

2) pewnego porządku wyrazów lub ich grup, który-to porządek, łącznie z więzią logiczną t. z. budową zdania, decy-

duje o jego toku, a ogólniej mówiąc: stylu. — Otóż co do 1) wystarczy się zastanowić, coby rodzeństwo w domu lub koledzy w klasie powiedzieli rówieśnikowi, gdyby się tak odezwał: „Wczoraj pójde z kochanym mamusią na Wawelowi obejrzeć skarbcza katedrze“ zamiast: „Jutro pójde z kochaną mamusią na Wawel obejrzeć skarbiec katedry”. Z pewnością ryknęliby śmiechem i wydrwili bezlitośnie, a to starczyłoby za kilka lekcyj szkolnych o składni rządu i zgody oraz logizowania przy rozbiórze zdań; jeżeli zaś chodzi o to, co zwiemy stylem („styl, to człowiek“), to zawisł on od psychicznych właściwości rasy względnie pisarza. Te właściwości mogą się zjawiać nagminnie n. p. retoryczność i bombast u panegirzystów XVII i XVIII w. albo dzisiejsza *metaphoritis acuta* u poetów i niepoetów, zasilających łamy różnych „Semaforów”, „Zwrotnic”, „Kwadryg“ i t. p.; zazwyczaj jednak są one cechami indywidualnymi np. upodobanie Norwida do przestawiania i szczególnego oddzielania określeń od określonego podmiotu, przedmiotu lub orzeczenia, u Nowaczyńskiego pławienie się w baroku nastrojonym pleonazmami, albo pewne założenia artystycznej natury jak np. u Berenta, który w mniemaniu, że wywoła tem wrażenie głębokiego średniowiecza torturuje w „Żywych kamieniach” polszczyznę aż do krwawych potów u czytelnika; ale u mniej zaciekłych indywidualistów, posługujących się ogólnoliterackim językiem, czynnikami kształtującymi ich składnię (styl), jest poczucie muzykalności i uwarunkowana niemię chęć zaspokojenia wymagań wewnętrznego ucha zarówno pod względem rytmu t. zn. porządku wyrazów z ich akcentem, jak i dźwiękowego zabarwienia samo — i spółgłosek. W następstwie muzyczności tekstu mówionego lub pisanego oraz muzykalności w nas samych, reprodukujemy mimowiednie i coraz trwalej przywłaszczamy sobie cudzy porządek wyrazów i całych zdań, które ujęły nas swą więzią logiczną i pełnem melodji lub wdzięku następstwem. Ponieważ zaś logika, muzyczność tekstu i nasza muzykalność a wreszcie z upodobania płynące naśladownictwo, nie są w żadnym stopniu zawisłe od przepisów czy dorad gramatyki, przeto do wyrobienia sobie poprawnej, zwięzłej, kwiecistej i t. p. składni w znaczeniu *s t y l*, jest nauka o składni z gramatyk bezcelowa i zbyteczna.

Do powyższych ujemnych skutków aplikowania w sposób dotychczasowy gramatyki języka macierzystego, przybywa jeden jeszcze, z punktu widzenia dydaktyki bodaj najważniejszy, ten



mianowicie, że obkuwanie niewiążących się z życiem terminów i definicij gramatycznych zamienia je d y n y z popularnych a zarazem najcudowniejszy instrument zaspokajania ciekawości młodych umysłów, w „gryzieniu drwa“, jakby powiedział Wacław Potocki. Otóż każdy przedmiot szkolny, który boski dar ciekawości w uczniu osłabia i budzi, do siebie odrazę<sup>1)</sup>, powinien na dobry ład być z programu szkół ogólnokształcących całkowicie usunięty, a jeżeli już — zdaniem rutynistów — aplikowanym być musi, to aplikowanym w szczególności, szczególnie troskliwie obmyślany sposób.

Ostatecznie możnaby się zgodzić i na dzisiejszy z warunkiem atoli, że wykonawcami jego będą zawsze pedagogowie z bożej łaski. Bo przecie i tacy się zdarzają i gdy, nie kryjąc światła pod korzec, postanowią swą umiejętność przelać na drugich, zjawiają się podręczniki wyborne, na swój sposób doskonale. Takim wydaje się przynajmniej mnie, laikowi, jednak niepozbawionemu zmysłu pedagogicznego, książka Klemensiewicza, Majewiczówny i Lehr-Splawińskiego: „Gramatyka polska w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela“, wyd. trzecie. Pieczołowicie opracowany i pod względem metodyczności wzorowy, przynosi on prawdziwą chlubę naszej literaturze podręcznikowej. Tylko cóż...

„Celem podręcznika metodycznego jest pobudzenie do „samodzielnej pracy, nie zachęta do biernego naśladownictwa. Sposób nauczania bowiem pozostaje w ścisłej „łączności z indywidualnością nauczyciela; rady „i wskazówki, wzory i przykłady, pochodzące od innych, musi „każda jednostka przystosować do swojej osobowości“ (l. c. str. V).

... „Niech mowa nauczyciela na lekcji gramatyki nie zraza „oschłością, sztywnością, abstrakcyjnością, lecz przeciwnie zaleca „się jasnością, barwnością, plastyką, obrazowością i dowcipem“ (l. c. str. 9).

... „Rola nauczyciela na lekcji gramatyki wymaga szczególnej inicjatywy, rzutkości, pomysłowości, żywego „tempa, opanowania i umiejętnego doboru i wyboru materiału,

<sup>1)</sup> Czyni to — może w nierównie wyższym stopniu — matematyka, tylko że, gdy zadaniem jej jest zaprawiać umysły do abstrakcyjnego specjalnie myślenia, język macierzysty musi mu być przewodnikiem we wszystkich dziedzinach i dyscyplinach.

sprawności w stawianiu pytań“ (l. c. str. 11) — jednym słowem takich zalet umysłu i wykładu, które — zespolone w jednej osobie — znaleźć można u wyjątkowo utalentowanych pedagogów. Skąd wziąć te siły nauczycielskie, które zechcą, znajdą czas i potrafią z dnia na dzień przeprowadzić samodzielnie materiał lekcyjny zgodnie z indywidualnością własną, uczniów i środowiska (wieś, miasto, raz uniwersyteckie, to znowu fabryczne)? jakże oni wykrzeszą z siebie udzielający się klasie i cuda wtedy sprawiający entuzjazm, skoro: „Nie należy łudzić się mniemaniem, że „gramatyka sama przez się rozbudzi szczególniejsze zaciekawienie w dziecku 7—12 letniem“ (l. c. str. 8), a wreszcie — obniżywszy już ideał i zrezygnowawszy z entuzjazmu — jak utrzymać w napięciu przynajmniej uwagę klasy, skoro... w „swoim „materjale gramatyka języka ojczystego nie przynosi uczniowi „nic zasadniczo nowego, nic zaciekawiającego, bo mówi „o rozmaitych faktach języka, którym dziecko naogół biorąc „dobrze włada“ (l. c. str. 8).

W tych warunkach, gdy z jednej strony indywidualności i talenty pedagogiczne nie rodzą się na kamieniu, a dziecko, władając językiem macierzystym naogół dobrze, nie znajduje w faktach nic zaciekawiającego, z drugiej zaś, skoro nauczanie gramatyki w pytaniach (forma erotematyczna), nie znajdując dostatecznego oparcia w uczącym i uczonych, nie może po paru lekcjach nie zaniknąć, zjawić się musi z konieczności uczenie wykładowe (forma akroamatyczna), której... „nie powinno „się używać w szkole, jako nietylko niepożytecznej, ale wręcz szkodliwej“ (l. c. str. 7).

Gdyby ktoś uwziął się i wysilił na to, ażeby zestawić argumenty przemawiające przeciw nauczaniu gramatyki języka macierzystego jako gramatyki („samej przez się“), to nie czyniłby tego dosadniej i umiejętniej, niż czynią to wstępne uwagi (str. 3—14) znakomitego skądinąd podręcznika. To samo, ale już w formie pozytywnie twierdzącej, wypowiedział p. Klemensiewicz w swojej książce: „Dydaktyka nauki o języku ojczystym“ str. 37 i 39.

Cóż tedy robić? Zataić przed uczniami istnienie normatyw gramatycznych dla języka macierzystego? Nie, bo przy zaawansowanej już znajomości języka nie są one bez wartości. Aplikować je zatem i egzekwować? Nie, bo korzyść z tego nie dorównywa stratom. Więc?

Rozwiązanie powyższego, napozór nierozwiązalnego dylematu, nie jest w istocie trudne, trzeba tylko przystąpić do niego równie rezolutnie jak Kolumb do postawienia jaja a zatem:

1-o zdecydować się na stłuczenie mu noska — i

2-o postawić go na nim z wyzyskaniem — jak tam siły ciężkości — tak tu doświadczenia wielowiekowej praktyki.

Stłuczenia noska t. j. położenia rutyny na obie łopatki i to z wydatną pomocą samychże gramatyków, dokonaliśmy powyżej; naszkicowaniem odmiennego niż dzisiejszy sposobu uczenia języka macierzystego, zajmujemy się w drugiej części niniejszych uwag.

## II.

Zapowiedziałem wyżej, że w miejsce rutyny tradycyjnego nauczania gramatyki języka macierzystego, pragnę podstawić „doświadczenie wielowiekowej praktyki”. Kryjeż się w tem przysłowiowe: nie kijem-ci, to pałką?

Bynajmniej.

Rutyna — to stworzony i, naprzekór zmartwiałości, wciąż przy życiu podtrzymywany konwenans; to zaś, co mam na myśli mówiąc „doświadczenie wielowiekowej praktyki”, jest obojętnością dziedzicznego w nas daru mowy, kawałkiem natury zatem. Praw jej przekraczać nie wolno. A właśnie gramatyka jest jakby wylamaniem się z pod nich, jest regulaminem poza naturą ułożonym i poniekąd wbrew niej istniejącym. Wynajmijmy z tego właściwy wniosek-drogowskaz. Możemy go tak sformułować: skoro język macierzysty — w mierze której ilościowo nie znamy i określić nie umiemy — dziedziczymy, a władamy nim automatycznie, postarajmy się, ażeby i jego normatywy stały się dla nas automatycznie rozporządzałą wiedzą. Oto jest żółtko w naszym jajku Kolumba i zarazem *punctum saliens* całej sprawy.

Dla bliższego wyjaśnienia, jak wyobrażam sobie w praktyce zautomatyzowanie aplikacji gramatyki i mechaniczno-mimowiedne jej opanowanie, posłużmy się porównaniem. Ostatecznie *alles Vergängliche ist nur ein Gleichniss*, a język nie stanowi wyjątku. Otóż myśloni, mówieni czy pisani da się on wcale trafnie przyrównać do projekcyj epidiaskopu lub filmu. Jego taśmę, od urodzenia do zgonu, „kręci” w nas życie, a składają się na nią setki i tysiące zdjęć-apercepcyj, — raz aktyw-

nych, zeznawanych przez nas *in statu nascendi*, drugi raz potencjalnych, zamagazynowanych w archiwum pamięci, ale dających się w każdej chwili z tego magazynu wydobyć i zamienić zpowrotem w apercpcję aktywną, w *cogito, ergo sum*. Tę tedy taśmę, którą w nas, przeważnie bez udziału naszej woli, „nakręciło” życie, odkręcamy w miarę potrzeby i — o ile nie popadliśmy w stan omdlenia lub narkozy — wyświetlamy ustawicznie, raz na niematerjalnym ekranie świadomości, drugi raz na ekranie akustycznym lub optycznym t. zn. bądźto z pomocą języka mówionego, bądź też pisanego.

Zgodziwszy się na to porównanie, rzućmy na ekran optyczny jakąś fabułę, najlepiej dramatyczną, jako dopuszczającą dalsze zrozumiałe analogje. Poszczególne figury tego dramatu są nam z obserwacji dobrze znane, znaną również ich wewnętrzna treść. Ale to nam nie wystarcza; my chcemy, niby we włoskiej *commedia del arte*, każdą *dramatis personam* podnieść do godności typu i uogólnić jej charakter jako charakter. W tym celu, oprócz figur dramatu, projektujemy także objaśniające je napisy np. „amant bohaterski”, „komik”, „czarny charakter”, „heroina”, „naiwna” i t. p.. Tak przyrządzoną taśmę przesuwać teraz przed oczyma widzów póty, aż każdy z nich, choć fabuła będzie coraz to inna, rozpozna na pierwszym rzut oka nietylko typ każdej postaci, ale i zakres jej funkcyj i jej stosunek do reszty figur, a wreszcie jej rolę w konstrukcji dramatu. Porzucając przenośnię, podstawmy teraz za ekran — książkę, za dramat — pierwszy lepszy tekst, a za figury — poszczególne wyrazy. Jeżeli te ostatnie opatrzymy *supra* lub *sub linea* napisami: głoska, zgłoska, zdanie, podmiot, orzeczenie, przedmiot i t. d. i t. d. aż do wyczerpania dystynkcij gramatycznych (w zakresie jednak ograniczonym, patrz dra Klemensiewicza: „Dydaktyka nauki o języku ojczystym”, str. 39), to ani wiedząc kiedy oswoimy ucznia z morfologią języka i odnośnemi terminami.

Czy przez to wracam znowu do rutynicznego aplikowania normatywnej gramatyki na sposób dotychczasowy? Nie sędzę, gdyż:

1) glossowane terminami gramatycznymi teksty nie zjawiałyby się u mnie wcześniej, jak na czwartym lub piątym stopniu nauki kiedy uczeń, biegle już czytając, „pożera” książki i lgnie do świata, w który go tekst wprowadza. Jakim ten tekst powinien być, aby umysł dziecka lgnął do niego? — tem zajmę się później.

2) przy zaawansowanym już tak rozwoju umysłowym uczniów, te przez nauczyciela rozmyślnie przemilczane glossy, zrazu korciłyby ich tylko, ale po jakimś czasie, dzięki pozorom tajemniczości, obudziłyby w nich istotne zainteresowanie a wreszcie rzetelną ciekawość, nastrój zatem dla każdej aplikacji niezmiernie korzystny i pożądany. Umiejętne miarkowanie go, leżałoby całkowicie w ręku nauczyciela; musiałby on hamować go póty, aż nietylko ambitne czy zdolniejsze jednostki, lecz większość klasy okazałaby dostateczne zaciekawienie. Pod koniec tego roku, w którym zjawiłaby się czytanka glossowana, a morfologia języka i jej terminy byłyby już uczniom dobrze znane, nauczyciel wyjaśniłby klasie na paru lekcjach, co to jest język, jakie są jego właściwości, oraz, że ta materializacja naszej myśli i świadomości — nie bez związku z momentami psychologicznymi — podlegała w ciągu wieków i dziś podlega zmianom formalnym i znaczeniowym, co przysłoby mu z łatwością zailustrować na tekście dzisiejszym i XVI-to a może nawet XV-wiecznym (samo odczytanie i porównanie form starych z dzisiejszemi musiałoby wystarczyć) i na takim obznajomieniu ucznia ze zjawiskiem „język” powinno się w szkole powszechnej poprzestać.

3) w szkole średniej i to jedynie w dwóch najwyższych klasach, przysłoby nauczycielowi objaśnić w krótkości zjawiska fonetyczne, z etymologii zaś zaaplikować tyle, aby dla ucznia stało się jasnym, że romańskie, germańskie i słowiańskie języki stanowią grupę języków indoeuropejskich i że analogicznie do tego mogą istnieć i istnieją inne jeszcze rodziny języków o zgoła innych właściwościach fleksji, deklinacji i t. d.

UWAGA. W tem miejscu możnaby mi zarzucić; gdzież konsekwencja? Na początku rozważań stawiam tezę, że nauka gramatyki języka macierzystego, jako osobnego przedmiotu szkolnego, jest zbędna, a tu dopuszczam znowu do jej wykładu? Odpowiadam: a) na mechaniczno-mimowiedną jej aplikację nietylko godzę się lecz ją dolecam, bo bez poznania normatyw (a na czymże ich uczyć, jak nie na języku macierzystym?) niepodobna byłoby dogadać się z uczniem przy nauce obcego języka, — b) w szkole powszechnej najogólnikowiej, w szkole średniej znacznie wnikliwiej pragnę obeznać ucznia ze zjawiskiem „język“ dlatego i poto, że celem tych szkół jest dać elewom wykształcenie ogólne, a zarazem stać się dla wszystkich dyscyplin naukowych dostatecznie pewną podbudową. Gdyby zaś tyle aplikacji, ile jej tu dolecam, okazało się niedostatecznym przygotowaniem do przyswojenia sobie treści wykładu uniwersyteckiego, lepiej jest te ostatnie poprzedzić 2 — 3 miesięcznym proseminarjum, niż ze wszystkich bez wyjątku uczniów szkół powszechnych robić lingwistów!

4) wszystkie wiadomości gramatyczne, wysnute z czytania oglossowanych tekstów, nie byłyby w zasadzie przez nauczyciela cenzurowane t. zn. że opanowanie ich lub nieoppanowanie nie wpływałoby na notę z języka macierzystego i przejście lub nieprzejście z klasy do klasy.

5) przesunięcie swobodnych pogadarek o języku do wyższych klas, kiedy uczeń opanował już praktycznie w słowniku i frazeologii mowę macierzystą, wyszłoby sprawie na dobre. Wszak głównym szkopułem czy mielizną, na której nauka gramatyki osiada, jest przedwczesne naszpikowanie jej abstrakcjami. Dziecko podroślejsze jest już dotyla ozwyczajone z pojęciami oderwanymi jak cnota, grzech, dobroć, wstyd i t. p., że z umiejętnie podsuniętych mu przed oczy faktów językowych, potrafi — naprowadzone przez nauczyciela a nierzadko i samo — wydedukować jakąś regułę a może nawet skonstruować definicję. Choćby ona była niezbyt udolna (czy my o umysłach dojrzałych dużo mamy definicij doskonałych?) sam fakt dążenia do niej miałby już dużą wartość pedagogiczną.

Przyjrzyjmy się teraz, cobyśmy na takim postawieniu sprawy zyskiwali a co tracili. Strat jest nierównie mniej, więc odbądźmy je naprzód. — Dotyczą one dwóch tylko momentów: technicznego i finansowego. — Druk czytanek glossowanych na wzór podręczników Toussaint-Langenscheidta, przedstawia niemałe trudności. Stosunek małych czcionek wglossach do normalnych w tekście, właściwe rozszpaczowanie tegoż i taki nadruk gloss, ażeby czytelnik nie miał żadnej wątpliwości, która z nich do którego wyrazu w tekście należy, to są dla składacza pisma zadania bardzo niełatwe i żmudne, dla parokrotnie zatem większego zużycia czasu, kosztowne. Ze względu na higienę oczu, dla których nie jest rzeczą obojętną, czy spojrzenie ich pada na rytmicznie uszeregowany czy na asymetrycznie rozstrzępiony („srokaty”) tekst, nie możnaby przy składaniu czytanki poprzestać na samym metrapaży, lecz musiałoby się przyzwać w pomoc okulistę i wiedzę jego skojarzyć z talentem artysty-typografa. Te momenty podrożyłyby wydawnictwo o jakich 50%. Ale ten szkopuł odpadłby może, gdyby przyjąć jeden i ten sam tekst czytanek glossowanych dla wszystkich szkół Rzeczypospolitej. Wszak niemało zależy na tem, ażeby ją zamieszkiwał jednolity typ obywatela o „zesztandaryzowanej” — że tak powiem — umysłowości, a czytanka mogłaby się do tego walnie przyczynić. — Przy nakładzie powyżej miljona

egzemplarzy, różnica kosztów druku zwykłych i glossowanych czytanek zmalałaby zapewne dotyla, że kieszeń rodziców polskich nie ucierpiałaby nic na projektowanej innowacji, zwłaszcza, skoro odpadłby wydatek na zakup gramatyk normatywnych, o którym w pierwszej części tego artykułu pisałem.

Zkolei przyjrzyjmy się zyskom. Jedne z nich wystąpiłyby naocznie i zaraz, inne później, jako konsekwencja pierwszych. Do zysków, rzucających się w oczy, zaliczam:

1) Możliwość zużycia czasu, pochłanianego dotąd przez aplikację gramatyki normatywnej, na intensywną lekturę z możliwie najszerszym w pogadankach uwzględnieniem „słownika“, a przez niego zaprawienie ucznia do:

a) trafnego nominowania i różnicowania (*seu vice versa*) zjawisk otaczającego świata, za czem idzie

b) bystra obserwacja jako podstawa dedukcji i indukcji, oraz ściśle formułowanie dostrzeżeń, sądów i wniosków, zatem wszystko to, co stanowi pedagogiczną rację aplikowania gramatyki.

2) Wskutek zaoszczędzenia czasu możliwość egzekwowania zadawanych do wyuczenia się na pamięć tekstów, pod względem składni (stylu) wzorowych.

Ten punkt domaga się nieco szerszego omówienia.

a) Mądrze dozowane zadawanie na pamięć, wzmacnia ją i stanowi dla niej pewnego rodzaju gimnastykę, a nie przekreśla słusznej skądinąd zasady aplikacji argumentowanej.

b) Tylko przy zadawaniu na pamięć, uczeń przyswaja sobie obcy wprawdzie, ale zato wzorowy tok zdań to zn. składnię i mimowoli ją naśladuje. Wybitnych indywidualności to nie zniweluje, a średnim zaszczerpi nawyczkę kształtowania swej myśli z pewnym ładem czyli — ponieważ „myślimy zdaniami“ (Weitz) — nada ich umysłowi pewną kulturę.

c) Tylko przy egzekwowaniu wyuczonych na pamięć ustępów, ma nauczyciel sposobność — sam oczywiście świecąc przykładem a przede wszystkim nie popadając w przesadną wyrazistość wygłosu — zaprawić ucznia do jasnej i starannej dykcji. — Polacy wogóle mówią niedbale, a to co aplikują na uniwersytetach lektorzy „żywego słowa“, rekrutujący się z pośród artystów dramatycznych, jest... jednym wielkim nieporozumieniem.

d) Tylko przy egzekwowaniu wyuczonych na pamięć ustępów, nauczyciel może i powinien zaprawiać uczniów do prze-

strzegania akcentów logicznych, które w nieco szerzej rozbudowanych zdaniach są tem, czem n. p. w gotyku filary, służki, zworniki i t. p. człony konstrukcyjne, uwidoczniające więź całej budowy.

UWAGA. Dla lepszego dopięcia celów pod c) i d) wymienionych należy unikać tekstów poetyckich jako tych, które dla rytmu i rymu bywają często w akcentach logicznych upośledzane na rzecz akcentów uczuciowych, a dla obficie przez poetów używanych figur i metafor, tracą często przejrzystość swej więzi syntaktycznej.

Dalszą korzyścią z oparcia nauki języka macierzystego na intensywną lekturę, byłaby — przy odpowiednio zredagowanych czytankach — jak najszersza rozbudowa słownika i frazeologii.

W cytowanej już „Dydaktyce nauki o języku ojczystym“ zestawia prof. Klemensiewicz na str. 36 usterki języka uczniów i stwierdza, że zachodzą one w następujących zakresach:

1) W niektórych, ogółem nielicznych i łatwo uchwytnych szczegółach systemu głosowego (przeważnie wskutek wpływów gwarowych<sup>1)</sup>).

2) W stosunkowo nielicznych szczegółowych wypadkach deklinacji i konjugacji, także składni rzędu i zgody.

3) Przedewszystkiem w dziedzinie słownika i frazeologii, częściowo słowotwórstwa oraz w budowie wieloczłowego zdania złożonego.

Bepośrednio po tem, jako środek usunięcia tych usterek, — coprawda nie wprost, ale *tacite*, bo tylko ten wniosek można wysnuć z dalszych kart „Dydaktyki“ — zaleca jej autor zarzucenie, względnie ograniczenie do minimum gramatyki normatywnej, i wprowadzenie w jej miejsce gramatyki teoretycznej, a za nią — rzecz prosta — znowu całego balastu terminów niezwiązanych z przeżyciami dziecka, a dalej całego mnóstwa dystynkcji oraz zagadnień i rozwiązań z zakresu głosowni, słoworodu, składni etc. etc. Są to wszystko rzeczy interesujące lingwistę, ale dla ogółu, nie wyłączając filo-

<sup>1)</sup> To trafne dopatrzenie się źródła usterek języka uczniów w gwarach, stanowi paradny komentarz do „troskliwości“, jaką najwyższe magistratury i instancje szkolne otoczyły naukę języka macierzystego. — Szkoła ma scementować państwo i w pewnej mierze, na pewnym mianowicie poziomie kulturalnym zrównać Kurpia z Zakopiańcem, a Ślązaka z Poleszkiem i dlatego — *risum teneatis, amici!* — zaleca się czytanki regionalne. Przypomina to Penelopę, która pruje nocą to, co za dnia uszyła.

loga praktycznego, zgoła zbędne, a co gorsza wiodące mozolną i długą drogą do celów, które przez lekturę i ćwiczenia praktyczne dadzą się równie dobrze a nierównie prędzej osiągnąć.

We wstępie do cytowanej w pierwszej części tego artykułu książki Klemensiewicza, Majewiczówny i Lehr-Splawin-skiego powiedziano: „przy nauczaniu gramatyki powinniśmy osiągnąć następujące wyniki:

- 1) rozumienie mowy po t ó c z n e j o ś w i e c o n e g o o g ó ł u ,
- 2) rozumienie języka książkowego, zarówno prozy, jak poezji autorów popularnych,
- 3) praktyczne opanowanie języka w słowie i piśmie,
- 4) ś w i a d o m ą m i ł o ś ć j ę z y k a o j c z y s t e g o “.

Ponieważ osiągnąć się mające wyniki są zarazem celem, śmiem zapytać, czy to sformułowanie celów nauczania gramatyki nie zostało nazbyt „rozdmuchane” w punktach 1) i 2)? czy punkt 3) nie przesuwają sprawy w nieco inną płaszczyznę?, a wreszcie, czy punkt 4) nie mija się z doświadczeniem codziennej rzeczywistości?

ad 1) — Wszak Seweryn Goszczyński w swej podróży do Tatr, posługując się w rozmowie z góralami językiem „oświeconego ogółu”, był przez nich rozumiany<sup>1)</sup> jakkolwiek żaden ówczesny Zakopianiec czy Białczanin, wzrosły w świecie zabitym deskami, nie miał pojęcia o gramatyce i jej regułach. — Podobnie przed kilku laty, kiedy żaden Kaszub nie zdążył jeszcze u posyłanego do polskiej szkoły dziecka podsłuchać czegokolwiek z poprawnej polszczyzny, byłem wszędzie doskonale rozumiany, a naodwrot sam — choć miałem za sobą lekturę epopei Derdowskiego — musiałem wezwać na pomoc cały mój zmysł językowy, aby nie utracić w oczach nowopoznanym ziomków nimbu człowieka „oświeconego”.

ad 2) Stanisław Witkiewicz, autor „Na przełęcz”, skonstatował, że czytany na noclegu w Morskiem Oku Homer,

<sup>1)</sup> Wprawdzie pierwszy cytat z poezji górali tatrzańskich opiewa u Goszczyńskiego („Dziennik podróży do Tatrów”, str. 134, wyd. B. M. Wolfa, Petersburg, 1853):

Skądżeście wy Panasku? o co się pytaście?

Słówka wam nie rozumiem, kiepską hwarę macie.

Ale nie jest to nic innego jak tylko odplata „ceprom” za natrzęsanie się z gwary Podhalań. Gdyby poeta miał istotne trudności w porozumieniu się z mieszkańcami Tatr, toby o tem wyraźnie wspomniał. Takiej wzmianki atoli w całej „Podróży” nie znajdujemy.

(Przyp. autora).

(Odyssea w przekładzie Siemieńskiego), był bez reszty rozumiany przez słuchających go z zachwytem przewodników i tragarzy.

ad 3) Na określenie w tym punkcie zawarte zgoda, o ile przez „praktyczne” opanowanie języka w słowie i piśmie będziemy rozumieli poprawne.

ad 4) Natomiast bezwarunkowo nie mogę się zgodzić i jestem pewny, że każdy nie preokupowany w swych sądach człowiek podzieli moje zdanie, iż świadoma miłość języka ojczystego nie była, nie jest i nigdy nie będzie wynikiem nauki gramatyki, obojętna: normatywnej czy teoretycznej.

Niech mi Szanowni Autorowie darują, że laik i niepolonista, tylko literat, nierozporządzający terminologią metodyki i dydaktyki, uciekam się tak często do fejetonowych chwytów i że i tu takim chwytem się posłużę. — Jeżeli w zaczepionem przeze mnie zdaniu, opuścimy narazie atrybut „świadoma” i pozostaniemy przy samej „miłości”, to pozwoli nam to na zestawienie jej ze zwykłym uczuciem tej nazwy. Jeżeli uzyskałem na to zgodę, pozwolę sobie rzucić następujące pytanie: kiedy swat dopnie lepiej i prędzej swego celu, czy kiedy powie do chłopca: „dziewka jak rzepa”, do ciaracha: „krew z mlekiem”, do jurnego szlagona: „łania nie kobieta”, a do miejskiego żółtodzioba, nadzianego literaturą: „jeden raj i maj i wiosna”, czy też, kiedy zacznie tak opisywać: istota płci żeńskiej, wzrostu 165 c/m, w ramionach 40 c/m, w biodrach 60 c/m, twarz owalna 30 na 17 c/m, wysokość czoła 7 c/m, długość nosa 6,5 c/m, szerokość ust 5 c/m i t. d. i t. d. Kiedy — pytam — ów swat wywiąże się skuteczniej ze swego zadania? pierwszego czy drugiego używając sposobu? Odpowiedź na to pytanie może być tylko jedna, bo każdy amant nakłoni serce raczej ku „kobiecie jak łania” niż ku „istocie płci żeńskiej”, — każdy, z wyjątkiem zawziętych pedantów, którzy od czasów Kopczyńskiego, z niewielkimi warjantami a coraz większą skrupulatnością opisu, powtarzają wciąż swoje: „oto godna miłości istota płci żeńskiej wzrostu 165 c/m, w ramionach 40 c/m, w biodrach 60 c/m i t. d. i t. d. i powtarzają to póty, aż wreszcie 99.9 % kandydatów na oblubieńców, ogarniętych abominacją, uciekną gdzie pieprz rośnie, a pozostałych 0,01 % kandydatów, dostrzegłszy wbrew pedantycznym swatom rzeczywiste walory dożgonnej każdego z nas towarzyski życia, pokocha ją trwale i wiernie.

Jeżeli tedy jednym z celów szkolnej nauki języka macierzystego ma być obudzenie dla niej świadomej miłości, to można i należy ją oprzeć — tu wracam na chwilę do analogii z kobietą — albo 1) na jej urodzie, albo 2) na jej bogactwie. — Uroda jest rzeczą względną i trzeba się na niej znać. Ten dar mają poeci, którzy pieszczą swoją bogdanę w dytyrambach lub sonetach, spowijają ją w tęczę, zapomocą dziwnych, im niespodziewańszych tem bardziej upajających skojarzeń, przenoszą nas już tu na ziemi w czwarty wymiar „świętych obcowania”, — słowem, z niepozornych każda z osobna cegiełek, dźwigają w powszednie, robocze dni pustkami świecącą, ale w święta nieodzowną dla życia narodu świątynię IDEALU. — Ale tych flaminów poezji jest zaledwo garstka i możemy ich w naszych rozważaniach pominąć, z tem czystsze sumieniem, że oni to właśnie są ożywieni najwyższym kultem i uwielbieniem dla mowy macierzystej. Natomiast trzeźwym zjadaczom chleba i „materiałistom”, należy unaocznić całą korzyść biernego i czynnego władania mową macierzystą w życiu codziennem, a więc nie tylko możność obcowania poprzez odległość czasu i przestrzeni z najświetniejszymi duchami wszystkich czasów i ras, ale także praktyczną wartość „wyjęzyczenia” się przy egzaminie, w sądzie, podczas wykładu, na mównicy parlamentarnej, na ambonie, przy ustnie zawieranych kontraktach, spisywaniu testamentu, umów handlowych, traktatów politycznych i t. d. i t. d. oraz — co ważniejsza — możność i umiejętność ścisłego formułowania swojej wiedzy, sądu, intencji, woli, uczuć i t. d. i t. d. — Ta możność i ścisłość zależy od słownika, jakim rozporządzamy, oraz od frazeologii t. j. od podsuwania się nam na język czy spływania z pióra wyrazów i całych zwrotów o takim odcieniu znaczeniowym, które określa dokładnie rzeczywistość poza nami, a w nas własne nasze stany świadomości. Kto do tego słownika i frazeologii chce dojść na drodze gramatycznych ćwiczeń, ten jest na błędnej drodze. Słownik — wracam do analogii z filmem czy epidiaskopem — słownik i jego bogactwo zależy od tego, cośmy w szufladkę epidiaskopu włożyli lub na światłość taśmę świadomości jako przeżycie schwytali.

Tych apercypcyj - przeżyć bezpośrednio i w takim doborze ilościowym i jakościowym, jaki do rozwoju w nas wszystkich uzdolnień i skłonności byłby przydatny, szkoła dać dziecku nie może; niemniej pośrednio dostarczyć ich powinna. Przypuśćmy,

że w czytance mowa jest o sobie zboża lub sadzeniu drzew. Jakkolwiek wiejskie dziecko zna dobrze te czynności, to jednak (a tem bardziej w szkole miejskiej) powinien nauczyciel przynieść do klasy kłos zboża czy tymotki lub pierwsze lepsze po drodze wyrwane zielsko i zademonstrować na niem: korzeń z nadmienieniem, że tak się zwie ta podziemna część rośliny o ile wrasta w grunt pionowo, o ile zaś w pewnej głębokości draży ziemię poziomo n. p. u paproci, wtedy zwie się kłaczem, — dalej wskazać u traw na źdźbło a u ziół na łodygę, którą u kapusty w obrębie główki nazywamy głąbiem, podczas gdy zdrewniała poza główką zwiemy kaczanem, — dalej powinien wskazać na: szypułkę i na liście, w liściach na blaszki, w blaszkach na użyłkowanie czyli piórka, zakończone czasem obronnemi kolcami jak u agaw albo zaopatrzone w nie na spodniej stronie liścia *vel* szypułki np. u dzikich róż, ostreżnic i t. p., — z kolei powinno się dzieciom pokazać kwiat a w nim płatki kielicha i korony, pręciki, słupek, zawiązek, owoc, łupinkę, jądro i t. d. i t. d. — Jeżeli tekst dotyczył sadzenia drzew, to nauczyciel ma sposobność — prócz rozczłonkowania drzewa jak przy ziołach — nauczyć dzieci rozróżniać rodzaje skupień drzew kultywowanych jako to: ogród (ogrodnik, ogrodowizna, gród, grodziec, „księża gródz” t. j. cmentarz wiejski) i sad (sadzić, sadownik, sadownictwo i t. p.), a w skupieniach dziko rosnących, samosiejnych: krzak (archkierz), zarośla gęstwina *vel* gąszcz (gwar. haszcze), chróst (gwar. chraść), choina (gwar. chojar), burzan, gaj, młodnik, las (przyłaski, leszczyna), bór, dąbrowa, wertep, debra, puszcza, matecznik, z obcych zaś już przyswojone w naszym języku literackim tajga i dżungla. — Każdą z tych nazw należałoby stosownie objaśnić i różnice podkreślić. Niestety nawet i dla wiejskiego dziecka tylko część tych pojęć będzie „przeżyciem” i nieprzeżyte przyszłoby objaśnić słowami lub ryciną, ale dopiero takie pogadankowe aplikowanie słownika wprowadzałoby dziecko w świat coraz to nowych pojęć, ponętnych swą nowością i łatwych do zapamiętania, bo konkretnych. Jużci, że tego słownika nie można było opierać na samej *varietas dicendi* nauczyciela i należałoby go w czytance pod odnośnym ustępem wydrukować. Nauczyciel wyłowiłby pytaniami tych uczniów, którzy niejedno z wyrażeń rozumiejąc, wyręczyliby go w ich objaśnieniu i po-

uczeniu kolegów (jest to najkorzystniejszy sposób aplikacji), a dopiero wtedy gdyby terminy i przynależne do nich pojęcia okazały się dzieciom zupełnie obce, nauczyciel objaśniłby je od siebie.

Powyzszy ustęp zakrawa na pedanterję i ma pozory niepotrzebności, jako że nauka botaniki szkoły średniej obezna ucznia z temi terminami. Otóż nie. Niema tu ani pedanterji ani niepotrzebności, gdyż 1-o) niekażdy uczeń szkoły powszechnej znajdzie się w średniej. 2-o) dziecko spotka w botanice szkoły średniej tylko część tych nazw jako specyficzną nomenklaturę; tem samem nie mogą one nabrać walorów uogólnienia, a w słowniku językowym, który jest „na wyrost” i *en tout cas*, chodzi właśnie o pewne uogólnienie, 3-o) zestawienie w szereg terminów i pojęć bliskich sobie etymologją i znaczeniem, objaśnianych systematycznie podczas lektury, staje się *ipso facto* czynnością porównawczą rozróżniającą i wtedy dopiero — choćby dziecko część tylko nazw zapamiętało — jego rzetelnym dorobkiem językowym.

Analogicznie postępowałaby aplikacja frazeologii, która daje olbrzymie pole do uwag z zakresy historii kultury, obyczajowości i psychologii. Weźmy grupę takich wyrazów jak: sprzeczka, kłótnia, spór, swar, waśń, zatarg. To uszeregowanie ich jest narazie jeszcze słownikiem, ale częściowo wkracza już w dziedzinę frazeologii, gdy uprzytomnimy sobie a dzieci pouczymy, że sprzeczka jest kontrowersją o łagodnym przebiegu, pozbawioną mniej lub więcej osobistego interesu materialnego, — kłótnia jest również kontrowersją, ale gwałtowną i wynikłą na tle jakiejś materialnej korzyści lub straty, — w sporze walczą ze sobą nietyle ludzie, co poglądy prawnicze, przekonania polityczne, hipotezy naukowe i t. p., — swar oznacza niemal to samo, co kłótnia, ale z podkreśleniem jej wrzaskliwości, — waśń jest wynikiem poróżnienia się w łonie rodziny, klanu czy plemienia, które jego członkowie starają się zataić; to też gdy maska spadnie, objawy waśni są namiętniejsze niż wszystkich poprzednich rodzajów kontrowersji, — zatarg wreszcie dochodzi wprost do wzajemnego porwania się na siebie i targania za odzież, łby, włosy i t. p. Wymienione tu dystynkcje niewiele jeszcze mają w sobie z aspektu psychologicznego, ale go w tej chwili nabiorą, gdy zważymy, że wszystkie powyższe wyrazy są prasłowiańskie, że zatem odzwierciedlają od tysiąca lat trwającą skłonność Słowiańszczyzny do niezgodliwości, znać zatem wynikającą z najgłębszych pokładów duszy Słowianina. — Przykładu właściwej frazeologii powyższa grupa wyrazów nie dostarcza, używamy bowiem

albo poprostu czasowników: kłócić się, swarzyć i t. p. albo uciekamy się do orzeczenia złożonego jak: mieć z kimś sprzeczkę, toczyć spór, popaść w zatarg i t. p. Natomiast, jeżeli mamy — pozostając w sferze pojęć: kłótnia, gniew, złość i t. d. — dać przykład frazeologii *sensu stricto*, to porzucając prasłowiańskość i czerpiąc z języka powieści, gazety i... ulicy, możemy przytoczyć mnóstwo zwrotów, pewną całość dla siebie stanowiących, i coraz innych w zabarwieniu jak: poróżnić się z kimś, rozejść, pogniewać, mieć do kogoś pretensję, anse, ran kor, drzeć z kim koty, mieć kogo na wątrobie, żywić do kogoś złość, dyszeć nienawiścią, oraz szereg wyrazów jowialnych aż do trywialności: łeb komu zmyć, kołki na głowie ciesać, drzazgi za paznokcie zabijać, dać komu ryby, bobu, pfefru, sadła za skórę zalać, wysmocić *vel* wyzłocic komu podogonie i t. p. i t. p.

Oczywiście, że aplikacja słownika i frazeologii nie może kształtować się, jak tu w moich przykładach, wedle tego, co ślina na język przyniesie, lecz systematycznie i ze starannie przemyślaną metodyką (tego rodzaju słowniki szkolnictwo amerykańskie już wypracowało, — czy z dobrym skutkiem? nikt mi powiedzieć nie umiał), na co — rzecz prosta — nie miejsce tutaj i co pozostawiam zawodowcom. Tu tylko pragnę zaznaczyć, że po wzorowo pod względem metodycznym przeprowadzonej aplikacji słownika i frazeologii, ja osobiście obiecywałbym sobie nierównie więcej niż możność dobrego wyjęzyczenia się, — sądzę mianowicie, że nawyknienie Polaków od dziecka do ścisłości wyrażania się, co — *retro* — prowadzi do ścisłości myślenia, a ta znów, wprowadzając do mentalności polskiej większe zrównoważenie, trzeźwość, realizm, większą — po myśli boskiego wskazania: „niech słowa wasze będą: tak — tak, nie — nie” — siłę przekonania i większe poczucie odpowiedzialności, przyniosłoby w końcowym rezultacie to, czego nam najbardziej brak: **charakter**.

Ale jakże tu żądać ścisłości od uczniaków, kiedy niema jej w nauczycielu. W jednej z czytanek dla szkoły powszechnej — nazwiska autorów przemilczę — nazwano ziarenka, słóczone w złożonym i talerzowatym owocu słonecznika *pe s t k a m i!* — W tym samym ustępie tenże sam autor układa kopiec, zamiast go sypać. — W innej czytance, przeznaczonej dla drugiej klasy gimnazjalnej, napotykam takie oto objaśnienie: „wiałnia — maszyna do odrzucania (!) plew od ziarna”,

zamiast oddzielania, skoro młynek zbożowy nie czyści wymłotu z plew przez chwyt i odstronienie, lecz przez oddmuchiwanie. — Jeszcze w innej czytance znajduję ustęp zatytułowany „W Boryslawiu”, a w nim opis szybu naftowego i prowadzonych w nim robót. Ponieważ swego czasu pracowałem na kopalni ropy w Wietrznie *ad Bóbrka* i doprowadziłem do patentu wiertacza, przeto znam dobrze wszystkie rygi, nożyce, dłota, łyżki, kołomutki i t. d. i t. d. i na podstawie tej znajomości konstatuje, że pomieniony opis — prócz ryciny — nietylko nie ma wartości informacji, ale chybkami swemi wprowadza poprostu w błąd. — Wady tego rodzaju okupuje — jużci tylko w oczach dojrzałego umysłem czytelnika — nieraz przedni choć mimowolny humor. Niech nam za wszystkie wyścarki jeden ale za to szczególnie wesoły przykład z pogadanki o muchach: „K r e w k i e, żwawe bywają muchy w czerwcu i lipcu; w połowie sierpnia stają się ociążałe, a na św. Michał zaczynają umierać śmiercią naturalną“. Ciekaw jestem dwu rzeczy: *primo* czy krewkość u much polega na ich jurności czy na sangwinicznym temperamencie? i *secundo* czy autor pogadanki sądzi, że muchy mogłyby ginąć inną śmiercią niż naturalną n. p. samobójczą? — Literatom ujdzie płazem, gdy się we frazeologii zagalopują; nawet taki potentat językowy jak Żeromski w opisie kuligu w „Popiołach” każe turoniowi ruszać dołną żuchwą jakgdyby i górna mogła żuć; ale pedagog powinien — jak koń kaukaskich górali — iść stępa, żeby mu kamień z pod kopyt się nie wyrwał i żeby się z nim razem nie... sypnął.

### III.

Potrąciwszy o czytanki przechodzę do uwag nad niemi, a przez nie do sedna problemu aplikacji języka macierzystego. Ma on spełniać dwa zadania: 1) ogólniejsze, które możnaby sformułować jako otworzenie dziecku oczu na świat, i 2) szczegółowe, polegające na uświadomieniu mu, że, wzrósłszy na ograniczonym terenie osiadłości plemiennej, należy do pewnej grupy etnicznej, zcementowanej nie samą tylko wspólnością krwi, języka i obyczaju, ale także przeszłością dziejową przodków i dążeniem ich potomków — a więc i jego także — ku wspólnej przyszłości.

Otworzenie dziecku oczu na świat.

Dwie są podstawy, dwa sposoby ustosunkowania się do życia: defensywny i ofensywny. Słowianie o mniejszym lub większym zastrzyku obcej krwi (germańskiej u Prusaków), tatarskiej u Wielkorosów) tracą zasadniczy rys plemienny: bierność, i ujawniają aż nadmierną zaborczość; Słowianie czystej krwi, choćby nawet tak zapalnej jak u Jugosłowian, a tem bardziej Polacy, hołdują defensywie. Jest to — rzecz prosta — cecha osobników dojrzałych, bo te tworzą naród. Ale dziecko we wszelakim klimacie, po wszystkie czasy i u wszystkich ras, było, jest i będzie zaborcze, — po wszystko wyciąga rączki, za wszystko chwyta, wszystko chce osiąść. W świecie materji manifestuje się to w „złodziejskim instynkcie“ dzieci, opanowanym już oddawna przez kulturę; w świecie duchowym w natarczywej i — im kultura doszczętniej wytrzebiła „instynkt złodziejski“ — tem nieznużeszniej ofensywie umysłu t. zn. ciekawości, która jest dla intelektu tem, czem dla sensorywnego kompleksu uczuć, wkraczających w mistykę, nadzieja. Ten ofensywny nastrój umysłu, żarłoczny na wszystko i niesłuchanie intensywny w młodości, póki nie zerwie ona owocu wiadomości złego i dobrego, później zaś już nieco słabszy a raczej znajdujący swe ujście w łożysku zawodów praktycznych i dyscyplin naukowych, jest bezcennym skarbem człowieka wogóle, a dziecka w szczególności. Biada pedagogowi, który go w swej pracy nie potrafi wyzyskać, biada szkole, która zlekceważy go w swoim programie, przekleństwo zaś metodzie aplikacji, która ten instynkt w dziecku póty osłabia, aż go wreszcie zniweczy.

I jedno jeszcze, jeden jeszcze objaw dla dziecka charakterystyczny, a dla sprawy istotny. Skoro dziecko zaspokoi już swą ciekawość i gdy jakieś zjawisko stanie się dla niego już przeżyciem n. p. gdy pozna tajemnicę mechanizmu zabawki z pozoru żywej, gdy napatrzy się dosyta ładnemu kamykowi lub muszelce i wyczerpie dla siebie całkowicie nowość zjawiska, wtedy odrzuca je bez wahania jako nudne i dąży niepowstrzymanie do nowej zdobyczy, nowego przeżycia. Tylko dzięki temu popędowi jesteśmy w stanie iść wciąż naprzód a zarazem opanowywać jako tako dorobek poprzednich pokoleń t. zn. utrzymywać ciągłość kultury.

\* \* \*

Miałem w rękę 12 czytanek dla szkół powszechnych i 3 dla gimnazjów. Z pierwszych sześć przeczytałem od deski do



deski, resztę przejrzałem pilnie, — gimnazjalne w łączności z objaśniającym je „Przewodnikiem metodycznym dla nauczyciela”. Żałuję, że nie mogłem nigdzie dostać czytanek Balickiego i Maykowskiego, o których doszły mi dwa diamentalnie różne sądy, jeden dodatni, drugi bardzo ujemny.

Jakaż treść poznanych przeze mnie czytanek? Składają się na nią: 1) ryciny, naogół lepsze od tekstów, oraz 2) teksty wierszowane i prozaiczne.

Te wiersze, których nie naginano do programowych założeń czytanek, wyrosłe zatem ze swobodnej twórczości poetów tej miary, co Kochanowski, Mickiewicz, Słowacki, Asnyk, Staf i inni, są w czytankach na swoim miejscu. Wyjątek stanowi „Baba i cygan” Fredry, wiersz osnuty na dobrym żarcie, ale nawskróś niemoralny, bo pouczający jak przy odrobinie sprytu można łatwowiernego wyprowadzić w pole. Taka gloryfikacja „kombinatorstwa” jest w czytance absolutnie niedopuszczalna. — Wiersze dobierane do programowego układu czytanek, są bez polotu, przeważnie banalne. Jedyną ich zaletą znaczna rytmiczność, mogąca w uczniu obudzić i wyrobić wrażliwość na muzyczne walory języka.

Teksty prozaiczne są — pod względem formy — prawie bez wyjątku nowelkami. Treść ich ani zimna ani gorąca, to też godne są one — mówiąc językiem ewangelji — wyplucia t. zn. corychlejszego zapomnienia. Skrępowane szablonowym układem czytanek (dom, szkoła, pory roku i związane z niemi zatrudnienia) są nietyle dla dzieci, co dziecinnie zredagowane u n e m i. „Erga kaj hemeraj” i nie mogą dać dziecku absolutnie nic, coby je naprawdę zająć mogło. I jest to zupełnie zrozumiałe. Bo proszę tylko wyobrazić sobie taką oto lub — o co przecie wszędzie i zawsze łatwo — analogiczną sytuację: na drodze do szkoły otoczyło Jasia stadko gęsi; podrażnione niewiadomo czem gąsiorzy, pokąsały go w łydki do krwi, a sykiem swym tak przeraziły, że uciekł jak opętany. Dopadłszy szkoły z sercem niby liść osiki łopocącem, siada w ławce i słyszy jak pani nauczycielka czyta klasie jego własną — *mutatis mutandis* — przygodę z przed chwili, tylko opowiedzianą obiektywnie, to znaczy bez krzty talentu. Pomimo urodzaju na pyszałków, wątpię, aby którykolwiek z autorów szkolnych czytanek zechciał utrzymywać, że jego pióro opisało powyższe zdarzenie lepiej, niż je dziecko swemi dziewczęco wrażliwymi zmysłami p r z e z y ł o. Rywalizować bowiem z prze-

życiami może jedynie wizja wielkiego artysty. Jeżeli de Amicis wychodzi ze swem „Sercem” zwycięsko, to dlatego, że, wzięwszy szkołę za tło, kreśli rozmaite typy chłopców, a skupiając w nich rysy znamienne dla urwisza, zawistnika, przyszłego aferzysty, altruisty jak Povereto i rozmiłowanego z wzajemnością w swym ojcu chłopca, odkrywa przed młodocianym czytelnikiem nowe światy: porządkując w nim jego własne nad kolegami obserwacje, uczy go odróżniać i oceniać ludzkie charaktery. — Młodość potrzasa nowości kwiatem i tylko nowością można ją zjednać i w czytaniu rozmiłować. Zapelnianie więc czytanek nowelkami o błahej i oklepanej treści, nie da się niczem usprawiedliwić. Wychodzi ono na osvajanie podrastającej młodzieży z tem rozwyrzeniem, że nie powiem wyuzdaniem piśmienniczym (datuje się ono od czasu opanowania literatury przez kapitał przeważnie międzynarodowy, a nie przez talenty), które dziś wszędzie, nietylko u nas, widzimy; wychodzi na podtrzymywanie u nas przez szkołę zgubnego narowu wyżywania się w fikcji literackiej, które — być może — było w dwóch zaborach koniecznością historyczną, ale dziś w wolnej Polsce zakrawa na jakąś niedorzeczną narkotyzację. Haszyszować, więc ogłupiać i oteplić podrastające pokolenie, to zabijać własny naród. Szkoła ma kształcić, nie bawić, — podniecać ciekawość do świata, nie usypiać. Każdy więc z ustępów czytanki powinien być „bramą wypadową” dla ofensywy dziecka; powinien — jak przeręby leśne, widziane z okien pędzącego pociągu — otwierać i zamykać perspektywę na jakieś nieznanne okolice, na jakiś ponętny czy groźny, ale coraz inny świat i niecić w dziecku żądzę poznania go. To otwieranie perspektyw, bez wprowadzania zaraz w udyscyplinowaną wiedzę, nie jest bynajmniej pielęgnowaniem dyletantyzmu, ani braniem rzeczy „po łebkach”, tylko rzucaniem pierwszego ziarna specjalnych zamiłowań, które jeszcze nie obowiązują, ale dają już dziecku sposobność a więc możność przyłgnięcia do jednej dziedziny zjawisk więcej niż do pozostałych. A gdyby nawet w tem i takim otwieraniu perspektyw była jakaś doza powierzchniowości, to — w pewnym okresie życia, latach szkolnych mianowicie — lepsza ona niż wtłaczanie do głów rzekomej naukowości przez samodzielne — u dzieciaków! — badania mikroskopowe w szkole powszechnej i anatomiczne rysunki krtani w szkole średniej, że już pominę taką ohydę pedagogiczną jak wiwisekcje dla pokazania najprostszych zjawisk biologicznych.

Wracając do czytanek, należy w nich — nie wyrzekając się w nich właściwej belletrji, o czem później — aplikować popularną wiedzę, a raczej gotowe, po wielekroć przez uczonych sprawdzone wyniki ich badań.

Nie bez powodu kładę tu taki silny nacisk na to, ażeby podawane uczniom wiadomości były absolutnie pozytywne i **gotowe**. Chodzi mi o zapobieżenie zgóry wybujałej heurzezie. Jest to metoda obosieczna. Uzdolniony do sokratycznej pogwarki i pedagogicznie utalentowany nauczyciel, może z jej pomocą przy niezbyt wielkiej ilości słuchaczy, osiągnąć doskonałe wyniki; ale nauczyciel z usposobienia nie-sokratyk, zasypie klasę mnóstwem niepotrzebnych i nie wiodących do „odkrycia” pytań i otrzyma zwielokrotnione mnóstwo równie niepotrzebnych odpowiedzi, a wtedy lekcja szkolna zamienia się w czezę paplaninę. — Nadto podawanie pozytywnych i gotowych wiadomości, które uczeń bez wahania może zaprzysiąc za nauczycielem, daje mu — choćby urojone czy paljatywne — ale niemniej cenne i do praktycznego działania w życiu nieodzowne „*dos moi, pu sto*” Archimeda; jeżeli zaś ten punkt oparcia załamie się później pod nim, a myśl spekulatywna wkroczy przez bramę zwątpienia na drogę mądrości, to wszedłszy na nią dostrzeże zarazem, że ażeby móc wątpić, trzeba wprawdzie mieć owo coś, w co się wątpi i w głębi duszy wiedzę szkolną *in verba magistri* uzna za zupełnie celową.

Czytankom takim przysłoby dać jakiś „ośrodek krystalizacyjny”. Dla swych licznych reakcyj i wzorów chemicznych, nie nadałaby się na taki ośrodek genialna „Historja jednej zapalki”, ale „Woda w swych kształtach i przeobrażeniach” Tyndalla (jużci bez jego szczegółowych badań lodników alpejskich), mogłaby posłużyć za punkt wyjścia dla szeregu pogadanek o tem, jaką-to rolę odgrywa woda w gospodarce natury. A skoro dziecko zaznajomiłoby się z jej odwiecznym kołowrotem i zrozumiało, że w trojakim stanie swego skupienia i przy zdolności rozpuszczania w sobie wszystkich ciał bez wyjątku, jest ona krwią ziemi, podtrzymującą na niej wszelkie życie, możnaby już czytankę następnej klasy osnuć na jednym szczególe tej niestrudzonej nigdy gospodarki i omówić osadzanie się warstw napływowych i powstawanie skał osadowych. Od tego wiódłby krok tylko do uwarstwienia skorupy ziemskiej, a przez nie do geologii i paleontologii roślin i zwierząt, zatem do węgla i ropy a przez nie do wszystkich innych kopalin wraz z ich eksploatacją. W następnej klasie możnaby z kolei rozwinąć i omówić zjawiska erozji, rzeźbę gór i łądów, wędrówkę głązów erratycznych i t. p. — Powie mi ktoś, że za dużo w tem przyrody a za mało humanów. Cierpliwości, znajdziemy i do nich pomost od przyrody i sięgniemy odrazu

wcale głęboko w humana, bo w dzieje kultury, opowiadając dzieciom, co człowiek zawdzięcza ogniowi (mit o Prometeuszu jest jedną z najwznioślejszych i nieobliczalnie owocnych koncepcyj ducha ludzkiego), albo wykażemy, jakim-to etapem kulturalnym w życiu łowcy i nomady było przyswojenie sobie psa z wilka. Żąda ktoś, by jeszcze dobitniej wydobyć człowieka z chaosu zjawisk? Doskonale, — pokażemy w jednym lub dwóch ustępach czytanki, jakto *homo sapiens*, odkrywszy w niektórych rodzajach traw posilne ziarenka, wyhodował je w zboża, jak je zrazu wykruszał w palcach, potem — w Grecji — kazał wołom na klepisku wygniatać z kłosa racicami, potem wynalazł cepy, potem ręczną a wreszcie parową młocarkę, a zarazem jak od mąki, ledwo zesrutowanej w stępach, doszedł — poprzez żarna, młyn wodny, parowy i elektryczny do „nulki”, dzięki czemu jadamy dziś smaczniej niż jadał Lucullus. — Podobnie możnaby pokazać dziecku, jak z pleciennictwa jednobarwnych traw i sitowi rozwinęło się tkactwo, a z barwnych — poprzez maty, rytm i symetrię ich kolorowych pasem i plam — wyrosła sztuka zdobnicza, pramacierz reszty sztuk plastycznych. — Pedagog-modernista powie na to wszystko: to prawda, ale jest to historyzm, którego unikamy jako metody przestarzałej. Być może. Ale niech mi ożywiony „radosną twórczością” pedagog-modernista zechce powiedzieć jak zaszczerpi dziecku pogodny i radosny pogląd na życie i uchroni je od pesymistycznej — gdy dorosnie — wizji świata, jeśli nie z pomocą teorii (raczej wiary) w ewolucję? Wszakże bez historyzmu wykazać jej nie sposób. Lepiej zresztą, konserwatywnej trzymając się metody, dać młodocianym umysłom rzetelną podbudowę pod siaką taką wizję świata i koncepcję życia, niż — hołdując modernizmowi — zabawiać je nowelkami „w kółko Macieju”. NB. Ludność Polski, to w 75-ciu procentach wieśniak, który kończy zwykle swe nauki na paru klasach szkoły powszechnej. Jedyne dostępne dla niego instrumentem zdobycia elementarnego wykształcenia ogólnego, jest język macierzysty. Jeżeli temu wieśniakowi nie otworzy się w czytance szkolnej jedyne dostępne dlań okna na cały świat, to jakąż strawa duchowa staje się jego udziałem? Odpowiedź nietrudna. Albo są to tautologią „obroku duchowego” podszyte pisemka ludowe w rodzaju perjodyków: „Pochodnia Seraficka” (5000 egz.), „Dzwonek Rekolekcyjny” (9000 egz.), „Głos Karmelu” (15000

egz.), „Chorażew Marji” (18000 egz.), „Rycerz Niepokalany” (50000 egz.) i tym podobne wydawnictwa, albo brukowe „czernoniaki” z dziennym nakładem 500,000 egz., z których każdy przechodzi przez 4—5 rąk, — piśmidła uganiające się za sensacją od szczegółowych opisów morderstw do seksualnych zbrodni lub co najwyżej idjotycznych konkursów piękności. I to jest po 150 latach niewoli, wypaczającej ducha narodu, kształcenie przez masowe publikacje  $\frac{3}{4}$  obywateli świeżo wyzwolonego i lepszej doli dobijającego się państwa. Dodajmy do tego, że „mózg kraju”, miasta, zalewają różne „Renesansy” pp. Erdtrachtów romansidłami najgorszej sorty lub ohydną pornografią, a uzyskamy pełny obraz groźnego już dzisiaj stanu oświecenia w Polsce. Naród nasz w średnich a zwłaszcza dolnych, chłopskich warstwach, jest — bez przechwałek — wspaniałym materiałem ludzkim. Dać mu dobrą administrację ogólną i dobrą szkołę, a spełni się marzenie Konradów: „chcę go dźwignąć, uszczęśliwić, chcę nim cały świat zadziwić”. Kto zatem — obojętna: od góry czy od dołu — dopuszcza czy nie zapobiega potwornemu ogłupianiu mas ludowych, ten na tym ludzie popełnia **zbrodnię**. — Tak nie postępuje naród, który — jak my — jest na dorobku.

Wróćmy jednak do czytanek szkolnych. Domagając się od nich szerzenia gotowej, pozytywnej wiedzy, nie myślę z nich usuwać belletrystyki. Przeciwnie, choćby dla kontrastu i urozmaicenia, powinny się w nich znaleźć i dobre wiersze i dobra proza. Pedagogiczną ich zaletą jest to, że w stosunku do *recipiensa* t. zn. mózgu ucznia, zachowują one (pozorną) bezinteresowność dzieł sztuki i nie żądają, ażeby pamiętał, ile jest 7 razy 8, albo gdzie Wisła wypływa i dokąd uchodzi, tylko cieszą ucho zestawieniem zdań, powiązanych rytmem i rymem, kołyszą wyobraźnię lubemi obrazami, a czasem załaskoczą serce tak, że gotowe rozpląnąć się kaskadą śmiechu lub łez, a innym znowu razem przejmują duszę dreszczem takiego zachwyty, że zdaje się gadać z Tym, co króluje w niebie a razem mieszka w serc człowieka domu.

Obawiam się jednak, że tę ich zaletę gotów zniszczyć przepisany programami ministerjalnymi postulat „analizy estetycznej”. Tych ruchomych piasków nauki języka macierzystego — sam nie będąc nauczycielem — nie znam z doświadczenia. Wnoszę jednak z cudzych artykułów i enuncjacji, że zagrzeźnięto już w tych piaskach bardzo głęboko. Prócz ogólnego w formie i tonie „Polonisty”, zabierają w tej sprawie głos nawet tak obojętne na polonistykę pisma jak „Wiadomości Literackie”. W numerze 15-ym

z dnia 3 kwietnia 1932, zamieścił p. Kazimierz Lisowski artykuł p. tyt. „Wyznania polonisty”, — artykuł treścią swą wprost tragiczny. Pisze w nim: „Przenieśmy się wyobraźnią na chwilę do szkoły. Oto po wchłonięciu przez wrażliwych słuchaczy tragicznego patosu „Improwizacji” zaczyna się „komentarz rzeczowy” a więc wyjaśnienie „szklanych skrzydeł”, „kręgów szklanej harmoniki”, i t. d., — dalej omawianie sytuacji, badanie zwrotów stylistycznych, rytmi i rymów z liczeniem zgłosek i t. d., — Inny przykład: po lekturze cudownych opisów w „Panu Tadeuszu” następuje podział na „obrazy” — od wiersza *x* do wiersza *y* obraz I (tytuł) i t. d. Dla lepszego utrwalenia całości tematy do opracowania (autentycznie stosowane przez pewnych „polonistów”): „Czem się odżywiali bohaterowie Pana Tadeusza?” albo „Wzmianki o Zygmuncie Auguste w „Panu Tadeuszu”. Wygląda to jak złośliwa anegdota a jednak są to fakty wyjęte z życia szkolnego, i podobnych mógłbym przytoczyć znacznie więcej. Co gorsza jest to do karykaturalnej skrajności doprowadzona realizacja postulatu „analizy estetycznej” i „gruntownego opanowania treści arcydzieł literatury”. — A o kilka wierszy dalej pisze ten sam autor: „Włączenie w dzisiejszych warunkach książki do lektury szkolnej jest najpewniejszym środkiem, aby czytelnik po odejściu ze szkoły, z małymi wyjątkami, nigdy jej więcej nie dotknął”.

Z artykułu innego znów polonisty, p. K. Kleina p. tyt. „Nauka języka polskiego w szkołach zawodowych” („Polonista”, zeszyt za marzec 1931) dowiadujemy się, co w programie jednej z zawodowych szkół żeńskich okręgu lwowskiego polecono na lekturę domową. Na czele spisu autorów — słuchajcie! słuchajcie!! — figurują: Sofokles, Corneille, Moliere i Szekspir. — Hafciarki, bielizniarki i modniarki lwowskie! nie czytajcie dzieła bisk. Żarnowieckiego o szatach liturgicznych, ani Świejkowskiego o tkaninach, ani Homolacsa o „ornamencie płaskim”, ani polskich czy obcych kostjumologii, ani nie przeglądajcie wzorów haftu ludowego w publikacjach Sew. Udzieli czy J. Warchoławskiego lub Szukiewicza, ale za to studujcie pilnie Sofoklesa i Corneille’a, Moliere i Szekspira, bo bez ich znajomości nie potrafili byście przecie uszyć... majtek.

Mieliśmy już czas w wolnej Polsce przywyknąć do wielu rzeczy z nieprawdopodobnego zdarzenia, widzieliśmy już decydującą o przyszłości narodu naukę upośledzoną na korzyść sportu, ale raz wraz natykamy się na coś takiego jeszcze, czego by nie wymyślił ani Rabelais ani Swift.

Zadaniem bowiem belletrystycznych utworów, zamieszczonych w czytankach szkolnych, powinno znowuż być nie zabawianie ucznia *pour passer le temps*, lecz takie działanie na jego emocjonalizm, aby rozkwitnął wszystkimi swymi zasobami. To pielęgnowanie uczuciowości w młodzieży musi być jędrne, bez cikliwości, nierozwałkowane i nierozwodnione paplaniną, lecz skondensowane jak dramatyczna akcja reprezentacji teatralnej. A tego się właśnie nie robi. Jeden z autorów czytanek szkolnych, dr. Stanisław Tync, pisze: „Podkreślam konieczność wprowadzenia do Czytanek pierwiastka religijnego, pojętego nie płasko i dewocyjnie, lecz głęboko i na podkładzie uczucia”,

poczem w kilku tomach czytanek własnego układu nie zamieszcza n. p. ani jednej przypowieści Chrystusa, które są przecież — poza ich boską treścią — arcydziełami z literackiego czysto punktu widzenia. Czyż może jakikolwiek utwór językowy świata zapaść głębiej w świadomość moralną i etyczną człowieka, jak przypowieść o bogaczu, który tylko co uzyskawszy od swego wierzyciela zwłokę w spłacie ogromnego długu, spotkanego na drodze biedaka a swego znów dłużnika, dla kilku marnych groszy podaje do więzienia? Albo czy można mądrość i pieczę Stwórcy nad kreaturą dosadniej i genialniej odmalować, jak ukazując, że Syn Boży pamięta i o robaczku zamkniętym w kamieniu na dnie morza leżącym, jak widzimy to w „Sabałowej bajce” Sienkiewicza? W przypowieściach Chrystusa niema nic z dewocyjności, a „Sabałowa bajka” poucza o wszechmocy Boga lepiej, niż dziesięć egzort szkolnych jest to w stanie uczynić, z warunkiem, że piorunującego wstrząsu, w jaki oba te utwory młodą duszę wtrącają, nie osłabi się przez „analizę estetyczną”. — Podobnież dla pokazania ofiarnego bohaterstwa, nadawałaby się raczej nowela Kiplinga o ichneumonie Riki-Tiki-Tawi, niż mit o Heraklesie, zaś „Biała foka” tegoż samego Kiplinga zastąpić może niejeden gruby tom, wypełniony bio grafją reformatora społecznego.

Oczywiście, że dla jednostki nie jest rzeczą łatwą znaleźć w literaturze (nietylko naszej) tyle utworów rozmiarami niewielkich a ogromnych treścią, aby ich starczyło na belletrystyczny dział czytanek szkolnych. Ale czyż musi je układać jednostka? Praca zbiorowa może wydać równie dobre nawet lepsze owoce. A gdyby i kolegjalna redakcja nie doprowadziła do celu, trzebaby uderzyć się w piersi i wrócić do wyśmiewanych dziś (najniesłuszniej!) wypisów czyli fragmentów i wyjątków z większych całości. Ułożenie ich przez „zgrane” grupy polonistów w jednym zakładzie pracujących, byłoby już znacznie łatwiejsze, a jak świetnie można się z takiego zadania wywiązać, pokazali J. Boitel i A. Coquet w trzech tomach swej czytanki: *Le Français par la Lecture, Paris, Librairie Delagrave, 1923—1925—1928.*

Wszystko to jednak nie wyczerpuje jeszcze sprawy nauki języka macierzystego. Powinien on być nietylko podstawą wykształcenia ogólnego, lecz także tym żywym, giętkim i plastycznym wątkiem, w którym się odciska oblicze duchowe narodu, wieńczące posąg, co w gromach nie pęka. — Podpisanie układu

w Spaa, tego ordynaryjnego szantażu popełnionego na nas w chwili, gdy bolszewicka dzicz docierała pod Warszawę, może całkowicie przekreślić nie jakąś oficjalna, w obliczu Europy złożona deklaracja, lecz dobra szkoła, ugruntowana na mądrze wyzyskanej nauce języka macierzystego. Faktem jest, że wszystkich aryjczyków asymilujemy łatwo i szybko. Czech, Rosjanin, Niemiec, Włoch, Francuz, nawet ugrofińskiej krwi Madziar staje się już w drugim pokoleniu Polakiem, przeważnie wybornym.. Jedna go nam nasza bezwysiłkowość w życiu, która przyswojeńcowi czyni to życie wśród nas łatwiejszem, niż je miał przed osiedleniem się w Polsce. Otóż szkoła polska — rezygnując świadomie i po męsku z pozyskania niearyjczyków chazarskiego pochodzenia, których żaden naród nie zasymilował i nie zasymiluje — powinna z pomocą nauki języka polskiego nauczyć nas samych i naszych przyswojeńców cenić, szanować a wreszcie miłować kulturalny dorobek Polski historycznej. Nie chcę się tu nad nim i nie mogę dłużej rozwodzić; wyręczyli mię w tem inni i do nich i ich dzieł Czytelnika odsyłam. Żeby jednak i od siebie sprecyzować to, czego od naszej szkoły się domagam, powiem, że powinna ona dorastającemu pokoleniu dać w minjaturze to, co dojrzałym uczestnikom dał odbyty w 1930 r. w Krakowie „Zjazd naukowy im. Jana Kochanowskiego“.

Wzrosłem w domu pełnym tradycyj; rodzony mój dziad Cyprian, ojciec chrzestny Norwida, służył jeszcze w Armji Narodowej za Stanisława Augusta, potem w Legjonach napoleońskich, oboje zaś rodzice uczestniczyli w powstaniu 1863 roku, ale mimo to ja, kształcony w serwilistycznej szkole zaborczej, poczułem w sobie i „odkryłem“ Polskę dobiegając już czterdziestki i to po długim i mozolnem Jej szukaniu. Było w tem dużo radości, a potem i obrzydzenia codziennem naszym życiem z jego bezcharakternością. Byłem bliski narodowego zobojetnienia, gorzej nawet: zacząłem w walory polskości mocno po wątpiewać. I oto w takim momencie życie pozwoliło mi wziąć udział w Zjeździe Kochanowskiego, a dwa dni jego obrad nie tylko zmyły ze mnie trądy zwątpienia, ale napełniły głęboko i mocno ugruntowanem przekonaniem, że kultura polska nie jest bynajmniej sztucznie przez szowinizm wyśrubowanem pojęciem i jakąś urojoną chimera, lecz czemś zgoła realnem, co w XV w. stawiało nas na równi z rozświetlonym Odrodzeniem i humanizmem Italją, a zarazem pozwalało nam górować nad resztą narodów środkowej i wschodniej Europy. Wówczas

w XV w. mogliśmy to stanowisko utrzymać dzięki światłu, promieniującemu z sal wykładowych Uniwersytetu Jagiellońskiego; dziś, wobec zdemokratyzowania się świata, takie stanowisko może i powinna nam zapewnić wyborna szkoła średnia. Dźwignąć ją na potrzebne po temu wyżyny może jedynie naczelny przedmiot szkoły powszechnej i średniej: ję z y k m a c i e r z y s t y.

Zadanie jego jest dwojakie. Powinien on — pozwolę sobie zrekapitulować tutaj wszystkie dotychczasowe wywody — powinien:

*primo*: być niezawodzącym nas śródkiem ścisłego formułowania naszej świadomości intelektualnej i sentysywnej w myśli, mowie i piśmie, przyczem gramatyce normatywnej należy wyznaczyć tyle tylko miejsca, ile go nieodzownie potrzeba dla porozumienia się z uczniem przy nauce języków obcych.

*secundo*: powinien otworzyć oczy szkolnej młodzieży na świat otaczających ją zjawisk i dostarczyć jej tyle i takiego zasobu wiadomości, ażeby starczyło go na przyswojenie sobie obcej lub wypracowanie własnej wizji świata i koncepcji życia.

*tertio*: powinien w każdym chłopcu i każdej dziewczynie obudzić poczucie wartości swojskiej polskiej kultury.

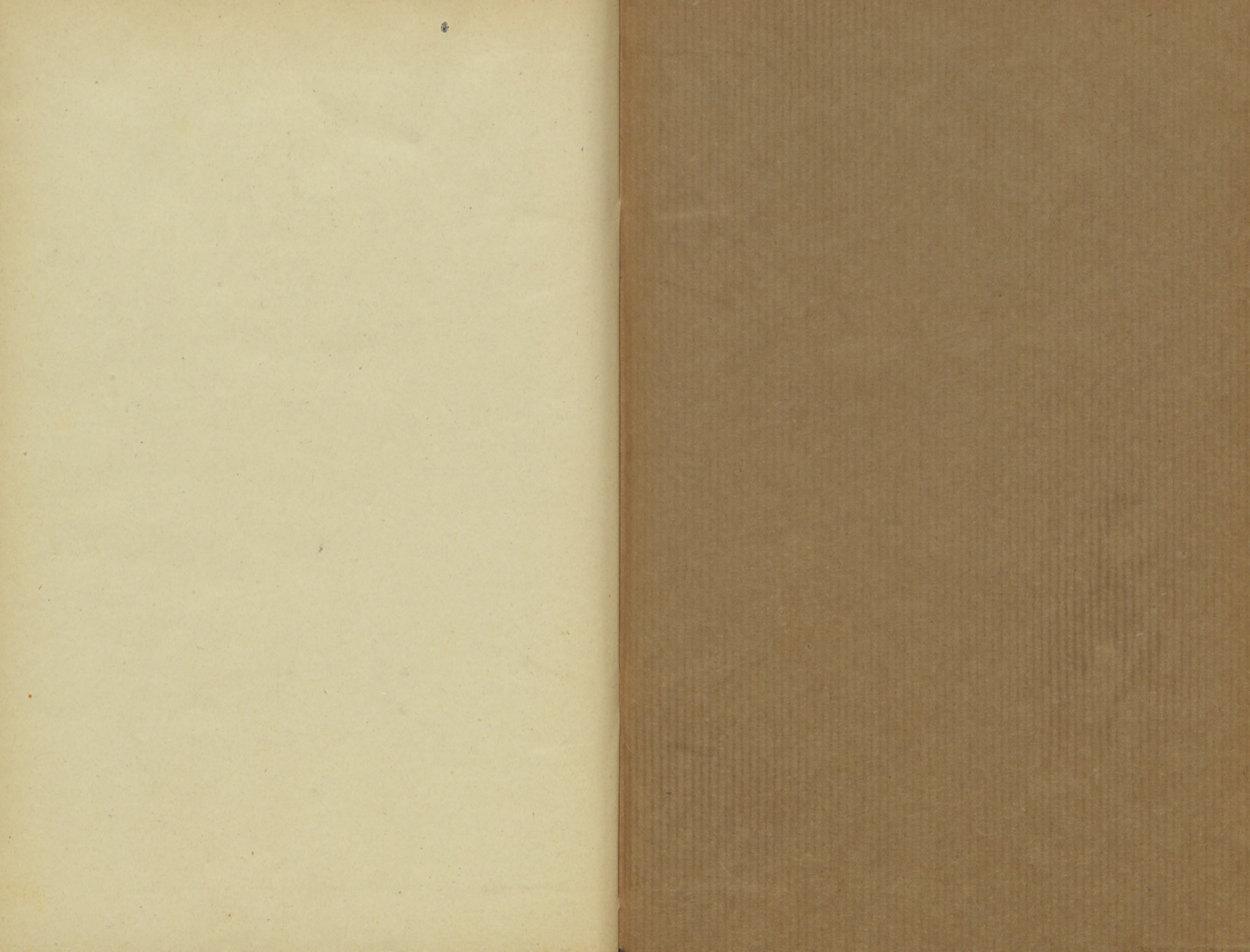
Do osiągnięcia tego ostatniego celu prowadzi wiele i różnorodnych dróg. W pierwszej linii poznanie ojczystej literatury w jej najznakomitszych pomnikach t. zn. twórczej myśli przodków czyto w zakresie czystej belletrystyki, czy dziejopisarstwa, czy pism politycznych, czy kościelno-religijnych, czy wreszcie ściśle naukowych, których nam nie brakowało niegdyś i nie brakuje dzisiaj. Zamiast ogłupiać młodzież graficznymi wykresami rozpaczy „ojca zadżumionych“, należy wypisy i podręczniki rodzimego piśmienictwa, zwłaszcza dla wyższych klas, kształtować tak, aby ich czytelnik, przyłgnąwszy do dzieł Skargi czy Kochanowskiego, króla-filozofa Leszczyńskiego czy sankiulota w sutannie Kollątaja, potrafił swym umysłem ich umysły wchłonąć i wskrzesić w sobie współczesną im Polskę. Wtedy średnio-wykształcony Polak będzie wiedział, że pierwszym nowożytnym astronomem jest jego rodak Mikołaj Kopernik, a pierwszym nowożytnym historykiem również jego rodak Jan Długosz, — że Jan Łaski jest dla Anglika bezmała tem, czem Marcin Luter dla Niemca, chluba zaś i zaszczyt spekulatywnej myśli ludzkiej: rachunek różniczkowy i całkowity, wspólną zdobyczą polskiego i niemieckiego matematyka, bowiem dotąd jest jeszcze rzeczą

nierozstrzygniętą, czy Leibnitz Kochańskiemu czy Kochański Leibnitzowi był Egerją. Wtedy odważyłby się może profesor uniwersytetu pójść za przykładem angielskich kolegów, by klasyczną łacinę studjować niekoniecznie tylko na Horacym, ale i na Sarbiewskim, a prezydent ministrów polskich w decydującym dla narodu momencie zamknąłby usta pouczającym nas liberalizmu Lloyd Georgeom: *Medice, cura te ipsum!* — podczas bowiem gdy wy, w mniemaniu własnym sól i światło świata, rozszarpywaliście ludzi końmi na ulicach Londynu jeszcze w 1824 roku, a Austria do wielkiej wojny stosowała w wojsku bestjałską karę „słupka“ i zaniechała jej dopiero pod groźą buntu w armji. Polska pierwsza na świecie, bo na Sejmie Warszawskim w 1776 roku, zgodną wszystkich stanów uchwałą zniosła raz na zawsze tortury jako środek przewodu sądowego. Ona również powoławszy do życia Komisję Edukacyjną, dała przykład innym państwom Europy w tworzeniu osobnego ministerstwa wychowania publicznego i oświaty. — Polak, świadomy takich i tym podobnych rzeczy, poczuje się wśród cywilizowanych narodów *par inter pares*, a czerpiąc siłę z tego przeświadczenia, podejmie znów i spełni chlubnie swą zaszczytną misję dziejową.

Przez właściwie pojętą naukę języka macierzystego prowadzi najkrótsza i najpewniejsza droga do **wychowania państwowego!**





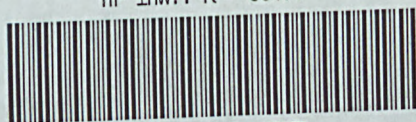


643/p9

18-



Biblioteka Pedagogiczna w Radomiu  
nr inw.: K - 38177



BGZs 38177