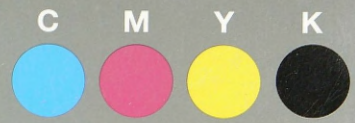
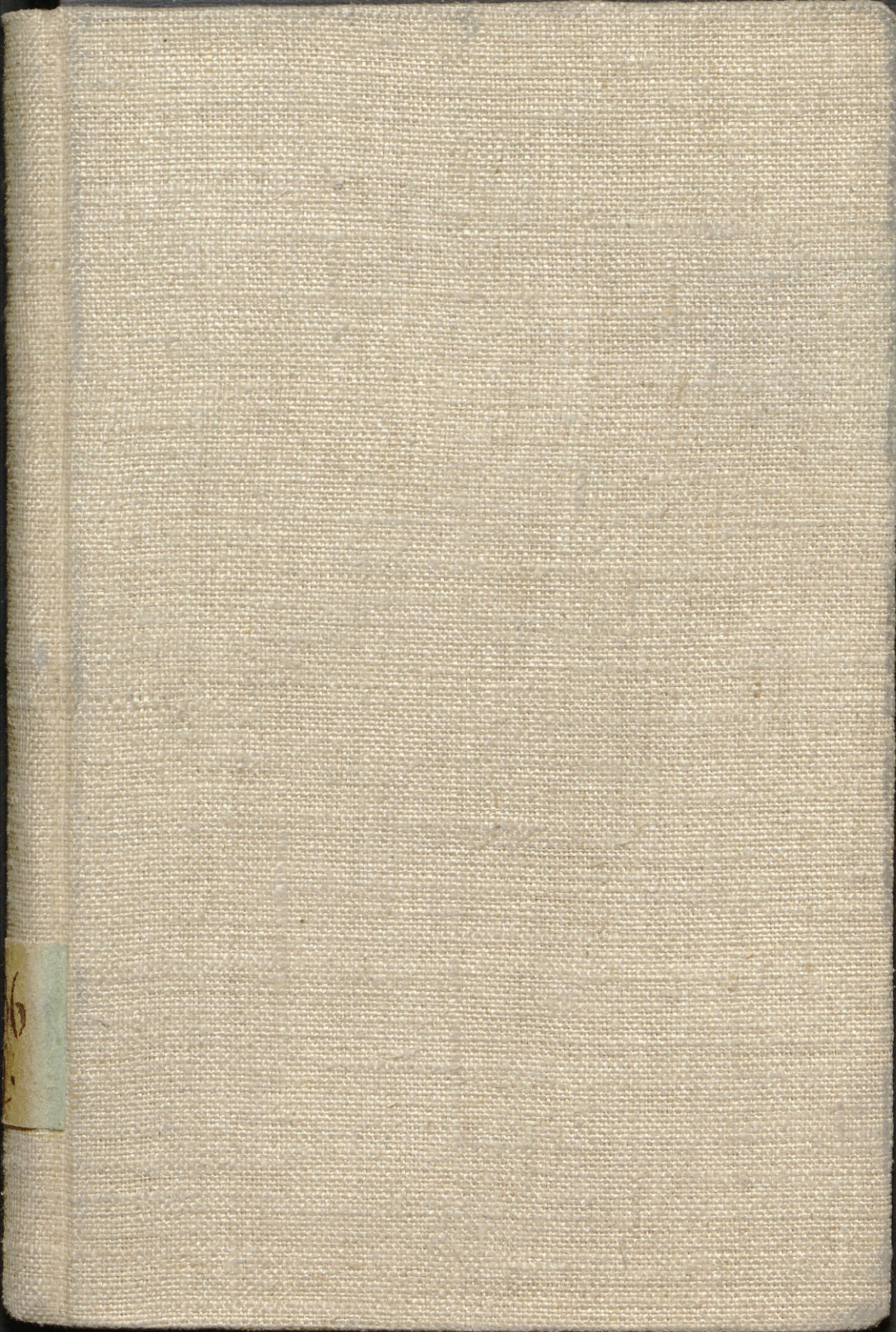


Grey Scale #13



DANES PICTA .COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



Inches 1 2 3 4 5 6 7 8

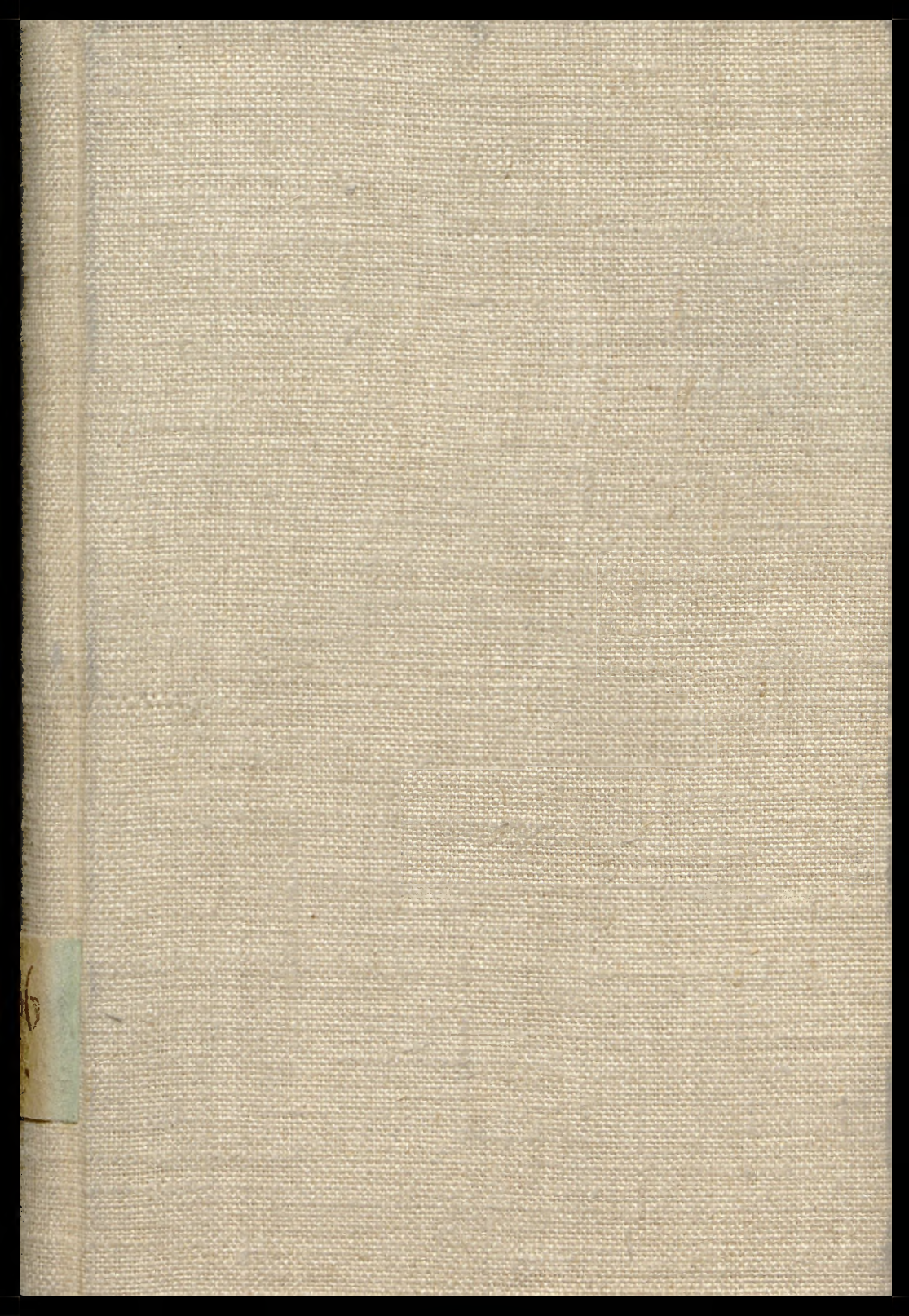
Centimetres 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

Colour Chart #13

Blue	Light Blue	Green	Yellow	Red	Magenta	White	3/Color	Black
Dark Blue	Cyan	Light Green	Light Yellow	Light Red	Light Magenta	Light White	Light 3/Color	Light Black

DANES PICTA .COM

6



PRAKTYCZNY NAUCZYCIEL

PRZEWODNIK DYDAKTYCZNO-METODYCZNY

I

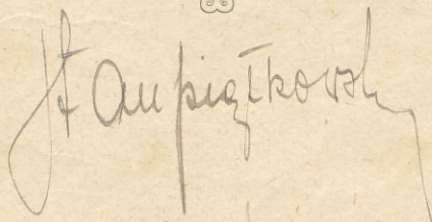
PORADNIK DLA NAUCZYCIELI

SZKÓŁ TYPU WIEJSKIEGO

OPRACOWAŁ

DR. KAROL FALKIEWICZ.

CZEŚĆ I.



LWÓW. — 1899.

Z DRUKARNI SZCZĘSNEGO BEDNARSKIEGO

Rynek, L. 9.



PRZEDMOWA.

Uderzającym jest wprost ubóstwo piśmiennictwa w dziedzinie naszego szkolnictwa ludowego. Z zakresu pedagogiki i ogólnej dydaktyki nie mamy ani jednego dzieła zupełnie oryginalnego. W zakresie metodyki szczegółowej posiadamy prac więcej, lecz autorowie ich albo obrali sobie ten sam temat do opracowania, albo ograniczyli pracę do szczupłej tylko części pewnego przedmiotu. Gdybyśmy więc nawet cały ten dorobek razem złożyli, nie otrzymamy opracowania całokształtu nauki w szkole ludowej. Prócz tego wszystkie niemal prace na tej niwie są albo starsze, z przed roku 1893, albo uwzględniają jedynie ustrój szkół najwyższej kategorii, w których każdy rok ucześnieńcia tworzy oddzielną klasę.

W rzeczywistości zaś praca nauczycielska jest tem żmudniejszą, im niższą jest kategoria szkoły, a najtrudniejszym jest położenie nauczycieli u nas w szkołach jednoklasowych. Tu jeden nauczyciel musi się codziennie przygotować do udzielania nauki na czterech stopniach, czyli w czterech klasach, musi mieć ciągle na oku i cały zakres nauki i ostateczny cel wychowania; ma zaś zarazem nadwyżkę godzin z powodu nauki dopełniającej i jest równocześnie kierownikiem szkoły, a więc obarczonym zajęciami kancelaryjnemi. Wreszcie reforma naszego szkolnictwa ludowego z r. 1893. ujęła wszystkie szkoły niższej kategorii, aż do czteroklasowych włącznie, w jeden typ, nadała im odrębne plany naukowe i zaopatrzyła je w osobne podręczniki szkolne. Te zmiany utrudniły jeszcze stanowisko nauczycieli, zajętych przy tych szkołach, bo usunęły

wyrobioną przez szereg lat rutynę zawodową, a postawiły cały szereg nowych wymogów i zawiłych zadań.

Wiem o tem z doświadczenia, że metody w drobnych szczegółach nie można narzucić, że różne uboczne szczegóły metodycznego postępowania nie dadzą się naprzód przewidzieć, że nauka w szkole nie powinna i nie może polegać na odczytaniu pytań i pouczeń z metodycznego podręcznika. O ile jednak żaden, choćby najdoskonalszy podręcznik nauczyciela nie zastąpi, o tyle wielką pomoc w żmudnej jego pracy przyniosłby taki przewodnik, któryby obejmował całokształt nauki i nauczania, któryby przechodził cały okres wychowawczy dzień po dniu i stopień za stopniem, a nie gubił się w zbyt wielu i niepotrzebnych szczegółach i nie tracił z oczu całości nauki i ostatecznego jej celu. Opierając się na długoletniej służbie w szkolnictwie ludowym na wszystkich jego szczeblach, tudzież na bezustannej pracy nad metodyką i dydaktyką, a wreszcie na znajomości teraźniejszych książek dla szkół wiejskiego typu, nabytej przez współpracownictwo przy ich układaniu, rozpocząłem jeszcze przed trzema laty pisanie takiego podręcznika, takiego wszechstronnego, bo nawet czynności urzędowe Zarządów szkolnych obejmującego poradnika dla nauczycieli, przy szkołach wiejskiego typu zajętych. Ukończywszy wreszcie obecnie tę pracę, wysyłam ją w świat w imię Boże, na to głównie licząc, że życzliwe poparcie nauczycielstwa ułatwi mi pokonanie trudności, których nie mało tak wielkie wydawnictwo nastreczu. Szczęśliwym się nazwę, gdy dzieło choć w części osiągnie cel, w którym mu część życia i dużo trudu poświęciłem, — cel przyniesienia nauczycielstwu ulgi w ciężkiej pracy, a pożytku krajowemu szkolnictwu.

W Gródku, w styczniu 1899.

Dr. Karol Falkiewicz.

I.

Wewnętrzny ustrój szkół typu wiejskiego.

W instrukcyi, dodanej do planów naukowych z r. 1893. czytamy na str. 43-ej: „Gdy ludność kraju naszego po wsiach i miasteczkach trudni się przeważnie rolnictwem i drobnym przemysłem, po miastach większych zaś i niektórych miasteczkach rzemiosłami, przemysłem i handlem, przeto ze względu na przysposabianie młodzieży do życia praktycznego dwa typy szkół potrzebne są dla naszego kraju: typ ustrojem swym zastosowany do stosunków rolniczych wiejskich i małomiejskich i typ, zastosowany do stosunków rękodzielniczych i przemysłowych miast i miasteczek“.

Szkoły typu wiejskiego (zwanego czasem mylnie typem niższym), mające odpowiadać „tak materiałem naukowym, jak zakresem i tokiem nauki potrzebom ludności rolniczej“, są wszystkie czterostopniowe, to znaczy, że przeznaczony dla nich zakres materiału naukowego jest rozdzielony na cztery części, czyli stopnie. Szkoły te mogą być pod względem płci uczęszczającej do nich dziatwy męskie, żeńskie lub mieszane.

Jeżeli jeden nauczyciel prowadzi naukę przez wszystkie cztery jej stopnie, szkoła jest jednoklasową; jeżeli zaś ta praca rozdzieloną jest między dwu, trzech lub czterech nauczycieli, szkoła otrzymuje nazwę dwu- trzy- lub czteroklasowej. Liczba sił nauczycielskich, zatrudnionych przy pewnej szkole, zależy od liczby uczęszczającej do niej dzia-

twy. Ustawa szkolna postanawia bowiem: „Jeżeli liczba uczniów, zapisanych z początkiem roku szkolnego na naukę codzienną, przez trzy następujące po sobie lata osiągnie w przecięciu 80, należy bezwarunkowo postarać się o drugiego nauczyciela; o trzeciego, gdy ta liczba dojdzie do 160 i w tym stosunku dalej. Gdzie zostanie zaprowadzoną nauka półdniowa, przypadnie stu uczniów na jednego nauczyciela“. Sama jednak liczba zajętych przy szkole sił nauczycielskich nie rozstrzyga jeszcze bezpośrednio i ostatecznie o posunięciu szkoły do wyższej kategorii. Instrukcja, dołączona do planów naukowych z r. 1893, tak tę sprawę określa: „a) Jeżeli przy szkole jednoklasowej ustanowiony będzie obok etatowego nauczyciela nadetatowy, to szkoła ta rządzić się będzie planem szkoły dwuklasowej. b) Jeżeli przy szkole dwuklasowej ustanowiony będzie nauczyciel nadetatowy, to utworzyć dla niego należy na niższych stopniach oddział równorzędny, lecz szkoła dwuklasowa bez specjalnego pozwolenia Rady szkolnej krajowej nie może przyjąć planu szkół trzyklasowych. c) Jeżeli przy szkole trzyklasowej ustanowiony będzie nauczyciel nadetatowy, to od liczby uczniów na pojedynczych (powinno być: poszczególnych) latach nauki zależeć będzie, czy nauczyciel ten obejmie naukę w oddziale równorzędnym, czy też szkoła przyjmie plan nauki szkoły czteroklasowej, o czem rozstrzyga Rada szkolna okręgowa. d) W szkole czteroklasowej nauczyciele nadetatowi uczyć będą w oddziałach równorzędnych, lecz ustanowienie ich nie wystarcza do zaprowadzenia planu nauki szkoły wyższoklasowej, do czego zmiana orzeczenia organizacyjnego bezwzględnie jest potrzebną“.

Do zrozumienia tych zastrzeżeń doprowadzi nas najkrótszą drogą rozpatrzenie się w planach naukowych dla poszczególnych kategorii szkół wiejskiego typu. W zestawieniu stopniami przedstawiają się te plany następująco:

Przedmioty naukowe	Stopnie względnie klasy	S z k o ł a							
		jedno		dwu		trzy		cztero	
		k l a s o w a							
		g o d z i n n a u k i							
		głośniej	cichej	głośniej	cichej	głośniej	cichej	głośniej	cichej
Religia	I			1/2		1/2		2	
	II	1/2	1/2	1/2		1/2		2	
	III	1	1	1	1	4		4	
	IV	1	1	1	1	4		4	
Czytanie i pisanie	II	1 1/2	1 1/2	4		4		3	
	III	2	2	3	3	3	3	2	2
	IV	2	2	3	3	2	2	2	2
Język wykładowy	I	4 1/2	4 1/2	9		9		11	
	II	1 1/2	1 1/2	5		5		7	
	III	3	3	4	4	4	4	4	4
	IV	3	3	4	4	4	4	3	3
Drugi język krajowy	II	1 1/2	1 1/2	4		4		4	
	III	3	3	4	4	4	4	3	3
	IV	3	3	4	4	3	3	2	2
Rachunki w połączeniu z nauką o formach geo- metrycznych	I	3/2	3/2	6/2		6/2		6/2	
	II	1 1/2	1 1/2	3		3		4	
	III	3	3	3	3	3	3	3	3
	IV	3	3	3	3	3	3	3	3
Wiadomości z dziejów i przyrody	III	4	4	5	5	8		8	
	IV	4	4	5	5	8		8	
Rysunki	III	1/2	1/2	3	3	6		4	
	IV	1/3	1/3	3	3	4		6	
Śpiew	I							2/2	
	II							2/2	
	III					4/2		4/2	
	IV	2/2		2/2		4/2		4/2	
Roboty ręczne kobiece dla dziewcząt	II			2		2		2	
	III		4	6		6		6	
	IV					6		6	
Gimnastyka dla chłopców	I							2/2	
	II			2/2		2/2		2/2	
	III					4/2		4/2	
	IV	2/2		2/2		4/2		4/2	
Język niemiecki	III							4	4
	IV					4	4	5	5

To zestawienie jest podstawą całego wewnętrznego ustroju szkół typu wiejskiego i z tej przyczyny musimy je wszechstronnie omówić.

W kraju naszym mamy sześcioletni obowiązek uczęszczenia na naukę codzienną. Wobec tego możemy przyjąć za rzecz zupełnie pewną, że najlepszym będzie urządzenie szkoły sześciostopniowej i sześcioklasowej, t. j. takiej, w której cały zakres materiału naukowego byłby rozdzielony na 6 części, a każdy rok uczęszczenia miałby osobnego nauczyciela. Jak to już jednak poprzednio nadmieniałem, szkoły typu wiejskiego są czterostopniowe, a pod względem kategorii mogą być jedno-, dwu-, trzy- lub czteroklasowe. Wynikają z tego dwie niedogodności: a) zakres materiału dwu ostatnich stopni musi być wyczerpywany przez dwa lata uczęszczenia i b) nauczyciel musi udzielać równocześnie nauki dwu stopniom lub przynajmniej dwu grupom. Do częściowego przynajmniej zaradzenia tym niedogodnościom służy zastosowanie nauki głośnej naprzemian z zajęciem cichem i przemiennosc materiału naukowego. Przedewszystkiem innym zaś powinno się unikać ile możności łączenia stopni bez koniecznej potrzeby i z tej przyczyny, chociaż plany naukowe uwzględniają w szkołach jedno-, dwu- i trzyklasowych dla stopnia pierwszego i drugiego wszędzie naukę podzieloną i niepodzielną, opuściłem w zestawieniu naukę niepodzielną i nikomu jej nie doradzam, jako do prowadzenia uciążliwą, a w skutkach wątpliwą. Rozpatrzmy się teraz w każdej kategorii szkół oddzielnie.

a. Szkoła jednoklasowa.

W szkole jednoklasowej udziela nauki jeden nauczyciel czterem stopniom. Naukę niepodzielną, gromadzącą równocześnie cztery stopnie dziatwy w sześciu grupach uważać należy za wprost niemożliwą. Przy nauce podzielnej dwa stopnie pobierają naukę rano, dwa po południu. Ponieważ wyższe stopnie mają większy wymiar czasu, w zimowych więc miesiącach musimy dla nich koniecznie przeznaczyć

ranną porę dnia; w miesiącach letnich wobec dłuższych dni można się w tej mierze zastosować do potrzeb ludności i miejscowych stosunków.

Zdarza się często, że pierwszy i drugi stopień są tak liczne, że szczupła sala naukowa pomieścić dziatwy nie może. Jeżeli w takim wypadku nie zachodzi potrzeba drugiej siły nauczycielskiej, bo stopnie trzeci i czwarty są nieliczne, to można zaradzić złemu przez inną kombinację w połączeniu stopni np. pierwszego z trzecim, a drugiego z czwartym, lub pierwszego z czwartym, a drugiego z trzecim. Dla tych kombinacji podam w dalszym ciągu stosowne podziały godzin. Stan taki jest oczywiście tylko przejściowy i musi się skończyć przy normalnym dalszym rozwoju szkoły przekształceniem jej na dwuklasową.

Skoro stopień pierwszy i drugi muszą mieć z konieczności naukę wspólną, a przemienność materiału naukowego zastosowaną tu być nie może, pozostaje więc tylko użycie nauki głośnej naprzemian z zajęciem cichem. Dla pierwszego jednak stopnia zajęcie ciche, zwłaszcza w początkach roku szkolnego, przedstawia bardzo małą wartość i dlatego rozkład materiału naukowego dla tego stopnia w języku wykładowym musi być odmienny od rozkładu dla tego przedmiotu nauki w szkołach dwu- trzy- i cztero-klasowych. Gdy bowiem w szkole jednoklasowej przypada dla języka wykładowego $4\frac{1}{2}$ godziny nauki głośnej i tyleż zajęcia cichego tygodniowo, to w szkole dwu- i trzy-klasowej rozporządza ten stopień 9 godzinami, a w szkole czteroklasowej 11 godzinami nauki głośnej. Wprawdzie w szkołach więcej-klasowych bywa też liczba uczęszczającej dziatwy większą, a to stanowi pewną różnicę, ale nie tak znowu wielką, aby można stawiać dla szkoły jednoklasowej dosłownie te same wymogi, co dla szkoły dwuklasowej, jak to czynią obecnie plany naukowe. Niemniej rzut oka na naszą tabelę wymiaru godzin wystarczy, aby się przekonać, że podobnie i na drugim stopniu nauki język wykładowy, czytanie i pisanie, tudzież drugi język krajowy są w szkole jednoklasowej w porównaniu z wyższymi kategoriami szkół bardzo znacznie

uszczuplone. Bezcelowa krytyka nie leży wcale w planie niniejszej pracy, zwracam więc na te okoliczności uwagę jedynie dla zapobieżenia możliwym nieporozumieniom i pomyłkom, pociągającym za sobą smutne następstwa. Najbliższym środkiem zaradczym, chociaż, nie taję, że najmniej odpowiednim będzie przystosowanie metody do wymiaru czasu w tym kierunku, aby na tych dwu stopniach załatwić się przedewszystkiem z mechaniczną wprawą w czytaniu i pisaniu, a wszystko inne, o ile się nie da tu osiągnąć, pozostawić częściowemu przynajmniej wyrównaniu na wyższych stopniach nauki. Ten środek będę miał na oku w następujących rozdziałach tej pracy. Drugi środek stosują Władze szkolne od pewnego czasu z uznania godną usilnością; polega on w przekształcaniu szkół jednoklasowych w dwuklasowe. (Szkola dwuklasowa jest właściwą szkołą przyszłości wiejskiego typu.) Skoro tylko ustawa o przymusie szkolnym zostanie powszechnie przeprowadzoną, a brak sił nauczycielskich przez podwyższenie płac usuniętym, przeważna część teraźniejszych szkół jednoklasowych przemieni się w dwuklasowe z ogromnym dla skutecznej działalności szkolnictwa ludowego pożytkiem. Gdy jednak ten pożądany zwrot ku lepszemu nie tak rychło nastąpi, a pewna część szkół w mniej ludnych gminach będzie musiała zadowalać się i później jedną siłą nauczycielską, podaję więc nawiasowo jeszcze jeden sposób, którym możnaby złe skutki zbyt szczupłego wymiaru czasu dla języka wykładowego w szkołach jednoklasowych usunąć. Oto na pi rwszym stopniu możnaby, pozostawiając ten sam wymiar czasu, ograniczyć wymogi do zakresu planów naukowych z r. 1875, t. j. do doprowadzenia nauki języka wykładowego do dużych liter. Natomiast zaś usunęłoby się z drugiego stopnia naukę drugiego języka krajowego przynajmniej na drugie półrocze tego stopnia lub nawet na trzeci rok nauki, a uzyskany czas przydzieliliby się nauce języka wykładowego. Bliższych szczegółów wprowadzenia tej zmiany tu nie rozwijam, jako nie pozostających z niniejszą pracą w związku.

Na naukę rachunków przypada w szkole jednoklasowej dla stopnia pierwszego również połowa tylko wymiaru czasu, jako nauka głośna. Tu jednak plany naukowe stawiają konsekwentnie dla tego stopnia o połowę mniejszy zakres, bo przeznaczają dla szkoły jednoklasowej liczenie w zakresie 10, a dla szkół wyższej kategorii w zakresie 20. Dla drugiego stopnia jest ten sam zakres dla wszystkich kategorii szkół; uwzględniając jednak mniejszą liczbę dziatwy w szkole jednoklasowej i pomoc w zajęciu cichem można wymogom z pominięciem pewnych mniej ważnych szczegółów z dobrym skutkiem wydołać.

Wymiarem czasu dla trzeciego i czwartego stopnia dorównuje prawie szkoła jednoklasowa we wszystkich przedmiotach naukowych z wyjątkiem rysunków szkole dwuklasowej. Na wyczerpanie materiału naukowego przeznaczają plany naukowe dla każdego z tych stopni dwa lata uczęszczania; w naszym więc zestawieniu uwidoczniliśmy wszędzie podwójny wymiar czasu. Aby jednak ten wymiar jak najlepiej wyzyskać, aby powtórę dziatwa w drugim roku uczęszczania nie była zmuszoną do powtarzania tego samego materiału naukowego, który już w pierwszym roku uczęszczania poznała, i wreszcie, aby rozdrobnienie pracy i uwagi nauczyciela między cztery grupy, stanowiące te dwa stopnie, nie osłabiało wyników nauczania, należy koniecznie przez wprowadzenie przemiennego rozkładu materiału nauki umożliwić wspólne nauczanie obu grup każdego stopnia i przynajmniej w części zatrzeć różnicę między trzecim a czwartym, względnie piątym a szóstym rokiem nauki.

Ułatwienie w równoczesnem nauczaniu dwu stopni, polegające na stosowaniu nauki głośnej naprzemian z zajęciem cichem, znane jest od dawna i tylko zajęcie ciche niewszędzie jeszcze bywa dostatecznie do celów nauczania użytkowane. Natomiast przemienność materiału nauki w dwu latach jest sprawą stosunkowo nową i dlatego wymaga omówienia, które w tej pracy może być o tyle dokładniejsze, że właśnie jej autor na ułatwienie to pierwszy zwrócił uwagę i dotychczasowe jego rozpowszechnienie spowodował

Szkoły jednoklasowe były u nas najpierw dwustopniowe (po rok 1855), następnie trzystopniowe, a wreszcie od roku 1893 wprowadzono do nich czterostopniowy podział zakresu nauki szkolnej. To zwiększanie liczby stopni jest oczywiście doskonaleniem planów naukowych, które stosownie do liczby obowiązkowych lat uczęszczania doszłoby z czasem aż do sześciostopniowego rozkładu materiału naukowego, gdyby temu nie stała na przeszkodzie okoliczność, że jedna siła nauczycielska nie może wprost podolać równoczesnemu nauczaniu tylu stopni. Cóż jednak zrobić z niedogodnościami czterostopniowego planu wobec sześciu lat uczęszczania, o których już poprzednio była wzmianka? Wszak złych następstw pobieżnego traktowania zbyt na jeden rok obfitego materiału nie usunie powtarzanie tego samego materiału w roku następnym, bo nauka i w tym drugim roku musi się odbywać równie pospiesznie. Samo zresztą powtarzanie w drugim roku tego, co w pierwszym zostało przerobione, bez zmiany i urozmaicenia, oddziałuje na zdolniejszą młodzież pod względem chęci do nauki, pracy i uczęszczania do szkoły bardzo niekorzystnie. Potrzeba więc koniecznie drugi rok uczęszczania na ten sam stopień zużytkować inaczej, nie na samo wyłącznie powtarzanie. Przy dodawaniu porządek dodajników nie wpływa na sumę i czy liczymy $5 + 3$ czy $3 + 5$ zawsze w wyniku otrzymamy 8. Otóż przemienność materiału naukowego dąży właśnie do rozdzielenia zakresu nauki, wyznaczonego dla jednego stopnia o dwu grupach, na takie dwa dodajniki, któreby bez względu na posobny porządek dawały w wyniku ten sam całokształt. W książce do czytania dla trzeciego stopnia mamy np. ośmdziesiąt ustępów w dziale powiastkowym. Zamiast więc przerobić wszystkie ustępy pobieżnie w jednym roku, rozdzielimy ten materiał na dwie równe części od 1—40 i od 40—80; jedną połowę opracujemy z obu grupami trzeciego stopnia w pierwszym roku, a drugą połowę w następnym i tak ciągle naprzemian. Osiągniemy w ten sposób dwie korzyści: popierwsze materiał przerobimy o wiele dokładniej, powtórę dziatwa będzie miała do czynienia w obu latach ucze-

szczania z materiałem nowym, unikniemy więc ujemnych następstw powtarzania. Już jednak w podanym przykładzie rachunkowym uderzyło zapewne każdego, że dodajniki nie są równe. Otóż i w szkole nasze dwa dodajniki t. j. trzeci i czwarty, względnie piąty i szósty rok ucześnieczania nie są równe, bo oczywiście pierwszy rok mniej jest pod każdym względem rozwinięty, niż drugi. Dalej zaś materiał naukowy nie da się tak mechanicznie rozdzielić, jak np. liczba 80: musi on być ułożony wedle zasady: „postępuj od łatwiejszego do trudniejszego“, a przy nauczaniu wymaga i pewnych podstawowych wiadomości i zachowania logicznego związku. Różnicę między pierwszym a drugim rokiem ucześnieczania na ten sam stopień musi nauczyciel przynajmniej w części zażrzeć odpowiedniemi metodycznym traktowaniem obu grup; zupełnie jej jednak usunąć w pewnych szczegółach niepodobna i o tyle, pomijając wymiar czasu, szkoła jedno- i dwuklasowa niższą jest od szkoły trzy- i cztero-klasowej. Drugą trudność musi usunąć stosowny rozkład materiału, oparty na ocenie treści i wartości ustępów i uwzględniający poszczególne momenty nauki. W tych przedmiotach, w których dalszy postęp w nauce zawisłym jest od wiadomości wstępnych, musi dobry rozkład materiału uwzględnić trzy dodajniki, wedle formuły $2 + 3 + 3 = 8$. Pierwszy z tych dodajników przedstawia część materiału naukowego, obejmującą wiadomości zasadnicze, która musi być powtarzana w obu latach; zmieniać się zaś będą tylko dwie następne grupy materiału naukowego, obejmujące wiadomości uzupełniające lub drugorzędnej wartości. Ten sposób układania planu nauczania nie tylko ułatwia wyczerpanie materiału, ale przyczynia się tak dalece do utrwalenia nauki; że korzystniejszym jest nawet w szkołach trzy- i cztero-klasowych, w których mechanicznemu rozdzieleniu materiału nauki bez przemienności nie stoi na przeszkodzie. Wszystkie te warunki dobrego rozkładu zostaną w dalszej części pracy wyczerpująco uwzględnione. Żałować jedynie wypada, że pomysł przemienności nauki, na tych zasadach oparty, nie wywalczył sobie takiego jeszcze uznania, aby był przeprowa-

dzony w książkach szkolnych. Lecz miejmy nadzieję, że to nastąpi prędzej czy później, bo taki układ książek ułatwi znakomicie pracę nauczycielstwu i jest koniecznym warunkiem ujednostajnienia toku nauczania w szkołach wiejskiego typu.

Na jeden jeszcze fakt, zachodzący nieraz przy obecnym stanie budynków szkolnych, muszę tu zwrócić uwagę. Poprzednio już poruszyłem sprawę odmiennego grupowania stopni, gdy sala naukowa jest za szczupłą. Często jednak bywa i tak, że dwu stopni nie można równocześnie w żaden sposób pomieścić. Uciekamy się wtedy zwykle do tworzenia trzech oddziałów i trzyrazowej zmiany nauki szkolnej. To zarządzenie jest dla nauczyciela wprost zabójcze, bo zmusza go do pracy bez wytchnienia i do przebywania w nieprzewietrzonych sali przez kilka godzin bez przerwy. Stopnie trzeci i czwarty, które w takich razach pobierają zwykle pierwsze naukę, mają wprawdzie i powietrze w sali jeszcze świeże i świeże siły u nauczyciela, lecz za to tylko dwie godziny nauki dziennie, a więc przy tak bardzo uszczuplonym wymiarze czasu nie mogą przepisanej materjału żadną miarą wyczerpać. Następny oddział, czy to będzie stopień pierwszy czy drugi, ma już i powietrze w klasie nieświeże i nauczyciela strudzonego; oddział wreszcie trzeci narażony jest na skutki, bardzo podobne do zaczadzenia; nauczyciel zaś opada zupełnie z sił tak wskutek zepsutego powietrza jak i nadmiaru pracy bez wytchnienia. Jeszczeż w lecie długość dnia dozwala dłuższych przerw, a temperatura zewnętrzna dopuszcza należytego przewietrzenia izby szkolnej; w zimie jednak jest trzyrazowe dziennie nauczanie z podanych przyczyn wprost niewłaściwe.

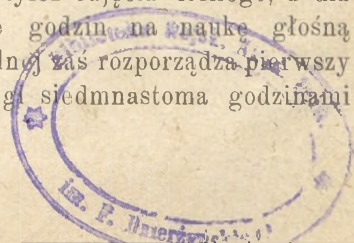
Stanowczo korzystniej przedstawia się w razie koniecznej potrzeby utworzenia w szkole jednoklasowej trzech oddziałów następująca kombinacja. Niechaj stopień trzeci i czwarty pobierają naukę codziennie w przepisanej liczbie godzin; stopień zaś pierwszy i drugi niechaj naprzemian co drugi dzień uczęszczają do szkoły, lecz na trzy (nie na dwie) godziny. W ten sposób nauczanie trzyrazowe zmieni się

w dwurazowe, stopień trzeci i czwarty nie stracą na wymiarze czasu, a także stopień pierwszy i drugi nie zostaną prawie wcale skrzywdzone. Stopnie te bowiem mają w zwykłych warunkach po sześć godzin nauki głośnej i po sześć cichego zajęcia; przy tej zaś kombinacji będą miały po dziewięć godzin nauki głośnej. Gdy zważymy, że zajęcia ciche ma na tych właśnie stopniach bardzo małą dla nauki doniosłość, to możemy przy tej kombinacji plan naukowy korzystniej nawet wyczerpać, niż przy nauce codziennej. Na niedogodność, że nauczanie traci na ciągłości i działwa pierwszego zwłaszcza stopnia zapomina w skutek przerwy przerobionego poprzednio materiału, poradzimy sobie w części powtarzaniem w szkole, w części wdrożeniem działwy do powtarzania w domu. Widoczne korzyści tej kombinacji nie pociągają też za sobą dla nauczyciela zwiększenia liczby godzin, bo tak przy nauczaniu trzyrazowem, jak i wedle tego sposobu będzie ich miał trzydzieście sześć tygodniowo.

b. Szkoła dwuklasowa.

W szkołach tej kategorii prowadzi jeden nauczyciel zwyczajnie stopień pierwszy i drugi, a nauczyciel drugi udziela nauki na stopniu trzecim i czwartym. Dla pierwszego i drugiego stopnia znajdujemy w planach naukowych dwa wymiary czasu: dla nauki podzielnej i dla nauki niepodzielnej t. j. dla obu tych stopni wspólnej czyli równoczesnej. Już przy ogólnem omawianiu układu stopni w szkołach czterestopniowych o sześciu latach uczęszczania przyjęliśmy zasadę, aby bez koniecznej potrzeby stopni nie łączyć. Tu mamy sposobność szczegółowszego wykazania słuszności tej zasady.

Przy nauce niepodzielnej wyznacza plan naukowy, po strąceniu godzin na naukę religii, dla pierwszego stopnia dziewięć godzin nauki głośnej i tyleż zajęcia cichego, a dla drugiego stopnia po jedenaście godzin nauki głośnej i zajęcia ciche. Przy nauce podzielnej zaś rozporządza pierwszy stopień dwunastoma, stopień drugi siedmnastoma godzinami



nauki wyłącznie głośnej, a więc takiej, wśród której wszelkie zajęcia dziatwy pozostają pod ciągłym, bezpośrednim nadzorem nauczyciela. Jeżeli przeto, jak to już poprzednio raz zaznaczyliśmy, korzyść z zajęcia cichego na tych stopniach bardzo jest niewielka, a w tak znacznym jak tu wymiarze może być nawet szkodliwa, bo nużąca umysł dziatwy, — to już z tego względu przedstawia się nauka niepodzielna o wiele mniej korzystną, niż podzielna.

Powtórę warunkiem skutecznej pracy nauczyciela przy nauce niepodzielnej jest niezbyt liczna frekwencya. Gdyby np. otwierano u nas rzeczywiście dwuklasową szkołę już dla ośmdziesięciorga lub dziewięćdziesięciorga dzieci, to na dwa pierwsze lata nauki przypadałoby ich trzydzieścioro lub czterdzieścioro i wtedy nauka niepodzielna byłaby jeszcze możliwą, chociaż zawsze mniej korzystną. Lecz wiemy to wszyscy, że z różnych powodów władze szkolne przydzielają drugą siłę nauczycielską wtedy dopiero, gdy frekwencya przekracza co najmniej liczbę 120; śmiało zaś możemy przyjąć przeciętną frekwencyę w naszych szkołach dwuklasowych na 150. Z tej liczby przypada zaś zwykle na pierwszy i drugi stopień 60 do 70 dziatwy, a przy takiej frekwencyi nasuwa już nauka niepodzielna poważne wątpliwości co do skuteczności nauczania, pomijając okoliczność, że bardzo często szczupłość sal naukowych czyni ją wprost niemożliwą.

Wreszcie zdarza się bardzo często, że z jednej chaty uczęszcza do szkoły dwoje, niekiedy i troje dzieci. Przy nauce niepodzielnej, ponieważ wszystkie dzieci muszą być w szkole w tym samym czasie, mają rodzice, liczniejszem błogosławieństwem Bożem obdarzeni, większy kłopot z posyłaniem do szkoły, bo nie wystarcza wtedy wspólna para obuwia, wspólny cieplejszy przyodziewek. Prócz tego chata na parę godzin pustoszeje, bo pozostaje tylko drobiazg w kółce, lub nie umiejący jeszcze chodzić. Okoliczność ta jest wiece niewygodną, szczególnie dla matek, potrzebujących przy gospodarstwie domowem bądź posługi, bądź nadzoru i zabawienia owego drobiazgu. Nauka podzielna usuwa te niedogodności, bo wiek dziatwy tak się najczęściej składa,

że jedno dziecko ma uczyć rano, drugie po południu. Jest więc ta nauka korzystniejszą także dla domu rodzicielskiego, a tem samem przyczynia się do regularniejszej frekwencyi. Jeżeli więc tylko nie zachodzą bardzo ważne powody do zaprowadzenia nauki niepodzielnej. (my takich nie znamy wcale), należy w szkołach dwuklasowych przynajmniej na pierwszym i drugim stopniu stosować naukę podzielną.

Dla trzeciego i czwartego stopnia mamy w planach naukowych szkół dwuklasowych jeden tylko wymiar czasu, a to dla nauki niepodzielnej. Nauczanie przeto na tych dwu stopniach odbywa się tym samym tokiem, co w drugim oddziale szkoły jednoklasowej, a więc z przemianą nauki głośnej i zajęcia cichego między obu stopniami w tym samym roku i przy pomocy przemiennego rozkładu materiału nauki dla obu grup tego samego stopnia w ciągu dwu lat ucześnieczania. Różnicę między szkołą jedno- a dwu-klasową stanowi na tych dwu stopniach tylko wymiar czasu, większy w szkole dwuklasowej dla czytania i pisania, języka wykładowego, drugiego krajowego i wiadomości z dziejów i przyrody o jedną godzinę nauki głośnej i jedną zajęcia cichego. Liczba godzin dla rachunków pozostaje w szkołach wszystkich kategorii niezmieniona, natomiast nauka rysunków zyskuje coraz więcej czasu w miarę, im kategoria szkoły wyższa. W szkole dwuklasowej podnosi się wymiar czasu dla tej nauki w porównaniu z szkołą jednoklasową o pięć godzin tygodniowo na każdym stopniu.

Dodanie po jednej godzinie nauki głośnej i zajęcia cichego dla czterech na pierwszym miejscu wymienionych powyżej przedmiotów było wprost konieczne z powodu liczniejszej frekwencyi w szkole dwuklasowej. Plany naukowe są tu zupełnie słusznie równobrzmiące co do zakresu nauki w obu kategoriach szkół, (z wyjątkiem szerszego nieco zakresu z gramatyki w szkole dwuklasowej) Wzgląd jednak na tę samą zasadę, że większa frekwencya wymaga też większego nieco wymiaru czasu dla utrwalenia nauki, powinien był chyba podyktować dla nauki rachunków mniejszy zakres

materyału w szkole dwuklasowej, niż jednoklasowej, a jeszcze mniejszy w szkole trzy- i cztero-klasowej. Jeżeli bowiem wymiar czasu jest jednakowy, to trudniej przecież o wiele przerobić i utrwalić ten sam materyał z piętnastoma np. uczniami, niż z trzydziestoma lub czterdziestoma kilkoma, a w tym właśnie stosunku wzrasta liczba dziatwy w wyższych kategoriach szkół. Powszechnemi, a przeważnie uzasadnionemi są skargi, że dziatwa nie wynosi z szkół ludowych dostatecznej wprawy i samodzielności w liczeniu. Inaczej jednak być nie może, bo wymiar czasu jest nawet dla szkoły jednoklasowej bardzo szczupły i średnio pomyślne wyniki wymagają ogromnie intensywnej pracy i znakomitego władania metodą. Jeżeliż w szkołach jednoklasowych liczby godzin na naukę rachunków nie można podwyższyć ze względu na ogólny wymiar czasu i inne przedmioty naukowe, to natomiast wprost niezrozumiałymi są powody, dla których plany naukowe w szkołach wyższej kategorii wiejskiego typu oddają tak widoczne pierwszeństwo nauce rysunków przed rachunkami. Uderza to tem bardziej, że mimo podwyższania liczby godzin zakres i wymogi z rysunków są w planach naukowych dosłownie jednakowe, przybywa bowiem, od szkoły trzyklasowej począwszy, tylko ośmiobok na trzecim stopniu nauki. W dodanej do planów naukowych instrukcyi nie znajdujemy również odpowiedzi na nasuwające się z tego powodu pytanie, w czem ma polegać różnica przy nauce rysunków w szkole jednoklasowej, rozporządzającej na tę naukę tygodniowo dwoma godzinami dla obu stopni wspólnie, (wymiar czasu podajemy za dwa lata), a w szkole dwuklasowej, gdzie na nią przypada dla obu stopni godzin dwanaście i wreszcie w szkole trzy- i cztero-klasowej, w których plany przeznaczają na rysunki dla obu najwyższych klas razem godzin dziesięć (tu wyłącznie nauki głośnej). Taki stosunek jak $(1 + 1) : (6 + 6) : 10$ wymaga koniecznie bliższych wskazówek, jak go rozumieć i zużytkować należy. Lecz pozostawiamy tak tę sprawę, jak i drugie pytanie, czy przyszły rolnik lub drobny przemysłowiec mniej w przyszłym swym zawodzie potrzebuje rachunków, niż rysunków, do rozważe-

nia i rozstrzygnięcia przy nowem wydaniu planów naukowych; najrozleglejsze bowiem wywody nieby obecnie nie pomogły, gdyż od planów naukowych w dziele tem ani na krok odstępować nie myślimy. Zwrócimy więc jeszcze tylko uwagę na stosunek, zachodzący między nauką rachunków i rysunków, bo omówienie tej sprawy wyjaśni stanowisko nasze względem obu tych przedmiotów naukowych w części szczegółowej tego podręcznika.

W planach naukowych z r. 1893. czytamy: „Rachunki w połączeniu z nauką o formach geometrycznych“ i „Rysunki“. W planach zaś z r. 1875. brzmienie tych dwu rubryk było takie: „Rachunki“ i „Rysunki i geometrya“. Widzimy tu wahanie się, do którego właściwie przedmiotu „naukę o formach geometrycznych“ czy też „geometrię“ zaliczyć. Wątpliwość ta jest uzasadnioną, lecz w żadnym z tych planów nie została ostatecznie rozstrzygniętą. W nauce o formach geometrycznych łączą się dwa różne momenty: rachunkowy i poglądowy. Otóż połączenie tej nauki z rysunkami powodowało zaniedbanie momentu rachunkowego; połączenie zaś jej z rachunkami obciąża po pierwsze zbyt budżet nauki rachunków, a powtórę przez złe zrozumienie może spowodować zaniedbanie „poznania“ form geometrycznych i ich przedstawienia. Najlepszem przeto byłoby takie brzmienie: „Rachunki w połączeniu z obliczaniem form geometrycznych“ i „Rysunki z poznaniem i przedstawieniem form geometrycznych“. Cel nauki w planach naukowych dobrze to nasze zapatrywanie uwydatnia. Czytamy tam bowiem przy nauce rachunków: „Biegłość i pewność w samodzielnem rozwiązywaniu zwykłych praktycznych zagadnień rachunkowych..... Znajomość pomiaru powierzchni i objętości z zakresu życia codziennego“. Cel zaś nauki rysunków tak opiewa: „Wprawa oka i ręki. Przynależenie dzieci do należytego pojmowania form geometrycznych i do przedstawienia tych form rysunkiem“..... Instrukcja zaś tak zarządza: „Jednym z najważniejszych zadań nauki rysunków w szkołach jedno- do cztero-klasowych ze względu na potrzeby ludności wiejskiej i małomiejskiej jest

należyta wprawa oka i ręki, podział linii na równe części, wykreślanie figur, pojawiających się w życiu praktycznym, w ogrodzie, polu, rzemiosłach.... Przypomina się przytem, że obliczenia powierzchni płaszczyzn i objętości brył geometrycznych należą do zakresu nauki rachunków. Na każdym tedy stopniu nauczyciel będzie starał się utrzymać związek między traktowaniem obu tych przedmiotów“. Sądźmy więc, że zgodnie z intencją planów naukowych i instrukcyi nauka rysunków ma w szkołach wiejskiego typu obok innych swych celów wspierać przedewszystkiem naukę rachunków w drugiej połowie jej zadania t. j. w nauce o formach geometrycznych. Przyznając też podręcznikowi szkolnemu do nauki rysunków A. Stefanowicza wszelkie zalety, nie zgadzamy się z nim w tem jednym zdaniu: „Omawiać je (t. j. kształty geometryczne) należy okolicznościowo dopiero wtedy, gdy nauka rysunków tego wymaga“. W podręczniku naszym zastosujemy dostatecznie, zdaje się, uzasadnioną normę, że formy geometryczne należy przy nauce rysunków omawiać wtedy, gdy tego nauka rachunków wymaga.

Jeszcze jeden przedmiot dyskuje w szkole dwuklasowej znacznie na wymiarze czasu t. j. nauka kobiecych robót ręcznych dla dziewcząt. To podwyższenie zasługuje z wszech miar na uznanie. Wspominamy tu o niem tylko dlatego, aby zwrócić uwagę na to, że jedną z sił nauczycielskich przy szkole dwuklasowej powinna być koniecznie nauczycielka. Jeżeli ten warunek nie jest gdzie spełniony, tam łatwo ważny ten dla dziewcząt przedmiot może zupełnie odpaść. Albo bowiem w odnośnej miejscowości niema wcale osoby, nadającej się do udzielania tego przedmiotu, albo często odmawia ona objęcia tej nauki z powodu zbyt małego wynagrodzenia. Remuneracya bowiem osobnej nauczycielki kobiecych robót ręcznych wynosi obecnie 20—30 złr., co zależy od liczby uczenie, a nie od liczby godzin nauczania. Tymczasem stanowi to przecież wielką różnicę, uczyć w szkole jednoklasowej po dwie godziny, a uczyć w szkole dwuklasowej po pięć godzin tygodniowo.

Powracając do ogólnego układu stopni nauki w szkole dwuklasowej, zaznaczamy jeszcze, że gdzie dla drugiej klasy (stopień trzeci i czwarty) zaprowadzoną została nauka niepodzielna, tam może ona być jedno- lub dwu-razową. Przy nauce jednorazowej muszą chłopcy pozostawać w szkole dwa razy, a dziewczęta cztery razy w tygodniu przez pięć godzin z rzędu, a w inne dni przez cztery. Korzystnym tego faktu nie nazwiemy, szczególnie ze względu na działalność trzeciego stopnia. Z drugiej jednak strony rozległość gmin, potrzeba dzieci do pomocy w pracy domowej, zła drogi i słoty przemawiają raczej za nauką jedno- niż dwu-razową. Gdy więc u chłopców na piątą godzinę przypaść może śpiew i gimnastyka, a u dziewcząt śpiew i kobiece roboty ręczne, a co do względów higienicznych dziatwa wiejska ma chyba dość sposobności do użycia ruchu i świeżego powietrza, pozostawiamy przeto do uznania kierownikowi szkoły, jaką naukę, jedno- czy dwu-razową, uzna dla stosunków miejscowych za najodpowiedniejszą.

Pozostaje nam jeszcze do omówienia wypadek, często się przydarzający, że nauka niepodzielna nie jest w drugiej klasie możliwą. Plany naukowe nie przewidują tego wypadku, a jednak wymiar czasu dla podzielnej nauki na stopniu trzecim i czwartym byłby w szkole dwuklasowej potrzebniejszy, niż wymiar czasu dla niepodzielnej nauki na stopniu pierwszym i drugim, czyli w klasie pierwszej.

Przyjęliśmy poprzednio przeciętną frekwencję szkół dwuklasowych na 150 i wykazaliśmy, że w tym wypadku przypada na klasę drugą (cztery lata uczęszczania) mniej więcej około 80 dziatwy. Już przy tej cyfrze frekwencji może się zdarzyć, że szkoła nie rozporządza salą, dość na pomieszczenie tej dziatwy obszerną. Niemniej już przy tej frekwencji wydaje mi się równoczesne nauczanie dwu stopni w czterech grupach wątpliwe co do skuteczności i zbyt wyężdżające. Potrzeba bowiem pamiętać o tem, że im więcej dziatwy, tem więcej czasu pochłania przemiana nauki głosnej i zajęcia cichego, tem trudniejszym też jest nadzorowanie stopnia, zatrudnionego zajęciem cichem; potrzeba zaś

tego nadzoru rozprasza bądź co bądź uwagę nauczyciela nawet przy nielicznej frekwencji i osłabia intensywność nauki głośnej. Ale o trzecią siłę nauczycielską próżne są starania przy dzisiejszym braku nauczycieli, dopokąd frekwencja przynajmniej cyfry 200 nie przekracza. Zdarza się więc nieraz, że liczba dziatwy w klasie drugiej dochodzi 100 i wyżej, a wtedy nauka niepodzielna jest wprost niemożliwą.

Nauczyciele przystępują zwykle bardzo niechętnie do rozdzielenia stopnia trzeciego i czwartego, a to z powodu, że nie mając w planach naukowych wyraźnie oznaczonego czasu dla nauki podzielnej, przesadzają w gorliwości i dochodzą do niepomiernej liczby godzin. Oparci na doświadczeniu szczerze doradzamy zaprowadzenia podzielnej nauki w drugiej klasie tam wszędzie, gdzie frekwencja tej klasy zaczyna przekraczać liczbę pięćdziesięciorga dzieci. Wykażemy zaś zaraz, że nauka ta nie pociąga za sobą wcale tak znacznej przewyżki godzin, a jest z wielu względów korzystniejszą od nauki niepodzielnej.

Wedle wymiaru czasu dla drugiej klasy przypada na każdy z dwu stopni tej klasy dwanaście godzin nauki głośnej, którym odpowiada tyleż godzin cichego zajęcia. Wykazaliśmy zaś poprzednio, jakie niedogodności ma zajęcie ciche w licznej klasie. Jeżeli przeto dla wynagrodzenia straty tego zajęcia cichego dodamy każdemu stopniowi do nauki głośnej po trzy godziny na wypracowania piśmienne, to możemy być pewni, że uczyniliśmy nietylko zadość wymiarowi czasu, wymaganemu przez plany naukowe, ale że przy takim urządzeniu wyczerpiemy i utrwalimy przeznaczony dla każdego stopnia materiał naukowy skuteczniej, niż przy nauce niepodzielnej. Przybyło nam więc sześć godzin tygodniowo, ale cichego zajęcia, w czasie którego nadzorujemy jedynie dziatwę, piszącą wypracowania piśmienne. Zaoszczędziliśmy zaś siłę i zapewniliśmy lepszy skutek naszej pracy przez zmniejszenie o połowę liczby uczącej się równocześnie dziatwy i zwiększenie czasu nauki głośnej. Prócz tego nauka dziel-

na w obu klasach liczniej frekwentowanych szkół dwuklasowych przedstawia jeszcze jedną korzyść.

Przy nauce niepodzielnej w klasie drugiej prowadzi najczęściej młodszy nauczyciel, względnie nauczycielka, stale rok po roku pierwszą klasę (pierwszy i drugi stopień). Młodszą siłą nauczycielską bywa najczęściej nauczyciel lub nauczycielka bądź bez kwalifikacji, bądź też rzeczywiście młodsza i w zawodzie nauczycielskim początkująca. Ten nauczyciel czy nauczycielka nie może mieć oczywiście zamiaru pozostawania do śmierci bez kwalifikacji, a do tego na posadzie drugorzędnej. Potrzebuje więc niezbędnie nabycia praktyki zawodowej, rozciągającej się na całą szkołę ludową i przynajmniej my tak sądzimy, że szkoły dwu-względnie więcej-klasowe mają obowiązek następczenia im tej praktyki, mają zadanie zawodowego przysposobienia samoistnych sił nauczycielskich. Oczywiście szkoła dwuklasowa bez nauki podzielnej w klasie drugiej zadania tego i obowiązku względem sił młodszych spełnić nie może. Powtóre i tak się zdarza, że młodsza siła nauczycielska nie może weale poddać trudnemu zadaniu nauczania na stopniu pierwszym, ani też w niepodzielonej klasie drugiej. Wreszcie nieraz z różnych powodów zachodzi potrzeba poratowania tego lub owego stopnia, poprawienia błędów w nauczaniu lub postępów w nauce tego czy owego przedmiotu. To wszystko nie jest możliwe przy nauce niepodzielnej w klasie drugiej. Natomiast nauka podzielna w obu klasach czyni urządzenie szkoły dwuklasowej o wiele lżejszem, bo nie tylko otwiera wszelkie kombinacje rozdzielenia stopni, lecz nawet ułatwia przydzielenie poszczególnych przedmiotów obu siłom nauczycielskim, a tem samem umożliwia szkole jak najkorzystniejsze dla pomyślnego rozwoju zużytkowanie tych sił i ich zdolności zawodowych. Nie zapominajmy też nakoniec o dobrym wpływie nauki podzielnej na regularne posyłanie do szkoły, który poprzednio wykazaliśmy. Kończąc pogląd na szkołę dwuklasową przypominamy raz jeszcze, że urządzenie jej nie różni się zasadniczo od urządzenia szkoły jednoklasowej, lecz natomiast wymiar czasu dla stopnia pierwszego i drugiego jest znacznie

korzystniejszy, a wyczerpanie materiału naukowego więcej w obu klasach ułatwione, wskutek czego i nauczanie może być trwalsze. Dlatego instrukcja w przytoczonych na wstępie pod a) zastrzeżeniach poleca bezzwłoczne wprowadzenie planu szkoły dwuklasowej, skoro tylko druga siła nauczycielska została szkole przyznana.

c. Szkoła trzyklasowa.

W szkole trzyklasowej stopień pierwszy i drugi tworzą pierwszą klasę, stopień trzeci (3-ci i 4-ty rok nauki) drugą, a stopień czwarty (5-ty i 6-ty r. n.) klasę trzecią. Plany naukowe i w tej kategorii szkół podają dla pierwszego i drugiego stopnia wymiar czasu nauki podzielnej i niepodzielnej. Ponieważ to wszystko, cośmy przeciw nauce niepodzielnej przy omawianiu szkoły dwuklasowej podnieśli, występuje w wyższym jeszcze stopniu w szkole trzyklasowej, nie braliśmy więc tej nauki i tu wcale w rachubę. Wymiar czasu nauki podzielnej dla tych dwu stopni nie różni się zgoła od wymiaru w szkole dwuklasowej.

Rozwój planów w szkole trzyklasowej polega w tem, że poszczególne lata nauki, tworzące stopień trzeci i czwarty czyli klasę drugą i trzecią, nie pobierają nauki wspólnie, lecz (w większej części przedmiotów) oddzielnie, jako samoistne grupy. Odpada więc tu potrzeba wyczerpywania materiału naukowego przemiennie w dwu latach, a nauczyciel ma możność przy nauczaniu niższego roku uczęszczania (to jest w klasie drugiej trzeciego, a w klasie trzeciej piątego) zastosować odmienne traktowanie i zmodyfikować odpowiednio wymogi. Sam jednak rozkład materiału naukowego nie ulegnie przez to zbyt wielkim zmianom. Chociaż bowiem wobec odróżnienia obu grup tego samego stopnia moglibyśmy wprowadzić mechaniczne materiały rozdzielnie, to nie doradzamy tego z różnych powodów. Weźmy n. p. dział powiastkowy w „Szkółkach“ część III. lub IV. Ustępów tych nie możemy i dla trzyklasowej szkoły rozdzielić w ten sposób, aby z grupą trzeciego czy piątego roku uczęszczania

przerabiać od 1—40, względnie od 1—30, a z grupą czwartego, względnie szóstego roku nauki drugą ich połowę, bo nie pozwala tego układ książek, które nie brały grup zupełnie w rachubę, lecz mieszczą ustępy, uporządkowane wedle pór roku tak, że przy mechanicznem rozdzieleniu na trzeci rok nauki przypadłyby ustępy, osnute na tle jesiennem i zimowem, a czwarty rok musiałby przerabiać wyłącznie ustępy, oparte na motywach wiosennych i letnich. W innych znowu przedmiotach nieregularna frekwencya, niedość trwale i biegle posiadanie wstępnych wiadomości u dziatwy o mniejszych zdolnościach, tudzież ogólna zasada powtarzania czynią również przemienny rozkład materiału naukowego o wiele korzystniejszym od podziału mechanicznego. Wyczerpanie materiału może i powinno być przy rozdzieleniu grup dokładniejsze, lecz to wymaga zmiany pewnych szczegółów, którą uwidocznimy na właściwem miejscu, nie zaś odstąpienia od przemiennego rozkładu materiału naukowego, któryto sposób będzie, jak z tego wynika, zasadniczym w szkołach wiejskiego typu wszelkiej kategorii.

Co do poszczególnych przedmiotów, to także na trzecim stopniu dla czytania i pisania, języka wykładowego, drugiego języka krajowego i rachunków pozostaje wymiar czasu w szkole trzyklasowej ten sam, co w dwuklasowej. Dla czwartego stopnia wyznaczają plany naukowe na czytanie i pisanie tudzież drugi język krajowy mniej po jednej godzinie nauki głośnej i zajęcia cichego.

Wyjaśnienie tej redukcji znajdujemy w ostatniej rubryce naszego zestawienia, w której spotykamy na tym stopniu cztery godziny nauki głośnej i tyleż zajęcia cichego dla nauki języka niemieckiego. Czy wprowadzenie nauki trzeciego i to zupełnie obcego języka jest w szkołach wiejskiego typu wskazane i czy wedle brzmienia ustawy krajowej z r. 1867. o języku wykładowym było ono konieczne, tego w tem miejscu roztrząsać nie będziemy. W przypuszczeniu jednak, że prędzej lub później nastąpi ulepszenie obecnie obowiązujących planów naukowych, musimy zwrócić uwagę na fakt bardzo widoczny, że redukcya w tych wła-

śnie przedmiotach nie była potrzebną. Oto w dalszych rubrykach naszego zestawienia widzimy bardzo znaczną podwyżkę wymiaru czasu w szkole trzyklasowej w porównaniu z dwuklasową dla nauki wiadomości z dziejów i przyrody tudzież rysunków. O nauce rysunków mówiliśmy już poprzednio przy omawianiu ustroju szkoły dwuklasowej. Tu dodajemy, że z zupełnym spokojem sumienia możnaby ująć z wymiaru czasu dla tej nauki dwie godziny na stopniu trzecim i zwiększyć na tymże stopniu wymiar czasu dla rachunków o jedną godzinę nauki głośnej i jedną zajęcia cichego t. j. po pół godziny dla każdej grupy drugiej klasy. Co się zaś tyczy znacznego powiększenia wymiaru czasu dla nauki wiadomości z dziejów i przyrody, to zauważyć musimy, że skoro materiał dla tego przedmiotu jest w tych szkołach ten sam, co w szkole dwuklasowej, więc i podwyższenie wymiaru czasu aż tak znaczne nie jest usprawiedliwione. Przypuszczamy, że w tym wypadku zaszła wprost pomyłka w obliczeniu godzin. Pozornie bowiem rozporządza ten przedmiot w szkole dwuklasowej dziesięcioma godzinami tygodniowo. Nie należy jednak zapominać, że połowa tego wymiaru czasu przypada na zajęcia ciche, które przecież nie można żadną miarą uważać za równoznaczne z nauką głośną. W szkole trzy- i czteroklasowej wobec rozdzielania stopni, a przy wspólnem udzielaniu tego przedmiotu obu grupom, jak to plany naukowe wyraźnie zalecają, odpada zajęcia ciche, śmiało więc można przyjąć, że sześć godzin nauki głośnej wystarczyłoby zupełnie, a nawet przewyższyłoby dostatecznie pięć godzin nauki głośnej i tyleż zajęcia cichego. Niechaj zresztą na stopniu trzecim t. j. w drugiej klasie dla utrwalenia zasadniczych wiadomości w tym przedmiocie pozostanie obecny wymiar czasu. Lecz na czwartym stopniu można bez wahania ująć wiadomościom z dziejów i przyrody po jednej godzinie i wzmocnić ją w piątym roku uczęszczania czytanie i pisanie, a w szóstym drugi język krajowy — Prócz nauki wiadomości z dziejów i przyrody tudzież rysunków podwyższa plan naukowy szkół trzy- i cztero-klasowych wymiar czasu dla nauki śpiewu

i gimnastyki, nauka zaś kobiecych robót ręcznych zyskuje przez to, że pobiera ją każdy stopień oddzielnie, a nie wspólnie, jak w szkole dwuklasowej. Tu nie mamy nic do zauważenia, a tylko jeszcze wyjaśnić musimy zmianę, którą w dalszej części tej pracy wprowadzamy w traktowaniu pisania w szkołach trzy- i cztero-klasowych. Małżeński związek czytania z pisaniem nie jest wcale dobrany. W szkołach jedno i dwu-klasowych był on konieczny z tego powodu, że tam pisanie musi, jako zajęcie ciche, równoważyć czytanie, jako naukę niezbędnie głośną. W tych dwu kategoriach szkół nie może nauczyciel traktować pisania oddzielnie, bo musi równocześnie prowadzić naukę głośną z innym stopniem. Lecz w szkołach trzy i czteroklasowych, w których każdy stopień tworzy klasę, można bez uszczerbku i zmiany planu rozłączyć pisanie od czytania i pomieścić je w osobnej rubryce, przeznaczyć na nie dla obu grup wspólną jedną godzinę. W ten sposób bęźże mógł nauczyciel poświęcić pisaniu wyłącznie całą swą uwagę, nie będąc zajęтым równocześnie nauką głośną z drugą grupą. Że na tem nauka pisania ogromnie zyska, tego dowodzić nawet nie potrzebujemy. W nadziei zaś, że głos nasz z tych kartek przedostanie się do Władz szkolnych, zwracamy jeszcze uwagę na to, że w formularzach świadectw szkolnych należy ze względu na klasyfikację stanowczo czytanie i pisanie oddzielnie pomieścić.

Przytoczone na wstępie tego rozdziału zastrzeżenia instrukeyi postanawiają pod b), że jeżeli nawet „przy szkole dwuklasowej ustanowiony będzie nauczyciel nadetatowy), to utworzyć dla niego należy na niższych stopniach oddział równorzędny, lecz szkoła dwuklasowa bez specjalnego pozwolenia Rady szkolnej krajowej nie może przyjąć planu szkół trzyklasowych“. To utrudnienie w przejściu od planu szkoły dwuklasowej do trzyklasowej nastąpiło najprawdopodobniej ze względu na wprowadzoną w plan trzyklasowej szkoły naukę języka niemieckiego. Uważamy zarządzenie to za zupełnie słuszne i radzimy, aby w zwykłych warunkach wstrzymywać się jak najbardziej od przekształcania szkół większych, w których obowiązuje już nauka drugiego języka kra-

jowego, na trzyklasowe. Jedynym bowiem powodem, przemawiającym za nauką języka niemieckiego po wsiach, jaki słyszeliśmy, był wzgląd na przyszlą służbę wojskową chłopców. Lecz i ten powód, sam w sobie małoważny, upada dlatego, że utrwalenie tej nauki w szkole trzyklasowej nie może być tak skuteczne, aby uczeń nie zapomniał jej zupełnie w parę lat, skoro nie będzie miał żadnej sposobności i żadnej podniety do powtarzania. Natomiast wydaje nam się wskazówka urządzenia szkoły dwuklasowej z trzecią siłą nadetatową aż zbyt ogólnikową. „Dla trzeciej siły nadetatowej należy na niższych stopniach utworzyć oddział równorzędny“ — to wszystko, co w tej mierze plany zarządzają. Za niższe stopnie należy chyba uważać pierwszy i drugi. Czyby więc nawet przy dodaniu trzeciej siły nauczycielskiej stopnie wyższe, trzeci i czwarty, miały pobierać naukę niepodzielną? Rachunek wykaże nam zaraz, że to niemożliwe. Przyjmijmy przeciętną frekwencyę szkół, którym przy dzisiejszych stosunkach dodaje się trzecią siłą nadetatową, na 250. Gdyby dzieci nie marły, regularnie uczęszczały do szkoły i wszystkie przechodziły z stopnia niższego na wyższy, toby na każdy rok uczęszczania przypadało ich po czterdzieścioro kilkoro, a wtedy nie zachodziłaby potrzeba tworzenia równorzędnych oddziałów na niższych, lecz przeciwnie na wyższych stopniach.

Zwyczajnie jednak frekwencya układa się inaczej, mianowicie maleje w pewnym stosunku na dalszych latach uczęszczania. Niechaj więc rozdzielenie tej frekwencyi przy 250 działwy będzie następujące: 1-szy r. n. 70 działwy, 2-gi r. n. 50, 3-ci r. n. 40, 4-ty r. n. 35, 5-ty r. n. 30, 6-ty r. n. 25. Widzimy i z tego przykładu, bardzo do rzeczywistych stosunków zbliżonego, że utworzenia równorzędnego oddziału domagają się nie niższe, lecz wyższe stopnie nauki. Wynika więc z tego po pierwsze fakt, że uwaga instruceyi co do równorzędnego oddziału na niższych stopniach rzadko gdzie może znaleźć zastosowanie i powtóre, że o wiele częściej musi szkoła dwuklasowa z trzecią siłą nadetatową przyjmować rozdział stopni szkoły trzyklasowej, a wtedy

oczywiście wprowadza też i plan jej, opuszczając tylko język niemiecki na stopniu czwartym. W podanym powyżej wypadku będzie jeden nauczyciel prowadził rano stopień drugi, po południu pierwszy, co stanowi 29 godzin zajęcia tygodniowo. Pozostałe zaś dwie siły nauczycielskie będą udzielały rano nauki stopniowi trzeciemu i czwartemu wedle planu szkoły trzyklasowej, a więc w 23 godzinach na stopniu trzecim i w 20 godzinach na stopniu czwartym, (odtrąciwszy 4 godziny języka niemieckiego). Jeżeli to jest szkoła męska należy dodać do tego 6 godzin nauki dopełniającej. Jeżeli jest to szkoła żeńska, nauki robót ręcznych należałoby udzielać wedle planu szkoły trzyklasowej, a więc razem w 8 godzinach, a naukę dopełniającą można ograniczyć do 4 godzin tygodniowo. Jeżeli to wreszcie szkoła mieszana, to przybędzie 5 godzin kobiecych robót ręcznych wedle planu szkoły dwuklasowej i po 4 godziny nauki dopełniającej, oddzielnie dla chłopców i dziewcząt. Także rozdzielenie tych godzin między siły nauczycielskie, aby żadna nie miała nadwyżki godzin, jest tu rzeczą bardzo łatwą. Zdarza się jednak dość często, że frekwencya w szkołach o trzech siłach nauczycielskich dosięga lub nawet przekracza liczbę 300. Frekwencya ta rozkłada się na poszczególne lata nauki zwykle tak, że pierwszy i trzeci stopień wymagają utworzenia oddziałów równorzędnych, a w wypadkach korzystniejszych zawsze prędzej trzeci, niż pierwszy lub drugi. Jeżeli stopień trzeci ma być rozdzielony tak, że rok trzeci i czwarty pobierać muszą naukę oddzielnie, to zastosować należy sposób obliczenia godzin, który podaliśmy, omawiając podzielną naukę dla stopnia trzeciego i czwartego w szkole dwuklasowej. Jeżeli mianowicie dla całego stopnia trzeciego przypada 23 godzin nauki w połowie głośnej, a w połowie cichej dla każdej grupy, to rozdzielając te grupy, pozostawiamy każdej nieuszczerplony wymiar nauki głośnej $11\frac{1}{2}$ godziny i dodajemy 3 godziny na wypracowania piśmienne dla zrównoważenia korzyści zajęcia cichego. Każdy rok uczęszczania stopnia trzeciego będzie więc pobierał naukę w $14\frac{1}{2}$ godzi-

nach tygodniowo. Wszystkie trzy siły nauczycielskie będą rano zajęte nauką z trzecim i czwartym rokiem uczęszczenia stopnia trzeciego, tudzież z stopniem czwartym, po południu zaś dwie siły nauczycielskie prowadzić będą stopień pierwszy i drugi, a trzecia może udzielać nauki dopełniającej, po cztery godziny oddzielnie chłopcom i dziewczętom. Ponieważ prócz tego nauka kobiecych robót ręcznych wymaga wedle planów szkoły dwuklasowej 5 godzin zajęcia tygodniowo, przeto układ ten spowoduje jedną godzinę nadwyżki w tygodniu. Jeżeli tylko stopień pierwszy wymagałby rozdzielenia, to naukę rano pobierać będą stopnie: drugi, trzeci i czwarty, a po południu oba oddziały stopnia pierwszego; nadwyżki godzin w tym wypadku nie będzie wcale. Jeżeli wreszcie tak stopień pierwszy, jak i trzeci muszą być rozdzielone, wtedy rok trzeci i czwarty stopnia trzeciego i stopień IV. będą uczeźszczały do szkoły rano, a oba oddziały stopnia pierwszego i stopień drugi po południu. Ponieważ zaś dziewczęta stopnia drugiego mają z nauką kobiecych robót ręcznych 19 godzin tygodniowo, co na porę popołudniową) w zimowych miesiącach nie jest dopuszczalne, więc należy w podział godzin tego stopnia na listopad, grudzień, styczeń i luty wstawiać tylko jedną godzinę nauki kobiecych robót ręcznych, a na miesiące wrzesień, kwiecień, maj i czerwiec po 3 godziny, (w marcu wedle planu 2 godziny). W tym wypadku nadwyżka godzin będzie znaczna, bo wyniesie po 4 godziny tygodniowo dla każdej siły nauczycielskiej. Język niemiecki sprawiałby w każdym z tych wypadków więcej kłopotu, niż przedstawia korzyści, w czem jeden więcej powód, aby się z przekształcaniem szkół dwuklasowych na trzyklasowe wcale nie spieszyć. Szkoła trzyklasowa jest w ogóle utworem przejściowym, liczba tych szkół jest też rzeczywiście najmniejsza. Albo warunki frekwencji są bowiem takie, że można liczyć na potrzebę utworzenia szkoły czteroklasowej, a wtedy lepiej, zwłaszcza w małych miasteczkach, zdążać do tej ewentualności jak najprędzej, albo też frekwencya nie rokuje tej nadziei, a wtedy korzystniej dla szkoły, pozostać w warunkach szkoły dwuklasowej z trzecią siłą nadetatową, jak je tu zestawiliśmy.

d. Szkoła czteroklasowa.

W tej kategorii szkół każdy stopień tworzy osobną klasę; przedstawiają one przeto najlepiej rozwinięty ustrój szkół czterostopniowych. Nauka języka niemieckiego rozpoczyna się w szkole czteroklasowej już na stopniu trzecim, przedstawia więc większą już pewność, że jakiś ślad po niej pozostanie. Redukcyą jednak, którąśmy na korzyść języka niemieckiego widzieli w szkole trzyklasowej, dotyka tu już stopnia trzeciego, w skutek czego wymiar czasu dla czytania i pisania na trzecim i czwartym stopniu i język wykładowy (nawet!) na czwartym stopniu tracą w porównaniu z szkołą dwuklasową po jednej godzinie nauki głośnej i zajęcia cichego, a drugi język krajowy traci na trzecim stopniu po jednej, a na czwartym stopniu aż po dwie godziny nauki głośnej i zajęcia cichego. Tej redukcji nie wyrówna oczywiście możność oddzielnego traktowania grup każdego stopnia, bo dodatni rezultat tego urządzenia pochłania większą frekwencyą. O ileby to zmniejszenie dało się korzystniej rozłożyć przez przeniesienie godzin z nauki wiadomości z dziejów i przyrody, tudzież rysunków na inne przedmioty, to wskazałem przy omawianiu ustroju szkoły trzyklasowej. Faktem jednak pozostanie niezmiennym, że nauka języka niemieckiego drogo nas kosztuje. Oto zestawienie ogólnego wymiaru czasu bez języka niemieckiego i religii dla stopnia trzeciego i czwartego:

Szkoła jednoklasowa stopień III-ci -- IV-ty		
tygodniowo godzin	18	18
Szkoła dwuklasowa	24	24
„ trzyklasowa	23	20
„ czteroklasowa	20	20

W ustroju szkoły czteroklasowej zyskuje na wymiarze godzin w porównaniu z innymi kategoriami szkół tylko stopień pierwszy i drugi, lecz i tę przewyżkę zużywa większa frekwencya. Dla czytelnika, który pilnie przeczytał uwagi, poczynione przy omawianiu poprzednich kategorii szkół, nie tu zresztą więcej dodawać nie potrzebujemy.

Przejsiemi od planu szkoły trzyklasowej do planu szkoły czteroklasowej nie stawia instrukcyą poważniejszych trudności; rozstrzyga tę sprawę Rada szkolna okręgowa. Wedle naszego

zapatrywania, jeżeliśmy już gdzieś uznali za potrzebne wprowadzenie nauki języka niemieckiego i doprowadzili do przekształcenia szkoły na trzyklasową, to konsekwencya wymaga właśnie ze względu na ten język, dążyć do jak najrychlejszego wprowadzenia planu szkoły czteroklasowej. Jak jednak przy innych kategoriach szkół, tak i dla szkoły czteroklasowej nie znajdujemy w planach naukowych uwzględnienia wszystkich przydarzających się kombinacji. Oto n. p. szkoła czteroklasowa ma frekwencyę 375 dźiatwy; wypadek weale nierzadki i dopuszczalny przez ustawę szkolną. Liczba ta wedle wszelkiego prawdopodobieństwa rozdziela się między poszczególne lata ucześnieczania następująco: 1 szy r. n. 120 dźiatwy, 2-gi r. n. 95, 3-ci r. n. 60, 4-ty r. n. 45, 5 ty r. n. 35, 6-ty r. n. 20. Wynika z tego, że musimy utworzyć równorzędne oddziały na stopniu pierwszym, drugim, i trzecim. Gdybyśmy w tych stosunkach zachowali dla pierwszego i drugiego stopnia wymiar czasu, wyznaczony dla tych stopni w planie szkoły czteroklasowej, musielibyśmy przystać na bardzo znaczną nadwyżkę godzin, co tak ze względu na skuteczność nauki jak i na zdrowie nauczycieli nie jest wskazane. Skoro więc przez rozdzielenie tych stopni na równorzędne oddziały zmniejszamy frekwencyę, to możemy śmiało poprzestać dla nich na wymiarze godzin szkoły trzyklasowej. Dla każdej grupy stopnia trzeciego pozostawimy zaś niezmienny wymiar godzin nauki głośnej i dodamy cztery (nie trzy, a to z uwagi na język niemiecki) godziny na wypracowania piśmienne. Jeżeli to szkoła mieszana, to przy rozdzieleniu stopnia pierwszego i drugiego uwzględnimy też płeć dźieci. Na ranną naukę ucześnieczać w tym wypadku będą: oddział dźiewcząt drugiego stopnia, obie grupy trzeciego stopnia czyli trzeciej klasy i czwarta klasa. Po południu zaś będą pobierały naukę oba oddziały klasy pierwszej i oddział chłopców klasy drugiej. Czwarta siła nauczycielska będzie się mogła zająć po południu nauką dopełniającą. Nie unikniemy i przy tym układzie nadwyżki godzin, lecz w skutek skombinowania wymiaru czasu szkoły trzy- i cztero-klasowej będzie ona znacznie mniejszą, — wyniesie tylko przy ośmiu godzinach na-

uki dopełniającej (po 4 dla chłopców i dziewcząt oddzielnie), dziesięć godzin tygodniowo, czyli po $2\frac{1}{2}$ dla każdej siły nauczycielskiej. W podobny sposób należy sobie radzić na wypadek innych kombinacyi.

O ile przejście od planu szkoły trzyklasowej do planu szkoły czteroklasowej jest łatwe, o tyle utrudnione jest przyjęcie planu szkoły pięcioklasowej, gdy w szkole czteroklasowej dodaną została nadetatowo piąta siła nauczycielska. Instrukcyja wymaga do tej zmiany osobnego orzeczenia organizacyjnego i całkiem słusznie, bo szkoła pięcioklasowa należy już do typu miejskiego, posługuje się innymi podręcznikami szkolnymi, ma zupełnie odmienny charakter. Jeżeli więc frekwencya spowoduje dodanie piątej siły nauczycielskiej, to wtedy mogą zachodzić cztery kombinacye, ale każda musi być przeprowadzoną na tle planu szkoły czteroklasowej. Pierwszą kombinacyę przedstawiają szkoły o frekwencyi niezbyt licznej, niższej od 450 dziatwy, a tak równo rozdzielonej, że zachodzi potrzeba utworzenia równorzędnych oddziałów w trzech klasach: pierwszej, drugiej i trzeciej. Kombinacyę tę poznaliśmy już poprzednio. Przy pięciu siłach nauczycielskich będzie ona o tyle zmienioną, że wprowadzimy dla oddziałów stopnia pierwszego i drugiego wymiar godzin szkoły czteroklasowej, a dla nauki dopełniającej będziemy mogli użyć 12 godzin (po 6 dla chłopców i dziewcząt oddzielnie); nadwyżki godzin nie będzie. Druga kombinacyja zachodzi w szkołach, w których w klasie pierwszej muszą być utworzone trzy oddziały równorzędne, a po dwa w klasie drugiej i trzeciej. Skoro w tym wypadku dla oddziałów klasy pierwszej użyjemy wymiaru godzin szkoły trzyklasowej, dla drugiego stopnia pozostawimy wymiar czasu szkoły czteroklasowej, stopień trzeci rozdzielimy, jak poprzednio wskazaliśmy, i ograniczymy naukę dopełniającą do 8 godzin, nie powstanie i przy tej kombinacyi nadwyżka godzin, a przy 12 godzinach nauki dopełniającej wyniesie tylko dwie godziny tygodniowo. Przy większej, a równomiernie rozdzielonej frekwencyi może zajść trzecia kombinacyja, że w każdej klasie, a więc i czwartej, potrzeba utworzyć oddział równo-

rzędny. Na ten wypadek obie grupy klasy czwartej otrzymają wymiar czasu, jak grupy klasy trzeciej, po 16 godzin; stopień pierwszy i drugi pozostanie przy wymiarze szkoły czteroklasowej i, jeżeli nauka dopełniająca ograniczy się do 8 godzin, nie będzie nadwyżki, a jeżeli będzie się odbywała w 12 godzinach, powstanie 4 godziny nadwyżki. Wreszcie przy bardzo licznej frekwencji (ponad 500) może wypaść potrzeba utworzenia trzech równorzędnych oddziałów w klasie pierwszej, a po dwa w trzech dalszych klasach. Jeżeli wtedy zachowamy dla stopnia pierwszego wymiar czasu szkoły trzyklasowej, a dla innych klas, jak poprzednio, to będziemy mieli przy ośmiogodzinnej nauce dopełniającej 6 godzin, a przy dwunastogodzinnej 10 godzin nadwyżki. Gdyby zaś oddziały klasy drugiej nie były liczne, można i dla tej klasy przyjąć wymiar godzin szkoły trzyklasowej, w skutek czego przy ośmiogodzinnej nauce dopełniającej nadwyżki godzin nie będzie, a przy dwunastogodzinnej nauce dopełniającej wyniesie ona tylko cztery godziny. Widzimy z tego, że szkoła czteroklasowa o pięciu siłach nauczycielskich dopuszcza bez trudności do rozdzielenia wszystkich lat ucześniecia mimo równorzędnych oddziałów w pierwszej i drugiej klasie.

Jedną jeszcze na zakończenie czynimy uwagę. Zdarzyło się nam w ciągu praktyki, że w pewnej czteroklasowej szkole o nielicznej frekwencji nie rozróżniano przy niepodzielnej nauce w klasie trzeciej i czwartej grup czyli lat ucześniecia, lecz przerabiano materiał naukowy wspólnie przy nauce wyłącznie głośnej. Przypuszczamy, że był to jedyny i wprost wyjątkowy wypadek, lecz nie zaszkodzi może przypomnieć, że takie postąpienie wykracza przeciw planom naukowym, a wprost szkodę wyrządza postępom w nauce.

Ukończywszy przegląd wewnętrznego ustroju szkół typu wiejskiego o dwu językach krajowych, przypominamy jeszcze, że dla szkół, w których niema nauki drugiego języka krajowego, podają plany naukowe w uwagach (str. 5, 18, 32 i 47 część II. planów) wskazówki, jak należy rozdzielać wy-

miar czasu, przeznaczony dla tej nauki. Szkoły te są oczywiście w korzystniejszym o tyle położeniu, co też w dalszej części tej pracy szczegółowo uwzględnimy. Niemniej nauka gimnastyki nie bywa w naszych szkołach wiejskiego typu dla braku sal i przyrządów gimnastycznych udzielaną. Plany naukowe przeznaczają ten wymiar czasu dla nauki drugiego języka krajowego, a w szkołach, w których się tego języka nie udziela, na naukę języka wykładowego. Zdarza się jednak często, że przy szczupłym i tak wymiarze czasu odpada w skutek święta godzina nauki innego przedmiotu np. rachunków lub w szkołach jedno- i dwuklasowych wiadomości z dziejów i przyrody. W takich razach radzimy ze względu na wyczerpanie rozkładu materiału użyć godziny nauki gimnastyki na wyrównanie tej straty. W lecie zaś, jeżeli istotnie szkoła nie posiada miejsca odpowiedniego przynajmniej dla gier i zabaw gimnastycznych, w ogóle dla gimnastyki chociażby bez przyrządów, to znowu najlepszym zużycowaniem tego czasu będą pouczenia w ogrodzie lub wycieczki, na które innego czasu w szkołach jedno- i dwuklasowych niema, chyba godziny pozaszkolne.

Jeżeliż tak tu, jak i kilka razy poprzednio, zaznaczyliśmy ulepszenia, które naszym zdaniem dałyby się wprowadzić w ustrój szkół typu wiejskiego, to zastrzegamy się, że nie uczyniliśmy tych uwag z zamiarem krytyki lub, co by było gorsze jeszcze, w tym celu, aby nakłaniać do samowolnej zmiany planów naukowych. Nam rozchodziło się w tym rozdziale przedewszystkiem o tak wszechstronne rozpatrzenie się w ustroju tych szkół, aby w szczegóły wątpliwe wniknąć mogło doświadczenie jak najszerszych kół nauczycielskich, a nie jednostki, bo tylko tak osiągnięte wyniki zawodowej praktyki spowodują Władze szkolne do wydania dalszych zarządzeń. Część szczegółową naszej pracy oprzemy ściśle na terażniejszym brzmieniu planów naukowych, a wprowadzimy te tylko drobne zmiany, które planów naukowych zasadniczo w niczem nie naruszają. Radzimy jednak nawet co do tych zmian o ile znajdą uznanie lub będą potrzebne, odnosić się do Rady szkolnej okręgowej, do czego najlepsza


sposobność nadarza się przy przedkładaniu podziału godzin do zatwierdzenia. Ostateczne zaś rozstrzygnięcie innych, poruszonych w tym rozdziale wątpliwości pozostawić należy przyszłości, a przynajmniej przed wprowadzeniem ich udać się w każdym poszczególnym wypadku o pozwolenie Rady szkolnej krajowej za pośrednictwem Rady szkolnej okręgowej. Niejedna z tych spraw lub wysnuta z praktyki zawodowej modyfikacya ich może też wejść pod obrady konferencyi okręgowych i ewentualnie uzyskać na tej drodze zatwierdzenie Władz przełożonych.

II.

Przedmioty nauki w szkołach wiejskiego typu.

Porządek następczy przedmiotów nauki w planach zmienimy w tym rozdziale następująco: 1) Religia, 2) Język wykładowy, 3) Wiadomości z dziejów i przyrody, 4) Czytanie i pisanie, 5) Drugi język krajowy, 6) Rachunki w połączeniu z nauką o formach geometrycznych, 7) Rysunki, 8) Śpiew, 9) Język niemiecki, 10) Roboty ręczne kobiece dla dziewcząt, 11) Gimnastyka.

Do umieszczenia nauki języka wykładowego na najpocześniejszem po religii miejscu skłoniło nas znaczenie wychowawcze, zbliżające bardzo do siebie oba te przedmioty. Tak samo znowu stoi nauka wiadomości z dziejów i przyrody w najściślejszym związku z językiem wykładowym. Wszystkie te trzy przedmioty uzupełniają się wzajemnie przy osiągnięciu celów wychowawczych szkoły; religia i wiadomości z dziejów i przyrody są udzielane w języku wykładowym; nauka wiadomości z dziejów i przyrody opiera się o te same podręczniki szkolne. Naukę czytania i pisania usunęliśmy z nadanego jej w planach dominującego stanowiska, bo uważamy ten przedmiot, nie lekceważąc sobie przez to wcale jego ważności, jedynie za część składową języka wykładowego, — bo przedmiot ten posługuje się w pierwszym rzędzie mechaniczną wprawą, od której postępy w nim przeważnie zależą, — bo wreszcie w ściślejszem znaczeniu zawiera on w sobie, w porównaniu z wymienionymi poprzednio przedmiotami naukowymi, najmniej czynników wychowawczych. Nauka języka niemieckiego odbywa się tylko w szkołach trzy- i cztero-klasowych, a więc w kategoriach szkół wiejskiego typu najmniej licznych. Tak z tej przyczyny, jak i ze względu na znaczenie wychowawcze tego przedmiotu, umieściliśmy go więc po przedmiotach ważniejszych, udzielanych we wszystkich szkołach kategoriach.



1. Religia.

W planach naukowych znajdujemy co do nauki religii jedynie następującą uwagę: „Rozkład przedmiotu naukowego na każdy stopień nauki w szczególności oznaczy w myśl §. 5. ustawy państwowej z dnia 14. maja 1869 (Nr. 62. Dz. p. p.) właściwa władza kościelna, względnie zwierzchność zboru izraelskiego“. Skoro więc plany naukowe i dołączona do nich instrukcyja zajmują się wyłącznie świeckimi przedmiotami nauki szkolnej i skoro nietylko rozkład materiału naukowego, lecz i udzielanie nauki religii należy do duchowieństwa, nie czujemy się i my powołanymi do bliższego omawiania tej nauki. Kilka jednak uwag ogólnej natury uczynić musimy właśnie ze względu na postanowienia wspomnianej ustawy państwowej, które tu dosłownie przytaczamy:

„§. 5. Właściwe Władze kościelne (przełożeni izraelskich gmin wyznaniowych) starają się o udzielanie nauki religii i wykonują nad nią bezpośredni nadzór. Plan naukowy oznacza liczbę godzin, przeznaczonych na naukę religii. Władze kościelne stanowią o rozdzieleniu przedmiotu nauki pomiędzy poszczególne stopnie nauki. Nauczyciele religii, Władze kościelne i społeczeństwa wyznaniowe mają wypełniać ustawy szkolne i rozporządzenia Władz szkolnych, w zakresie tych ustaw wydane. Zarządzenia Władz kościelnych co do nauki religii i ćwiczeń religijnych ogłasza okręgowy nadzór szkolny kierownikowi szkoły. Zarządzeniom, niedającym się pogodzić z ogólnym porządkiem szkolnym, należy odmawiać ogłoszenia. W miejscowościach, nie mających duchownego, któryby był w stanie regularnie udzielać nauki religii, można z przyzwoleniem Władzy kościelnej zo-

bowiązać nauczyciela do współdziałania przy tej nauce dla dzieci tego, co on wyznania religijnego, stosownie do rozporządzeń Władz szkolnych. Władza szkolna krajowa wyda po wysłuchaniu stron interesowanych potrzebne zarządzenie, jeżeliby pewien kościół lub społeczność religijna zaniedbały postarania się o nauczanie religii“.

Z ustawy zaś krajowej z dnia 1. grudnia 1889, która poprzednią państwową uzupełnia, mogą Zarządy szkół i nauczycieli interesować następujące postanowienia :

„§. 1. W publicznych pospolitych szkołach ludowych o czterech lub więcej klasach, tudzież w szkołach wydzielonych, ustanowieni będą osobni nauczyciele religii za stałą płacą, jeżeli liczba godzin nauki religii we wszystkich klasach, w których mają jej udzielać, wynosi razem przynajmniej ośmnaście godzin tygodniowo, a liczba uczniów ich wyznania i obrządku przenosi ośmdziesiąt. §. 4. Do nauczyciela religii, stale ustanowionego, stosują się tak co do poborów, jak co do innych służbowych stosunków, wszystkie przepisy, odnoszące się do nauczycieli tej szkoły, dla której nauczyciel religii jest mianowany, nie uwłaczając prawom, służącym zwierzchniczej władzy wyznaniowej. § 11. Jeżeli nauki religii udziela w myśl §. 5. ustawy z dnia 14. maja 1869, świecki nauczyciel ponad obowiązkowe 30 godzin tygodniowo, należy mu się wynagrodzenie, określone w art. 17. ustawy z dnia 1. stycznia 1889; za udzielanie zaś nauki religii w obrębie owych 30 godzin obowiązkowych należy mu się połowa tegoż wynagrodzenia“.

Pierwszą uwagą, która się z brzmienia tych postanowień nasuwa, jest ta, że nauczyciel, względnie Zarząd takiej szkoły, przy której niema ustanowionego osobnego katechety, nie powinien się zupełnie mieszać bezpośrednio w sprawę udzielania nauki religii. Przy objęciu nowej posady jest obowiązkiem nauczyciela stwierdzić dokładnie, o ile i w jakich warunkach udzielanie nauki religii jest w tej szkole zapewnione. Gdyby się przekonał, że są w tej mierze pewne braki, niech się odniesie na razie do Rady szkolnej miejscowej, a uchwały jej, względnie własne swe

wnioski, przedłoży następnie Radzie szkolnej okręgowej. Przed ułożeniem podziału godzin winien Zarząd szkoły porozumieć się z dotyczącym duszpasterzem, ewentualnie z oboma. W szkołach jedno- dwu- i trzy-klasowych, a niemniej w czteroklasowych, nie mających jeszcze systemizowanej posady katechety, należy czynić duszpasterzom jak najdalej idące ustępstwa. Jeżeli nawet mimo wspólnie ułożonego podziału godzin zajęcia parafialne przeszkodzą duszpasterzowi w przybyciu na naukę religii, nauczyciel klasy powinien wypełnić tę godzinę następującym z porządku przedmiotem świeckim w tym celu, aby bez straty czasu mógł następnie inną godzinę dla nauki religii na żądanie duszpasterza odstąpić. Nauczyciel świecki może zastępować nauczyciela religii swego obrządku tylko wtedy, gdy do tego otrzyma od Władzy kościelnej za pośrednictwem przełożonej Władzy szkolnej upoważnienie (misję). Do innych zastępstw, prywatnych niejako, nie jest nauczyciel obowiązany; podejmować się też ich nie należy, gdyż niedość, że wtedy o wynagrodzenie za tę nadobowiązkową pracę nauczyciel dopominać się nie może, ale jeszcze najczęściej kończą się te zastępstwa nieporozumieniami, których szkoła jak najbardziej powinna unikać. Nauczyciele religii są obowiązani wpisywać godziny tego przedmiotu do dziennika lekcyjnego, lecz nie co do treści nauki; wystarcza więc podpis ich w odnośnej rubryce. Dziennik lekcyjny powinien być przeto dla nauczycieli religii dostępnym, nadzór jednak regularnego udzielania tego przedmiotu należy do inspektorów okręgowych, a ocena skuteczności nauczania do Nadzorców dekanalnych i Władzy kościelnej w ogóle. Jeżeli nauczyciel świecki jest zobowiązany osobnem upoważnieniem do zastępowania nauczyciela religii, winien poprosić Nadzorcę dekanalnego, względnie duszpasterza, którego zastępuje, o rozkład materiału nauki i wskazówki udzielania i podlega co do postępów dziatwy w nauce religii wizytacyi Władz kościelnych. Co do praktyk religijnych istnieją osobne przepisy Władz szkolnych. Gdzieby ich przypadkowo nie było, poprosi nauczyciel o przysłanie ich z Rady szkolnej

okręgowej; żadne inne zarządzenia nie obowiązują szkoły i nauczyciela. W razie jednak jakichś wątpliwości najkorzystniejszym i najbardziej wskazanem będzie zawsze odniesienie się do Rady szkolnej okręgowej i cierpliwe wyczekanie jej zarządzeń.

O ile przedmioty świeckie nauki szkolnej, a przede wszystkim nauka języka wykładowego, drugiego krajowego i wiadomości z dziejów i przyrody może i powinna wspierać naukę religii w dążeniu do moralnego wychowania działwy, to wykażemy w następnych rozdziałach.

2. Język wykładowy.

a) Cel nauki.

Plan naukowy dla szkół wiejskiego typu określa cel nauki języka wykładowego krótko, lecz dobitnie i ściśle. Ta zaleta wystąpi wyraźnie, gdy cztery zdania, składające to określenie, rozdzielimy.


„Rozumienie mowy w wyrażaniu się ustnem i pi-semnem.“

„Łatwe i ile możności poprawne wyrażanie się w mo-wie i piśmie.“

„Wprawa w sporządzaniu pism używanych najeczęściej w sprawach potocznych i gospodarskich.“

„Kształcenie uczuć religijnych, moralnych, estetycznych i patriotycznych, tudzież kształcenie woli, poczucia obo-wiązku, zamiłowania pracy i poszanowania swego stanu.“

Każde z tych zdań wyraża inny kierunek w ogólnym celu, który nauce języka wykładowego w szkole ludowej przy-swiecać powinien. Stylistycznie możnaby pierwsze zdanie uprościć, bo wyraz „mowa“ użyty jest w drugim zdaniu w innem znaczeniu. Pierwsze więc zdanie mogłoby brzmieć albo: „Rozumienie mowy i pisma innych ludzi,“ albo: „Ro-zumienie języka ojczystego w mowie i piśmie.“ Niemniej należałoby może zwrot ostatni „poszanowania swego stanu“ inaczej wystylizować, gdyż po pierwsze dzieci szkolne nie mają jeszcze właściwie „swego“ stanu, a powtóre nie pra-gniemy chyba wcale tego, aby szanowały tylko wyłącznie „swój“ stan. Najodpowiedniejszym więc wydaje nam się brzmienie „poszanowania wszystkich stanów“, lub — jeżeli się istotnie rozchodzi jedynie o stan, któremu się dziatwa przypuszczalnie najprawdopodobniej poświęci — „poszano-



wania przyszedłego stanu.“ Co do treści jednak, to określeniu temu niczego ani dodać ani ująć nie można.

Dwa pierwsze zdania określają cel czysto naukowy ze stanowiska nauki języka żyjącego w ogólności. Trzecie zdanie wytycza kierunek praktyczny. Gdy jednak najnowsze zarządzenia Władz szkolnych przeznaczyły uprawianie tego kierunku nauce dopełniającej, zajmujemy się nim więcej szczegółowo aż w części czwartej tej pracy. Ostatnie wreszcie zdanie przypomina nauczycielowi, że szkoła ma nie tylko „uczyć“, lecz i „wychowywać“, że to ostatnie zadanie jest nawet donioślejsze, niż pierwsze. Żaden zaś z przedmiotów naukowych szkoły ludowej, oprócz nauki religii, nie nadaje się tak bardzo do osiągnięcia celu wychowawczego, jak właśnie nauka języka wykładowego.

„Koniec chwali dzieło“, a największą pochwałę nauczania stanowi osiągnięcie celu. Ponieważ podstawą nauki języka wykładowego w szkołach wiejskiego typu są czytanki, nazwane „Szkólkami“, omówimy je więc ze stanowiska celu tej nauki bardzo szczegółowo w rozdziale IIIcim. Wskażemy też zaraz zasady nauczania, które najskuteczniej i najkrótszą drogą do upragnionego celu doprowadzić mogą. Z naciskiem jednak zaznaczyć musimy, że to wszystko będzie niewystarczające do osiągnięcia wychowawczego celu nauki języka wykładowego. Aby się bowiem dziatwa przewodnią myślą materiału naukowego przejęła, aby ta myśl w jej sercu i umyśle ślad niezatarty wyryła, aby dusza dziecięca podany jej pokarm na pożytek swój przetrawiła, do tego potrzeba czegoś więcej, niż dobrych książek szkolnych i dobrej metody. Taki skutek nauczania osiągnie ten tylko nauczyciel, który się sam głęboko celem wychowawczym przejmie, który sam dobro i piękno silnie odczuwa i gorąco kocha, który wreszcie dziatwę kocha i tą miłością do stanu jej duszy zniżyć się potrafi. W tym względzie ani najlepsza książka szkolna ani najdokładniejszy podręcznik metodyczny nie zastąpią najslabszego nawet, ale zawodowi swemu szczerze z powołania oddanego nauczyciela.

b) Metoda udzielania.

Metodą nazywamy postępowanie nauczyciela przy udzielaniu jakiegoś przedmiotu. Za najlepszą musimy uważać tę metodę, która po pierwsze stosuje się do właściwości naturalnych przedmiotu nauki i umysłu działwy, a powtóre najkrótszą drogą i najskuteczniej prowadzi do celu nauki. Zastanówmy się najpierw nad właściwościami mowy.

Mowa składa się z wyrazów. Beładne jednak nagromadzenie w pamięci mniejszej lub większej liczby wyrazów i bezduszne reprodukowanie ich nie stanowi jeszcze mowy, bo ona musi być przedstawieniem naszych myśli. Myślenie i mowa stoją z sobą w bezpośrednim związku. Myśl wytwarza mowę, mowa budzi myśl. Jak bowiem myśl ujawnia się na zewnątrz w mowie, tak na odwrót mowa innych ludzi przenosi ich myśli na słuchającego za pośrednictwem zmysłowego wrażenia. Mowa jest więc organizmem żyjącym; do przyswojenia sobie mowy potrzeba koniecznie życia duchowego, a rozwinąć ją można tylko przez świadome, na logicznem myśleniu oparte odtwarzanie. Wynika z tego bardzo ważny pewnik, że o tem tylko potrafimy mówić z łatwością, cośmy dokładnie zrozumieli, i na odwrót: to tylko przyswoiliśmy trwale i dokładnie naszemu umysłowi, co zdołamy słowami jasno przedstawić, czyto wypowiedzieć czy też napisać. Teraz z kolei przypatrzmy się drodze, po której kroczy przyswajanie sobie mowy przez dziecko w czasie przedszkolnym.

W umyśle dziecka budzi się przedewszystkiem świadomość istnienia pod wpływem fizycznych potrzeb i wrażeń zmysłowych. Najprędzej działają wrażenia dotyku i smaku spostrzeganie wrażeń wzrokowych i słuchowych przychodzi dopiero później. Gdy dziecko odróżnia już brzmienia artykułowane, wtedy rozpoczyna się żmudna praca łączenia znaczenia wyrazów z nabytymi tymczasem wyobrażeniami, czyli proces zrozumienia mowy. Dziecko np. zna już wodę, którą gasi pragnienie, i wyciąga do szklanki z wodą rączęta. Gdy zawsze wtedy słyszy ten sam wyraz, dochodzi do poznania, że ten wyraz oznacza pożądaną napój. Jeszcze żmu-

dniejszą dla dziecka pracę stanowi przełamanie mechanicznych trudności wymawiania. Dlatego dzieci posługują się z początku brzmieniami nieartykułowanymi, a później przekraczając w najrozmaitszy sposób właściwe brzmienie wyrazów. Otoczenie dziecka zmienia brzmienia nieartykułowane w artykułowane lub przyjmuje brzmienie wyrazów, zmienione przez dzieci w skutek nieudolności w wymawianiu i powstaje w ten sposób odrębny język naszych milusińskich. Otoczenie źle tu oczywiście postępuje, bo opóźnia w ten sposób należyłą wymowę, a często staje się przyczyną rozmaitych wad wymowy, których potem dziecko pozbyć się nie może. Nie będziemy tu szczegółowo, krok za krokiem, śledzili dalszego postępu w przyswajaniu sobie przez dzieci mowy, a zaznaczamy tylko, że bądź co bądź poznanie przedmiotu wyprzedza zrozumienie znaczenia wyrazu, a używanie mowy zajmuje w toku przyswajania miejsce ostatnie. Z dalszych w tej sprawie spostrzeżeń wynika, że dzieci przyswajają sobie najpierw nazwy przedmiotów i to przedmiotów, podpadających pod zmysły, a więc rzeczowniki zmysłowe. Po tych następuje zrozumienie i przyswojenie słów, wyrażających czynności t. j. czasowników, które jednak początkowo traktuje dziecko wyłącznie jako nazwy, a więc w znaczeniu rzeczownikowem; pojęcie czasu wytwarza się u dzieci później, aż po pojęciu przymiotu. Znaczenie zaimków i liczebników przyswaja sobie dziecko jeszcze później, a znaczenie wyrazów nieodmiennych poznaje dopiero z całych zdań, a więc na drodze analitycznej. Jak długo dziecko posługuje się pojedynczemi słowami, jako nazwami, tak długo nie jest to jeszcze właściwa mowa. Dopiero gdy czynność myślenia dojdzie do tworzenia sądów, dziecko zaczyna mówić całemi zdaniami, które znowu, o ile są owocem samodzielnej pracy dziecięcej duszy, będą początkowo sądami twierdzącymi lub przeczącymi najprostszej budowy. Cały ten rozwój myślenia i mówienia odbywa się u przeważnej liczby dzieci bez żadnego ze strony otoczenia nadzoru, bez świadomego celu kierunku, z czego łatwo dadzą się wysnuć właściwości mowy u dzieci, wstępujących do szkoły.

Działwa szkolna, jak z poprzedniego wynika, przynosi do szkoły już w domu rodzicielskim nabytą znajomość ojezystego języka. Tak jednak łatwa u dzieci pamięć sprawia, że przyswajają sobie często słowa mechanicznie, nie posiadając w umyśle odpowiadających im wyobrażeń i pojęć, że wyczerpują się nawet całych zdań, nie popracowawszy przedtem umysłem nad wydaniem temi zdaniami wyrażonych sądów. Powtórę żywa, a nie kierowana rozsądkiem wyobraźnia i ciekawość powodują niedokładność wyobrażeń i pojęć, nielogiczne sądy i wnioski. Wreszcie język, nabyty dorywczo od otoczenia, bywa bardzo często błędny, wymowa zaś nieraz wadliwa. Gdyby nauczyciel miał w szkole jedno tylko dziecko, lub większą ich liczbę, ale z temi samemi właściwościami, to mógłby się z niemi obliczyć i naukę języka wykładowego od pewnego jakiegoś momentu rozpocząć, uzupełniając braki. Ponieważ jednak do szkoły przybywają dzieci z różnych warstw ludności, z rozmaitemi zdolnościami i odmiennemi właściwościami, a nauka szkolna musi być zbiorowo udzielaną, ze znajomości przeto języka rodzinnego u dzieci możemy i powinniśmy korzystać w praktyce, w teorii jednak metodycznej przyjmujemy dla tej nauki zasady, jak gdybyśmy jej mieli nauczać od samego początku. Gdy zaś dalej stopniowanie w tej nauce (języka rodzinnego) nie tyle polega na zmianie i stopniowaniu metodycznego postępowania, ile raczej na dobieraniu coraz trudniejszego materiału nauki, żaden przeto szczegół metody początkowego nauczania nie może być w zupełności opuszczonym i zaniechanym przy nauczaniu na stopniach wyższych. Ze spostrzeżeń nad rozwojem dzieci może się nam jeszcze jedno przydać, więc je tu przytaczamy. Oto jeżeli dziecku coś opisujemy (pogląd rzeczowy), to ono wtedy przerywa opis pytaniami o każdy szczegół, który czy przez zapomnienie czy też jako przypadkowy pominęliśmy. Jeżeli jednak dziecku coś opowiadamy, nie dba ona na razie o szczegóły, tylko z wyteżoną uwagą wyczekuje dalszego toku opowiadania i jego końca. Dopiero po ukończeniu opowiadania, po zaspokojeniu ciekawości co do całej treści, rozpoczyna się szereg pytań o niezrozumiałe

w opowiadaniu szczegóły. To samo widzimy także nawet u ludzi dojrzałych, którzy również przy czytaniu np. ciekawej powieści tak długo nie mają spokoju, dopokąd na zakończenie jej nie popatrzą, a dopiero potem mogą czytać z uwagą i namysłem. Wnioski z wszystkich tych spostrzeżeń wyprowadzimy w dalszym ciągu, tymczasem zaś odpowiedzmy jeszcze na pytanie, jakie wymogi stawia metodzie udzielania cel nauki języka wykładowego.

Skoro mamy dzieci nauczyć rozumienia mowy i pisma, to musimy koniecznie w pierwszym rzędzie wyjaśnić to wszystko, co może być w mowie dla umysłu dzieci jeszcze niezrozumiałe. Jeżeli dalej celem jest nauki, aby dziatwa łatwo i ile możności poprawnie językiem rodzinnym w mowie i piśmie władała, to oczywiście należy ją w używaniu tego języka w mowie i piśmie ćwiczyć. Gdy wreszcie nauka języka wykładowego ma być czynnikiem wychowawczym, to wynika z tego konieczność stosownego uwydatnienia treści i przewodniej myśli materiału naukowego, a więc przede wszystkim ustępów, zawartych w czytankach. Tak więc ze względu na cel nauki języka wykładowego omówić nam wypada w metodzie jego udzielania trzy główne momenty: 1) wyjaśnianie 2) ćwiczenia w mowie i piśmie i 3) uwydatnienie treści i myśli przewodniej materiału nauki w kierunku wychowawczym.

Wyjaśnianie.

Mowa składa się z wyrazów i w pierwszym rzędzie, chcąc mowę rozumieć, musimy poznać znaczenie poszczególnych wyrazów. Mowa jednak jest zarazem produktem i zmysłowem przedstawieniem myślenia, samo więc znaczenie słów nie wystarcza; potrzeba dalej u słuchającego tej samej czynności umysłu, jaka u mówiącego wydanie sądu i wypowiedzenie go poprzedziła. Bez tej pracy umysłu nie zrozumie słuchający treści zdania, chociażby rozumiał znaczenie wszystkich w zdaniu wyrazów. Jeżeli wreszcie mówiący (względnie piszący) wypowiada cały szereg myśli z pewnym na-

przód obmyślanym celem, z pewną ideą, którą niby nitkę przez paciorki przez swą mowę przewleka, to słuchający musi i tę myśl przewodnią uchwycić i zrozumieć, bo w przeciwnym razie będzie rozumiał pojedyncze zdania, ale właściwie mówiącego nie zrozumie i korzyści z mowy nie odniesie. Skoro mowa (pismo) jest dłuższą, to zwykle mówiący dzieli jej treść na części, które tworzą zamkniętą w sobie całość, chociaż nie przestają być częściami składowymi głównej myśli przewodniej. Gdyby zaś nawet mówiący czy piszący nie uznał przeprowadzenia takiego podziału za potrzebne, to słuchający może sobie zrozumienie całej mowy przez to ułatwić, że przy rozważaniu jej grupuje treść wedle pewnych momentów. Umysł więc słuchającego, niby przyrząd odbierającej stacyi telegraficznej, musi być tak co do szczegółów jak i całości do zrozumienia mowy przygotowany, a postępowanie przy wyjaśnianiu przedstawia się w teorii na oko bardzo prostem, gdyż ma doprowadzać do zrozumienia *a)* poszczególnych wyrazów *b)* poszczególnych zdań *c)* odstępów, jako części składowych i *d)* całej myśli przewodniej. Ta teoria odpowiada nawet ustrojowi naszych szkół wiejskiego typu, bo zgadza się z podziałem nauki codziennej na cztery stopnie. Niemcy, hołdujący chętnie wszelkim teoriom, jako odpowiadającym ich (bardzo zresztą chwalebnemu) pociągowi do systematyczności, oparli na tej teorii metodę nauczania, którą od nich i my przyjęliśmy. Czytamy więc zdaniami, w zdaniach wyjaśniamy wyrazy i stosunek logiczny wyrazów t. j. treść zdań, potem wyjaśniamy odstęp, które z sobą łączymy, i tak odtwarzamy częściami całą budowę ustępu.

Jestto droga analityczna, o ile, od zdania wychodząc, wyjaśniamy wyrazy, a syntetyczna, o ile z zdań dochodzimy do rozumienia odstępów, a z odstępów do całego ustępu: całe przeto postępowanie jest analityczno-syntetyczne. Pomińmy okoliczność, że dziatwa niemiecka rozwija się w wieku szkolnym silniej fizycznie niż umysłowo, dziatwa zaś słowiańska przeciwnie, w skutek czego dla naszej dziatwy za dużo w tej metodzie syntezy. Pomińmy dalej na razie i to, że stosując tak ściśle powyższą teorię do metody udziela-

nia nie możemy uwzględniać metody stopniowania w nauce, które w miarę umysłowego rozwoju dźiatwy powinno z każdym rokiem zwiększać przewagę analizy nad syntezą. Zastanówmy się zaś tylko nad wskazówkami, których nam udzielają powszednie w rozumieniu mowy zjawiska.

Wypadek, aby jedno jedyne słowo uniemożliwiło nam zrozumienie zdania, przytrafia się najrzadziej. Jeżeliż nawet zachodzi ten wypadek, to bardzo często dalsze zdania t. j. treść całego odstępu pomaga nam do uchwycenia znaczenia tego nieznanego wyrazu choćby w przybliżeniu. Częściej już zachodzi wypadek, że nie możemy się zorientować w treści zdania. Lecz i w tym wypadku czytanie dalsze aż do ujęcia całej treści pewnego odstępu wybawia nas z kłopotu i doprowadza do zrozumienia zakwestyonowanego zdania. Najczęściej jednak gubimy się w odszukaniu przewodniej myśli całych odstępów lub w powiązaniu odstępów w logiczną całość i na to nie ma już innej rady, jak uciec się do obcej, oczywiście inteligentniejszej pomocy. Są to fakta z codziennego życia, fakta, odnoszące się tak samo do dzieci, jak i do starszych. Dodajmy do nich i to jeszcze, cośmy poprzednio o działaniu popędu ciekawości przy słuchaniu opowiadania lub czytaniu zauważyli a wreszcie rozważmy praktyczny rezultat słuchania lub czytania. Jeżeliśmy w całym ustępie nie zrozumieli dokładnie kilku słów, a nawet parę poszczególnych zdań, lecz natomiast objełiśmy myślą całość i zdaliśmy sobie jasno sprawę z myśli przewodniej, to przecież odnieśliśmy bezwzględnie większą korzyść, niż gdybyśmy byli zrozumieli wszystkie wyrazy i zdania, a nie pojeli całości. Otóż owa ściśle do teoryi przykrojona metoda osiąga najczęściej ten drugi rezultat. Niemcy, jak pierwsi tę metodę wprowadzili, tak pierwsi poznali jej błędy i określili je trafnie jednym wyrazem: „Haarspalterei“ t. j. „rąbanie włosów“. Jak błędną była metoda z przed r. 1875, polegająca wyłącznie na czytaniu i papuziem wyuczeniu się na pamięć, tak również błędną jest metoda, odpytująca zdanie po zdaniu, a w każdym zdaniu wyraz po wyrazie. Kręcimy się przy tej metodzie w kółko aż do zawrotu głowy, od

którego działwa leniwieje w myśleniu i w następstwie nie jest w stanie zdać sobie sprawę z toku myśli i treści całego ustępu. Dla wykarmionego taką papką umysłu jest potem treść najprostszej powiastki zbyt trudną do zrozumienia. Oczywiście o wyrobieniu popędu do czytania przy takiej metodzie niema i mowy; działwa unika wprost książki i po opuszczeniu szkoły w parę lat często nawet czytać zapomina.

Mniej już możnaby zarzucić metodzie czysto analitycznej przy wyjaśnianiu, lecz najlepszą się okaże niezawodnie droga pośrednia, przez doświadczenie wytknięta. Zrozumienie całego ustępu stawiamy zawsze jako cel główny i ostateczny. Nauczyciel niechaj pozna przedewszystkiem dokładnie treść ustępu i na podstawie tej znajomości niechaj kreśli plan wyjaśnienia i w ogóle przeprowadzenia. Przewrotny wódz, wkraczając w kraj nieprzyjacielski, nie pozostawia wprawdzie za sobą ani twierdz potężnych, ani silniejszych oddziałów nieprzyjacielskiego wojska, lecz pierwsze zdobywa, drugie znosi. Zawsze jednak główny cel jak najrychlejszego opanowania całego kraju mając na oku, wszystkie siły w tym wyteża kierunku, a na drobniejsze przeszkody nie zwraca uwagi, bo wie, że ustąpią same lub łatwo dadzą się usunąć po walnem zwycięstwie. Podobnie powinien postępować nauczyciel. Niechaj nie pozostawia bez wyjaśnienia zupełnie nieznanymi wyrazów, ani zdań zawiłych, mogących zrozumienie całej treści utrudnić. Niech się jednak nie zabawia drobnostkami, których bezpotrzebne „rąbanie“ ujęcie całości utrudnia, bo uwagę rozstrzela i umysł nuży. Instrukeya, dodana do planów naukowych, zawiera dwie bardzo trafne uwagi. Na str. 77. czytamy tam: „Objaśnienia powinny być krótkie, a objaśniać należy tylko to, czego dzieci zgoła nie rozumieją“. Na str. zaś 75. znajduje się takie zapatrywanie: „Nauczyciel, który zapuszcza się w drobiazgowo objaśnienie szczegółów, popełnia wobec dzieci ciężką winę, bo marnuje czas, którego mógłby z pożytkiem użyć na wyrobienie wprawy w czytaniu“. Wykazaliśmy, że wina ta nie tylko w stracie czasu polega, lecz że jest o wiele cięższą.

W części szczegółowej podajemy przy każdym ustępie, co w nim wyjaśnienia koniecznie wymaga. Z natury jednak rzeczy wynika, że wskazówki te nie mogą być wyczerpujące i całkiem dokładne, gdyż często, co jest nieznanem dziatwie wiejskiej, to może być znane dziatwie małomiejskiej, — czego nie widziała dziatwa w jednej okolicy kraju, to w innej jest powszednie. Niemniej umysłowy rozwój dziatwy bywa w szkołach z różnych powodów rozmaity. Te więc wskazówki co do wyjaśniania w części szczegółowej może nauczyciel wedle uznanej potrzeby skrócić lub rozszerzyć. Tu podajemy jeszcze kilka uwag o wyjaśnianiu w ogólności. Przedewszystkiem niechaj nauczyciel mówi przy wyjaśnianiu jak najmniej, a od dziatwy wydobywa jak najwięcej. Instrukcja powiada: „Ustępy rzeczowe, które w toku czytania wymagałyby objaśnień, najstosowniej przed czytaniem krótko na podstawie poglądu (okazów lub rycin) omówić, aby następnie toku czytania nie przerywać. Otóż naszym zdaniem uwaga ta powinna być zastosowaną nietylko przy ustępach rzeczowych, lecz przy wszystkich innych, które obszerniejszego wyjaśnienia koniecznie wymagają. Takie ustępy nadają się też do opowiedzenia przez nauczyciela przed czytaniem, co uważamy również za pewien rodzaj wyjaśnienia, o ile oczywiście nauczyciel posiada dar przystępnego opowiadania. Jeżeli ustęp nie jest ani rzeczowym, ani też nie zawiera niezwykłych trudności, to po przeczytaniu odstępu czy ustępu wskazanem jest zapytać się najpierw dziatwę, czego w nim nie rozumie. Takie pytanie pobudza do uwagi, wskazuje nieuważnych, a nieraz wykrywa szczegóły, wymagające wyjaśnienia, któreśmy z naszego stanowiska uważali za zupełnie zrozumiałe. Takie zapytanie wymaga jednak odpowiedniego przygotowania do niego dziatwy, aby się nie wstydziła przyznać do nieznajomości czegoś lub przeciwnie nie urządzała sobie z tej sposobności sportu dowcipowania i gadulstwa. Oczywiście, że nauczyciel nie zadowolony się tem, iż nikt się z zapytaniem nie zgłasza, jeżeli ma wątpliwość, czy istotnie wszystko w odstępie, czy ustępie jest zrozumiałe. Szczegóły, co do zrozumienia wątpliwe, a mniej wa-

zne, można pozostawić bez omówienia aż do opowiadania, przy którym brak zrozumienia, jeżeli istotnie zachodzi, najpewniej się zdradzi i czas jeszcze zawsze będzie na wyjaśnienie. Gdy tylko można przypuszczać, że któryś z uczniów potrafi udzielić potrzebnego wyjaśnienia, należy zawsze z tego korzystać i raczej pomódz dziecku do rozwiązania węzła lub sprostować wyjaśnienie i ostatecznie je sformułować, niż samemu udzielać wyjaśnień bez doświadczenia sił dzieci. Co do wyjaśniania poszczególnych wyrazów i zwrotów mowy, to najlepszą jest droga poglądu. Działwa zrozumie i spamięta najlepiej znaczenie wyrazu, gdy równocześnie zobaczy nazwany przedmiot w rzeczywistości lub przynajmniej na obrazku, czyto gotowym, czy też przez nauczyciela choćby w najprymitywniejszy sposób na tablicy nakreślonym. Jeżeli wyrazu na drodze poglądu wyjaśnić nie można (n. p. wyrazy oderwane) wtedy posługujemy się albo zastąpieniem wyrazu nieznanego innym, już znanym, — albo wyraz nieznaną zestawiamy ze znanymi w zdaniu, z których treści wypływa jego znaczenie, — albo wreszcie używamy drogi porównania i przeciwstawienia. Wyjaśnianie przez definicje należy do środków najwątliwszych i tylko w bardzo rzadkich wypadkach powinno być stosowane. Całe zdania mogą być niezrozumiałe albo stylowo, albo z powodu zawartej w nich myśli. W pierwszym wypadku (styl zbyt trudny) odpytujemy zdanie tak, aby się rozdzieliło na kilka zdań o prostszej budowie. W wypadku drugim (trudna treść) pytamy o uboczne szczegóły, które mogą myśl, zawartą w zdaniu, wyjaśnić i do pojęcia działwy zniżyć. Wyjaśnienie wreszcie odstępów czy ustępów ma na celu albo utrwalenie toku myśli albo wyjaśnienie myśli przewodniej albo i jedno i drugie. Przez „tok myśli“ (Gedankengang) rozumiemy kolejne, logiczne, nieprzerwane uszeregowanie zdań, logiczne powiązanie myśli. „Tok myśli“ wyjaśniamy i utrwalamy przez szereg pytań, streszczających w sobie krótko kolejne następstwo faktów, ustępem czy odstępem objętych, lub wzajemne oddziaływanie na się osób, w treści opowiadania występujących. Pytania te tworzyć powinny

tak zwaną dyspozycyę opowiadania, którą przy dłuższych ustępach można nawet zaznaczać na tablicy. Dyspozycyę takie pomieszczamy przy każdym niemal ustępie w części szczegółowej, o wyjaśnianiu zaś myśli przewodniej uczynimy parę uwag osobno.

Ćwiczenia we władaniu językiem wykładowym w mowie.

Prócz nauki drugiego języka krajowego i częściowo języka niemieckiego udzielamy wszystkich innych przedmiotów naukowych w języku wykładowym, a tem samem ćwiczymy działy we władaniu tym językiem. Przy szczególnym wymiarze czasu w szkołach wiejskiego typu na bezpośrednią naukę języka wykładowego jest to pomoc ogromnej doniosłości, bo bez niej byłaby skuteczność tej nauki bardzo problematyczną. Obowiązkiem więc jest nauczyciela na poprawność mowy i wymowy u dziatwy zwracać baczną uwagę nie tylko wyłącznie na godzinach języka wykładowego, lecz przy każdym innym przedmiocie nauki szkolnej. Czytanie, o którym później będzie mowa, i wyjaśnianie są także pośrednio ćwiczeniami w mówieniu. Tu rozpatrzmy się tylko w ćwiczeniach, mających bezpośrednio zadanie wyrobienia u dziatwy wprawy w samodzielne wyrażaniu myśli za pośrednictwem mowy.

Właściwe ćwiczenia w mówieniu poczynają się równocześnie z wstąpieniem dziecka do szkoły t. j. zaraz w pierwszych godzinach nauki szkolnej. Instrukcyja nazywa te ćwiczenia w swej części pierwszej str. 60. „nauką poglądu“, a w drugiej części str. 70. „rozmówkami wstępniemi z poglądu“ i ta druga nazwa wydaje się nam trafniejszą. Złożywszy razem uwagi o tych rozmówkach, pomieszczone w pierwszej i drugiej części instrukcyi, otrzymamy tak wyczerpującą, zwięzłą i jasną o nich rozprawę, że tu już nie dodawać nie uważamy za potrzebne. Przypominamy tylko jeszcze z poprzedniego, cośmy tam o właściwościach mowy

do szkoły wstępujących dzieci zaznaczyli. O tych ujemnych stronach mowy, myślenia i wymowy u dzieci powinien nauczyciel przy rozmówkach wstępnych pamiętać, a nie bałamucić się nazwą „nauka poglądu“. Jeżeli bowiem prowadzimy taką wstępną rozmówkę n. p. o psie, to celem jej nie jest nauczanie dzieci czegoś nowego i nieznanego im o tem zwierzęciu, lecz głównem i właściwem zadaniem, jak trafnie powiada instrukcja, jest „nauczyć patrzeć, uważać, myśleć i mówić (o ile możności poprawnie — przyp. aut), ułatwić tworzenie się w duszy dzieci dokładnych i jasnych wyobrażeń, jako pierwszych elementów myślenia, od których zależy w dalszym rozwoju umysłowym prawidłowe tworzenie pojęć, sądów i wniosków“. To samo zadanie: usunięcia błędów i uzupełnienia niedostatków myślenia i mówienia przyniesionych z domu rodzicielskiego, mają wszystkie rozmówki wstępne bez względu na ich przedmiot. Nie obfitość więc treści i rozszerzenie zakresu wiedzy, lecz należyty tok myślenia, którym kierują pytania nauczyciela, tudzież poprawne mówienie całemi zdaniem powinny stanowić punkt ciężkości wstępnych rozmówek. Dlatego też temat do tych rozmówek czerpiemy z najbliższego otoczenia dziecka; rozmawiamy z dziećmi o rzeczach dobrze im znanych, blizkich upodobaniom ich lub sercu, a wskutek tego osiągamy cel jeszcze drugi, że ułatwiamy im niejako i uprzyjemniamy przejście od swobodnego, indywidualnego życia w domu rodzicielskim do zbiorowego, w stałe przepisy ujętego życia szkolnego i umysłowej pracy. Jak długo (pozostając przy naszym przykładzie) rozmawiamy o psie, jako znanem zwierzęciu domowym, znanym towarzyszu dziecięcych zabaw, i w rozmówce konsekwentnie przestrzegamy, by następstwo pytań było logiczne, ujęte w pewien system, a odpowiedzi dzieci żeby były należyte wygłoszone i w całych zdaniach, tak długo jesteśmy w zgodzie z zadaniem wstępnej rozmówki. Gdybyśmy jednak, zamiast uczyć dzieci porządkować posiadane wyobrażenia w pewną całość i prawidłowo je wypowiadać, rozszerzyli zakres rozmówki n. p. na użębie psa, jako zwierzęcia mięsożernego, lub zapuścili się w cechy ras po-

szczególnych, to popełnilibyśmy dwa błędy: po pierwsze tworzylibyśmy pojęcia za obszerne dla umysłu dzieci w tym wieku, a powtóre odzierałibyśmy rozmówkę z uroku poufałej pogadanki, którym powinniśmy dzieci z szkołą oswoić, ku niej pociągnąć.

Skoro dzieci przystąpią do czytania ustępów ciągłych w drugiej części elementarza względnie bukvara, stają się dotyczące podręczniki szkolne głównym dostawcą materiału do nauki języka wykładowego. Ćwiczenia w mówieniu polegają odtąd głównie na samodzielnem ile możności zdawaniu sprawy z przeczytanego i stosownie przerobionego materiału, co „opowiadaniem“ nazywamy. (Odpytywanie należy właściwie do wyjaśnienia, bo prowadzić ma przede wszystkim do zrozumienia treści, — i jest ćwiczeniem w mówieniu tylko pośrednio).

Wierni wyznawcy metody, omówionej przy wyjaśnianiu, a opierającej się na teorii budowy języka, nie przypuszczają wprost, aby na niższych dwu stopniach nauki można było żądać od dziatwy zdania sprawy z całego ustępu i ograniczają ćwiczenie we władaniu językiem do odpowiedzi na pytania, które przy tej metodzie są bardzo szczegółowe. Dla wyższych stopni są łaskawsi; żądają jako ostatecznego rezultatu opowiedzenia całego ustępu, lecz jak to opowiadanie wygląda! Uczeń, obdarzony lepszą pamięcią, już przez owo siekanie przy wyjaśnianiu zdań na wyrazy a odstępów na zdania, wyuczył się całego ustępu na pamięć; uczeń słabszą dysponujący pamięcią, doucza się zaś opowiadania na pamięć, bo mu do samodzielności drogi nie wskazano. Zresztą samo wyjaśnianie wedle tej metody tyle zjada czasu, że go na opowiadanie brakuje. Po takiej więc młocce ustępu powiada się najczęściej dziatwie: „Macie się tego nauczyć w domu opowiadać“ — i na tem koniec. Otóż przypominamy ponownie, że mowa jest zmysłowo przedstawionem myśleniem, że podstawą należytej mowy jest prawidłowe myślenie i odwrotnie. Opowiadanie przeto musi być nietylko ćwiczeniem w mówieniu, lecz zarazem ćwiczeniem w myśleniu, gimnastyką dla umysłu. Książka jest tu niezaprzeczenie wzorem i rzecz

pewna, że dziatwa samodzielnie opowie ustęp gorzej, niż jest w książce. Pomimo tego jednak zalecamy usilnie opowiadanie możliwie samodzielne właśnie ze względu na związek, zachodzący między mową i myśleniem, ze względu na potrzebę kształcenia władz umysłowych. Dosłowne prawie opowiadanie wedle książki uwzględnia bowiem samo tylko mówienie t. j. czyni z dzieci papłące sroki. Bronimy często takiego niewolniczego naśladownictwa książki tem, że dziatwa przyswaja sobie na tej drodze piękne zwroty mowy i dobrze stylistycznie zbudowane zdania. Do tego celu jednak niechaj w pierwszym rzędzie służy wyuczanie się wzorowych ustępów na pamięć, oczywiście po stosownem poprzednim przeobrażeniu. Pośrednio cel ten osiągamy też przy samodzielnem opowiadaniu z tym jeszcze bardzo ważnym wynikiem, że dziecko przyswojone wyrazy, zwroty mowy i zdania zastosowuje z pełną świadomością ich znaczenia. Opowiadanie zaś prawie dosłowne wedle książki przestaje być opowiadaniem; nabyte zaś wyłącznie na tej drodze wyrazy, zwroty mowy i t. d. stają się bez samodzielności we władaniu językiem martwym kapitałem, który posiadaczowi nie przynosi korzyści, lecz owszem, zastosowany najczęściej bezmyślnie, a więc nietrafnie, na śmieszność go tylko naraża. Prócz zbyt drobiazgowego niby wyjaśniania prowadzi do wyuczania się ustępów na pamięć także mechaniczne czytanie, o czem jednak dopiero w rozdziale „Czytanie i pisanie“ szczegółowo pomówimy. Tu przytoczyć musimy jeszcze kilka spostrzeżeń o budzeniu i rozwijaniu samodzielności w opowiadaniu.

Pierwszym warunkiem samodzielności u dziatwy jest powściągliwość nauczyciela. Nie tak nie zabija ruchliwości umysłu u dzieci, jak owo dorzucanie słów przez nauczyciela dla dokończenia rozpoczętego przez ucznia zdania, lub owo bezustanne przerywanie opowiadania uzupełniającymi pytaniami, którem tak często grzeszą nauczyciele o gorętszym temperamencie. Jeżeli chcemy zwalczyć u dziatwy ociężałość myślenia, a tem samem mówienia, to zmuszajmy umysł jej do pracy doboru wyrazów, ugrupowania ich i prawidłowego łączenia, zostawmy jej czas do tej pracy, a nie wspierajmy

lenistwa dopowiadaniem i nie przerywajmy toku myślenia bezpotrzebnymi pytaniami. Nie dokończył uczeń zdania lub źle je ułożył, każdy mu je tylko powtórzyć, a najczęściej sam błędu dostrzeże i poprawi. Popęłnił opowiadający przeskok w opowiadaniu, odstąpił od myśli przewodniej lub ją urwał i pogmatwał, zwróćmy tylko jego uwagę na to, ale niech sam się postara o lepsze przedstawienie rzeczy. Działwa ma przeważnie skłonność do mówienia, tylko albo za żywo albo za ciężko myśli i w skutek tego logiczne w mowie popełnia błędy. Zadaniem więc jest samodzielnego opowiadania, czy jedną czy drugą wadę usunąć, myślenie i mówienie łatwem i poprawnem uczynić. Że opowiadanie samodzielne będzie się składało z zdań o prostej budowie, że początkowo będzie skąpem tylko streszczeniem, to rzecz naturalna, — martwić się tem nie potrzeba. Przestrzegajmy tylko poprawności języka i logiczności toku opowiadania, a pełność zdań i treści sama przyjdzie w miarę postępu w nauce i umysłowego rozwoju.

Drugim czynnikiem, rozwijającym samodzielność, jest przestrzeganie, aby działwa przy opowiadaniu składała dowody, że z poprzedzających opowiadanie wyjaśnień rzeczywiście skorzystała. Niechaj przeto uczeń wyjaśniony wyraz zastąpi w opowiadaniu innym, przy wyjaśnianiu podanym, lub niech go tak określi, aby było widoczne, że znaczenie jego zrozumiał i trwale je sobie przyswoił. Wyjaśnione zdanie niechaj w opowiadaniu rozwinie i uzupełni, rozdzieli lub uprości stosownie do tego, jak było wyjaśnione. Niechaj wreszcie rozwija opowiadanie i myśl przewodnią tokiem, wskazanym dyspozycją.

Trzecią drogą, wiodącą do samodzielności, jest zmiana formy ustępu lub toku myśli. Zmiany formy mogą być następujące: 1) zmiana utworu poetycznego na prozę, 2) „mowy wprost“ na „na mowę uboczną“ lub odwrotnie, 3) opowiadania osoby trzeciej na opowiadanie własne, 4) w szkołach mieszanych zmiana płci osób, w powiastce występujących, 5) zmiana tła, n. p. pory roku, miejsca wydarzenia i t. p., 6) zmiana formy listu na opowiadanie, lub odwrotnie, 7) zmiana formy bajki na powiastkę przez wprowadzenie w miejsce zwierząt ludzi, 8) naśladowanie opisu na zmieniony temat, n. p. wedle

opisu konia, podanego w książce, naśladować opis krowy, wedle opisu poranku w lecie, naśladować opis letniego wieczoru lub poranku zimowego. Nie wyczerpaliśmy nawet jeszcze wszystkich możliwych zmian formy, a widzimy, jak szerokie następczą pole do ćwiczenia w samodzielnem myśleniu i mówieniu. Zmiana toku myśli polega albo 1) na przestawieniu toku zdarzeń, albo 2) na opowiadaniu o każdej działającej osobie poszczególnie. Tak n. p. w powiastce „Stary płaszcz“ polecamy zacząć opowiadanie od chwili, gdy przewodnik prowadzi wojsko, a oficer wypytuje go, w jaki sposób nabył płaszcz, w który jest odziany. W powiastce znowu „Jaka praca, taki zysk“ każemy osobno opowiadać o Wojtusiu, a osobno o Stasiu i w ten sposób spowodujemy działwę i do zmiany toku myśli i do samodzielnego uzupełnienia opowiadania. Do takich zmian powoływać należy najpierw zdolniejszą działwę, a jeżeli dwa lata tego samego stopnia pobierają naukę wspólnie, działwę starszą. Nie każdy ustęp nadaje się do zmiany, a zarządzając opowiadanie ze zmianą, przestrzegać należy naturalności, urozmaicenia i stopniowania. Dlatego w części szczegółowej podamy przy każdym ustępie, jak z nim w tej mierze postąpić należy. Tu jeszcze zaznaczamy, że niemniej inne przedmioty nauki szkolnej następczą dużo sposobności do ćwiczenia w samodzielnem myśleniu i mówieniu.

Co do pytania, na którym stopniu nauki ma się opowiadanie, jako ćwiczenie w samodzielnem używaniu języka rozpocząć, odpowiadamy, że do samodzielności należy działwę wdrażać od początku. Opis n. p. psa przy wstępnej rozmówce, przeprowadzony najpierw w odpowiedziach na pytania, powinien się skończyć opisem samodzielnym jedynie przy pomocy obrazka. Instrukcyja powiada na str. 75 : „Na częściejsze ćwiczenia w opowiadaniu niema na tym (t. j. na pierwszym) stopniu czasu w szkołach 1--3 klasowych. Ograniczyć się należy do wyrobienia wprawy w prawidłowem formułowaniu odpowiedzi zdaniami krótkimi na zadane przez nauczyciela pytania o treści czytanych i opracowanych ustępów. O ile czas pozwoli, można jednak czasem polecać, aby dzieci treść powiastek w kilku zdaniach opowiedziały“. Zachodzi tu naj-

pierw pomyłka co do wymiaru czasu, bo między szkołą jedno-klasową, a dwu- i trzy-klasową z nauką podzielną istnieje w tym względzie ogromna różnica. Na co nie starczy czasu w szkole jednoklasowej przy $4\frac{1}{2}$ godzinach nauki głośnej i tyleż zajęcia cichego, na to jest dość czasu w szkole dwu- i trzy-klasowej przy 9 godzinach nauki wyłącznie głośnej. Tę uwagę przeto należało odnieść jedynie do szkół jednoklasowych. Powtóre zaś może lepiejby było ograniczyć czas na drobiazgowo odpytywanie, o którego skutkach tyleśmy tu już mówili, a natomiast znaleźć koniecznie czas nawet w szkole jednoklasowej na krótkie, w kilku zdaniach, samodzielne streszczenie łatwiejszych powiastek. Bądź co bądź jednak zaleca także i instrukcyja opowiadanie już na pierwszym stopniu nauki. Różnicę pomiędzy stopniami stanowi najpierw sam materiał w książkach zawarty, dalej stopniowe rozszerzanie zakresu opowiadania przy równoczesnem skracaniu przygotowania do niego, wreszcie coraz trudniejsze ćwiczenia w opowiadaniu ze zmianą formy lub toku myśli. Do szczegółów tej sprawy będziemy mieli sposobność powrócić raz jeszcze, tu zaś kończymy uwagą, że co do ustępów rzeczowych uważamy za najbardziej wskazane wdrożenie dzieci do pewnego stale w ogólnej formie określonego toku (schematu) opisywania, — co się zaś tyczy ustępów poetycznych, to te często do opowiadania wcale się nie nadają, a przy niektórych nawet niezręcznie poprowadzone odpytanie treści może cel ich i urok zniweczyć.

Ćwiczenia w władaniu językiem wykładowym w piśmie.

Do ćwiczeń w wyrażaniu myśli pismem ma działwa szkół wiejskiego typu dużo sposobności, bo każdej godzinie głośnej nauki odpowiada w tych szkołach najzwyczaję godzina cichego zajęcia, a tę znów powinno najczęściej wypełniać ćwiczenie piśmienne, oparte na nauce głośnej. Faktem jest jednak, że piśmienna właśnie strona nauki języka wykładowego przedstawia się w szkołach wiejskiego typu bardzo słabo. Pocięchą zaś tego chyba nazwać nie można, że równie nieszczególne

wyniki osiągają w tym kierunku także szkoły miejskiego typu, bo rozważywszy dobrze ustrój obu typów, powinny szkoły wiejskie przewyższać miejskie pod tym względem. Co bowiem szkoły niższej kategorii mogą osiągnąć cichem zajęciem w szkole, to muszą szkoły miejskie zdawać na pracę domową uczniów, która bądź co bądź ćwiczeniom szkolnym w intensywności nie dorównuje. Zostawiając na uboczu szkoły typu miejskiego, jako nie wchodzące w zakres tej pracy, musimy jednak bardzo szczegółowo rozpatrzeć się w powodach dotąd przeważnie nieudatego stosowania zajęć cichego, które przecież w odnośnych kategoriach szkół stanowi połowę ogólnego wymiaru czasu nauki szkolnej, a tem samem na jej skuteczność znaczny wpływ mieć powinno. Że o tej bardzo ważnej okoliczności zbyt często zapominamy, wykaże krótkie przedstawienie, w jaki sposób w przeciętnej liczbie naszych szkół wiejskiego typu bywa zajęcie ciche traktowane.

Najczęściej nauczyciel tak się oddaje nauce głośnej, że zapomina o nastąpić mającemu zajęciu cichem. Dopiero gdy przystąpi do nauki głośnej z drugim stopniem czy grupą, przypomina mu coraz wzrastający szmer wśród niezajętej niczem dziatwy, że potrzeba coś zarządzić. Jeżeli poprzednio były rachunki, sprawa przedstawia się najłatwiej, bo można polecić wyrobienie kilku przykładów z książeczek rachunkowych lub napisać parę zagadnień liczbami niemianowanymi na tablicy. Czasem jednak i w tym wypadku zachodzi przeszkoda, bo dziatwa nie posiada dostatecznej liczby rachunkowych podręczników, a tablica jest tylko jedna i potrzebna właśnie do nauki głośnej. Jeżeliż zaś na poprzedniej godzinie był np. język wykładowy, drugi krajowy lub wiadomości z dziejów i przyrody, to brak już czasu na jakieś odpowiedniejsze zajęcie ciche i poprzestaje się najzwyczajniej na przepisaniu z książki „stać dotąd“, lub na przeczytaniu ustępu z książki, albo wreszcie na wycuczeniu się czegoś na pamięć. W razie przepisywania z książki występują na widownię różne braki. Ten uczeń nie ma pióra, tamten atramentu, inny zeszytu. Jeden pisze więc ryśkiem na tabliczce, inny ołówkiem na kolorowej okładce zeszytu i t. p. Nauczyciel tak jest zajęty nauką głośną, że nie

ma czasu zaglądnąć do tego „cichego zajęcia“; ławki są zresztą często tak długie i nieprzystępne, że nadzór wprost uniemożliwiają. Jeżeli wreszcie trafi się nawet obmyślane naprzód zajęcie ciche, to polega ono na daniu odpowiedzi na kilka pytań, wypisanych na tablicy. Jak jednak nauka głośna nie wiodła do samodzielności, tak i te pytania są tak stylizowane, że uczeń ma je powtórzyć i dodać jeden wyraz, aby mieć gotową odpowiedź. W następstwie uczniowie niższych kategorii szkół, mając tyle czasu na ćwiczenie piśmienne, nie umieją samodzielnie skleić zdania, piszą niepoprawnie i słamazarnie a tak nieraz błędnie, że się właściwego wyrazu domyślać potrzeba. Gdzie więc szukać przyczyn tego złego, bo przecież braku gorliwości nie można naszemu nauczycielstwu żadną miarą zarzucić, a zresztą należyte użytkowanie zajęcia cichego leży w interesie nauczyciela, bo ułatwiałoby mu pracę nauczania i podnosiłoby jej wydajność w wysokim stopniu. O jedną z tych przyczyn, mianowicie o przybory do pisania, już potrąciliśmy.

Nie tak to dawne czasy, gdy w bardzo wielu szkołach wiejskich naszego kraju pisanie wcale nie uczono. Statystyka ciągle jeszcze wykazuje znacznie większą liczbę umiających tylko czytać w stosunku do liczby umiających czytać i pisać. Tradycja tego minionego okresu oddziałyduje jeszcze dotąd na ludność wiejską w ten sposób, że na przybory do pisania łoży bardzo niechętnie. Zresztą nierzadko i bieda jest źródłem tej niechęci. Trudno oczywiście żądać od nauczycielstwa, aby wobec braku przyborów do pisania osiągało dodatnie wyniki w ćwiczeniach piśmiennych, lub też z własnych funduszków pokrywało potrzebny na nie wydatek. Często przez wielu zalecane zastępowanie zeszytów tabliczkami ma tyle stron ujemnych, że sposobu tego wcale nie doradzamy, bo prowadziłby on do status quo ante, do tego, co jest obecnie. Zeszyty do pisania muszą być koniecznie i im wcześniej na nie! pisać zaczynamy, tem lepiej. Raz już w pracy „Program akcyi ku podniesieniu szkolnictwa ludowego“ proponowaliśmy i tu proponujemy ponownie takie zmonopolizowanie zeszytów, jakie istnieje dla książek szkolnych. Na tej drodze możnaby dostarczać ubogiej dziatwie bezpłatnie zeszytów, jak obecnie dostarczamy podrę-

czników. Drugim środkiem na zapobieżenie brakowi zeszytów może być zobowiązanie Rad szkolnych miejscowych, aby na ten cel wstawiały w preliminarze swe pewną kwotę. Ustawowego przymusu w tym kierunku dotąd niema, lecz sposób ten nie jest też i wzbroniony, a w wielu miejscowościach bywa już dobrowolnie praktykowany. Trzecie źródło mogą i powinny stanowić fundusze z grzywien szkolnych, które też istotnie bywają na zakupno przyborów do pisania bardzo często używane. Ostatecznie więc, gdy i wspomniana na wstępie niechęć ludności coraz bardziej się zmniejsza, można tę przyczynę niepomyślnego stanu władania językiem wykładowym w piśmie poczytywać za najmniejszą i dającą się przy jakiej takiej energii i rzutkości nauczyciela w ten lub inny sposób zupełnie usunąć. Ważniejszym o wiele jest drugi powód, leżący w urzędzeniu naszych seminarjów nauczycielskich.

Szkoły ćwiczeń przy naszych seminarjach nauczycielskich są cztero-klasowe i właściwie nie odpowiadają ustrojowi ani szkół typu miejskiego, ani wiejskiego. Ponieważ zaś szkoły te są, że się tak wyrazimy, warsztatami i zarazem stacyami doświadczalnemi metod nauczania, nie więc dziwnego, że wśród nauczycielstwa nie rozpowszechniło się dotąd silne i jasno sformułowane poczucie, jak ważnem jest zadanie zajęcia cichego w szkole niższej kategorii. Wprawdzie (za inicjatywą autora tego dzieła) weszły od r. 1888 naprzód w seminarjum naucz. w Tarnopolu, a potem i w innych seminarjach, w zastosowanie tak zwane „kombinowane“ lekye praktyczne, przy których łączy się dwie klasy razem celem uzmysłowienia ustroju szkoły niższej kategorii. Prócz tego przy niektórych przynajmniej seminarjach wprowadzono obecnie również bardzo korzystne zwiedzanie przez kandydatów seminarjalnych szkół wiejskich, znajdujących się w najbliższej okolicy. To wszystko jednak nie jest wystarczającym, aby zapobiedz upośledzeniu zajęcia cichego i wyrugować utarte przekonanie, że tylko nauka głośna jest właściwą nauką. Zwalczenie tego przekonania przychodzi zaś tem trudniej, że należyte zajęcie ciche wymaga koniecznie zmiany w prowadzeniu nauki głośnej. Jeżeli bowiem punkt ciężkości spoczywa wyłącznie na nauce głośnej, to nie potrze-

bujemy się zbytnio liczyć z czasem, bo ostatecznie dokończymy lekcji, czy też utrwalimy ją w następnej godzinie. Lecz skoro nauka głośna ma dostarczać zaraz materiału do zajęcia cichego, to każda lekcya musi być i skończoną i tak wykończoną, żeby temu celowi odpowiadała. Z tego właśnie powodu nauczanie w szkole niższej kategorii jest trudniejsze i wymaga o wiele większej rutyny i szczegółowszego przygotowania się do lekcji, niż w szkołach wyższej kategorii, w których każdy rok ucześniecia osobną tworzy klasę. Gdy zaś zważywszy jeszcze, że przygotowanie się dotyczy nie jednej klasy, lecz czterech, a przynajmniej dwu stopni lub grup, to musimy przyznać, że im niższą jest kategoria szkoły, tem uciążliwszą i bardziej wyężdżającą praca nauczyciela

Skoro seminarya naucz. nie są w skutek ustroju szkół ćwiczeń w możności zaopatrzenia swych wychowanków na drogę pracy zawodowej w dostateczne wskazówki praktyczne odnośnie do szkół niższej kategorii, to należałoby się spodziewać, że przynajmniej w inny sposób zaradzono już dawno temu niedostatkowi. Otóż do r. 1893. nie było, ściśle biorąc, żadnych w tym kierunku urzędowych zarządzeń. W planach naukowych z r. 1875. znajdowała się tylko stereotypowa uwaga: „Z wymierzonego wyżej ogółu godzin dla każdego oddziału przypada dla każdej grupy połowa na zatrudnienie ciche“. Jak miało to zatrudnienie ciche wyglądać, o tem nie było nigdzie ani słowa wzmianki. Połowę więc czasu nauki szkolnej pozostawiono domyślności nauczycielstwa, które w owym czasie wobec niepodzielnej nauki nawet z głośnem nauczaniem nie bardzo umiało sobie radzić. Dopiero nowe plany naukowe (z r. 1893) posunęły sprawę zajęcia cichego znacznie naprzód, bo dodana do nich instrukcja zawiera szczegółowe i wyczerpujące co do niego wskazówki i polecenia. Że jednak okres poprzedni nie pozostawił po sobie praktycznych na tem polu zdobyczy, a szkoły ćwiczeń przy seminariach nauczycielskich nie dostarczyły również wyników doświadczenia, uwagi więc w instrukcyi są jeszcze przeważnie natury teoretycznej i wymagają dokładnego wczytania się i dodatkowej interpretacyi, której tu niektóre przynajmniej ważniejsze mo-

menty ze względu na zastosowanie w dalszym ciągu tej pracy poddać musimy.

Na str. 67. (cz. II.) instrukcyi czytamy: „Gdy nauczyciel zatrudniać musi dwa stopnie nauki równocześnie, każdy w odmiennym zakresie, połowy czasu użyje dla każdego stopnia na naukę głośną, a drugiej połowy na zatrudnienia ciche“. W szkołach trzy- i cztero-klasowych możnaby przeto brzmienie tego zarządzenia interpretować w ten sposób, że skoro tam nie dwa stopnie, lecz tylko dwie grupy tego samego stopnia pobierają naukę równocześnie, to zajęcie ciche w tych szkołach odpada. Taka interpretacya byłaby oczywiście mylną, a jednak, jak o tem w innem miejscu poprzednio wspomnieliśmy, widzieliśmy ją w pewnej szkole zastosowaną. Przytoczone więc zdanie trzeba tak rozumieć: „Gdy nauczyciel zatrudniać musi dwa stopnie, lub nawet dwie grupy tego samego stopnia równocześnie i t. d.“

Na str. 68. znajduje się takie bardzo trafne zdanie: „Zatrudnienia ciche są niezmiernie ważne: muszą one być w ścisłym związku z nauką głośną i służą do powtórzenia i utrwalenia wiadomości, nabytych w czasie nauki głośnej.“ W uwagach zaś do metody przy nauce języka wykładowego czytamy na str. 81: „Zatrudnienia ciche. W zakresie języka wykładowego może nauczyciel zadawać dzieciom przeczytanie w myśli ustępu, który zamierza następnie czytać statarycznie i t. d.“ Takie czytanie w myśli może być istotnie czasem przedmiotem zatrudnienia cichego, lecz nie jest ani powtórzeniem ani utrwaleniem nabytych już wiadomości, tylko przygotowaniem do nauki głośnej i takich przygotowawczych zatrudnień cichych zna praktyka więcej rodzajów. Zna je też instrukcyja, bo na tej samej str. 68., z której wyjęliśmy poprzednie zdanie, znajduje się poniżej następujące: „Gdy oddział zaczyna naukę zajęciem cichem, natenczas zada mu nauczyciel ćwiczenie z zakresu wiadomości nabytych, albo ćwiczenie, mające na celu przygotowanie się do nauki głośnej.“ Tu znowu warunek: „Gdy oddział zaczyna naukę zajęciem cichem“ może być pojmowany w ten sposób, że zajęcie ciche, jako przygotowanie się do nauki głośnej, może

mieć miejsce jedynie na pierwszej godzinie nauki szkolnej. Takie pojmowanie zaś byłoby zbyt daleko posuniętem ograniczeniem tego rodzaju zajęcia cichego, bo często może się przydarzyć tak, że na drugiej lub trzeciej godzinie potrzeba przygotowania się ze strony uczniów do nastąpić mającej nauki głośnej, a to wtedy, jeżeli poprzednia nauka głośna była już np. sama w sobie powtórzeniem i utrwaleniem pewnego zakresu wiadomości, a do zajęcia cichego odpowiedniego materiału nie dostarczyła. Najlepiej więc byłoby oba omawiane zdania połączyć w jeden okres, jasno i ściśle cel zajęcia cichego przedstawiający.

Na tejsze str. 68. jest jeszcze odstęp taki: „Przedmiotem zajęć cichych może być: pisanie, rysunki, u dziewcząt roboty ręczne kobiece, nadewszystko zaś opracowywanie ćwiczeń piśmiennych z zakresu różnych przedmiotów naukowych, a więc z języka wykładowego i t. d.“ Pierwsza część tego odstępu i wyraz „nadewszystko“ mogą dać powód do interpretacji, sprzeciwiającej się temu, cośmy poprzednio przytoczyli, że zatrudnienia ciche „muszą być w ścisłym związku z nauką głośną.“ Błędną zaś i wprost szkodliwą byłaby taka dowolność, gdyby po godzinie głośnej nauki języka wykładowego następowало np. zajęcia ciche z rysunków. Na tej bowiem drodze mogłoby nastąpić bardzo łatwo popieranie pewnych przedmiotów naukowych kosztem innych, co nie leży w intencji planów naukowych. Również i instrukcyja, polecając wszędzie przy każdym przedmiocie, aby nauce głośnej odpowiadało zawsze stosowne zajęcia ciche, nie miała z pewnością takiej dowolności na myśli; niejasność jednak pozostaje niejasnością i powinna być usunięta.

Przyczyną wreszcie niemałego zamieszania było i jest może dotąd zarządzenie instrukcyi tej treści: „Zatrudnienie ciche nie może trwać dłużej nad pół godziny, poczem nastąpi nauka głośna“ (str. 68) i dalsze: „Gdy w tej samej izbie uczą się dzieci dwóch stopni równocześnie, zatrudniać należy każdy stopień naprzemian po pół godziny nauką głośną.“ (str. 69.) Otóż jest niezaprzeczonym faktem, że na wyższych stopniach przy niektórych przynajmniej przedmiotach naukowych

jest wprost rzeczą nie możliwą, aby nauczyciel był w stanie w przeciągu 30 minut 1) dać zajęcie ciche jednemu stopniowi lub grupie i 2) przeprowadzić z drugim stopniem lub grupą naukę głośną w zaokrąglonej całości i w dodatku z przygotowaniem do nastąpić mającego zajęcia cichego, które również musiałoby być bardzo szczupłe i pobieżne, aby je uczniowie mogli w przeciągu dalszych 30 minut ukończyć. Dosłowne więc wprowadzenie tych zarządzeń podkopałoby wprost w niektórych przedmiotach naukowych skuteczność nauczania, bo zmieniałoby je w jakiś kalejdoskop niedokończonych i nieutrwalonych wiadomości, w jakieś perpetuum mobile powtarzania tego, czego się nie wyczerpało na poprzedniej półgodzinie i zaczynania ciągu dalszego znów bez dokończenia dla braku czasu. Dodajmy jednak do przytoczonych uwag dwie inne: „d) Na naukę pewnego przedmiotu nie należy wyznaczać odrazu więcej czasu, niż godzinę“ — i „f) Podział godzin musi najdokładniej zgadzać się z wymiarem godzin, w planach naukowych podanym, i z uwagami, poniżej wymiaru godzin umieszczonemi, które dla każdej kategorii szkół zawierają niezbędne objaśnienia“ — a sprawa przedstawi nam się o tyle odmiennie, że omawiane zarządzenie półgodzinnej zmiany nauki nie jest kategoryczne i dozwala na wyjątki. W uwagach bowiem, umieszczonych w planach naukowych poniżej wymiaru godzin, czytamy tylko: „Z wymierzonego wyżej ogółu godzin... przypada połowa na naukę głośną, a druga połowa na zatrudnienie ciche“ i „Czas, wyrażony ułamkiem, oznacza, że nauka ma być udzielana po pół godziny.“ Ułamek zaś spotykamy stale tylko przy nauce rachunków na pierwszym stopniu i przy śpiewie tudzież gimnastyce na wszystkich stopniach. Prócz tego we wszystkich przedmiotach, które rozporządzają nieparzystą liczbą godzin, musi być raz w tygodniu pół godziny nauki głośnej i tyleż zajęcia cichego. Jeżeli np. nauka wiadomości z dziejów i przyrody ma wymierzonych w szkole dwuklasowej 5 godzin nauki dla każdego stopnia i oba stopnie uczą się razem, to każdy będzie pobierał naukę tego przedmiotu w dwu całych godzinach i jednej półgodzinie głośno, a nauce głośnej będzie odpowiadało

w takim samym wymiarze zajęcie ciche. Taki podział godzin będzie najkorzystniejszy, bo całych godzin użyje nauczyciel na przerobienie nowego materiału, a pół godziny na powtórzenie z ugrupowaniem i utrwaleniem. Gdybyśmy jednak rozdzielili ten wymiar czasu na 5 półgodzin nauki głośnej i tyleż zajęć cichego, nie byłibyśmy w stanie ani jednej nowej lekcji w całości ukończyć. Prócz wyznaczonej w ten sposób przez plany obowiązkowej nauki półgodzinnej doradza jeszcze praktyka wprowadzanie takiej nauki dla rachunków na drugim stopniu, ewentualnie w drugiej klasie szkół czteroklasowych i dla „czytania i pisania“ na wszystkich stopniach.

Dla wszystkich innych przedmiotów pozostawić należy naukę całogodzinną, która przecież musi być odpowiedniejszą, skoro jej ani plany ani instrukcyja do szkół miejskiego typu nie wprowadziły.

Z „rozkładów materiału naukowego“ nie możemy dociec, jak w różnych okręgach szkolnych zrozumiano i zastosowano omawiane właśnie zarządzenia instrukcyi. W pracy „Tygodniowy plan lekcyjny i trzy podziały godzin dla szkół jedno- i dwu-klasowych...“ napisał Gutowski Józef* poszedł autor ściśle za wskazówkami dwu pierwszych zdań instrukcyi, z czego wynikało, że jego podział godzin dla szkoły dwuklasowej wyznacza stopniowi pierwszemu i drugiemu, prócz wymiaru, w planie ułamkiem oznaczonego, naukę całogodzinną, a stopniowi trzeciemu i czwartemu, jako pobierającym naukę wspólnie, czas półgodzinny dla wszystkich przedmiotów bez wyjątku. Niepraktyczność tego urządzenia rzuca się sama w oczy: w naszych więc podziałach godzin trzymamy się drogi pośredniej, wskazanej praktyką i popartej przytoczonymi już argumentami, do których dodajemy i ten jeszcze, że Rada szkolna krajowa zatwierdziła w okręgach gródeckim i rudeckim całogodzinną naukę, jako nie sprzeciwiającą się zasadniczo instrukcyi.

Ostatnią niejasność instrukcyi, którą nam wypada omówić, musimy połączyć z okólnikiem Rady szkolnej krajowej w sprawie wypracowań pisemnych w szkołach ludowych popolitych z dnia 6. kwietnia 1897 l. 6103. W instrukcyi miesza się ciągle z sobą te dwa pojęcia, że zajęcie ciche

jest przeważnie ćwiczeniem pisemnym i że ćwiczenia pisemne należy dawać na zajęcia ciche. Powołany okólnik Rady szkolnej krajowej rozdziela zaś ćwiczenia, dawane na zajęcia ciche, od „zadań szkolnych w ścisłym słowa znaczeniu“, czytamy w nim bowiem:

„1. Ćwiczenia pisemne domowe i szkolne na zeszytach podręcznych będą i nadal tak samo się odbywały, jak dotychczas. 2. Ćwiczenia szkolne na zeszytach osobnych, przeznaczonych na zadania szkolne w ścisłym słowa znaczeniu, które nauczyciel w zasadzie poprawia w domu i które przedkłada na żądanie swym przełożonym, w szczególności kierownikowi szkoły i inspektorom szkolnym, będą zadawane w następującej ilości“ i t. d. Wydanie tego okólnika zostało niezawodnie spowodowane nietylko tą okolicznością, że liczba właściwych zadań nie była w instrukcyi i planach ustaloną, lecz także i drugą, że w szkołach niższej kategorii „właściwych zadań“ gdziegdzie zupełnie nie dawano. Zachodzi teraz pytanie, jak należy rozumieć te „zadania w ścisłym słowa znaczeniu“. Wedle okólnika ma być „w szkołach jedno, dwu-, trzy- i cztero-klasowych i w czterech niższych klasach szkół pięcio- i sześćo-klasowych z dwoma językami krajowymi na stopniu drugim nauki, a względnie w drugiej klasie po trzy zadania (w ścisłym słowa znaczeniu) z języka wykładowego i po dwa rachunkowe na miesiąc, na stopniu trzecim i czwartym nauki, a względnie w klasie trzeciej i czwartej po dwa zadania z języka wykładowego, po dwa z drugiego języka krajowego, po trzy z języka niemieckiego i po dwa z rachunków na miesiąc“. Gdyby się mniej nawet doświadczonego nauczyciela zapytało, czy ta liczba ćwiczeń bez żadnej innej pomocy może wystarczyć na należyte wprawienie działwy do samodzielnego władania językiem wykładowym lub drugim krajowym w piśmie, to każdy odpowiedziałby z pewnością przecząco. Rzeczywiście też owe „zadania w ścisłym słowa znaczeniu“ są naszym zdaniem dla piśmiennej strony nauki języków tem, czem jest odpytanie przy powtarzaniu pewnego przerobionego materiału w nauczaniu jakiegokolwiek przedmiotu, — są niejako egzaminem, o ile uczniowie z nauki w kierunku władania ję-

zykiem w piśmie skorzystali; ściśle zaś tych zadań poprawianie ze strony nauczyciela ma za cel wskazać mu, w czym jeszcze działwa najczęściej błądzi, na co więc w dalszej nauce baczniejszą należy zwracać uwagę. Jeżeliż zadaniom w „ściśłym słowa znaczeniu“ przyznajemy głównie rolę słupa przydrożnego, który z jednej strony wskazuje, ileśmy drogi uszli, a z drugiej, ile jeszcze mamy do przebycia, to punkt ciężkości ćwiczeń pisemnych spoczywa w takim razie gdzieindziej, a mianowicie w owych ćwiczeniach pisemnych „na zeszytach podręcznych“, do których też ćwiczenia, dawane na zajęcia ciche, należą. Proste obliczenie przekona nas, że tak jest istotnie.

Oto w szkole miejskiego typu mamy w miesiącu 24 godzin głośnej nauki języka wykładowego, a instrukcja powiada, że „na zeszytach podręcznych co dnia będą dzieci miały ćwiczenie piśmienne już to domowe, już też szkolne“. Skoro zaś zadań w ściśłym słowa znaczeniu mamy tylko dwa w miesiącu, to na dwanaście ćwiczeń na zeszytach podręcznych przypada jedno zadanie właściwe. Podobnie w szkole wiejskiego typu mamy w szkole n. p. jednoklasowej 3 godziny języka wykładowego i 4 godziny nauki wiadomości z dziejów i przyrody, czyli razem miesięcznie 28 godzin, z czego połowa przypada na zajęcia ciche, które jest przeważnie ćwiczeniem pisemnym na podręcznych zeszytach. I tu więc na 14 nawet ćwiczeń piśmiennych przypada jedno tylko właściwe zadanie. Ten sam mniej więcej stosunek zachodzi też przy innych językach i przy rachunkach. „Z próżnego nie należy“, uczy przysłowie. Niema czego odpytywać nauczyciel przy powtarzaniu i utrwalaniu pewnego zakresu wiadomości, jeżeli tych wiadomości w poszczególnych lekcjach naprzód trwale nie udzielił. To wszyscy rozumiemy i na to wszyscy się zgadzamy, ale do ćwiczeń piśmiennych najczęściej tej prawdy nie stosujemy, mało przeważnie uwagi poświęcając owym ćwiczeniom pisemnym na zeszytach podręcznych, ich prowadzeniu, ich wykonaniu. Dziwimy się potem, że uczniowie nie umieją wypracować „właściwego“ zadania, narzekamy na nieudolność ich i radzimy sobie rozmaicie, bo te zadania trzeba będzie przecież przedłożyć przełożonym. Wyuczamy więc zadania dostojnie, lub dy-

ktujemy je najpierw do zeszytów podręcznych, poprawiamy następnie i dopiero polecamy wpisać do właściwych zeszytów. Czasem dla ułatwienia sobie całej tej pracy piszemy nawet zadanie na tablicy i każemy odpisywać. Tracimy oczywiście dużo czasu, a nie widzimy celu tych zadań i wobec takiego stanu rzeczy słusznie na nie narzekamy. Lecz to jest właśnie wynik egzaminu: źle pilnowaliśmy 10 n. p. ćwiczeń pisemnych na zeszytach podręcznych, więc przy jedenastym zadaniu w ścisłym słowa znaczeniu „z próżnego nie należy“. Wyjaśniliśmy, zdaje się, dostatecznie z ogólnego stanowiska istotę ćwiczeń pisemnych, tudzież przyczynę, dla której w części szczegółowej podajemy materiał dla całego zajęcia cichego, a nie jedynie dla zadań w ścisłym słowa znaczeniu. Tu zaś dodać jeszcze musimy kilka uwag, również ogólnych, o prowadzeniu ćwiczeń pisemnych.

Plany naukowe rozróżniają ćwiczenia ortograficzne i takie ćwiczenia piśmienne (bez nazwy) jak: pisanie treści ustępów odczytanych, krótkie opowiadania i t. d. Nie można tego oczywiście tak rozumieć, jakoby te inne (nazwijmy je stylowe), ćwiczenia piśmienne mogły być pisane nieortograficznie. Jak przy każdym bowiem mówieniu przestrzegamy poprawności wyrażania się, tak przy wszelkiem pisaniu baczycie powinniśmy na należyłą pisownię, bo ona jest skarbnicą zasadniczych elementów języka, które bez niej, zdane wyłącznie na mowę, dawno byłyby zaginęły. Przez ćwiczenia ortograficzne rozumieć więc należy takie, które głównie utrwalenie pisowni mają na celu, a zaliczają się do nich przedewszystkiem: 1) przepisywanie z książki, 2) dyktaty i 3) pisanie z pamięci. Oczywiście, że każde takie ćwiczenie ortograficzne jest zarazem pośrednio ćwiczeniem w jasnym i poprawnym wyrażaniu się w piśmie. Dlatego zwrot, użyty na str. 9. cz. II. planów naukowych: „pisanie wyrazów i krótkich zdań z pamięci“ uważamy za pomyłkę, bo przecież byłoby niewłaściwem, zadać do wyuczenia się na pamięć pojedyncze wyrazy i każeć je następnie z pamięci przepisywać.

„Styl to człowiek“ powiedział ktoś trafnie. Zadanie szkoły ludowej co do stylu ogranicza się do należytej budowy zdań

prostych i do logicznego ich następstwa; ponadto mało co więcej da się w szkole wiejskiego typu osiągnąć. Pisownia jednak jest, jak czytanie, widomą niejako oznaką elementarnego wykształcenia, chroni, jak powiedzieliśmy poprzednio, język przed skażeniem i dlatego bardzo słusznie położyły plany naukowe na ćwiczenia ortograficzne osobny nacisk, słusznie też żąda społeczeństwo od szkoły ludowej, by dziatwa wyносиła z niej pisownię należycie utrwaloną. Osiągnięcie tego celu nie jest nawet rzeczą zbyt trudną i wprost dziwnem się nam wydaje, że błędy przeciw pisowni są o wiele powszechniejsze, niż błędy stylowe. Jedną z przyczyn tego smutnego stanu rzeczy jest omówione już poprzednio lekceważenie ćwiczeń na podręcznych zeszytach, na inne zaś zwrócimy tu jeszcze w krótkości uwagę nauczycielstwa, które przecież skarb, jaki w języku rodzinnym posiadamy, niezawodnie szczerze miłuje, a jednak z pisownią u dziatwy szkolnej rady sobie jakoś dać nie może.

Przedewszystkiem jak ćwiczenia w mówieniu, tak i ćwiczenia w poprawnym pisaniu należy zacząć od samego początku nauki szkolnej; potrzeba jedne i drugie uprawiać zawsze i wszędzie, przy każdej sposobności, z tą samą konsekwencją i wytrwałością. Niechaj to będzie przedmiotem szczególnej ambicji dziatwy szkolnej: poprawnie wyrażać się ustnie i pisać ortograficznie. Ćwiczenia ortograficzne rozpoczynają się nie wtedy dopiero, gdy dziatwa posiędzie już zupełnie sztukę pisania, lecz wraz z ćwiczeniami w mówieniu przy wstępnych rozmówkach. Należyte bowiem wymawianie i wćwiczenie ucha jest podstawą pisowni. Następnie przyłącza się do tego ćwiczenie oka zaraz przy pisaniu pierwszych wyrazów. „Tak pisz, jak wymawiasz, jak słyszysz“, ta w naszych językach krajowych bardzo wielką rolę odgrywająca zasada nie potrzebuje być dzieciom znaną, ale musi być koniecznie praktycznie wpojona.

Powtórę poznanie ortograficznych właściwości języka nie należy odkładać na czas nieograniczony, lecz stosownych pouczeń udzielać zaraz przy odnośnej głosce, a potem utrwaląc ciąglem powtarzaniem. Nie mamy tu oczywiście na myśli naukowych teorii z głosowni lub etymologii, lecz wyłącznie

spostrzeżenia praktyczne, z żywej mowy zaczerpnięte. Pouczenia te mogą być indukcyjne, lub nawet wprost dogmatyczne. Doszliśmy np. do samogłoski *ó* i dziatwa spotyka takie przykłady jak: woły wół, roje rój, rowy rów, i t. p. Z tych przykładów wyprowadzimy zaraz indukcyjnie wskazówkę, nie podając nawet nazwy „liczba mnoga“, że w wątpliwości, czy wyraz jakiś należy pisać przez *ó* lub *u* możemy sobie poradzić przez dodanie liczby dwa: dwa woły, a więc jeden wół, dwa rogi, a więc jeden róg i t. d. Poznała dziatwa spółgłoskę *rz* i doszła do pisania zlewu spółgłosek *prz*, *brz*, *trz*, to wprost dogmatycznie pouczamy, że po *b*, *p*, *t*, następuje zawsze w tem połączeniu *rz* z wyjątkiem wyrazu: pszenica. Na pouczenia tego rodzaju zwrócimy uwagę w części szczegółowej przy każdej sposobności, tu tylko zaznaczamy z naciskiem, że dziatwa na tej drodze powinna już w pierwszym roku nauki przewyciężyć najważniejsze trudności ortograficzne

Dobra karność jest trzecim warunkiem utrwalenia pisowni. Kto przez karność rozumie tylko tak zwane ciche siedzenie w szkole, temu dziwnem się wyda połączenie karności z pisownią. Jednym z najważniejszych jednak przymiotów dobrej karności w znaczeniu pedagogicznym jest dokładne spełnianie przez dziatwę otrzymanych poleceń. Niedostateczną przeto jest karność w tej szkole lub w tej klasie, której dziatwa, otrzymawszy polecenie bezbłędnego przepisania czegoś z książki lub tablicy, nie wykona należycie tego polecenia; za oznakę zaś jeszcze gorszej karności poczytujemy, gdy pomimo polecenia poprawienia przepisanego, błędy pozostaną. Do przepisywania więc bez błędów i do starannego poprawiania błędów wedle oryginału bez ich uwidocznienia ze strony nauczyciela, należy dziatwę wdrażać od samego początku z całą stanowczością, a to przez ścisły i ustawiczny nadzór.

Na wyższych stopniach może i powinna nauka gramatyki oddawać pisowni jak najdalej idące usługi. Plany naukowe niewiele wprawdzie materiału gramatycznego dla szkół wiejskiego typu wyznaczają, lecz i ten nastęrcza dość sposobności do ortograficznych wskazówek. Oczywiście jednak musimy

w tym celu traktować gramatykę nie analitycznie, jako zbiór przepisów, wedle których mówić się powinno, lecz jako naukę z żywej mowy początek biorącą i na niej się ciągle opierającą.

W szkołach wreszcie z obowiązkową nauką drugiego języka krajowego należy niekiedy korzystać pod względem ortograficznym z analogii obu języków. Tak np. pisownię wyrazów: *król, góra, wróbel*, utralimy najłatwiej w ten sposób, że zwrócimy uwagę dziatwy na ich brzmienie w języku ruskim: *korol, hora, worobeć*.

Zwrot, użyty w planach naukowych przy oznaczeniu zakresu nauki dla czwartego stopnia, a opiewający: „Ćwiczenia ortograficzne ze szczególnem uwzględnieniem znaków pisarskich“ wskazuje, że z pisownią łączyć także należy interpunkcję, t. j. naukę o używaniu znaków pisarskich. Gdybyśmy z tego faktu, że przytoczony zwrot znajdujemy dopiero w planach dla czwartego stopnia, chcieli wnioskować o czasie rozpoczynania tej nauki, to popełnilibyśmy błąd podobny do tego, jaki popełniamy przez opóźnienie utrwalania pisowni. W instrukcyi przy wskazówkach do dyktatu na pierwszym stopniu czytamy na str. 72. (cz. II.): „Ze znakami pisarskimi zaznajamiają się dzieci kolejno tak, jak one pojawiają się w „Elementarzu“. Jestto wskazówka ogólna, odnosząca się jedynie do tego, że jak przy czytaniu tak i przy pisaniu muszą być znaki pisarskie uwzględniane zaraz w samych początkach. Jakież jednak znaczenie ma wobec tej ogólnej uwagi szczegółowe wyspecjalizowanie w planach naukowych znaków pisarskich, a to: dla pierwszego stopnia pouczenie o użyciu kropki, dla drugiego o użyciu znaku zapytania i wykrzyknika, dla trzeciego o używaniu przecinka i dwukropka? Samego pouczenia bez równoczesnego utrwalenia przez ćwiczenie nie zalecałyby przecież plany naukowe tak szczegółowo, z wyraźnem pominięciem znaków pisarskich, mniej często używanych, jak np. średnika i cudzysłowu. Należyte zastosowanie interpunkcyi sprawia, rzecz uderzająca, — nawet ludziom dojrzałym, średnio wykształconym i ortograficznie zresztą piszącym, znaczne trudności; warto więc nad całą tą sprawą głębiej się zastanowić.

Najczęściej pouczenia o interpunkcyi traktujemy zupełnie oddzielnie od ćwiczeń w jej zastosowaniu. Przy dyktatach n. p. bez względu na stopień nauki, dorzucamy zawsze: przecinek, kropka, znak zapytania, dwukropek i t. d. Otóż takie postępowanie jest kubek w kubek podobne do tego, gdybyśmy przy dyktacie dodawali: pisze się przez ó, przez ż, rz i t. p. Tymczasem interpunkcyą polega nie tyle na znajomości reguł, ile raczej na wćwiczeniu ucha i oka, na przyzwyczajeniu, podobnie, jak właściwa pisownia. Tok więc postępowania metodycznego, wskazanego wedle naszego pojmowania rzeczy przez plany naukowe, a zmierzającego do wprawienia dziatwy w używanie znaków pisarskich, powinien być następujący: Przed ukończeniem graficznej części w Elementarzu, względnie w Bukwarze, o zastosowaniu interpunkcyi przy pisaniu mowy być nie może. Przestrzegając jednak należytego wygłaszania zdań przy mówieniu, działamy już pośrednio także na korzyść interpunkcyi, bo wprawiamy ucho w odróżnianie modulacyi głosu i przestauków w mówieniu, których uwydatnienie w piśmie będzie później zadaniem znaków pisarskich. Początkowo jednak poprzestajemy na ćwiczeniu w używaniu kropki przy czytaniu wyłącznie, a przy dyktacie podajemy ją, jak wszystkie inne znaki pisarskie, o ile w dyktacie występują. Skoro już jednak dziatwa przy czytaniu z dostateczną wprawą kropkę uwzględnia, oznajmia nauczyciel pewnego dnia przed dyktatem, że odtąd nie będzie podawał przy dyktacie, gdzie ma być kropka, że więc dziatwa ma na to sama dobrze uważać i słuchem się kierować. Od tego też czasu istotnie zastosowanie kropki należy do samodzielnego rozpoznania dziatwy, nauczyciel zaś podaje tylko użycie innych znaków pisarskich. Na stopniu drugim z początkiem roku ćwiczymv najpierw jeszcze przez pewien czas w samodzielnem użyciu kropki, a potem pouczamy o znaku zapytania i tak samo wdrażamy do samodzielnego zastosowania tego również znaku. Znowu po pewnym czasie postąpimy tak samo z wykrzyknikiem, a na stopniu trzecim z przecinkiem i dwukropkiem. W ten sposób na stopniu czwartym będzie już dziatwa przy dyktatach wszystkie te znaki pisarskie uwzględniała samodzielnie. Napisałi-

śmy „przy dyktatach,“ bo uwzględnianie znaków pisarskich przy wszelkiem przepisywaniu rozumie się samo przez się już od stopnia pierwszego. Czy wykrzyknik wyznaczono dość trafnie na drugi stopień, a przecinek na trzeci, skoro pierwszy z tych znaków ma bardzo ograniczone zastosowanie i do tego użycie jego zawisłe jest głównie od intencji piszącego, tego tu bliżej roztrząsać nie chcemy. Zupełne opuszczenie średnika jest uzasadnione tem, że znaku tego używa się przy okresowej zdań budowie, która do szkoły ludowej nie należy. W częstszym już użyciu jest również opuszczony cudzysłów, o którym radzimy pouczyć przy dwukropku. Są to jednak nasze osobiste uwagi, rzucone nawiasowo w tem przypuszczeniu, że mogą być wzięte pod rozwagę przy ewentualnem ulepszeniu obecnych planów naukowych w przyszłości. Natomiast to wszystko, cośmy dotąd o dyktatach zauważyli, wymaga jeszcze praktycznego uzupełnienia, którego pominąć nie możemy.

Oto po pierwsze przy tak pojętem utrwalaniu interpunkcyi nie wolno oczywiście dyktować inaczej, jak tylko całemi zdaniem. Nauczyciel wypowiada zawsze całe zdanie, a dopiero gdy zdanie jest dłuższe i trudniejsze do spamiętania, może je następnie powtarzać częściami. Powtórę mały wymiar czasu na naukę języka wykładowego i potrzebę częstszego dawania dyktatów należy godzić w ten sposób, że materiał do dyktatów na zeszytach podręcznych czerpać będziemy z książek szkolnych, aby dziatwa mogła każdy dyktat jak najdokładniej sama poprawić na następnej godzinie cichego zajęcia. Dyktaty, systematycznie w celu utrwalenia jakiejś ortograficznej właściwości ułożone, dawać będziemy jedynie od czasu do czasu na zadania w ścisłym słowa znaczeniu, które potem podlegają korekcie nauczyciela. Wreszcie przypominamy, że dzielenie wyrazów należy również do ćwiczeń ortograficznych. Nie wspominają o tem plany naukowe i instrukcja, zapewne dlatego, że przy początkowej nauce pisze dziatwa ciągle wyrazy, rozdzielone na zgłoski, że przeto ma dość sposobności do nabywania praktycznej znajomości odnośnych zasad. W dalszej jednak nauce, wiemy to z doświadczenia, występują często mimo te-

go rażące błędy na jaw, które na równi z innymi błędami przeciw pisowni prostować i rugować należy.

Pisanie na stopniu pierwszym wyłącznie, a na stopniu drugim przeważnie, poświęcone jest ćwiczeniom ortograficznym, których rodzaje poprzednio wymieniliśmy. Obok tych ćwiczeń w szkole jednoklasowej od stopnia trzeciego, a w szkołach wyższej kategorii już od stopnia drugiego, wprowadzają plany naukowe inny rodzaj ćwiczeń, którebyśmy ćwiczeniami stylowymi mogli nazwać. Plany i instrukcja wymieniają szczegółowo ich rodzaj; nie zaznaczają jednak ani ich stosunku do ćwiczeń ortograficznych, ani stopniowania w poszczególnych kategoriach szkół, pozostawiając to uznaniu nauczycielstwa. Ponieważ w części szczegółowej podajemy ćwiczenia pisemne do każdej lekcji, więc tam te dwa względy starannie uwypakujemy. Tu poprzestajemy na niektórych ogólnych wyjaśnieniach.

Jak już zaznaczyliśmy, plany naukowe nie żądają na drugim stopniu szkoły jednoklasowej ćwiczeń stylowych, jako odpowiedzi na parę pytań. My jednak wprowadzamy kilka takich ćwiczeń przy końcu drugiego półrocza także w szkole jednoklasowej w tym celu, aby dziatwa zapoznała się z zewnętrzną formą tych ćwiczeń i sposobem ich wypracowania, bo na stopniu trzecim nie będzie na te pouczenia czasu, a między dziatwą trzeciego i czwartego roku nauki zachodziłaby zbyt wielka pod tym względem różnica.

Powtórnie nie wspominają plany naukowe i instrukcja nigdzie ani słowem o pisaniu wypracowań stylowych na podstawie tak zwanej dyspozycji. My wprowadzamy ten rodzaj ćwiczeń stylowych, jako przejście od ćwiczeń w odpowiedziach na pytania do ćwiczeń „w samodzielnych opowiadaniach, opisach i porównaniach z zakresu nauki szkolnej“, jak się wyraża instrukcja. Przez dyspozycję zaś rozumiemy podanie toku opisu lub opowiadania w pojedynczych wyrazach zamiast w pytaniach. Tak n. p. w miejsce pytań: Czy pies ma głowę? Co widzisz na głowie psa? i t. d., piszemy dyspozycję w nawiasie: (głowa — oczy — uszy — nogi — sierć, — pożytek i t. p.) Stopniowanie więc w podanych w części szczegółowej ćwiczeniach piśmiennych jest następujące: a) pytania szczegółowe,

mieszczące w sobie przeważną część odpowiedzi na stopniu drugim; b) pytania coraz więcej ogólne dla ćwiczeń trudniejszych, a dyspozycje w drugim półroczu dla ćwiczeń łatwiejszych na stopniu trzecim; c) dyspozycje do ćwiczeń trudniejszych (zwłaszcza ze zmianą formy lub toku) i zupełnie samodzielne opracowanie ćwiczeń łatwiejszych na stopniu czwartym.

Do wymaganych przez plany naukowe i instrukcyę na czwartym stopniu ćwiczeń w pisaniu listów i pism „najczęściej używanych w sprawach potocznych i gospodarskich, zastosowanych do warunków miejscowych“, nie podają obecne podręczniki szkolne dla nauki codziennej żadnego prawie materiału. Gdy więc, jak już na wstępie wspomnieliśmy, najnowsze zarządzenia Władz szkolnych przeniosły widocznie te ćwiczenia na naukę dopełniającą, której podręcznik mieści w sobie oddzielny rozdział z ułożonymi systematycznie wzorami takich pism, uważamy to za uprawnienie niejako do opuszczenia tych ćwiczeń na nauce codziennej i pomieszczamy tylko w szeregu ćwiczeń „list i rachunek“.

Instrukcyja na str. 68. cz. II. zarządza: „Wykonane przez dzieci w czasie zajęcia cichego prace musi nauczyciel przegłądać i wedle potrzeby poprawiać. Gdy zadanie nie da się natychmiast poprawić, przejrzy nauczyciel prace dzieci po skończonej nauce, poprawi i następnego dnia powtarzające się częścię błędy krótko omówi. Czasem poprawka da się łatwo uskutecznić w ten sposób, że ćwiczenie albo sam nauczyciel napisze na tablicy, albo każe dzieciom napisać i z tablicy skontrolować i poprawić“. Postanowienia te zmienił omówiony już poprzednio okólnik z kwietnia 1897, lecz zmienił je tylko częściowo. Jeżeli, jak to wykazaliśmy, zadania „w ścisłem słowa znaczeniu“ nie wystarczają zupełnie, aby działwę szkolną wprawić do poprawnego i jasnego wyrażania się w piśmie, i osiągnięcie tego celu spoczywa przeważnie na ćwiczeniach zajęcia cichego w ogólności, oczywiście więc muszą być i te ćwiczenia poprawiane. Korekty nie będzie uskuteczniał nauczyciel poza godzinami nauki szkolnej; tę pracę ograniczył słusznie okólnik Rady szkolnej krajowej. Wskazaliśmy jednak, że przy dobrej karności szkolnej wszelkie ćwiczenia ortograficzne

powinny być przez dziatwę samą jak najstaranniej poprawione. Niemniej też i ćwiczenia stylowe mogą i powinny być na tej samej drodze przynajmniej z błędów ortograficznych uwolnione, bo przecież część wyrazów mieści się w pytaniach lub w dyspozycji, a zresztą treść ćwiczeń opiera się najczęściej na ustępie z książki; potrzeba więc tylko każde ćwiczenie kazać po ukończeniu porównać z książką i błędy poprawić. Poprawianie ćwiczeń na zeszytach podręcznych wymaga więc, jak widzimy, nie ślęczenia nad nimi poza godzinami szkolnymi, lecz należytej karności; tę zaś wyrobi nauczyciel, gdy będzie nad nią pracował od samego początku nauki, gdy nie dopuści do lekceważenia ćwiczeń na zeszytach podręcznych i gdy pomimo zajęcia nauką głośną z innym stopniem lub grupą, bacznie ciągle zwraca uwagę na dziatwę, zajęta pisaniem wypracowania. Na zaglądniecie od czasu do czasu w zeszyt to tego, to owego ucznia, na wskazanie palcem lub podkreślenie dostrzeżonego błędu ołówkiem, powinien się czas zawsze znaleźć. Pisanie ćwiczenia dla korekty na tablicy (instrukcja str. 68.) nie jest w szkołach wiejskiego typu wobec małego wymiaru czasu wskazane, a przy ćwiczeniach więcej samodzielnych nie osiągałoby nawet zamierzonego celu. Natomiast dobry rezultat przynosi kontrola przeprowadzonej już korekty przez współuczniów. Od czasu do czasu, gdy dziatwa już ćwiczenie napisała i wedle książki poprawiła, a pozostałe jeszcze wolna chwila, zarządza nauczyciel: „Pomieniać nawzajem zeszyty, co drugi, lub co trzeci i t. d. (nie zawsze jednakowo) i przeglądać, czy wszystkie błędy są poprawione, a niepoprawione podkreślić!“ Sposób ten da się zastosować dopiero od trzeciego stopnia począwszy, a ma dwie dobre strony: dziatwa ćwiczy się w czytaniu obcego pisma, a pod wpływem ambicyi i ćwiczenie pisze uważniej i staranniej je poprawia, nie wiedząc, kiedy wzajemna kontrola korekty będzie zarządzona. Działwa zwraca sobie następnie zeszyty celem dodatkowego poprawienia znalezionych jeszcze błędów. Jeżeli wypracowania na zeszytach podręcznych mają być przez dziatwę samą, jedynie pod dorywczym nadzorem nauczyciela, a z możliwie najlepszym skutkiem wypracowane i ewentualnie poprawione, — to muszą być oczywiście,

o ile nie są przepisaniem lub dyktatem, należycie na poprzedniej godzinie nauki głośnej przygotowane i stosunkowo łatwiejsze, niż zadania w ścisłym słowa znaczeniu, na nich się opierające i poprawiane starannie przez nauczyciela. Jeszcze ważniejszym zaś jest unikanie tego wszystkiego, co może dać dzieci powód do lekceważenia tych ćwiczeń. Tymczasem jeden taki powód tkwi bezpośrednio w teraźniejszym urzędzeniu ćwiczeń piśmiennych w ogólności, mianowicie w dwojakich właśnie zeszytach.

Obecnie całą uwagę zwraca nauczyciel na zeszyty z właściwymi zadaniami. Zaraz z początkiem półrocza stara się usilnie, aby dziecino miała piękne, w jednakowych okładkach i tak spore zeszyty, iżby się wszystkie zadania właściwe z całego półrocza w nich pomieściły. Tych zeszytów pilnuje, jak oka w głowie, bo one mają być przedkładane przełożonym. Dziecino jednak ma oprócz zadań właściwych pisać ćwiczenia na zajęciu cichem; tych ćwiczeń powinno być prawie 10 razy więcej, od nich właściwie zależy wprawienie dzieci do jasnego i poprawnego wyrażania swych myśli w piśmie. Zaczyna się protest rodziców, którzy nie mogą pojąć, dlaczego wydali naraz 12 lub 15 ct. na zeszyty, kiedy dziecino co drugi lub trzeci dzień naprzykrza się znowu o centa lub dwa na ten sam cel. Już jest nieład: część dzieciny ma podręczne zeszyty, część siedzi bezczynnie, bo i tabliczki dawno się potłukły, a droższe są od zeszytów, trudno więc kupić drugą. Nauczyciela ogarnia zniechęcenie i wreszcie ulega mu tem łatwiej, że „co z oczu, to i z serca“. Spostrzegają to wnet uczniowie i ćwiczenia zajęcia cichego schodzą do roli popychadła, piątego koła u wozu. Lecz przychodzi kolej na zadanie właściwe, a tu dziecino nie wdrożona do porządku, do czystości, do samodzielnego wypracowania. Ileż mozołu kosztują te właściwe zadania, ile surowych zarządzeń wymagają! Dziecino drzy przed niemi i traci swobodę myślenia.

Obrazu nie odmalowaliśmy wcale zbyt czarno, dodać można by niejedno, ale ujemne. Zważmy teraz, jaki dodatni skutek osiągamy z tego urzędzenia. Nie widzimy żadnego, bo jedyny, jaki zwolennicy dwojakich zeszytów przytaczają, t. j. przyzwy-

czajenie dziatwy do czystości, bardzo jest problematyczny. Nam się zdaje przeciwnie, że tą dbałością o czystość „od święta“, parę razy w miesiącu, nie osiągamy wcale tego celu, że do niego wiedzie jedna tylko droga wspólnych zeszytów na wszelkie ćwiczenia, aby dziatwa o stronę zewnętrzną i staranne wykonanie była zmuszoną dbać zawsze i wszędzie. Urządzenie takie tem łatwiejsze do przeprowadzenia, że w szkołach wiejskiego typu ćwiczeń domowych wobec zajęcia ciebiego prawie wcale nie dajemy, byłoby następujące :

Nauka pisania na pierwszym stopniu rozpoczyna się na tabliczkach. Nie przeceniajmy jednak zbyt tabliczek, jako przyboru do pisania. Są one stosunkowo dość drogie, a łatwo się tłuką, stają się też nieprzydatnymi do pisania, skoro się zetrze lineament. Rysiki łamią się często, dziatwa je gubi. Ręka od pisania rysikiem cięższe, pismo nie może być na tabliczce tak kształtne i czytelne, jak na papierze. Wreszcie łatwość poprawienia bez śladu pisma na tabliczce nie oddziałuje wcale korzystnie na uwagę. Tabliczki mogą przez cały czas nauki dobre oddawać usługi, lecz nie do pisania ćwiczeń pisemnych. Nadają się one n. p. do rysunków geograficznych, do wyrabiania zajęcia ciebiego z rachunków i t. p. Już jednak po ukończeniu dużych liter na stopniu pierwszym należy dziatwę zachęcać do pisania ołówkiem na zeszytach. Stopień drugi jest pod względem pisania przejściowym. Dyktaty codzienne, ćwiczenia zajęcia ciebiego w języku wykładowym, naukę drugiego języka krajowego i zajęcia ciebie z rachunków pisze dziatwa bądź ołówkiem na zeszytach podręcznych, bądź też na tabliczkach. Równocześnie jednak na osobnych zeszytach wkłada się dziatwa do pisania atramentem i piórem, a to na godzinach „pisania“ i przy zadaniach w ścisłym słowa znaczeniu z języka wykładowego i rachunków. Już tu wprowadźmy zasadę, że wystarcza jeden zeszyt na wszelkie pisanie piórem, prócz oczywiście zeszytu na zadania rachunkowe. Zeszyty niechaj będą jak najtańsze, byle lineament był odpowiedni, a papier nie zalewał. Nie widzimy w tem nic a nic zdrożnego, że na jednej połowie strony będzie ćwiczenie w pisaniu, a na drugiej właściwe zadanie. Jeżeli w szkole jest zwyczaj, że zeszyty nabywa dzia-

twa u nauczyciela, łatwo utrzymać w nich jednostajność formatu. Nie będzie to trudnem i tam, gdzie we wsi znajduje się sklepik, w którym dziatwa kupuje zeszyty, bo Zarząd szkoły może wejść w porozumienie z właścicielem sklepiku, pouczyć go o wymaganym dla każdego stopnia lineamencie i wpłynąć nań, aby przez cały rok szkolny trzymał na składzie to samo wydanie, a więc ten sam format. Wreszcie dziś już po miastach i miasteczkach sprzedający zeszyty pytają się kupujących, dla której klasy zeszyt ma służyć, aby nie sprzedawać lineamentu nieodpowiedniego; należy więc o tem dziatwę pouczyć. Czy zaś uczeń kupi zeszyt za centa, dwa, lub trzy, to rzecz obojętna, równie jak i barwa okładek. Nauczyciel dość wcześniej przed skończeniem zeszytu przypomina uczniowi, by się postarał o inny. — zapisane zaś zeszyty przechowuje osobno, znacząc je liczbą porządkową. Po ukończeniu półroczu otrzymują uczniowie te zeszyty napowrót. Na drugim też już stopniu należy wdrażać dziatwę do samodzielnego poprawiania wszystkiego, co pisze, wedle książki lub tablicy i jak najstaranniejszego wypisywania błędów w zadaniach właściwych, poprawianych przez nauczyciela. Na stopniu trzecim pisanie ćwiczeń językowych ołówkiem lub na tabliczkach rugujemy zupełnie. Uczniowie mają tylko jeden zeszyt na wszystkie ćwiczenia w języku wykładowym i drugim krajowym (łącznie z ćwiczeniami na zajęciu cichem wiadomości z dziejów i przyrody) — i osobny na właściwe zadania rachunkowe. Zajęcie ciche z rachunków mogą opracowywać na tabliczkach lub zeszytach rachunkowych, nie idących w przechowanie, a prócz tego w szkołach trzy- i cztero-klasowych muszą mieć osobne zeszyty na ćwiczenia w języku niemieckim. Całe dalsze postępowanie z zeszytami będzie, jak na stopniu drugim wskazaliśmy. W ten tylko sposób nabędzie dziatwa przekonania, że każde ćwiczenie pisemne ma jednakową wartość, że każde musi być napisane i wykonane starannie. Na tej tylko drodze zapobiegnie wiejska szkoła i znaczniejszym jednorazowym wydatkom i umniejszy je w ogóle, bo dziatwa nie będzie mogła niszczyć zeszytów, jak się to teraz często dzieje z zeszytami podręcznymi. Nauczyciel zaś, mając obowiązek poprawiania

co tygodnia jednego z tych ćwiczeń (z języka wykładowego i drugiego krajowego naprzemian), będzie miał sposobność choćby rzućnia okiem także na inne ćwiczenia, będzie miał przed sobą konkretny obraz pracy i postępu dziatwy, karności, tudzież dodatnich lub ujemnych wyników postępowania metodycznego. Zajęcie ciche stanie się wtedy prawdziwem uzupełnieniem nauki głośnej, dziatwa przyzwyczai się do porządku i czystości rzeczywiście, a nie tylko „od święta“. Że przy tym systemie nie będą zeszyty wyglądały, jak „z pudełka wyjęte“, to prawda, lecz i przełożeni będą chętniej widzieli cały i rzeczywisty stan ćwiczeń pisemnych choć w skromnej, codziennej szacie, niż strojny, lecz sztuczny wytwór, jakim są obecnie po większej części zeszyty z zadaniami w ścisłem słowa znaczeniu, przypominające mocno w poprawnem tylko wydaniu dawne *Vorschriften*. Uwaga, że⁴ szkole nie wolno dla pozorów poświęcać istoty rzeczy i celów wychowawczych, kończymy ten rozdział, którego rozciągłość niechaj i wazność sprawy i jej stan obecny usprawiedliwią.

Cel wychowawczy przy nauce języka wykładowego.

Już przy omawianiu celu nauki języka wykładowego z ogólnego stanowiska natknęliśmy się na moment wychowawczy przy tej nauce i zaznaczyliśmy tam tak wielką jego doniosłość, jakoteż znaczenie indywidualności nauczyciela w tej sprawie.

Wszelkie nauczanie działa wychowawczo już bezpośrednio w mniejszym lub większym stopniu, stosownie do przedmiotu naukowego. Dusza bowiem nie jest składem, w którymby podane wiadomości pozostawały bez zmiany w tym stanie i porządku, w jakim się do niej dostały. Dusza żyje życiem wewnętrznem, odrębnem od świata zewnętrznego, z którego czerpie wprawdzie przeważnie zasoby do swego rozwoju, lecz pokarm ten przyswaja sobie następnie samodzielnie, niestety! czasem na pożytek, czasem na szkodę. Nauczyciel może jednak i powinien tak wszelkiem nauczaniem kierować, aby pośrednio pożywność niejako podawanego pokarmu zwiększyć i tylko

pożyteczne jego przyswojenie duszy dziecięcej ułatwić. Nauczyciel wtedy jedynie zasługuje na zaszczytny w całym słowa znaczeniu tytuł wychowawcy, jeżeli nie tylko uczy, t. j. udziela różnorodnych wiadomości, lecz jeżeli zarazem w tej pracy kieruje się ideą wychowania, ku której cała nauka szkoły ludowej zdążać powinna.

Podręczniki szkolne do nauki języka wykładowego obejmują dwa działy: I. tak zwany powszechnie „powiastkowy“, poświęcony bezpośrednio nauce języka, i II. „rzeczowy“, zawierający przeważnie materiał do nauki wiadomości z dziejów i przyrody. Sfery obu tych przedmiotów nie są jednak nawet co do materiału tak zupełnie ściśle w działach rozgraniczone, w sprawie zaś wychowania rozdział ich byłby jeszcze trudniejszy. Z tej przyczyny zastanowimy się tu nad przeprowadzaniem ustępów w ogólności, o ile cel wychowawczy szkoły z ich treści korzystać może i powinien.

Zagłębimy przedewszystkiem do instrukcyi. Czytamy tam w uwagach do traktowania drugiej części Elementarza na str. 75.: „Z powiastek etycznych wysnuje nauczyciel naukę moralną heurystycznie, żądając stosownemi pytaniami, aby dzieci same oceniły postęпки osób, w powiastce występujących, i same poznały, co jest dobre a co złe, co naśladować, a czego unikać mają“. W uwagach dla stopnia drugiego znajdujemy na str. 77 mej dwa odstępy: „Z powiastek wysnuwa się heurystycznie naukę moralną, jak na stopniu I.“ i „Wierszyki działają pięknoscią myśli i formy na umysł dzieci; dlatego nie należy ich rozdrabiać szczegółowym rozbiorem, lecz ograniczyć się do niezbędnych objaśnień“. Wreszcie pomiędzy wskazówkami dla stopnia III. i IV. dotyczą zajmującego nas obecnie tematu następujące zarządzenia (str. 79.): „Po opracowaniu całej powiastki odpyta (nauczyciel) kilku zdaniem główną treść i wysnuje w sposób podobny, jak na stopniu II., naukę moralną“; „Czytanie wierszy odbywa się według tych samych zasad, jak na stopniu II. Wystrzegać się należy rozkawałkowania wiersza i drobiazgowego objaśniania i pamiętać o tem, że piękne odczytanie większy wpływ wyrze na dźiatwę, niż

nużący rozbiór. Gdy wiersz jest powiastką lub bajką, będzie żądał nauczyciel, aby dzieci po przeczytaniu opowiadały treść“.

Rozwijając zawarte w tem zestawieniu uwag myśli, dochodzimy w pierwszym rzędzie do zasady, że językowa strona nauki musi niejednokrotnie czynić ustępstwa stronie wychowawczej. Dalej widzimy, że uwydatnienie przewodniej myśli ustępów w celach wychowania ma stanowić osobny, odrębnie traktować się mający szczegół postępowania metodycznego. Wreszcie z uwag instrukcyi wynika wyraźne polecenie, aby wyzyskanie treści w kierunku wychowawczym odbywało się na drodze heurystycznej, t. j. aby było wynikiem samodzielnej pracy duszy dziecięcej. W każdej z tych zasad musimy się nieco dokładniej rozpatrzeć, by ją lepiej ze strony praktyki szkolnej zrozumieć.

Do pierwszej z tych, na podstawie uwag instrukcyi wysnutych zasad, że strona językowa musi niejednokrotnie czynić ustępstwa stronie wychowawczej, musimy przedewszystkiem podać ugrupowanie ustępów, zawartych w podręcznikach szkolnych dla języka wykładowego, co do ich treści. Zaznaczyliśmy na wstępie, że wszelkie nauczanie działa wychowawczo już bezpośrednio. Każdy przedmiot naukowy ma jakieś ogólne zadanie wychowawcze do spełnienia; wszystkie one, jak strumyki tego samego zlewiska, powinny zdążyć do wspólnego zbiornika, do wychowania. Otóż wśród ustępów w książkach szkolnych są takie, które podają wyłącznie materiał dla jednego z przedmiotów, wchodzących w zakres nauki wiadomości z dziejów i przyrody. Ustępy te nazywamy powszechnie „rzeczowymi“ i oczywiście przy ich opracowaniu należy na pierwszym planie postawić udzielenie i utrwalenie zawartych w treści ich wiadomości z danego przedmiotu. Produktem drugorzędnym tylko będzie tu ćwiczenie we władaniu językiem, a cel wychowawczy osiągamy o tyle, o ile ustęp taki jest częścią całego materiału naukowego odnośnego przedmiotu. Tak n. p. ustęp „Szkoła w Dobromyślu“ (Szkółka cz. III.) jest wyłącznie treści geograficznej. Głównem więc zadaniem postępowania metodycznego przy jego opracowaniu jest udzielenie i utrwalenie zawartych w tym ustępie wiadomości z geografii. Żleby

więc postąpił nauczyciel, gdyby ten ustęp traktował ze strony językowej, czytał np. odstępami, wyjaśniał, odpytywał ich treść i następnie kazał opowiadać. Nauka języka poprzestać tu powinna na ubocznych korzyściach z czytania i poprawnego wyrażania się o tyle, o ile na to zezwała cel główny. Żleby również postąpił nauczyciel i wtedy, gdyby dał się unieść zapałowi do wychowawczej pracy i chciał przy tym ustępie wykazywać potrzebę uczęszczania do szkoły lub obowiązek wdzięczności dla tych, którzy szkołę wystawili. W kierunku bowiem wychowawczym należy przy tym ustępie zadowolić się osiągnięciem części ogólnego zadania wychowawczego nauki geografii. Obok grupy tych rzeczowych ustępów, do których powrócimy jeszcze przy omawianiu nauki wiadomości z dziejów i przyrody, są jeszcze w książkach szkolnych dwie inne grupy. Jedna z nich obejmuje ustępy, których treść poświęcona jest wyłącznie jakiemś szczegółowemu momentowi etycznemu lub estetycznemu: nazwijmy je „ustępami treści wychowawczej“. Do drugiej zaś, względnie trzeciej grupy należą ustępy, w których materiał rzeczowy połączony jest z jakimś szczegółowym momentem etycznym lub estetycznym, a w ogóle wychowawczym; dla tych przyjmijmy nazwę „ustępów treści mieszanej“. Ustępy dwu ostatnich grup są przeważnie materiałem do nauki języka i powinny też być odpowiednio do tego traktowane. Powiedzieliśmy jednak „przeważnie“, są bowiem między nimi i takie, które mają działać na wyobraźnię lub serce dziatwy podobnie, jak działa obraz lub melodia, a więc całością pięknej formy lub wzniosłej treści. Skoro zaś cel wychowawczy jest głównym celem wszelkiego nauczania, przeto przy takich ustępach zastosujemy postępowanie metodyczne nie do strony językowej, lecz do strony wychowawczej. Takim ustępem, na wyobraźnię i serce w całości działać mającym, jest np. wierszyk „Modlitwa za rodziców“. Gdybyśmy go zaczęli wyjaśniać, odpytywać i opowiadać gwoi ćwiczenia we władaniu językiem, rozminęlibyśmy się z jego celem wychowawczym, a tem samem popełnilibyśmy błąd pedagogiczny.

Co do drugiej z instrukcyi wydobytej zasady, że uwydatnienie momentu wychowawczego powinno stanowić osobny,

odrębnie traktować się mający szczególnie postępowania metodycznego, to przedewszystkiem pozwolimy sobie zauważyć, że ten szczegół metodyczny niekoniecznie musi zawsze następować dopiero „po opracowaniu całej powiastki“ i niekoniecznie też tylko przy „powiastkach“ ma zastosowanie. Postępowanie metodyczne, mające na celu uwydatnienie momentu wychowawczego może poprzedzać właściwe przeprowadzenie, może mu towarzyszyć i może je kończyć. Nauczyciel uwydatnia moment wychowawczy przez wywołanie u dziatwy odpowiedniego nastroju duchowego. Jeżeli czyni to przed właściwem przeprowadzeniem, postępuje jak artysta-muzyk, poprzedzający stosownem preludyum właściwe dzieło muzyczne; jeżeli uwzględnia moment wychowawczy wśród przeprowadzenia ustępu, postępuje jak artysta-malarz, który kieruje światło na główne postacie obrazu; jeżeli wreszcie uwydatnieniem momentu wychowawczego kończy przeprowadzenie, podobny jest do dobrego ogrodnika, który obcina boczne pędy, aby główny tem silniej się rozwinął. Środkami do uwydatnienia momentu wychowawczego są: stosowna rozmówka lub opowiadanie, piękne odczytanie, deklamacya, śpiew i t. d. Oczywiście tak co do czasu jak i środków mogą zachodzić różnorodne kombinacye, jak różnorodną jest treść i sposób przedstawienia jej w ustępach. Materiału do wstępnych rozmówek, mających wywołać u dziatwy stosowny nastrój duchowy, dostarczają najczęściej książki szkolne swym układem, gdyż ustępy w nich uzupełniają się zwykle parami. Taką parą dopełniających się wzajemnie ustępów są n. p. prozaiczny „Oko matki“ i wspomniany już poetyczny „Modlitwa za rodziców“. Jeżeli okoliczności tak się złożą, że trudności mechanicznego czytania zostaną przedtem usunięte, to oba ustępy przeprowadzi nauczyciel na tej samej godzinie. Mianowicie ustęp prozaiczny będzie traktował jak każdą powiastkę, t. j. przeczyta odstępami, wyjaśni je i zarządzi opowiadanie najpierw odstępami, potem w całości, a zakończy heurystycznym uwydatnieniem momentu etycznego. Samo przeprowadzenie zaś tego ustępu, a zwłaszcza końcowa rozmówka na temat macierzyńskiej miłości, jest już zarazem przygotowaniem nastroju, stanowi preludyum do

następnego ustępu, który ma, jak to już wiemy, oddziałać w całości formą i treścią na dziecięce serca. Bezpośrednio więc po tem przeprowadzeniu odczyta sam nauczyciel wzorowo wiersz „Modlitwa za rodziców“ i każe dziecku pod wpływem świeżo odniesionych wrażeń naśladować swe czytanie. Do współdziałania wciągniemy jeszcze deklamacyę, która skutek wychowawczy utrwali, polecamy więc dziecku wyuczenie się wiersza na pamięć, (oczywiście nie jednorazowo, bo zbyt długi i trudny). Jeżeli zaś usunięcie trudności mechanicznego czytania musi należeć do przeprowadzenia ustępu, to ustępom poświęcimy dwie godziny nauki. Na pierwszej przeprowadzimy ustęp prozaiczny. Na drugiej usuniemy najpierw trudności mechanicznego czytania wiersza. Potem powtórzeniem opowiadania i heurystycznej rozmówki poprzedniego ustępu przygotujemy odpowiedni nastrój duchowy u dziecka, a wreszcie nastąpi odczytanie wiersza przez nauczyciela i dalsze postępowanie, jak wskazaliśmy powyżej.

Jeżeli ustęp wymaga koniecznie takiego przygotowania nastroju u dziecka, to nie należy przedwstępnej rozmówki zaniedbywać nawet wtedy, gdy książka szkolna materiału do niej nie dostarcza; dobrze poszukawszy, znajdzie nauczyciel ten materiał już to w treści tego samego ustępu, bądź też w otoczeniu dzieci, w stosunkach ich codziennego życia. Do ustępu n. p. „Miłość prawdy“ (wszystkie przykłady czerpiemy z III. cz. *Szkółki dla ułatwienia w oryentowaniu się*), dobre wstępne przygotowanie będzie stanowiło opowiedzenie przez nauczyciela dziecku, że św. Jan Kanty żył w Krakowie i był wielkim przyjacielem uczącej się młodzieży, którą przy sobie tulił, karmił i odziewał. Tych, jak najzwyczajniej podanych szczegółów nie będzie nauczyciel odpytywał, lecz przystąpi zaraz do właściwego przeprowadzenia ustępu, które znowu pod względem uwydatnienia momentu wychowawczego będzie inne, niż przy ustępie „Oko matki“. Przy tym bowiem ustępie uwydatnienie będzie towarzyszyło przeprowadzeniu, t. j. będzie polegało na skierowaniu wyjaśnienia, niby promieni światła, na te okoliczności, które mogą myśl przewodnią wypuklić, silniej ją na tle ogólnem zarysować. Takimi okolicznościami są tam :

1) że rozchodziło się tylko o jeden grosz, a więc o drobnostkę, nie przedstawiającą prawie wartości; 2) że to była noc, a kryjówka zbójców nie była łatwą do odszukania w dużym borze; 3) że nie było bezpiecznym szukanie kryjówki zbójców, którzy z obawy przed zdradzeniem mogli się dopuścić jakiego gwałtownego czynu. Na te szczegóły powinien nauczyciel stosownymi pytaniami naprowadzić dźiatwę, a wielki przykład miłości prawdy przemówi na tem tle tem wymowniej do jej umysłu. Przy opowiadaniu całego ustępu przestrzega nauczyciel, by dźiatwa w opowiadanie wciągała podane na wstępie szczegóły z życia świętego i owe uwydatnione okoliczności momentu wychowawczego; końcowa zaś heurystyczna rozmówka nie jest tu już wcale potrzebną, bo sam przykład działa najlepiej. Mimochodem zwracamy tu uwagę na wskazówkę, jakim powinno być dobre wyjaśnianie. Siekanie treści zdań pytaniami nie doprowadziłoby w naszym przykładzie do niczego, chyba do znużenia i zniechęcenia dźiatwy. Pytania więc przy wyjaśnianiu muszą być także heurystyczne i osiągać mają pogłębienie treści, a nie mechaniczne powtarzanie przeczytanego zdania lub odstępu.

Nie mogąc uwag ogólnych przeciążać szczegółowymi przykładami, dodamy tylko jeszcze wskazówkę postępowania metodycznego przy ustępach „treści mieszanej”. Przy tych potrzeba rozdzielić treść rzeczową od wychowawczej i naprzód zawsze załatwić się z pierwszą, aby uwydatnienie momentu wychowawczego było wrażeniem końcowem, a więc silniejszym. Załatwienie się z treścią rzeczową może być dwojakie, stosownie do tego, czy pouczenie ma wyjść od nauczyciela, czy wyniknąć z przeprowadzenia ustępu. Tak np. przeprowadzenie ustępu „Echo“ poprzedzi pouczenie indukcyjne (naprowadzające) o odgłosie i utrwalenie tych wiadomości, a potem nastąpi przeprowadzenie ustępu, jako zwykłej powiastki. Ustęp zaś „Zaziębienie“ (44. dział II.) przeprowadzimy najpierw odstępami, uwzględniając przy wyjaśnianiu rzeczowe szczegóły o zaziębieniu. Te szczegóły utrwalamy następnie odpytaniem, a dopiero potem zarządzymy krótkie opowiadanie ustępu i zakończymy heurystycznym uwydatnieniem momentu wychowawczego, że przy-

czyną zaziębnienia i choroby było pośrednio nieposłuszeństwo. Tu musimy zarazem zwrócić uwagę jeszcze na inny bardzo korzystny sposób osiągania celu wychowawczego. Oto uzupełnieniem ustępu „Zaziębnienie“ jest ustęp treści wychowawczej „Słuchaj starszych“. Bardzo więc wskazaniem będzie zarządzenie, aby działwa ten ustęp, opracowany oczywiście wcześniej, opowiedziała po przeprowadzeniu ustępu „Zaziębnienie“ i zestawiała skutki nieposłuszeństwa dla obu chłopców: Wojtusia i Frania.

Przypatrzmy się jeszcze trzeciej zasadzie, zaleconej przez instrukcję, że wyzyskanie treści w kierunku wychowawczym ma się odbywać na drodze heurystycznej. Aby już nie porzucać obranej drogi, podajemy najpierw przykład, chociaż nie wątpimy, że znaczenie heurystycznego postępowania jest powszechnie znane. Po przeprowadzeniu ustępu „Oko matki“ ma nauczyciel uwydatnić w rozmówce myśl przewodnią ustępu. Gdyby pytał: Czy matka kochała syna? Dlaczego więc poznała go, choć się tak bardzo zmienił? Czy ucieszyła się jego widokiem? Dlaczego więc wypadł jej dzban z ręki? — to byłyby to pytania katechetyczne, gdyż każde poprzednie podaje odpowiedź na następne. Heurystyczną będzie tu rozmówka na temat pytań: Dlaczego ów rzemieślnik poznawał znajomych, a oni jego nie poznali? Dlaczego poznała go matka? Dlaczego dzban wypadł z ręki matki na jego widok? — bo działwa, aby na te pytania choćby ostatecznie przy pośredniej pomocy nauczyciela odpowiedzieć, musi sobie samodzielnie uprzytomnić miłość macierzyńską i zdać sprawę ze stanu duszy tej matki. Przy takiej więc rozmówce należy: zapytać trafnie, pytać krótko i w czas poprzestać. W naszym przykładzie byłoby już błędem moralizatorskim pytać dalej: A was czy matka kocha? Czy powinniście za tę miłość równą odpłacać się miłością? i t. p. Szerokie moralizowanie nie jest miłe ani osobom dorosłym, ani dzieciom; odnosi też najczęściej skutek wręcz przeciwny od zamierzonego. Taka końcowa rozmówka nie może też obejmować wszystkich, w treści ustępu poruszonych ubocznych momentów etycznych. Gdybyśmy w tym przykładzie chcieli do końcowej rozmówki, prócz uwydatnienia miłości macierzyńskiej, wciągnąć jeszcze pracowitość i oszczędność tego rzemieślnika,

tudzież jego przywiązanie do miejsca rodzinnego, wykazane przez to, że wracał z obczyzny, by w miejscu rodzinnem, nie gdzieindziej zużytkować swe oszczędności i wydoskonalenie się w rzemiośle, to chybilibyśmy również celu, bo rozprószylibyśmy uwagę dziatwy i znużyli tak umysł, że ostatecznie żaden moment nie odniósłby dość silnego wrażenia. Główny moment wychowawczy (z wyjątkiem ustępów treści mieszanej) wskazuje najczęściej sam już napis ustępu; ten miejmy przedewszystkiem na uwadze, to jedno ewangeliczne ziarno gorczyczne oświełmy i ogrzejmy! Jeżeli główna myśl przewodnia, jak w tym wypadku, ma być dopiero po przeprowadzeniu uwydatniona, to momenty etyczne uboczne możemy lekko podkreślać wśród wyjaśniania. Jeśli zaś, jak przy ustępie „Miłość prawdy“, uwydatnienie głównego momentu zależy od przygotowania tła podczas przeprowadzenia, to szczegółów ubocznych zaniechajmy zupełnie. Próżną zaś byłaby zupełnie obawa, że one przepadną, bo to nie nastąpi. Psychiczne prawa odnowy wyobrażeń wydobędą je na jaw przy nadarzonej sposobności tem pewniej właśnie, im silniej w duszy dziatwy uwydatnimy moment główny, któremu towarzyszyły. Im więcej ma się rzecz z kojarzeniem uzupełniających się momentów wychowawczych, którego przykład podaliśmy poprzednio; jest ono zawsze wskazane, bo wzmacnia wrażenie i rozszerza pojęcia etyczne. Lecz i przy takim kojarzeniu treści musimy przestrzegać naturalności, a unikać przesady, przeładowania i sztucznego naciągania myśli przewodniej, na którym dziatwa łącno poznać się może.

Omówiliśmy dość obszernie najważniejsze szczegóły wychowawczej pracy nauczycielskiej w praktyce, oparliśmy nawet wywody na przykładach, lecz nie wyczerpaliśmy ani w części tego obszernego tematu. Uzupełnimy więc opracowanie w rozdziale III. tej części, w którym zestawimy momenty wychowawcze, zawarte we wszystkich podręcznikach szkolnych. Uzupełniać też będziemy ten temat w całej drugiej i trzeciej części tej pracy, podając krótkie wskazówki do każdego ustępu poszczególnie. Mimo tego wszystkiego jednak przyznajemy otwarcie, że tematu tego zupełnie dokładnie nie wyczerpiemy, bo

to niemożliwe. Niemożliwe zaś dlatego, że w sprawie tej, jak już raz zaznaczyliśmy, indywidualność nauczyciela ma najrozleglejsze pole do działania i od niej zawisł pomyślny wynik. Niechaj się więc nauczyciel zapozna z temi wskazówkami, niech je dokładnie rozpatrzy. Niech się jednak niemi nie krępuje i odstępować od nich lub stosownie je modyfikuje, ilekroć doświadczenie, znajomość miejscowych stosunków i znajomość serc dziatwy podają mu trafniejszy sposób do osiągnięcia najpiękniejszego celu wychowawczego: aby dziatwa samodzielnie umiała poznawać umysłem, a odczuwać sercem, dobro i piękno, aby się nauczyła cenić cnotę, a gardzić złem i jego owocami.

III.

Wiadomości z dziejów i przyrody.

a) Cel nauki.

Częstokroć przegląd rozwoju jakiejś sprawy doprowadza najłatwiej do jej zrozumienia; użyjemy tu tej drogi.

∟Kierunek realny, którego wyrazem jest w teraźniejszych planach nauka wiadomości z dziejów i przyrody, był do niedawna zupełnie obcy szkole ludowej. W szkołach trywialnych poprzedniego w rozwoju szkolnictwa okresu było obok „czytania, gramatyki, stylistyki i dyktatu“, jako osobnych przedmiotów nauki szkolnej, jedynie „czytanie z uwzględnieniem pojęć realnych“ (Lesen mit Rücksicht auf die Realbegriffe). Nawet w planach naukowych najwyższej wówczas kategorii szkół ludowych, tak zwanych głównych, udzielano dopiero w piątym, przedostatnim roku nauki geografii monarchii austriacko-węgierskiej, a w ostatnim roku nauk przyrodniczych, fizyki i geografii państw obcych; o nauce dziejów niema wcale wzmianki. Przyczynę tego wykluczenia realiów z planu naukowego szkół ludowych łatwo odnaleźć w ówczesnych poglądach: obawiano się spaczenia przez nie moralno-religijnego wychowania młodzieży >

Reforma szkolnictwa ludowego, przeprowadzona ustawą państwową z r. 1869, przyznała realiom należne im wśród innych przedmiotów naukowych szkoły ludowej stanowisko, lecz jak to bywa z każdą reakcją w pierwszym jej rozpędzie, tak i ta zmiana okazała się zbyt gwałtowną i niepraktycznie obmyśloną. W planach naukowych naszych szkół ludowych z r. 1875, wydanych właśnie w skutek omawianej reformy

i oczywiście w jej duchu, znajdowały się nawet dla szkoły jedno-klasowej oddzielnie i szczegółowo wyznaczone wymogi z „historji naturalnej, fizyki, geografii i historji“, a na wy-czerpanie całego tego materiału naukowego przeznaczono dla historji naturalnej i fizyki zaledwie po jednej godzinie nauki głośnej i zajęcia cichego tygodniowo przez cztery lata, a dla historji i geografii tyleż czasu przez dwa lata. Ponieważ jednak nauka niepodzielna, wspólna dla trzech oddziałów w czterech grupach była obowiązkową, przeto faktycznie wymiar ten czasu dla nauki głośnej doznawał jeszcze przy zastosowaniu uszczuplenia. W szkołach cztero- i pięcioklasowych w klasie najwyższej, a w wyższych kategoriach od klasy piątej począwszy, „wolno było używać osobnych książek do nauk realnych“. Nadany w ten sposób poszczególnym przedmiotom realnym naukowy charakter pociągnął za sobą naukowe ich traktowanie w praktyce szkolnej, co odwiodło szkołę od głównego jej zadania: równomiernego rozwijania umysłu i serca dziatwy.

Uchwalona w r. 1883 nowela do szkolnej ustawy państwowej z r. 1869 zarządziła ulepszenie planów naukowych w tym kierunku, aby szkole ludowej nadać charakter więcej wychowawczy, niż naukowy, a udzielane w niej wiadomości rzeczowe aby więcej do potrzeb życia codziennego, niż do teoryi nauk realnych zastosować. Wyrazem tej zmiany są plany naukowe z r. 1893. Przez połączenie realnych przedmiotów nauki w jedną grupę „wiadomości z dziejów i przyrody“ odjęto im cechę teoretyczno-naukową, a utworzono całokształt z wiadomości o otaczającym człowieka świecie zewnętrznym. W nowych planach nie spotykamy oddzielnie określonego celu dla historji naturalnej, fizyki, geografii i historji, jak w planach naukowych z r. 1875, lecz znajdujemy jeden cel wspólny, który opiewa: „Zaznajomienie z najdosłupniejszymi i najważniejszymi dla uczniów wiadomościami z historji naturalnej, fizyki, geografii i historji z szczególnem uwzględnieniem kraju rodzinnego, monarchii austriacko-węgierskiej i ich urzędzeń konstytucyjnych, z zastosowaniem tych wszystkich wiadomości do potrzeb praktycznego życia. Nauka ta ma

wpływać na wychowanie młodzieży tak samo, jak nauka języka ojczystego, a nadto ma rozwijać w dzieciach zmysł obserwacji i zamiłowanie przyrody“. Niema tu więc mowy o tej lub owej „nauce“, lecz tylko o „wiadomościach“ z tej lub owej dziedziny; wszystkie zaś te wiadomości mają się wzajemnie uzupełniać i koncentrycznie rozszerzać, mają uwzględniać praktyczną stronę codziennego życia i moralno-religijne wychowanie działwy. Tak należy rozumieć przestrogę instrukcyi przed „pojmowaniem wiadomości z dziejów i przyrody, jako zarysu geografii, historii i nauk przyrodniczych“ (cz. II. str. 92.), z tem jednak wyraźnem zastrzeżeniem, że mają to być istotnie wiadomości, a więc pojęcia trwale przyswojone. O praktycznem i wychowawczem zadaniu każdego przedmiotu naukowego z grupy realiów poucza wyczerpująco i obszernie instrukcyja w swej cz. I. (str. 127—153), nie będziemy więc tutaj tego wszystkiego powtarzali.

b) Zakres nauki.

Między zakresem, wyznaczonym dla nauki wiadomości z dziejów i przyrody, a materiałem rzeczowym w podręcznikach szkolnych zachodzą pewne różnice, które wymagają wyjaśnienia, aby się nie stały przyczyną jakichś skrupułów. W zakresie nauki dla stopnia III. czytamy: „Na podstawie spostrzegania i odpowiednich ustępów z książki do czytania należy opisywać i porównywać najważniejsze pożyteczne i szkodliwe zwierzęta, rośliny i minerały krajowe, łącząc z tem naukę o hodowaniu drobiu i o ochronie zwierząt i drzew“.... Na stopień czwarty wyznaczają plany naukowe „uprawę zboża i jarzyn, drzew owocowych i kwiatów, tudzież hodowanie bydła i pszczoł“. Otóż pewne wątpliwości może nasuwać fakt, że w książkach do czytania („Szkółka cz. III. i IV.) brak jest materiału, zastosowanego do tych wymogów. Tak np. w III. części Szkółki niema ani jednego ustępu o drobiu, a w IV. części o kwiatkach. Zresztą znajdujące się nawet ustępy są często tak ogólnikowe (np. „O chowie bydła“ i t. p.), że właściwie wymaganych pouczeń wcale nie podają. Instrukcyja wyraźnie zaleca, aby

nauka odbywała się wyłącznie na podstawie ustępów, znajdujących się w książkach do czytania, tudzież aby treści ustępów nie rozszerzać i nie uzupełniać, a tylko objaśniać ją, dla łatwiejszego zrozumienia uzmysławiać i do celów, w planie naukowym i w zadaniu szkoły ludowej wskazanych, należyście wyzyskiwać. (str. 93.) Ta sama jednak instrukcyja żąda (str. 95.), aby ucząc o okolicy miejsca rodzinnego zaznajomić dźwiatwę z administracyjną władzą powiatową, z sądem powiatowym i t. d., — a pouczenia te będą właśnie uzupełnieniem odnośnych ustępów w książce do czytania. W pracy niniejszej zastosujemy się do następującego na tę sprawę poglądu: Co do kierunku praktycznego to sądzimy, że po pierwsze wymogi planów odnoszą się do całej nauki szkolnej, a więc i do nauki dopełniającej, której, podobnie jak ćwiczenia w stylu praktycznym, przydzielono też w największej części wiadomości z rolnictwa, ogrodnictwa i t. d. Powtórę wskazują plany naukowe jako podstawę nauczania nietylko książki do czytania, lecz także „sposstrzeganie i ćwiczenia praktyczne w ogrodzie“. Raz należy koniecznie zerwać z zapatrywaniem, że nauka zaczyna się i kończy w izbie szkolnej; zapatrywanie to jest niezgodne z duchem nowoczesnego szkolnictwa i intencją naszych planów. Ustępy w książkach do czytania mogą tylko zaznaczać praktyczny kierunek nauczania, przypominają go niejako, lecz właściwe pouczenia muszą polegać na żywym sposstrzeganiu i praktycznych ćwiczeniach; samo przeprowadzenie ustępu z tego zakresu wiadomości nie przedstawia bez takiego uzmysłowienia żadnej wartości. Oczywiście tak pojmowane nauczanie wymaga odpowiednich środków do uzmysławiania, odpowiedniego urządzenia do robienia sposstrzeżeń. Obejście szkoły wiejskiego typu powinno być małym, ale wzorowem obejściem gospodarskiem, mieszczącym to wszystko, czego praktyczny kierunek w planach od nauki szkolnej wymaga. Ta strona urzędzeń szkolnych czeka dopiero stosownego rozwiązania, które powinno się rozpocząć od przyznania szkołom wiejskiego typu stałego ryczałtu na utrzymanie ogrodu szkolnego, lub przynajmniej jego części, w stanie, odpowiadającym wymogom praktycznego kierunku, tudzież na inne, z tym kierunkiem połączone wydatki. Tym-

czasem zaś, dopokąd ideał, nakreślony w planach naukowych i instrukcyi, nie otrzyma realnej podstawy do urzeczywistnienia, należy zakres nauki wiadomości z dziejów i przyrody przyjąć z następującem zastrzeżeniem: wyczerpanie materiału, zawartego w książkach szkolnych, z dodaniem praktycznych pouceń, na jakie stać daną szkołę lub przynajmniej najbliższej szkoły otoczenie, dostępne dla dziatwy szkolnej i nauczyciela. Brak bowiem odpowiednich urządzeń w szkole samej, spowodowany różnemi okolicznościami, a głównie niedostatkiem środków materyalnych, nie wyklucza wcale korzystania z każdej sposobności, dostarczającej w najbliższej okolicy praktycznej obserwacyi i uzmysłwiającego uzupełnienia dla nauki szkolnej.

Niemniej uzupełnianie niektórych ustępów jest wprost nieuniknione, bo inaczej musiałyby książki szkolne uwzględniać chyba każdą miejscowość w kraju z osobna. Nie wolno uzupełniać i rozszerzać ustępów poza ramy ich treści i zadania, ale uzupełniające wyjaśnienia, przystosowanie treści do stosunków miejscowych i utrzymanie wątku w udzielanych wiadomościach są rzeczą wprost konieczną.

c) Wyczerpanie materiału i postępowanie metodyczne.

Instrukcyja na str. 92. poleca: „Ustępy treści geograficznej, historycznej i przyrodniczej opracować należy kolejno tak, jak w książce po sobie następują; tak są bowiem uszykowane, jak tego prawidłowy tok nauki i istota rzeczy wymaga“. Polecenie to rozumieć należy przede wszystkim w ten sposób, że nie wolno wyznaczać osobnych godzin na nauki przyrodnicze, a osobnych dla geografii lub historii i stosować do tego dobór materiału z książki. Układ jednak książek musi przy wyczerpaniu w różnych kategoriach szkół ulegć pewnym zmianom. Nie twierdzimy przez to, że uszykowanie ustępów w książkach szkolnych jest nieodpowiednie; byłoby ono zupełnie trafne, gdyby materiał mógł być wyczerpany w jednym roku i z jedną grupą, względnie stopniem. Skoro jednak, jak to wykazaliśmy w rozdziale pierwszym, wewnętrzny ustrój szkół typu wiejskiego wyznacza na wyczerpanie materiału naukowego

dwa lata nauki i wymaga przemienności, więc przerabianie ustępów w następstwie ściśle „kolejnym“ nie jest możliwe. Potrzeba będzie w rozkładzie materiału wprowadzić pewne zmiany, które zresztą nie będą dotykały samego uszeregowania ustępów, lecz tylko wprowadzą rozdzielenie ich na dwie grupy z zachowaniem przystosowania do pór roku i naturalnego toku nauki. Odmienne ugrupowanie przewidziała nawet instrukcja, w której na str. 93. czytamy: „Ażeby jednak obudzić większe zajęcie dla przedmiotu i umożliwić nabycie wiadomości w zakresie obszerniejszym, ułoży sobie nauczyciel szkoły 3- i 4-klasowej, uczący na stopniu III. lub IV. taki rozkład materiału, ażeby połowę opracował z obydwu latami nauki (t. j. z 3 i 4., względnie 5. i 6.) w jednym roku, a drugą połowę w drugim roku, rozszerzając koncentrycznie zakres wiadomości, nabytych w poprzednim roku.“ Oczywiście szkoły jedno- i dwu-klasowe potrzebują takiego rozkładu o wiele bardziej, niż trzy- i cztero-klasowe.

Pewnej też zmiany będzie wymagał porządek ustępów geograficznych na stopniu trzecim. Układ tych ustępów w książkach do czytania mógł tylko uwzględnić większość szkół i jest taki, że w polskiej książce po nauce o miejscu rodzinnem i powrocie następuje dorzecze Wisły, a w ruskiej książce dorzecze Dniestru. Gdy jednak nie wszystkie szkoły z polskim językiem wykładowym znajdują się w dorzeczu Wisły, a z ruskim wykładowym w dorzeczu Dniestru, naturalny przeto tok nauki będzie wymagał w szkołach niektórych powiatów stosownego przedstawienia odnośnych ustępów bądź w polskiej, bądź w ruskiej książce do czytania dla III. stopnia. Tyle co do formalnej mejako strony wyczerpania materiału do nauki wiadomości z dziejów i przyrody w książkach szkolnych. Ze względu zaś na wymiar czasu pozostaje ta sama sprawa w ścisłym związku z metodycznym postępowaniem przy udzielaniu tego przedmiotu nauki i wymaga obszerniejszych nieco uwag.

Dość powszechne są utyskiwania, że podany w książkach szkolnych materiał do nauki wiadomości z dziejów i przyrody jest w stosunku do wymiaru czasu zbyt wielki, a więc do wyczerpania niemożliwy. Pozornie wydają się te żale uzasadnio-

Prinsep

nymi. Polskie książki zawierają w dziale pierwszym, przeznaczonym dla nauki języka wykładowego, a) cz. III. 80, b) cz. IV. 60, — ruskie zaś a) cz. III. 74, b) cz. IV. 57 ustępów. Na wyczerpanie tego materiału przeznaczają plany naukowe dla każdego stopnia szkoły jednoklasowej po 3, w szkołach dwu- i trzy-klasowych po 4, a w szkole czteroklasowej dla trzeciego stopnia 4, dla czwartego 3 godziny nauki głośnej i zajęcia cichego. Materiał zaś dla nauki wiadomości z dziejów i przyrody w dziale drugim obejmuje w polskich książkach a) cz. III. 185, b) cz. IV. 144, w ruskich zaś a) 157, b) 135 ustępów. Materiał jest przeto więcej niż dwukrotnie obfitszy, a czas, dlań wymierzony, wynosi: dla każdego stopnia szkoły jednoklasowej po 4, a w szkole dwuklasowej po 5 godzin nauki głośnej i zajęcia cichego; jest więc w tych najliczniejszych szkołach zaledwie o jedną godzinę nauki głośnej i zajęcia cichego większy. Dopiero szkoły trzy- i cztero-klasowe rozporządzają wymiarem czasu więcej proporcjonalnym, bo wynoszącym (w dwu latach nauki) 8 godzin nauki wyłącznie głośnej dla każdego stopnia. Przypominamy tu jednak, cośmy przy omawianiu języka wykładowego nadmienili, że ustępy w dziale drugim nie są wszystkie ściśle rzeczowe. Plany zaznaczają w celu nauki wiadomości z dziejów i przyrody dobitnie związek pomiędzy tym przedmiotem, a językiem wykładowym, pod względem wpływu wychowawczego; książki zaś szkolne uwydatniły tę łączność obu przedmiotów przez urozmaicenie treści rzeczowej licznymi ustępami treści wychowawczej i mieszanej. Otóż wyczerpanie materiału, zawartego w dziale drugim, musi być inne w szkołach jedno- i dwu-klasowych, a inne w trzy- i cztero-klasowych. W pierwszych znaczna część ustępów treści mieszanej zasili materiał nauki języka wykładowego, a część ustępów wychowawczych przypadnie nawet na godziny czytania. W szkołach zaś dwu wyższych kategorii ustępy mieszane zwiększą materiał rzeczowy, a tylko wychowawcze przesuniemy na godziny języka wykładowego. Taki np. wierszyk, jak „Kmiotek i wiewiórka“ (cz. III. Szkołki 115.) i inne do niego podobne przypadną w szkołach dwu niższych kategorii na godzinę języka wykładowego i będą traktowane pod wzglę-

dem rzeczowym (wiewiórka) jak najzwężlej; w szkole zaś trzy- i cztero-klasowej będzie materiał rzeczowy wyzyskany dokładnie na godzinie nauki wiadomości z dziejów i przyrody (opis wiewiórki, powtórzenie innych poznanych gryzoniów).

Ustępów ściśle rzeczowych jest w drugim dziale prawie tyle tylko, co ustępów treści wychowawczej w dziale pierwszym. Byłby i to materiał zbyt jeszcze obfity, bo ustępy rzeczowe przedstawiają więcej trudności w przeprowadzeniu, niż powiastki i wierszyki, — lecz i tych ustępów wartość i znaczenie nie są dla nauki wiadomości z dziejów i przyrody jednakowe. Rada szkolna krajowa unormowała tę sprawę dla ustępów geograficznych i historycznych w okólniku z 16. marca 1896 l. 5533; znajdujemy też w nim zarazem pewne wskazówki wyczerpania materiału z zakresu nauk przyrodniczych. Ponieważ okólnik ten znajduje się w aktach każdej szkoły, a będzie uwzględniony w IV. rozdziale tej części pracy, treści więc jego nie przytaczamy, a omówimy tu jeszcze tylko ułatwienia, jakie dla wyczerpania materiału znaleźć może nauczyciel w stosownem traktowaniu ustępów ściśle rzeczowych. Instrukcyja (str. 93.) powiada: „Jakkolwiek wszystkie wiadomości rzeczowe tworzą w szkołach 1—4-klasowych jeden przedmiot naukowy, ustępy rzeczowe, zawarte w książkach do czytania, stosownie do swej treści wymagają różnego opracowania: dlatego dalsza instrukcyja wskazuje, jak opracowywać ustępy treści geograficznej, historycznej i przyrodniczej.“ Pójdziemy i my tym śladem z wyraźnem zastrzeżeniem, że wskazówki metodyczne są pod względem teorii w instrukcyi (część druga połączona z pierwszą) bardzo nawet obszerne i wyczerpujące; uzupełnimy je przeto głównie ze względu na wyczerpanie materiału.

Ustępy geograficzne w książkach szkolnych należą do różnych działów geografii, są też w rozmaity sposób przeprowadzone, a tak od jednej, jak i drugiej okoliczności zawisło ich metodyczne traktowanie. Na szczególniejszą uwagę zasługują te z nich, których zadaniem jest wprowadzić niejako działwę na prawie zupełnie dla niej obcy teren geograficzny. Zamiast drogi analitycznej zastosowano w tych ustępach bardzo trafnie syntezę, opartą na konkretnych przykładach. Przy-

kłady te jednak podają właściwie tylko wskazówki, jak należy postępować przy zaznajomieniu działwy z wstępnymi wiadomościami geograficznymi; są one niejako modelami, wspólnymi dla wszystkich szkół, które każda z nich ma odpowiednio do miejscowych stosunków przykroić i wykończyć. Takimi „informacyjnymi“ ustępami są w III. cz. książek do czytania: 3. Szkoła w Dobromyślu, 4. Plan szkoły w Dobromyślu, 11. Wycieczka, 21. Wieś, 26. Widok z wieży kościelnej i 36. Powiat. Ktoby chciał wyuczać działwy treści tych ustępów, potrzebowałby na każdy z nich parę godzin nauki, a czas ten byłby zupełnie zmarnowany. Nie rozchodzi się tu bowiem n. p. o plan szkoły w Dobromyślu, lecz o plan szkoły miejscowej; ustęp jest tylko punktem wyjścia dla właściwego pouczenia. Przy rysunku zaś, koniecznym do tych pouczeń, mniej dbać należy o piękne wykończenie, a główny nacisk położyć na zachowanie i zrozumienie „skali“ i na dokładną obserwację. — Dużą grupę stanowią ustępy etno- i topo-graficzne. Przyczyniać się one mają do urozmaicenia i ożywienia właściwego materiału z geografii fizycznej; ktoby jednak zapragnął całą treść ich w pamięci działwy utrwalić, traciłby również czas napróżno. Należą one do tych ustępów, które mają działać w całości, jak obraz; rzeczowych szczegółów, wymagających utrwalenia, jest w nich zazwyczaj mało. Przeczytanie w połączeniu z wskazaniem na mapie terenu geograficznego i wyjaśnieniem, przede wszystkim porównawczem, wystarcza do osiągnięcia ich zadania. Bardzo do tych ustępów są pożądane stosowne ryciny, bo i najżywszy opis nie potrafi u działwy wywołać tak silnego wrażenia i tak dokładnego wyobrażenia, jak obraz. Nauczyciele powinni więc wprost namiętnie zbierać rozmaite ryciny, chociażby nawet nie odnoszące się bezpośrednio do materiału w książkach podanego, dopokąd odpowiednie wydawnictwa szkolne obrazków etno- i topo-graficznych nie wypełnią luki w naszych środkach poglądowych. Nowsze wydania książek szkolnych wielce ulepszono przez dodanie kilku ładnych rycin, lecz to wszystko nie wystarcza. Tymczasem bardzo często wyrzucamy za okno środki poglądowe, marząc o kosztownych albumach i męcząc siebie i działwę wyuczaniem martwych

opisów, bo jakoś nie zdajemy sobie sprawy z tego, że krajobraz, choćby z anonsu wycięty, że rycina na pudełku z zapalnikami i t. p. mogą się przydać do uzmysłowienia, ożywienia i utrwalenia nauki. Ieżto takiego materiału, nawet wcale dobrego, marnieje w antykwarniach i po domach prywatnych; możnaby go zaś nabyć za parę centów a nawet za darmo i utworzyć zbiorok, któryby przez lata całe nauczycielowi pracę ułatwiał, a działwie uprzystępniał i uprzyjemniał. — Ustępy treści ściśle geograficznej i statystycznej (traktujące o urządzeniu gminy, kraju, państwa) winny być dokładnie przeprowadzone i utrwalone. Pierwsze z nich są albo monograficzne — (opisujące jedną rzekę, jedno pasmo gór i t. p. np. Wisła, San, Wzgórza lwowsko-tomaszowskie i wiele innych), albo syntetyczno-analityczne. t. j. przedstawiające większy jakiś obszar wiadomości geograficznych, złożony z szczegółów już poznanych lub podać się mających np. Rzeki w Galicyi i t. p. Ostatecznie w razie nieprzyjaznych dla wyczerpania materiału naukowego okoliczności (n. p. dłuższa przerwa w nauce szkolnej) można nawet niektóre z monograficznych ustępów opuścić lub pobieżniej traktować, byle wykończyć należycie ustępy syntetyczno-analityczne, bo te są niejako skupieniem niezbędnych wiadomości i tworzą wraz z artykułami informacyjnymi (wstępnymi) i statystycznymi główny szkielet geograficzny.

Najmniej uwag nasuwają ustępy historyczne. Instrukcyja powiada o nich (str. 96.): „Ustępy treści historycznej opracowywać należy zupełnie tak samo, jak powiastki.“ My dodajemy do tego jedną jeszcze uwagę: nie należy unikać tablicy i żałować kredy, lecz wśród przeprowadzenia znaczyć wszystkie nazwy i ważniejsze momenty ustępu, — i zawsze opowiadanie przeprowadzać na podstawie takiej dyspozycyi. Sposób ten przyczynia się znakomicie do utrwalenia nauki i również wszelkie reasumowanie wiadomości historycznych powinno być przeprowadzane przy pomocy stosownej, na tablicy szkolnej przez nauczyciela stopniowo kreślonej dyspozycyi. Na tej tylko drodze ułatwimy sobie i działwie spełnienie zadania, w instrukcyi (str. 97.) temi słowy określonego: „W ogóle starać się będzie nauczyciel o to, aby cały materiał

historyczny, zawarty w ustępach książek, stał się trwałą własnością duchową młodzieży i każdej chwili mógł być przez nią reprodukowany.“ — Co się tyczy wyczerpania, to są wśród materiału historycznego także i ustępy drugorzędne, jedynie uzupełniające główne, które w razie koniecznej potrzeby mogą być traktowane pobieżnie, przesunięte na godziny języka wykładowego lub czytania, bądź też w ostatecznym razie pominięte. Ustępy n. p. Królewskie kumy, Wierzynek i Król-gospodarz. tworzą jedną grupę, w której ustępem głównym jest ostatni między nimi, dwa zaś naprzód wymienione są tylko uzupełniające. — Ryciny są również i do historycznego materiału bardzo a bardzo pożądane. Nowsze wydanie książek szkolnych i w tym kierunku ulepszono znacznie przez pomieszczenie kilku bardzo trafnie dobranych rycin.

⟨Dziedzinę nauk przyrodniczych poruszyliśmy już pod jednym względem poprzednio. Nie ustępy w książce, lecz ciągła obserwacja przyrody powinna być podstawą nauczania.⟩ Dziwny to jednak i wprost smutny objaw, że mówi się u nas o „poglądzie“ dużo, lecz nie się prawie w tym kierunku nie robi. ⟨Rzeczy zwykłe, powszednie wydają się nam zbyt małostkowe, jako przedmiot nauki szkolnej. Pochodzi to stąd, że nas samych za mało wdrożono do obserwacji i ^{nie}uczone czytać w otwartej księdze przyrody⟩ daleko kołującą drogą książkowej nauki. ⟨Nie rozumiemy w skutek tego duchowego stanu dzieci, przeoczymy, że spostrzeżenia ich bywają dorywcze, wyobrażenia przeto niedokładne, a właściwych pojęć brak zupełny.⟩ Gdy zaś praca rozsądku: wydawanie sądów i wyprowadzanie wniosków, zależy od zasobu dokładnych wyobrażeń i pojęć, więc brak ich właśnie w sprawach najpowszedniejszych⟩ jest przyczyną, że dziatwa, dorósłszy, czynności swego stanu spełnia mechanicznie, bez zamiłowania, niezdolna do postępu,⟩ co aż w przysłowie poszło: „Niech będzie, jak bywało“ ⟨Powiadamy nieraz: „Na co przyda się pokazywanie dziatwie wiejskiej uprawy n. p. kapusty, kiedy ona widzi to wszystko na własnym polu lub w ogrodzie“. Otóż nie ulega wątpliwości, że dziatwa widziała zasiew kapusty, rozsadzanie jej, podlewanie i ogartywanie. Spytajmy jednak, skąd się bierze nasienie, dla-

czego przesadza się młode sadzonki, podlewa je i ogartuje, a przekonamy się, jak ogromne luki znajdziemy w tych wyobrażeniach. Tymczasem pewną jest rzeczą, że dokładniej, bo z zastanowieniem, z większą ochotą, bo świadomie, będzie uprawiała kapustę gospodyni, która ma jasne pojęcie, dlaczego to lub owo robi, niż inna, wykonująca tę uprawę mechanicznie, bez zdawania sobie sprawy z przyczyn i celu swej pracy. Należy zaś i to mieć na względzie, że omówienie, wskazanie lub nawet i wykonanie jakiejkolwiek pracy fizycznej w szkole podnosi ją i uszlachetnia w oczach działwy, że prowadzi najpewniej „do zamięłowania pracy i poszanowania swego stanu,“ jak tego żądają plany naukowe. Niemniej i to za rzecz pewną śmiało podać możemy, że okazanie działwie życia jakiejkolwiek rośliny od zasiańia aż do owocowania więcej dostarczy wiadomości jasnych i trwałych, bo na obserwacyi opartych, więcej też przyczyni się do zamięłowania przyrody i osiągnięcia wszelkich innych celów nauk przyrodniczych, niż przeprowadzenie całego szeregu ustępów botanicznych. „Skargi nauczyciela na brak środków w szkole, — jak słusznie powiada (na str. 97.) instrukcyja, — nie mogą tłómaczyć zaniedbywania metody poglądowej.“ Niezaprzeczenie wzorowo urządzony i prowadzony ogród szkolny i pole są najlepszymi środkami poglądowymi i mają dla celów praktycznych najdonioślejsze znaczenie, jako wzór i obserwacya równocześnie. Jeżeli jednak brak takiego ogrodu, jakiego plan widzimy n. p. w książce szkolnej, jeżeli niemożliwą jest obserwacya na wzorowym przykładzie, to z tego nie powinno jeszcze wynikać zupełne wykluczenie obserwacyi, bo dla niej wystarczy nawet mały skrawek ziemi, nawet parę skrzyneczek, napełnionych ziemią. Nie będzie to wszystko jedno, ale przynajmniej większa połowa wychowawczego celu wiejskiej szkoły zostanie spełnioną. „Kiedyż lud nasz niechętnie n okiem spogląda na pracę działwy w ogrodzie szkolnym, uważając ją za wyzysk ze strony nauczyciela!“ zawoła niejeden z czytelników, który się może na praktycznych ćwiczeniach w ogrodzie szkolnym już poparzył. Wniknijmy jednak dobrze w postępowanie nasze, jakiego się zwyczajnie przy tych ćwiczeniach trzymamy, a może przyczynę tych posądzeń odkryjemy. Pozostajmy przy przy-

kładzie kapusty. Jeżeli każemy działwie szkolnej znawozić w jesieni choćby małą grządeczkę, potem na wiosnę zasadzić rozsada, podlewać i ogartywać, to istotnie prowadziliśmy obserwację nad rozwojem kapusty i odbywaliśmy ćwiczenia praktyczne. Rodzice jednak działwy, nie rozumiejąc celu tego postępowania, osadzą je z wyniku, a ten stanowi grządeczka kapusty dla nauczyciela.

Postąpmy jednak nieco odmiennie. Zapytajmy działwy w właściwym czasie, jak się otrzymuje nasienie kapusty i posadźmy dwie główki celem wyprodukowania nasienia. Wzrost, kwiat, zbiór nasienia będą przedmiotem obserwacji. Przy zbiorze rozmyślnie z jednej rośliny należy zebrać nasienie przedwcześnie, a z drugiej zupełnie dojrzałe. Opis rośliny w kwiecie będzie przedmiotem jednego wypracowania na zajęcie ciche, opis rośliny dojrzałej i zbioru nasienia dostarczy materiału do drugiego takiego ćwiczenia. Działwa, pobierająca wspólnie naukę, wspólnie też prowadzi taką obserwację. Zebrane nasionka przechowujemy, zaopatrzywszy pakiety w stosowne napisy. Jedną trzecią część małej grządki nawozimy w jesieni. Na wiosnę siewmy najpierw odrobinę jednego i drugiego nasienia oddzielnie dla obserwacji siły kiełkowania. Gdy nadejdzie czas sadzenia rozsady, dzielimy działwę na grupy, po dwoje, troje i t. d. stosownie do liczby uczęszczających. Sadzenie kapusty na świeżym nawozie lub bez nawozu nie jest wskazane: jedna grupa działwy dostaje trzy jednakowe sadzonki i sadi jedną na części, znawożonej w jesieni, drugą na świeżym nawozie, trzecią na kawałku bez nawozu. Do sadzenia należy dobierać tylko dorodne sadzonki: druga grupa działwy dostaje dwie sadzonki, ale jedną zdrową, a drugą nikłą i zasadza je obok siebie. Przy sadzeniu należy zachować ostrożność, aby korzonek nie był zagjęty, lecz szedł prosto w ziemię, a dobrze został w nią wciśnięty: trzecia grupa działwy sadi, jedną sadzonkę w sposób prawidłowy, drugą w sposób nieprawidłowy. Pomiędzy sadzonkami powinien być należyty odstęp: dla obserwacji w tym kierunku czynimy również stosowne zarządzenie. W razie posuchy trzeba sadzonki podlewać, trzeba je też ogartywać; dla obserwacji przeznaczamy także po pa-

rze sadzonek. Każda grupa dziatwy znaczy sobie odpowiednio swe sadzonki, a na zajęciu cichem opisuje czynność sadzenia i obserwację, do jakiej została przeznaczoną. Nauczyciel spisuje sobie oczywiście również cały plan tego urządzenia. Prowadzenie obserwacji i ćwiczeń kończy się zbiorem, który należy do dzieci.

Abyśmy nie byli źle zrozumianymi, zastrzegamy się, że podaliśmy tylko pobieżny przykład, jak należy traktować obserwację, aby przynosiła korzyść, i ćwiczenia praktyczne, aby uniknąć zarzutu wyzyskiwania pracy dzieci. Dobór zaś roślin, których uprawa ma być w ten sposób przeprowadzoną, zależy oczywiście od warunków i stosunków miejscowych. Działwa wykonuje sama wszystkie czynności, ale zawsze w bardzo drobnych rozmiarach. Obserwacji takiej nie należy rozszerzać na kilka roślin w jednym roku, bo pochłaniałaby zbyt wiele czasu i rozpraszała uwagę dziatwy. Jeżeli w czterech latach ucześnieczania (stopień III. i IV.) przeprowadzimy obserwację czterech, sześciu, a najwyżej ośmiu roślin bądź gospodarskich, bądź przemysłowych, wystarczy zupełnie. Wyborem powinien kierować wzgląd na rośliny, które w tej miejscowości albo są uprawiane nieracjonalnie, albo nie bywają wcale uprawiane, chociaż uprawa i korzystne posiada warunki i znaczne mogłaby przynosić korzyści. Prócz tego stały przedmiot obserwacji stanowi szkółka drzewek owocowych, prowadzona choćby także na bardzo małe rozmiary. Gdybyż jakaś szkoła znajdowała się aż w tak niekorzystnych warunkach, że i tyle uprawnej ziemi nie posiada, ile te obserwacje wymagają, pozostaje tylko obserwacja rozwoju roślin, sadzonych w skrzynkach lub wazonkach. Jeżeli zaś przeciwnie szkoła posiada ogród większy, który nauczyciel we własnym interesie powinien uprawiać jak najstaranniej i najpraktyczniej, to oczywiście nie używa w nim do pracy dziatwy szkolnej, lecz tylko od czasu do czasu poddaje jej obserwacji to, co uzna za potrzebne. Obserwacje uboczne nie powinny zabierać całej godziny, bo zabrakłoby czasu na właściwą naukę; powinno na nie wystarczyć kilkanaście minut, poczem wraca działwa do izby szkolnej. Obok grządki z szkółką drzewek i jednej lub dwu grządek

obserwacyjnej uprawy, powinien znaleźć się jakiś kącik dla hodowania tych roślin, o których jest wzmianka w książkach, a nie można ich dostać na okaz w blizkiem sąsiedztwie szkoły. O ogródku kwiatowym nawet nie wspominamy, bo wątpimy wprost, aby nauczyciel lub nauczycielka zaniedbali ozdobić budynek szkolny, a sobie odmówili tej przyjemności, jaką sprawia widok kwiatów, choćby najzwyklejszych. Wreszcie tak obserwacya życia owadów pożytecznych (pszczoł lub jedwabników) jeżeli w szkole lub jej sąsiedztwie jest możliwą, tudzież obserwacya szkodników polnych i ogrodowych bardzo jest pożądana, a tych ostatnich łatwa nawet do przeprowadzenia.

Drugim koniecznym warunkiem skutecznego udzielania wiadomości z nauk przyrodniczych jest zbiorok okazów przyrodniczych i technicznych. Czytanie np. ustępu „Dąb, buk i grab“ będzie marnowaniem czasu, jeżeli nauczyciel niema pod ręką do okazania: a) kłocków z tych drzew, na których mogłaby dziać obserwować korę i drewno, b) zasuszonych liści dla poznania ich kształtu i c) owoców czyli nasion. Zdawanie się na to, że ten lub ów okaz znajdzie się w ostatniej chwili, nie trzeba go przeto w szafie szkolnej przechowywać, zawodzi bardzo często, a przynajmniej powoduje stratę czasu. O preparatach zwierząt ssących i ptaków nie marzymy nawet w obecnych stosunkach dla szkół wiejskiego typu. Jeżeli nauczyciel może zebrać potrzebne, niezłe ryciny, zwłaszcza kolorowane, to już dobrze; resztę trzeba zdać na obserwacyę w naturze i ryciny w książkach szkolnych. Preparaty gadów, płazów i ryb (przynajmniej po jednym okazie z podanych w książkach) łatwiej sporządzić i zachować od zniszczenia. Zbiorok owadów, zastosowany do materiału w książkach, powinien być w każdej szkole. Zielniki przestawiają małą wartość, bo przy najlepszej nawet konserwacyi rośliny po wysuszeniu znacznie się zmieniają. Do zbioroku nadają się więc głównie przekroje drzew z korą, nasiona, liście. Niemniej, jak to przy szczegółowem opracowaniu ustępów wykazemy, może i powinien nauczyciel wiele innych środków poglądowych w zbioroku szkolnym do uzmysłowienia wiadomości przyrodniczych i technicznych zgromadzić i przechowywać. Okazy, których nie posiada jedna

część kraju, możnaby otrzymać z innej części kraju w drodze zamiany. Ponieważ jednak liczymy się zawsze i wszędzie z kosztami i niepomyślnymi dla jednostek warunkami, doradzamy przeto jedynie, aby taką wymianą zajęły się całe okręgi za pośr. dnictwem Rad szk. okręgowych. — Tylko nigdy nie ulegajmy tej fatalnej myśli, że pokazywanie czegoś powszechnie znanego jest rzeczą zbędną, bo, jak już poprzednio nadmieniliśmy, dokładna obserwacja przedmiotów i zjawisk powszednich, codziennych, jest właśnie najbardziej potrzebną. Nie poddawajmy się też zniechęceniu z tego powodu, że nie mamy kompletnego zbiorku. Z tego bowiem, że brak nam tego lub owego okazu, nie powinno jeszcze wynikać zupełne zaniedbanie poglądu na przedmiotach, które mieć możemy; — a jednak i to się często niestety! przytrafia.

Pozostają nam do omówienia zalecane często wycieczki z dziatwą szkolną. W szkole wiejskiego typu jest niezbędną jedną przynajmniej wycieczka dla poglądowego udzielenia wstępnych wiadomości geograficznych. Wycieczki przyrodnicze zaś mniej trafiają do naszego prz. konania. Wycieczki mają za cel ogólną obserwację przyrody i jakiś moment szczegółowy. Otóż ogólne obserwacje przyrody, mające dla dziatwy miejskiej doniosłe znaczenie, mniej są potrzebne dla dziatwy wiejskiej, pozostającej w ciągłej z przyrodą styczności. Obserwacje zaś szczegółowe dadzą się łatwo przeprowadzić w ogrodzie lub nawet w izbie szkolnej. Uwzględnić przecież musimy, że szkoły wiejskie rozporządzają bardzo szczupłym wymiarem czasu, a wycieczka nie da się obliczyć na jedną godzinę, lecz zwykle przeciąga za sobą stratę całego półdzionka i to dla dziatwy dwu stopni, względnie dwu grup. Również i lud źle sobie zwykle tłómaczy wycieczki, poczytując je za bezcelowe przechadzki gwoli przyjemnego zabicia czasu. Jeżeli jednak w niedalekiem od szkoły oddaleniu znajduje się coś pouczającego, godnego widzenia, jak np. fabryka, pasieka, wzorowy ogród warzywny lub sad i t. p., byłoby oczywiście wielkim błędem zaniechać zwiedzenia. Także wycieczki poza godzinami szkolnymi, przedsiębrane po części celem obserwacji, a po części dla wspólnej zabawy, są środkiem wysoce pedagogicznym, o ile nauczycie-

lowi przy szkole wiejskiego typu czas starczy, a rodzice z chęcią udzielają pozwolenia.

Co do samych wreszcie ustępów w książkach, to są one albo indukcyjne, albo dedukcyjne, — t. j. albo zawierają szczegółowy opis i wtedy wymagają stosownego uogólnienia, lub też przeciwnie treść ich jest ogólna, a szczegóły trzeba do niej dobrać. Tak czy owak przeprowadzenie ustępów treści przyrodniczej jest przy użyciu poglądu na okazach lub przynajmniej rycinie bardzo łatwe i ma w stosunku do uzmysłwienia znaczenie drugorzędne. Należy tylko wdrożyć działkę do naturalnego i logicznego toku opisów i do spostrzegania znamion głównych, a pomijania przypadkowych, bo uwzględnianie tych ostatnich prowadzi do bezcelowej paplaniny i drobiazgowości, nieprzyjaciółki dokładnych i wyrazistych poglądów.

4. Czytanie i pisanie.

a) Cel nauki.

Cel nauki czytania i pisania określają plany następująco:
„Biegłe, poprawne i wyraziste czytanie pisma i druku“.

„Wprawienie dzieci do wyraźnego i kształtnego pisma.
Rozbudzanie zamięlowania porządku, czystości i piękna“.

Określenie tak proste i zwięzłe nie wymagałoby żadnych wyjaśnień, gdyby nie okoliczność, że wprowadzenie tego przedmiotu jest sprawą niemal nową, która z powodu różnych faz rozwoju, przebytych w historii nauczania i szkolnictwa, wywołała wśród nauczycielstwa pewno zamieszanie. Wypada nam więc przedewszystkiem poznać przyczynę wprowadzenia tego przedmiotu naukowego, a z uzasadnienia przyczyny i cel i sposób metodycznego traktowania łatwo dadzą się wysnuć.

Duch ludzki wytworzył najpierw mowę, jako zewnętrzną szatę myślenia. Lecz „słowa ulatują, pisma pozostają“, — mawiali Rzymianie, którzy mając zapewne jedynie prawną doniosłość pisma na uwadze, określili zarazem w tem przysłowiu trafnie wielkie znaczenie pisma w cywilizacyjnym pochodzie ducha ludzkiego. Skarby bowiem duchowe, zdobyte przez jedno pokolenie ludzkie, przepadały w większej części bezpowrotnie dla pokoleń następnych, jak długo były jedynie „z ust do ust“ podawane. Dopiero gdy ludzkość znalazła w pisaniu sposób trwałego stosunkowo przechowywania duchowego dorobku, zapewniła sobie tem samem skuteczniejszy i szybszy rozwój cywilizacyjny. Sztuka pisania wytworzyła bezpośrednio sztukę czytania, bez której pismo byłoby zupełnie martwym kapita-

łom. Pisanie więc i czytanie są dla myśli takim ogólnym środkiem wymiany, jak pieniądź dla produktów pracy ludzkiej. Podobnie też jak pieniądź straciłby zupełnie wartość, gdyby brakło wytworów pracy, tak pisanie i czytanie tracą swe doniosłe znaczenie dla tych, którzy nie umieją oddać mową własnych myśli lub nie rozumieją języka, jako wyrazu cudzych myśli.

Praktyczna wartość pisania i czytania jest różna dla zwykłych śmiertelników. Pisaniu w literackiem rozumieniu rzeczy oddaje się bardzo mała stosunkowo liczba wybranych. Zwyczajnie zaś potrzebują ludzie sztuki pisania do porozumiewania się z osobami od nich oddalonymi, do korespondencji. Czytanie zaś otwiera przystęp do zbieranych przez lat tysiące i ciągle wzrastających skarbów duchowych, a rozumienie mowy jest łatwiejsze, niż wyrażanie w niej swych myśli. Stąd poszło, że naturalny związek między pisaniem i czytaniem został rozerwany i że uczono czytania bez pisania, uważając to ostatnie za wyższy szczebel wykształcenia. Przeoczauo też w wiekach upadku oświaty, że tak przy czytaniu, jak i pisaniu zachodzą dwa rodzaje czynności: mechanizm i praca duchowa; uprawiano też głównie pierwszą, mniej troszcząc się o drugą. Na mechanizm czytania nie mamy nawet osobnego wyrazu i musimy używać określeń: „biegłe czytanie i czytanie z rozumieniem rzeczy, czytanie kursoryczne i stataryczne“. Niemniej zatarło się też i znaczenie wyrazu „pismo“, przez który raz wytwór myślenia, to znowu kształt liter rozumiemy i mówimy: czytałem jego pismo, ale nie rozumiem go, lub: widziałem jego pismo i bardzo mi się podobało. Jedynie wyrazy „odpisywać i przepisywać“ oddają dobrze sam mechanizm pisania.

Przechodząc na grunt swojski, musimy zaznaczyć, że reforma wychowania i nauczania, zarządzona państwową ustawą szkolną z r. 1869, utworzyła dla zrozumienia mowy i władania nią w słowie i piśmie jeden przedmiot: język wykładowy. Czytanie, które bez równoczesnego rozumienia mowy nie przedstawia żadnej wartości, wcielono również w ten przedmiot. W pisaniu zaś, ponieważ pismo musi być wyraźne

i kształtne, aby inni mogli je odczytać i odczytywali z przyjemnością, rozdzielono wyrażenie myśli pismem od mechanizmu pisania i pierwsze wcielono do języka wykładowego, a dla drugiego pozostawiono dawną rubrykę „pisanie“. Lecz i przy czytaniu gra mechanizm pewną rolę. Wszak wszyscy wiemy z doświadczenia, że gdy z powodu nieczytelności pisma lub druku, bądź też innych przyczyn nie przeczytaliśmy czegoś gładko, to i myśli przeczytanego nie zdołaliśmy dokładnie zrozumieć. Jak za mała wprawa w pisaniu utrudnia wyrażenie myśli w piśmie, bo tamuje tok czynności duchowej, tak samo brak mechanicznej wprawy w czytaniu utrudnia zrozumienie myśli, bo rozprasza uwagę. Tymczasem mechaniczna strona czytania doznawała, wśród innych ćwiczeń językowych częstokroć upośledzenia i to dało powód do wyłączenia w planach z r. 1893. czytania z języka wykładowego, a postawienia go wraz z pisaniem w osobnej rubryce. Tak więc w pierwszym roku nauki szkolnej zachowujemy niejako historyczny tok rozwoju ducha ludzkiego: uczymy dzieci myśleć i myśli mową wyrażać; od mowy przechodzimy do kreślenia znaków, t. j. do pisania i do wymawiania, tudzież składania tych znaków, t. j. czytania; całej tej pracy wreszcie towarzyszą ciągle ćwiczenia w rozumieniu mowy, a przede wszystkim tego, co dzieci piszą i czytają. W dalszych zaś latach występują pisanie i czytanie osobno, jako cel nauki, a osobno jako środek pomocniczy przy nauczaniu innych przedmiotów.

b) Postępowanie metodyczne przy czytaniu.

Najważniejszym celem czytania, jako osobnego przedmiotu, jest przede wszystkim należyta biegłość mechaniczna, bez której inne przymioty dobrego czytania nie dadzą się osiągnąć. Ćwiczenia dla nabrania biegłości w czytaniu przedstawiają się rozmaicie na poszczególnych stopniach nauki.

Głośne czytanie powinno być zupełnie podobne do należytego mówienia. Przygotowanie więc do dobrego czytania rozpoczyna się już przy wstępnych rozmówkach w pierwszym roku nauki przez wdrażanie działy do mówienia głośnego,

lecz nie krzykliwego, — wyraźnego, lecz nie rozwlekłego. W dalszym zaś ciągu można o nauce czytania na podstawie pisania powiedzieć ogólnie, że: „jakie podwaliny, taka budowa“. Chociaż więc czytanie nie stanowi na pierwszym stopniu osobnego przedmiotu nauki, musimy jego początkom poświęcić parę uwag. Już przy wygłaszaniu samogłosek należy unikać niepotrzebnego przyzwyczajania do przeciągania brzmienia w nieskończoność; wymawianie powinno być „pełne“, ale naturalne. Niemniej przeszkadza biegłości czytania w późniejszym okresie nauki zbytne wyodrębnianie spółgłosek np. *mmm...a*. Rozdział słów na zgłoski jest dla ułatwienia mechanizmu składania głosek tak przy wymawianiu jak i przy pisaniu za dyktatem konieczny. Przyzwyczajenie jednak do rozdzielania słów na zgłoski pociąga za sobą również złe skutki dla biegłego czytania, należy więc wcześniej obmyśleć środki zaradcze. Otóż w pierwszym rzędzie powinien nauczyciel od samego początku wdrażać działość, aby między zgłoskami tego samego wyrazu czyniła krótsze przerwy, niż pomiędzy dwoma oddzielnymi słowami, — tem krótsze, im większej nabywa wprawy w składaniu głosek. Dalej zaś nie należy zapominać o tem, że biegłe czytanie całych wyrazów zależy od wprawy w łączeniu głosek, ta zaś wprawa zależy od jak najrozleglejszego ćwiczenia w samych początkach nauki. Tymczasem po pierwsze przykładów takiego zlewu samogłoski z spółgłoską, aby ta ostatnia stała na końcu, jak np. *am, on* (str. 7. Elementarza), *ul* (str. 9.) i t. p., jest bardzo mało w Elementarzu, a powtórne materiały do ćwiczeń jest w ogóle zbyt szupły w graficznej części tej książki. Udowodniać zaś tego chyba nie potrzebujemy, że o wiele większy będzie skutek pisaną i czytania coraz to nowych wyrazów, niż kilkukrotne powtarzanie tych samych. Nie ubliżając przeto wcale zasadzie, że działość powinna pisać i czytać znane lub poprzód omówione słowa, nie zaś puste brzmienia, radzimy jednak po każdej utrwalonej już głosce przeprowadzać mechaniczne ćwiczenie w składaniu zgłoszek, dowolnie skombinowanych i nie mających w mowie żadnego znaczenia. Ukończyliśmy np. spółgłoskę *u* wedle Elementarza, to wypiszmy jeszcze dodatkowo na tablicy szereg

zgósek: *on, na, an, no, in, nu, ni, en, un, ne*, i wskazując je, każmy odczytywać chórem i pojedynczo. Gdybyśmy do takich ćwiczeń ograniczyli wyłącznie naukę, postąpilibyśmy niewątpliwie źle, ale zastosowanie ich od czasu do czasu przy kilku początkowych głosekach przynosi dla wprawy w składaniu bard o korzystne wyniki. Nie bójmy się też rozszerzenia zakresu dyktatu poza podany w Elementarzu zasób wyrazów, byle oczywiście wprowadzone przez nas wyrazy odpowiadały książkowym co do połączenia głosek. Już u. p. przy drugiej z rzędu spółgłosce *n* nie znajdujemy w Elementarzu wyrazów: *o-ne, in-ne, in-ni, in-na*. Im zaś dalej w.... Elementarz, tem więcej potrafi nauczyciel doszukać nowych wyrazów, bo niemożliwą było przecież rzeczą umieścić w książce wszystkie. Instrukcja zabrania przeskoków i zmiany porządku liter, nie zaś urozmaicenia nauki i zwiększenia materiału ćwiczeń. Wreszcie gdy już dojdziemy do wyrazów jednozgłoskowych, złożonych z trzech głosek (po *z* str. 19.), należy po przeprowadzeniu odnośnego odstępu wedle książki zarządzać jak najczęściej przepisywanie z książki z pominięciem znaków rozdzielenia i czytanie tego z zeszytów. Działwa miała już np. na godzinie nauki głosnej dyktat z odstępu: *ce-py, cep, sa-dy, sad* i czytała ten odstęp z książki. Każmy jej więc na zajęciu cichem przepisać ten sam odstęp, ale bez rozdziału słów na zgłoski, a więc: *cepy, cep, sady, sad* i t. d. Po kilku takich ćwiczeniach wprowadzamy pisanie całych wyrazów także do dyktatu: dyktujemy, rozdzielając słowa na zgłoski, lecz działwa opuszcza już przy pisaniu znak rozdzielenia, a raczej połączenia (pozioma kreska), i pisze słowa w całości, a następnie dyktat ten z zeszytów czyta. W ten sposób utworzymy pośrednie ogniwo między czytaniem z rozdziałem na zgłoski, a czytaniem całych słów, które się zaczyna od dużych liter. — Wraz z doprowadzeniem nauki do ustępów ciągłych rozpoczyna się czytanie „stataryczne“, gdyż na pierwszym roku nauki niema dla czytania osobnego wymiaru czasu. Na co powinien nauczyciel pilną zwracać uwagę przy czytaniu w ogóle, wylicza dokładnie instrukcja na str. 79. Przypominamy tylko jeszcze, o czem raz była już wzmianka poprzednio, że mechaniczne trudności w czytaniu

wpł wają ujemnie na zrozumienie rzeczy czytanej; trudności te należy więc przedewszystkiem usunąć. Dlatego przeprowadzanie ustępów na pierwszym stopniu powinno się odbywać z początku pojedynczemi zdaniem. Odczytanie zdania powtarzamy tak długo, dopokąd trudności mechaniczne nie ustąpią, wyjaśniamy zaraz, co trzeba, i odpytujemy krótko treść (bez śledzenia jednak zdań na wyrazy). Po ukończeniu nastąpić jeszcze zawsze powinno przeczytanie całego ustępu i streszczenie: albo przez odpytanie, bądź też przez króciutkie opowiedzenie ze strony działwy przy pomocy pytań nauczyciela. W dalszym ciągu nauki postępowanie to dozna o tyle zmiany, że łatwiejsze ustępy będziemy czytali bądź o małymi odstępami.

Na stopniu drugim, względnie w drugiej klasie, występuje już czytanie, jako oddzielny przedmiot nauki. Nie jest dla nas jasnym następujący odstęp w instrukcyi (str. 82.): „Nie byłoby rzeczą stosowną poświęcać czytaniu naraz więcej niż pół godziny. Ile takich półgodzin biegłego czytania wypadnie w rozkładzie godzin na każdym stopniu i w każdej kategorii szkół, okaże się z ogólnego wymiaru czasu i z rozkładu zajęć głośnych i cichych tam, gdzie nauczyciel zatrudnia równocześnie dwa lub więcej oddziałów. Unormowanie tej sprawy będzie też rzeczą konferencyi okręgowych“. Nam się wydaje, że o liczbie półgodzin dla ćwiczeń w czytaniu rozstrzygają katagorycznie plany naukowe, normowanie więc tej sprawy przez konferencye okręgowe nie jest potrzebne, ani nawet dopuszczalne. Czytanie i pisanie musimy uważać za dwa odrębne przedmioty, złączone w jednej rubryce, i nie widzimy żadnego powodu do ukrócania wymiaru czasu jednego z nich na korzyść drugiego. Skoro więc np. plany wyznaczają na nie na stopniu II. w szkole jednoc-klasowej 3, w dwu- i trzy-klasowej 4, a w cztero-klasowej znowu 3 godziny tygodniowo, to na czytanie przypada z tego $1\frac{1}{2}$, względnie 2 godziny, a przyjmując wymiar półgodzinny za odpowiedniejszy, 3 względnie 4 półgodziny. Różnica będzie ta, że przy wspólnej nauce dwu stopni pisanie przypadnie na zajęcia ciche, a przy oddzielnem prowadzeniu każdego stopnia, względnie klasy, odbywać się będzie przy bezpośrednim udziale na-

uczyciela. — Na stopniu drugim, jak wiemy z rozdziału I. tej części dzieła, wspólna nauka ma zwykle miejsce tylko w szkole jednoklasowej. Ponieważ i na tym stopniu raku biegłość w czytaniu nie jest jeszcze taka, aby przy nowych ustępach nie nasuwała trudności zrozumieniu, przeprowadzamy więc w podziałach godzin w rozdziale IV. takie rozmieszczenie półgodzin czytania, aby po nich następowała bezpośrednio w szkołach jedno- dwu- i trzy-klasowych nauka języka wykładowego, tu zaś podajemy sposób zużytkowania tej kombinacyi. Przez tydzień lub dwa z początkiem roku szkolnego użyjemy półgodzin czytania do usunięcia mechanicznych trudności przy ustępach, przeznaczonych do przeprowadzenia na następującej bezpośrednio godzinie języka wykładowego. Później zaś użyjemy tego czasu najpierw na przeczytanie jednego ustępu już przerobionego, a po nim na czytanie dla wprawy ustępu nowego, który mamy przeprowadzić. W ten sposób będzie czytanie i celem i środkiem pomocniczym. W szkole jednoklasowej rozporządza język wykładowy tylko $1\frac{1}{2}$ godzinnym wymiarem czasu nauki głośniei. Czas więc ten rozdzielimy również na półgodziny i w połączeniu z czasem na czytanie otrzymamy 3 godziny nauki składowej. W szkołach zaś dwu- i trzy-klasowych ma język wykładowy wymierzonych 5 godzin nauki, ale bez zajęcia cichego. Z tej przyczyny przypadnie 1 godzina na wypracowanie zadań w ścisłym słowa znaczeniu, półgodziny czytania zużytkujemy jak w szkole jednoklasowej, a z następujących po nich bezpośrednio całych godzin języka wykładowego obrócimy 40 minut na przeprowadzenie ustępu, 20 zaś minut na dyktat lub pouczenia gramatyczne naprzemian. W szkole czteroklasowej wreszcie przypadnie znowu jedna godzina na zadania, z 6 pozostałych trzy będą połączone z półgodzinami czytania i zużytkowane jak w szkole dwu- lub trzy-klasowej, resztę zaś czasu (3 godziny bez kombinacyi z czytaniem) obrócimy na przeprowadzanie ustępów łatwiejszych i krótszych. Ponieważ ustępy przerobione będą przeważnie materiałem czytania, a tem samem zostaną powtórzone, więc czytanie w całości po przeprowadzeniu, wskazane na stopniu pierwszym, tutaj odpadnie. — Już na stopniu pierwszym zaleca instrukcyja

całkiem słusznie uwzględnianie interpunkcyi, bo bez tego warunku ani czytający ani słuchający nie byłiby w stanie treści zrozumieć. Tem większa baczność w tym kierunku należy się czytaniu na stopniu drugim, zwłaszcza przy ustępach już zrobionych. Działwie powinien nauczyciel wskazać, że znaki pisarskie są przy czytaniu niby taktem muzycznym: czytający przy każdym znaku zaczerpuje oddechu i wytrzymuje przy przecinku jeden takt „raz“, — przy średniku i dwukropku dwa takty „raz, dwa“, — przy kropce i znaku pytania trzy takty „raz, dwa, trzy“.

Sama biegłość mechaniczna nie stanowi jeszcze dobrego czytania. Należy tu jeszcze modulacja głosu t. j. takie oddanie treści głosem przez czytającego, aby słuchający odbierał właściwe wrażenie, aby czytanie ułatwiało mu zrozumienie i wywoływało w jego duszy odpowiedni nastrój. Mamy na takie czytanie kilka nazw, przyjmujemy użytą w instrukcyi „czytanie piękne“. Jest ono, wyrażając się krótko, czytaniem deklamacyjnym i nie może być w szkole ludowej z różnych powodów całkowicie przyswojone. Skorośmy jednak na stopniu drugim pokonali w większej części trudności mechaniczne przy czytaniu, należy powoli zdążyć do pięknego czytania na stopniach wyższych. Natomiast ku zdziwieniu może czytelnika, bo wbrew temu, cośmy o czytaniu przy omawianiu celu powiedzieli, oświadczamy, że czytanie „z zrozumieniem“ nie należy właściwie do zadań nauki czytania, jako oddzielnego przedmiotu. Jeżeli uczeń nawet na czwartym stopniu przeczytał ustęp biegle, ale nie umie zdać z jego treści sprawy, to nie można żadną miarą powiedzieć, że wymiar czasu na czytanie był źle spożytkowany, że postęp w „czytaniu“ jest niedostateczny. Raczej trzeba w takim wypadku postęp z języka wykładowego, postęp z wiadomości z dziejów i przyrody, postęp z całej nauki szkolnej nazwać niedostatecznym. W instrukcyi o czytaniu kursorycznym na stopniu czwartym czytamy: „Tu muszą dzieci uprawić się w czytaniu nawet nieco trudniejszych ustępów nieopracowanych, a to w tym celu, aby przyzwyczajały się z wolna do samodzielnego czytania i rozumienia rzeczy czytanej i w ten sposób przysposabiały się do życia“. Uwzględnimy

oczywiście ten bardzo słuszny postulat; takie jednak czytanie nie będzie nauką, lecz egzaminem z postępów całej nauki szkolnej, a przede wszystkim z języka wykładowego i wiadomości z dziejów i przyrody; czytanie z samodzielnym zrozumieniem rzeczy czytanej jest celem i koroną dobrego nauczania. Na stopniu trzecim i czwartym oddzielimy więc czytanie, jako osobny przedmiot nauki, zupełnie od języka wykładowego, a czas, dlań wyznaczony, zużytkujemy następująco:

Na trzecim stopniu przewagę jeszcze będzie miało czytanie ustępów przerobionych. Ustępy z działu drugiego dostarczą nam głównie materiału do dalszych ćwiczeń w biegłości, stosownie zaś dobrane ustępy z działu pierwszego do uprawiania czytania pięknego. W każdym razie takie czytanie przerobionych poprzednio ustępów uważać należy za powtarzanie ustępu; — „dzieci powinny... wnikać w treść czytanego ustępu“ jak powiada instrukcja, — a więc wśród czytania „rzuci nauczyciel od czasu do czasu pytanie“ o jakiś ważniejszy szczegół, a po ukończeniu czytania albo stosownie do ustępu treść krótko odpyta, lub każe ją opowiedzieć. Do ćwiczeń w pięknem czytaniu podaje nauczyciel czasem wzór, sam odczytując naprzód ustęp. Prócz czytania ustępów przerobionych należy już na tym stopniu uprawiać czytanie ustępów nowych, łatwych, wybranych z pierwszego lub drugiego działu. Przy czytaniu tych nieprzerobionych jeszcze ustępów pamiętać należy, że się nie rozchodzi o ćwiczenie w mówieniu, lecz o rozumienie. Ustęp nowy powinien więc być stanowczo w całości przeczytany, bez dzielenia na odstępy, a tok czytania powinno się przerwać chyba dla udzielenia niezbędnego wyjaśnienia rzeczowego, tak niezbędnego, że bez niego zrozumienie treści byłoby niemożliwe. Po przeczytaniu zaś odpytuje nauczyciel treść, lecz nie zdanie po zdaniu lub szczegół po szczególe; pytać trzeba przede wszystkim heurystycznie o to, co mogło być niezrozumiane, lub zrozumiane fałszywie. Na czwartym stopniu uprawianie czytania, jako osobnego przedmiotu, będzie się odbywało tym tokiem, co na stopniu trzecim z tą jednak różnicą, że przeważać będzie czytanie ustępów nowych, jeszcze nie przerabianych, i że działwa będzie po przeczytaniu z nieodbicie

koniecznym wyjaśnieniem zdawała sprawę z ich treści i myślę przewodzić w możliwie samodzielnem, krótkim opowiadaniu. Prócz tego można na tym stopniu dawać na zajęcie ciche od czasu do czasu ćwiczenie w cichem czytaniu, polegające na cichem przeczytaniu ustępu przez dźwiatwę, poczem nauczyciel na następnej godzinie nauki głośnej żąda zdania sprawy z rzeczy przeczytanej. Na takie ćwiczenia są najodpowiedniejsze ustępy, które pozostają w pewnym związku z materiałem następującej po nich nauki głośnej.

O uprawianiu czytania w drugim języku krajowym nie wspominają ani plany naukowe, ani instrukcyja. Sądźmy jednak, że skoro „czytania i pisania“ nie ograniczyły plany naukowe dodatkiem: „w języku wykładowym“, to przedmiot ten należy odnosić do obu języków i poświęcać co trzecią przynajmniej lekcję ćwiczeniom czytania w drugim języku krajowym.

Czytanie pisma odbywa się: 1) przez cały czas przerabiania graficznej części Elementarza; 2) przy czytaniu tematu ćwiczeń piśmiennych i wzorów kaligraficznych, napisanych przez nauczyciela na tablicy; i 3) przy poprawianiu własnych ćwiczeń pisemnych w ogóle. Prócz tego wskazaliśmy (str. 78.) ćwiczenie w czytaniu obcego pisma przy wzajemnej kontroli poprawienia ćwiczeń zajęcia cichego. Wreszcie od czasu do czasu zarządzać należy czytanie wypracowań piśmiennych, najlepiej uczniów z innych stopni nauki; uczniowie n. p. stopnia trzeciego czytają wypracowania stopnia drugiego lub czwartego i t. d.

c) Postępowanie metodyczne przy pisaniu.

Ładne, kształtne i biegłe pismo zależy więcej jeszcze, niż biegłe czytanie, od początków udzielania, a więc od nauki czytania na podstawie pisania na pierwszym stopniu, względnie w pierwszej klasie. Na str. 90.—92. I. części instrukcyi podane są wskazówki o pisaniu tak dokładne, że nad układem ciałła, przestrzeganiem porządku i czystości, lineamentem, i t. d. nie będziemy się tu wcale zatrzymywali. O piśmie prostopadłem lub ukośnem, o które spór tyle niedawno sprawił wrzawy, nie

wspomina instrukcyja zupełnie i całkiem słus nie; — gdyż była należyty układ ciała był zachowany, kął nachylenia liter jest, przynajmniej dla nauki pisania w szkole ludowej, o ile nie wpływa na wyrazistość pisma, rzeczą obojętną. My również, praktykę szkolną mając jedynie na względzie, na dwie tylko przyczyny brzydkiego i koszlawego pisma zwrócimy tu uwagę.

Pierwszą z tych przyczyn upatrujemy w trzymaniu rysika, ołówka lub pióra. Nie rozchodzi się o układ palców, lecz o to, że dzieci koncentrują w nich całą siłę mięśni ręki i tak mocno ściskają przyrząd do pisania, że n. p. rysik często aż pęka, a cała ręka w krótkim czasie poczyna dżeć z wytężenia. Pisanie przy tem przyzwyczajeniu jest prawdziwą męką, a o kształtności pisma nie może być mowy. Wada ta nie jest tak łatwo wpadająca w oczy, jak n. p. zły układ palców przy trzymaniu przyrządu do pisania i dlatego uchodzi często uwagi nauczyciela. Właściwie zaś przyczyną złego układu palców jest najczęściej właśnie usiłowanie skupienia w nich jak największej siły. Nietylko więc do należytego, lecz i do swobodnego trzymania rysika (o tyle, aby go można łatwo między palcami przesuwać) powinno się dążyć od pierwszej chwili jak najusilniej przyzwyczajając. Dobrem w tym celu ćwiczeniem mechanicznem jest trzymanie przyrządu do pisania dwoma tylko palcami: średnim i kciukiem, a podnoszenie i opuszczanie palca wskazującego, którego zadaniem jest naciskanie przyrządu do pisania tylko przy ciągnięciu kresek cienionych, t. j. grubszych. Nawet w czasie pisania można od czasu do czasu zarządzić: „Odchylcie palec wskazujący od rysika, ołówka lub pióra!” — a zaraz się przekonamy, czy wszystkie dzieci trzymają swobodnie przyrząd do pisania.

Druga przyczyna niekształtnego i nieczytelnego pisma w tem polega, że dątkwa nie kreśli liter w sposób prawidłowy, lecz dowolnie. Chociaż nawet nauczyciel wskaże i omówi właściwe pociągnięcia, to przecież mali pisarze kreślą często kształty liter, jak im najwygodniej. Nadzór jest pod tym względem przy większej zwłaszcza liczbie uczęszczających dość trudny, a niech tylko dziecko kilkakrotnie napisze jakąś literę

wynalezionym przez siebie sposobem, to już potem odzwyczaić je trudno. Kilka zaś tylko liter, kreślonych nieprawidłowo, może wpłynąć ujemnie na kształtność i wyrazistość całego pisma. Powstrzymanie dziatwy od robienia takich wynalazków, a wdrożenie do prawidłowych pociągnięć, da się osiągnąć przez wrowadzenie metody „pisania w takt”. W naszych szkołach ludowych nie spotkaliśmy się dotąd z tą metodą, więc podajemy treściwy jej opis.

U dołu 4. strony Elementarza znajdują się dwa szeregi kresek; są to części składowe małych liter. Wszystkie litery można rozdzielić na takie części składowe, a złożone z tych samych głównych elementów połączyć w tak zwane szeregi genetyczne, t. j. pochodne. Tak n. p. *i, u, y, w*, tworzą jeden szereg genetyczny, — *l, ł, t, b*, drugi, — *c, o, a, g*, trzeci, i t. d. Jeżeli każdą część składową liter oznaczymy, jak po sobie następują przy prawidłowem pisaniu, liczbą porządkową i skłonimy piszącego, aby te części kreślił dopiero wtedy, gdy dotyczącą liczbę wymówimy, to otrzymamy główną zasadę metody „pisania w takt”. Litera n. p. *i* składa się z trzech części: z cienkiej kreski (włosowej) z dołu do góry, z cieniowej, naciśniętej kreski z góry, z wygięciem u dołu ku prawej ręce i z kropki nad linią. Zasadnicze części składowe liter powinna dziatwa nauczyć się kreślić przed rozpoczęciem właściwego pisania. Nauczyciel, przystępując do wskazania, jak należy pisać n. p. *i*, kreśli najpierw cienką kreskę z dołu do góry i wymawia przy tem nieco przeciągle: „raz”. Poleca dzieciom wykonać to samo pociągnięcie i znowu wygłasza „raaaz”. Dalej opisuje drugą część składową i kreśli ją wymawiając: „dwa”. Dzieci robią to samo pod nadzorem nauczyciela. Wreszcie, wygłaszając „trzy” umieszcza nauczyciel nad nakreślonym znakiem kropkę, a dziatwa go naśladuje. Po pouczeniu, że znak ten nazywa się *i*, po czytaniu chórem i pojedynczo, powiada nauczyciel: „Napiżemy jeszcze jedno *i*, pisze sam na tablicy, licząc powoli takt, a dziatwa kreśli za nim literę na tabliczkach. Potem odstępkuje nauczyciel od tablicy, każe dziatwie pisać przy ciągłem wygłaszaniu taktu: raz-dwa-trzy, a sam nadzoruje wykonywanie, przestrze-

gając pilnie, aby się dziatwa ani nie spóźniała z nakreśleniem oznaczonej taktem części składowej, ani taktu nie wyprzedzała. Dalej oznacza nauczyciel takt tylko stuknięciem ołówka lub laseczki o ławkę, a dziatwa sama liczy takt chórem. Wreszcie pisze dziatwa literę, wygłaszając sama takt chórem, bez oznaczania go ze strony nauczyciela. Nie rozwijamy tu dalej metody „pisania w takt“, bo w drugiej części dzieła pomieszczymy szczegółowe przeprowadzenie jej na dołączonej tablicy, która uwidocznia szeregi genetyczne liter, ich części składowe i takt. Zwracamy tylko uwagę na widoczne zalety tej metody przy kreśleniu pojedynczych liter. Mniej nadaje się ona do pisania zgłosek lub całych wyrazów, bo mogłaby łatwo stać się nawet przy najbardziej przyspieszonym takcie, przyczyną zbyt powolnego pisania. Również nie nadaje się ta metoda do kreślenia dużych liter, gdyż pisanie ich jest właściwie rysunkiem, (zabytek z czasów rękopiśmiennych przed wynalezieniem sztuki drukarskiej), a na bardzo pożądane i bardzo łatwe do przeprowadzenia uproszczenie tych znaków nie zanoszą się jeszcze. Lecz my też nie przeceniamy pisania w takt i zalecamy zastosowanie tego środka metodycznego wyłącznie przy kreśleniu pojedynczych małych liter, bo zresztą, jeżeli na tej drodze utrwalimy na pierwszym stopniu nauki prawidłowe kreślenie każdej małej litery, to pisanie w takt byłoby przy pisaniu zgłosek i słów zupełnie niepotrzebne.

Jak czytanie z zrozumieniem nie jest właściwie wynikiem nauki „czytania“, tak podobnie i biegle pismo nie może być wyłącznie skutkiem „pisania“, jako oddzielnego przedmiotu nauki. Biegłość w pisaniu osiągniemy przez jak najczęstsze ćwiczenie, do którego sposobność następuje cała nauka szkolna. Pod jednym tylko względem związana jest ta zaleta z kaligrafią: biegle pismo zależy w wysokim stopniu od takiego kreślenia liter, aby części ich składowe wypływały jedne z drugich, aby cała litera mogła być nakreślona jednym zamachem, bez odrywania pióra od papieru, i aby wreszcie łączenie liter w wyrazy było również jak najmniej urywane. Ćwiczeń zaś w biegłym pisaniu dostarcza nie kaligrafia, lecz dyktat. Dlatego tempo dyktatów powinno być coraz szybsze w miarę posuwania się dziatwy na wyższe stopnie nauki. Zarazem przestrze-

gamy jednak przed zbyt szybkim dyktowaniem, które mogłoby odbić się szkodliwie tak na kształtności i wyrazistości piśm, jakoteż na pisowni.

Tok ćwiczeń w pisaniu (kaligrafii) na wszystkich stopniach nauki jest jednakowy, a składa się: 1) z ćwiczenia w kreśleniu składowych części jednego genetycznego szeregu liter; 2) z pisania pojedynczych liter tego szeregu; 3) z ćwiczenia w kreśleniu części składowych i kształtu dużej litery, ewentualnie dwu lub trzech, które występują w przeznaczonym do ćwiczenia wzorze i 4) z naśladowania napisanego przez nauczyciela na tablicy wzoru. Jeżeli nauka nie odbywa się wspólnie i pisanie nie przypada na zajęcia ciche, to część ćwiczenia pod 2) może być i na wyższych stopniach prowadzona metodą „pisania w takt”. (Zob. str. 27.)

Zalecone przez plany, jako cel nauki pisania „rozbudzanie zamięłowania porządku, czystości i piękna” należy oczywiście odnieść do wszelkiego pisania tak w szkole, jak i ewentualnie w domu, o czem obszerniej nadmieniliśmy już w rozdziale „Ćwiczenia w władaniu językiem wykładowym w piśmie” str. 80. Lineament, obowiązujący w szkołach ludowych wszelkiej kategorii, podany jest w instrukcyi przy planach naukowych cz. I. str. 191—194. Co zaś do zeszytów, to niezawodnie byłoby rzeczą korzystną, aby na kaligrafię miała działwa osobne, z lepszego papieru zeszyty. Gdzie jednak wzgląd na miejscowe stosunki takiego urządzenia nie dopuszcza, poprzestaniemy na wspólnym zeszycie, jak to wskazaliśmy poprzednio str. 81. Wskazówka instrukcyi: „O ile cele nauki pisania pozwolą, można na godzinach cichego zajęcia, przeznaczonych w wymiarze godzin na „czytanie i pisanie”, zadawać dzieciom inne ćwiczenia piśmienne w zakresie języka wykładowego” (str. 84.) — może być chyba bardzo rzadko stosowaną w szkołach z obowiązkową nauką drugiego języka krajowego, gdyż w tych należy udzielać naprzemian kaligrafii w jednym i drugim piśmie, — w szkołach zaś trzyklasowych na stopniu czwartym, a w czteroklasowych od klasy trzeciej przybývają do tego ćwiczenia w trzecim piśmie, t. j. niemieckim.

5. Drugi język krajowy.

Postępowanie metodyczne przy nauce, zastosowane do celu tego przedmiotu.

Cel nauki drugiego języka krajowego w planach naukowych opiewa: „Biegłe, poprawne i wyraziste czytanie pisma i druku. Rozumienie mowy w wyrażaniu się ustnem i piśmiennem. Łatwe i ile możności poprawne wyrażanie się ustne“. Jeżeli nauka tego przedmiotu rozpoczyna się o cały rok później, niż języka wykładowego, bo dopiero na stopniu drugim, to ze względu na żądanie planów, określone w pierwszym z przytoczonych zdań, trzeba na tym stopniu wyrównać postępy w czytaniu i pisaniu w obu językach. Zadanie to może nauczyciel spełnić tylko wtedy, gdy wyzyska należycie analogię obu języków tudzież okoliczność, że działywa ogólne mechaniczne trudności czytania i pisania pokonała już na stopniu pierwszym przy nauce języka wykładowego.

Tymczasem najzwyczajniej, najpowszechniej trzymamy się przy początkach nauki drugiego języka krajowego toku nauki języka wykładowego i układu Elementarza, ewentualnie Bukwara. Że ta droga nie jest najkrótszą, lecz że owszem jest nieodpowiednią, świadczą następstwa. W pierwszym rzędzie, stosując się do toku nauki języka wykładowego i układu książek odnośnych, musimy się sami sobie sprzeciwiać i psuć niejako to, o co się przy nauce języka wykładowego usilnie staramy. Nauka bowiem czytania i pisania, a raczej pisania i czytania, w języku wykładowym rozpoczyna się z konieczności od pisania i czytania zgłóskami. Niemało następnie trudności następuje wdrożenie działywy do pisania i wymawiania całych słów, bo działywa czytając, nawet słowa w całości napisane lub drukowane, z przyzwyczajenia rozdziela na zgłoski, a pisząc: albo słowa na zgłoski rozdziela, albo dwa słowa w jedno łączy, albo nawet poszczególne zgłoski, do dwu odrębnych wyrazów

należące, razem wiąże, z czego dziwolągi nie do odczytania powstają. W drugim roku nauki przewyciężyliśmy już ponieważ to przyzwyczajenie przy języku wykładowym, lecz natomiast wprowadzamy je na nowo przy nauce dr. języka kraj. i wprost bałamucimy w ten sposób dziatwę. W obronie tej niekonsekwencji nie przemawia, bo żadna trudność nie zachodzi w rozpoczynaniu nauki dr. języka kraj. od pisania i czytania całych słów, bez rozdziału na zgłoski.

Powtórę tok nauki języka wykładowego wymaga koniecznie usunięcia z początków nauki trudniejszego zlewu spółgłosek. Zastosowując ten tok nauki i ten układ odnośnych książek do nauki dr. języka kraj. popełniamy nie tylko błąd, powyżej przytoczony, t. j. niszczyliśmy skutki pracy w języku wykładowym, ale prócz tego pozbawiamy się znaczniejszego zasobu słów i zdań, któreby napisane dostarczyły nam następnie materiału do ćwiczeń w mówieniu dr. językiem kraj. Również i tu niekonsekwencja ta nie znajduje obrony, bo jeżeli dziatwa pisze już i czyta wyrazy o trudniejszym zlewie spółgłosek w języku wykładowym, to potrafi to samo bez żadnej trudności i w dr. języku kraj., z tym jeszcze pożytkiem, że nauka obu języków zamiast sobie przeszkadzać, będzie się owszem wzajemnie od samego początku posilkowała.

Potrzenie wreszcie układ książek następuje jeszcze następującą trudność: Oto Elementarz rozpoczyna litera *m*, która w języku ruskim czyta się jak *t*. Tu podobieństwo bez równoczesnego przeciwieństwa działa wprost szkodliwie. Układ Elementarza, a tak samo i Bukwara nie następuje i w dalszym toku sposobności do wyzyskania podobieństwa i przeciwieństwa, a stąd przy zachowaniu układu tych książek przy nauce dr. języka kraj. powstaje ciągłe mylenie się dziatwy w czytaniu i pisaniu, czemu tylko zmiana tego układu zapobiedz może.

Wszystkie te trudności i błędy mają swe źródło w tem, że ta sama książka służyć musi do nauki dr. języka kraj., której tok i układ zastosowany jest ściśle do nauki języka wykładowego. Wynika z tego konieczna potrzeba wydania osobnych książek dla początkowego nauczania dr. języka kraj. Te nowe podręczniki musiałyby usuwać nie tylko przytoczone

powyżej niedogodności układu graficznej części Elementarza, ewentualnie Bukwara, ale powinnyby równocześnie z grafiką wprowadzać druk, a duże litery możliwie najrychlej; tylko taki podręcznik uczyni zadość żądaniu „Instrukcyi“, do planów naukowych dołączonej, które brzmi: „Najpierw muszą się dzieci nauczyć (w dr. języku kraj.) co rychlej pisać i czytać. (str. 94 cz. I).“

Do pokaź zaś taki podręcznik nie zostanie wydany, nauczyciel nie tylko może, ale wprost powinien „zdażać do celu raźnie i świadomie, używając metody trafnej i unikając rozwlekłości“ (instrukcyja cz. II. str. 85.). Tem też usprawiedliwiamy jedyne większe odstępstwo od książek szkolnych, którego się dopuszczamy w drugiej części tego dzieła przy traktowaniu początków nauki drugiego języka krajowego.

Na trzecim i czwartym stopniu ma się nauka drugiego języka krajowego odbywać „na podstawie tych samych książek, jakie są przeznaczone dla użytku w szkołach, w których ten język jest wykładowym“. Porównując też treść planów szczegółowych dla tych stopni, znajdujemy w nich dosłownie prawie te same wymogi dla nauki drugiego języka krajowego, co dla języka wykładowego. Zliczmy jednak wymiar czasu za całych 6 lat nauki codziennej dla obu języków, a otrzymamy następujące zestawienie:

	tygodniowo za 6 lat razem j. wykł.		drug. kraj.	
	nauki głośnej	cichej	gł.	cichej
szkoła jednoklasowa	12	12	7 $\frac{1}{2}$	7 $\frac{1}{2}$
„ dwuklasowa	22	8	12	8
„ trzyklasowa	22	8	11	7
„ czteroklasowa	25	7	9	5

Do tego zestawienia dodajmy jeszcze dwie ważne okoliczności: a) że dziatwa po większej części bądź co bądź mniej używa poza szkołą drugiego języka krajowego, niż wykładowego i 2) że religia i rachunki wyłącznie, a nauka wiadomości z dziejów i przyrody prawie wyłącznie (zob. instrukcyja cz. II. str. 97. i 100. ostatni odst. p) bywają udzielane w języku wykładowym, a staniemy przed bardzo wielkim znakiem pytania, czy i w jaki sposób może szkoła wymogom

planów naukowych co do postępów w drugim języku krajowym podolać.

Przedewszystkiem skonstatować należy, że plany naukowe żądają tylko, żeby nauka drugiego języka krajowego na stopniach wyższych (trzecim i czwartym) „odbywać się mogła na podstawie tych samych książek, jakie są przeznaczone do użytku w szkołach, w których ten język jest wykładowym.“ Żądanie to nie jest stanowczo równoznaczne z wymogiem, żeby władanie obu językami było zupełnie równomierne. Różnica w tym względzie być musi i to tem większa, im rzadziej dziatwa słyszy i używa drug. języka kraj. poza szkołą. Zawsze jednak postęp w tym przedmiocie może i powinien być taki, aby dziatwa ten język zupełnie dobrze rozumiała i rozmówić się w nim swobodnie potrafiła. (Za następstwa braku ćwiczeń w używaniu w życiu późniejszym szkoła odpowiadać nie może). Aby taki postęp osiągnąć, musimy sobie jeden szczegół dobrze uprzytomnić i do niego zastosować postępowanie metodyczne. Oto człowiek, władający kilku nawet językami, myśli właściwie zawsze tylko w języku rodzinnym, względnie w tym, w którym się myśleć nauczył, (bo spacone wychowanie, które dla należytego przyswojenia obcego języka zmusza dziecko do używania tego języka od bardzo wczesnej młodości, stwarza n. p. Polaków, myślących w ścisłym tego słowa znaczeniu po francusku). Nasze jednak oba języki krajowe nie są sobie tak obce, tak różne budową składni, aby sprawy myślenia przy rozumieniu i mówieniu jednym lub drugim były utrudnione. Nie wymaga też nauka drug. języka kraj. przeciążania pamięci i wysilania jej przy mówieniu, bo pierwiastki, a nawet tematy przeważnej liczby wyrazów są wspólne. Jeżeli więc ćwiczenie władz umysłowych, t. j. tę stronę nauczania, którą gimnastyką myślenia nazwalismy, w przeważnej części przesuniemy na godziny nauki języka wykładowego i przedmiotów, w nim udzielanych, to różnica w wymiarze czasu nie przedstawi się nam tak znaczną, jak wygląda w cyfrach. Trafność tego zapatrywania stwierdzają plany naukowe, które w określeniu celu nauki dr. języka krajowego opuściły cały ustęp o celu wychowawczym przy

nauce języka wykładowego: „kształcenie uczuć religijnych, moralnych“ i t. d. Opuszczenia tego nie można żadną miarą tak rozumieć, jakoby cel wychowczy przy nauce drug. języka krajowego wolno było zupełnie pomijać; zaznacza ono tylko, że przy należycie prowadzonej nauce innych przedmiotów cel ten przy nauce drugiego języka krajowego nie wymaga osobno dydaktycznego uwzględnienia, że uczeń powinien być przy nauce języka wykładowego wdrożonym o tyle do zastanawiania się, aby zrozumiałwszy treść co do języka, zrozumiał ją także co do myśli przewodniej i potrafił z niej korzyść moralną dla duszy swej wyciągnąć. Przy traktowaniu ustępów z drugiego języka krajowego należy więc zupełnie podobnie, jak przy ustępach rzeczowych, kłaść na pierwszym miejscu cel samego przedmiotu t. j. rozumienie i władanie tym językiem; cel zaś wychowawczy usuniemy przy udzielaniu na drugi plan, jako sprawę dlatego tu drugorzędną, że załatwioną niejako przy przedmiotach, w języku wykładowym udzielanych. Wynika z tego wskazówka, że niektóre szczegóły postępowania metodycznego, które uznaliśmy za błędne przy nauce języka wykładowego, będą przy nauce drug. języka krajowego dobre, a nawet konieczne. Przy nauce języka wykładowego przestrzegaliśmy n. p. przed zbyt niemię uprawianiem mechanicznego czytania przed przeprowadzeniem ustępu, by nie spowodować pamięciowego przyswojenia treści, które udaremniłoby ćwiczenie w samodzielnym myśleniu i w samodzielnym wypowiedaniu myśli. Przy nauce zaś drug. języka krajowego obawa ta nie zachodzi, a głośne czytanie mechaniczne, jako najlepszy środek do osiągnięcia należytego wymawiania, powinno się doprowadzać do zupełnej biegłości. Potępiliśmy z tej samej przyczyny, t. j. ze względu na kształcenie władz umysłowych, rozbijanie treści zdań i odstępów przez szczegółowe dopytywanie, lecz przy przeprowadzaniu ustępów z drug. języka krajowego uważamy to postępowanie za wprost wskazane, jako środek do przyswojenia wyrazów i ćwiczeń w mówieniu. Przeciwnie zalecone przy języku wykładowym dążenie do jak najwięcej samodzielnego zdawania sprawy z rzeczy czytanej przez działwę, wszystkie ćwiczenia, polegające na

zmianie formy lub toku myśli, zajmą przy udzielaniu drug. języka krajowego miejsce uboczne szczegółów, o których się wyrażamy zwrotem: „o ile czas starczy“. Jeżeli bowiem dziatwa jest należycie wdrażaną do samodzielności myślenia i wypowiedzania myśli przy nauce języka wykładowego, to także ustępy, czytane w drug. języku krajowym, będzie reprodukowałą samodzielnie i to tem więcej, im znaczniejszej wprawy w używaniu tego języka nabędzie; osiągnięcie węc tej wprawy jest rzeczą główną. Grzechem jednak znowu pedagogicznym byłoby zupełne pominięcie celu wychowawczego przy nauce tego przedmiotu, — grzechem takie zapomnienie o jednym z pierwszych celów nauczania w ogóle, iżby nauczyciel nie zwracał uwagi, choćby ubocznie, na to, czy dziatwa treść ustępów rozumie także pod względem etycznym, czy i o ile w tym również kierunku korzysta. Przy ustępach zaś trudniejszych, przy motywach etycznych, dla dziatwy skądinąd nieznanych i zupełnie nowych, należy stanowczo użyć do uwydatnienia celu wychowawczego drogi, wskazanej przy traktowaniu ustępów z języka wykładowego. Kończąc te wywody, możemy je sformułować krótko w słowach, że postępowanie metodyczne przy udzielaniu drug. języka kraj. powinno być wielce zbliżone do metody traktowania ustępów z języka wykładowego na stopniu nauki poprzednim, a więc: na stopniu drugim, jak na pierwszym, na trzecim, jak na drugim i t. d. W ten sposób sam materiał nauki (ustępy) będzie pod względem treści i jej przedstawienia w obu językach równo postawiony, a traktowanie go metodą o stopień niższą przy drug. języku kraj. wytworzy w nauczaniu tego przedmiotu pośrednią, najpewniej do osiągnięcia pożądanego postępu wiedzącą drogę. O zużytkowaniu pewnej części wymiaru czasu dla „czytania i pisania“ na ćwiczenia w biegłym czytaniu i kaligraficznem piśmie w dr. języku krajowym, wspomnieliśmy poprzednio. Użycia części czasu zajęcia cichego na kaligraficzne pisanie nie doradzamy dlatego, że czasu tego jest mało, lepiej go więc obrócić na inne ćwiczenia pisemne, zwłaszcza ortograficzne. Do innych ćwiczeń pisemnych, tudzież do zadań w ścisłym słowa znaczeniu, stosować należy wszystkie uwagi, poczynione przy omawianiu nauki języka wykładowego

i tu przy głośnej, ustnej nauce drug. języka krajowego. Pewnej tylko interpretacji poddać jeszcze musimy brzmienie planów naukowych co do tej sprawy.

W ogólnem określeniu celu nauki drug. języka krajowego w szkołach jedno-, dwu- i trzy-klasowych czytamy (str. 10. 23. i 37.): „Łatwe i ile możności poprawne wyrażanie się ustne“, a dopiero przy szkole czteroklasowej (str. 52.) spotykamy pełny zwrot: „Łatwe i o ile możności poprawne wyrażanie się w mowie i piśmie.“ Nie można tego rozumieć, jakoby ćwiczenia pisemne w szkołach jedno-, dwu- i trzy-klasowych nie były potrzebne, bo plany dla poszczególnych stopni nauki wyznaczają ich rodzaj we wszystkich szkół kategoriach; jestto więc jedynie stylizacyjna pomyłka. W planach szczegółowych dla stopnia III. szkół jedno-, trzy i cztero-klasowych czytamy znowu: „Pisanie treści krótkich ustępów odczytanych, krótkie opowiadania, opisy i porównania na podstawie nauki głośnej, jako odpowiedzi na zadane pytania“ — dla szkoły zaś dwuklasowej: „Piśmiennne odpowiedzi krótkimi zdaniami na zadane pytania“. Nie należy z tego wnosić, że wymogi co do ćwiczeń pisemnych na stopniu III. są dla szkoły dwuklasowej skromniejsze, niż dla innych kategorii szkół, bo z zestawienia wymiaru czasu wynika przeciwnie, że szkoła dwuklasowa znajduje się w warunkach najkorzystniejszych. Wyrażono tu tylko innemi słowy ten sam postulat i właśnie określenie dla szkoły dwuklasowej jest trafniejsze i powinno być przyjęte także dla innych kategorii szkół. Wreszcie pozornemi tylko, bo również wymiarem czasu nieuzasadnionemi, są różnice w planie szczegółowym stopnia IV. szkół jedno- i dwu-klasowych, a trzy- i czteroklasowych, tudzież w brzmieniu wymogów na tym stopniu między szkołą trzy- a cztero-klasową.

6. Rachunki

w połączeniu z nauką o formach geometrycznych.

a) Cel nauki.

W planach naukowych z roku 1875 czytamy: „Celem nauki rachunków jest: ażeby dzieci nabyły biegłości i pewności w rozwiązywaniu tak z pamięci jak cyframi zwykłych zagadnień praktycznych“. Plany zaś z r. 1893 tak ten cel określają: „Biegłość i pewność w samodzielnem rozwiązywaniu zwykłych praktycznych zagadnień rachunkowych“ i t. d. Jak widzimy, oba określenia różnią się między sobą jednym tylko wyrazem: „samodzielnem“; lecz ten jeden wyraz nadaje planom naukowym z r. 1893 ogromną wyższość nad poprzednimi. Można bowiem mieć ogromną biegłość i pewność w rozwiązywaniu działań rachunkowych, a nie mieć samodzielności w ocenieniu, czy to czy inne działanie ma być do rozwiązania zagadnienia użyte. Taka zaś pewność i biegłość bez samodzielności mało co warta, a w każdym razie mniej, niż „prosty, zdrowy rozsądek“ nieuka, który wprawdzie o działaniach rachunkowych nigdy nie słyszał, ale z zagadnieniami praktycznymi radzi sobie trafnie na swój sposób. Samodzielność jest wynikiem pracy umysłu, — przez dodanie przeto tego jednego wyrazu nadały nowe plany naukowe nauce rachunków nie tylko więcej praktyczny kierunek, lecz wskazały jej zarazem cel wychowawczy: rozwijania i kształcenia zdolności i sił duchowych działwy. Zakres zaś celu wychowawczego przy tej nauce nie jest wcale tak mały, jakby się na oko mogło wydawać; jest owszem, jak to krótko wykażemy, bardzo nawet obszerny. Oto myślenie liczbami i o liczbach, należyte zrozumienie i uporządkowanie stosunków liczbowych, wykonywanie kombinacji rachunkowych i wyciąganie z nich wniosków przedstawiają znakomite środki do rozwoju władz umysłowych

i spotęgowania całej wewnętrznej działalności działwy. Żaden inny przedmiot naukowy nie nadaje się tak dobrze do kształcenia ścisłości w myśleniu przy wydawaniu sądów i w gruntowności przy zastanawianiu się, jak nauka rachunków. Lecz i pod względem moralnym wpływ tej nauki jest wielki, przeoczać go więc nie wolno. Rozbudza ona w działwie zamiłowanie do bystrych spostrzeżeń, prawidłowego wnioskowania, do porządku, punktualności, w ogóle do przejęcia się ideą prawdy; kształci też i wolę działwy, bo przyzwyczajają ją do kierowania się jasno postawionemi, stałemi zasadami, zmusza do skupienia uwagi, do energicznego i wytrwałego dążenia ku rozwiązaniu zagadnień rachunkowych, hamuje wrodzoną zbytnią żywość, przyucza cierpliwości. Aby tak pojęty cel nauki rachunków w obu kierunkach: praktycznym i wychowawczym osiągnąć, wymaga udzielanie tego przedmiotu bardziej umiejętnego i dokładniej obliczonego postępowania metodycznego, niż którykolwiek inny przedmiot nauki szkolnej. Niestety! Na długoletniem oparciu doświadczeniu śmiemy twierdzić, że po nauce rysunków i ćwiczeniach piśmiennych trzecie miejsce co do słabych postępów zajmuje nauka rachunków. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy wskazaliśmy w rozdziale I. tej części dzieła, omawiając wymiar czasu szkoły dwuklasowej; drugą stanowi metoda udzielania, którą się tu pokrótce zajmiemy.

b) Metoda udzielania i przemienny sposób wyczerpania materiału.

Dobłą metodę udzielania wyrabia jasne zdanie sobie sprawy, od czego zależy osiągnięcie celu nauki i należyty w niej postęp. Naukę rachunków traktujemy najczęściej jako pełną zawilosci umiejętność i w skutek tego największe i najliczniejsze popełniamy błędy w postępowaniu metodycznym. Właściwie zaś o umiejętnem traktowaniu tej nauki w szkole ludowej ze względu na rozwój umysłowy działwy nie powinno być nawet mowy.

Liczby są pojęciami abstrakcyjnymi, lecz do pojęć tych może dojść nasz umysł jedynie na drzewie poglądownej. Tę prawdę

powinien mieć nauczyciel ciągle na uwadze, a szczególnie przy nauce rachunków w zakresie pierwszej dziesiątki. Dodana do obowiązujących planów naukowych instrukcja wprowadza do początków nauki rachunków pewną nowość metodyczną, nazwaną przez nauczycielstwo „wstępne przygotowaniem“ do tej nauki; czytamy tam (cz. I. str. 112.): „Przedewszystkiem nauczy nauczyciel dzieci liczyć od 1 do 10. Liczenie to powinno się odbywać na przedmiotach rzeczywistych“ i t. d. Ponieważ dawniej to „wstępne przygotowanie do nauki rachunków“ nie było w używaniu powszechnem, zdarzało się nam przeto tak często spotykać z mylnem o niem wyobrażeniem, że jemu najpierw słów parę poświęcimy. — Działwa przynosi już z sobą do szkoły najzwyczajniej pewne wyobrażenia o liczbach. Wyobrażenia te jednak polegają bardzo często na samej znajomości nazw, bez równoczesnego jasnego wyobrażenia o zakresie nazwanej liczby i jej stosunku do innych liczb. Otóż wstępne przygotowanie do nauki rachunków, jak je szczegółowo opisuje instrukcja, ma za zadanie zakres każdej liczby tak na rozmaitych przedmiotach tudzież przy pomocy obrazów liczbowych uzmysłowić, żeby dziecko ten zakres, czyli inaczej objętość liczby dokładnie poznało i wyrobiło sobie na tej drodze jasny pogląd na wzajemny stosunek liczb. To przygotowanie nie jest przeto jeszcze właściwą nauką rachunków, lecz tylko poglądowym poznaniem liczb i ich kolejnego po sobie następstwa w kierunku wstępnym i zstępnym czyli wstecznym.

Instrukcja zaleca prowadzenie tego poglądowego pouczenia aż do liczby dziesięć włącznie. Praktyka jednak zawodowa poucza, że dla działwy, wiejskiej zwłaszcza i małomiejskiej, ten zakres wstępnego przygotowania w jednej dawce jest za duży i w skutek tego albo uzmysłowienie jest nietrwałe, albo zabiera zbyt wiele czasu i zatrzymuje naukę za długo w jednym punkcie bez pożądanego urozmaicenia. Ciekawą w tej mierze wskazówkę upatrujemy w właściwości obu naszych języków krajowych. Oto w innych językach np. niemieckim, łacińskim, greckim, francuzkim odgrywają liczebniki w składni rolę przymiotników, w języku zaś polskim i ruskim, od liczebnika *pięć* począwszy, mają stanowisko rzeczowników, bo rządzą drugim

przypadkiem. Znaczyłoby to, że gdy inne narody traktowały liczby w ogóle zmysłowo, nieodłącznie od przedmiotów rzeczywistych, — to Polacy i Rusini, od liczby 5 począwszy, uważali je za pojęcia abstrakcyjne, dające się same w sobie pomyśleć, w oderwaniu od przedmiotów rzeczywistych i w skutek tego język nadał im cechę rzeczownikową. Nie znając składni innych języków słowiańskich, nie możemy tej sprawy uogólnić i zastrzegamy się zresztą przeciw posądzeniu o chęć wyzyskania ducha języka na korzyść postawionej tezy; nawiedliśmy tylko ten szczegół, jako bądź co bądź bardzo uderzający. Dalej powiada instrukcja, że „palcę są w ogóle dobrym środkiem umysłowania“, — palców zaś u jednej ręki mamy 5 tylko. Wreszcie za błąd uważalibyśmy niezawodnie prowadzenie wstępnych rozmówek tak długo, dopokądby dziatwa nie nauczyła się zupełnie logicznie myśleć i poprawnie mówić, co jest ich celem głównym. Nie rugując zupełnie rozmówek, rozpoczynamy naukę czytania na podstawie pisania i uprawiamy następnie oba kierunki równolegle, aż znowu stopią się z sobą w całość wtedy, gdy nauka czytania na podstawie pisania zacznie dostarczać podstatkiem materiału do rozmówek. Podobnie więc postąpimy zgodniej może z zasadami dydaktyki, jeżeli przerwiemy przygotowanie do nauki rachunków na liczbie pięć włącznie i rozpoczniemy właściwą naukę rachunków, a równolegle z nią rozszerzać będziemy poglądowe wyobrażenie na dalsze liczby pierwszej dziesiątki.

Instrukcja (str. 113.) zaleca następujący „tok opracowania każdej liczby w zakresie pierwszej dziesiątki: I. Ustnie. a) Poznanie liczby, umysłowane przedmiotami i obrazami liczbowymi; b) dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie, wykonane najpierw na przedmiotach i liczbach mianowanych, potem na liczbach niemianowanych; c) pisanie cyfr. II. Piśmienne: a) ćwiczenia w pisaniu cyfr na tablicy i tabliczkach; ćwiczenia rachunkowe piśmienne (raczej pisemne przyp. aut). III. Ćwiczenia w szybkim liczeniu. IV. Rozwiązywanie zagadnień praktycznych“. Godząc się na ten tok z ogólnego punktu widzenia w zupełności, sądzimy jednak, znowu ze stanowiska praktyki zawodowej, że go w całości od samego początku

zastosować niepodobna. Ta koncentryczna, przez Niemca Grubega*) wprowadzona metoda grzeszy, jak w ogóle metody niemieckie, bezwzględnem przykrojeniem całego nauczania do zasad systemu. Tymczasem zaś, jak niema „reguły bez wyjątków“, tak nie może być jednolicie systematycznej metody bez pewnych odstępstw i zbroczeń choćby w drobnych szczegółach. Otóż z doświadczenia, które nie my tylko, ale w ogóle uczący rachunków na pierwszym stopniu zrobili, wynika, że wstrzymanie początkowej nauki przy liczbie 2 aż do poznania wszystkich czterech znaków działań rachunkowych jest niekorzystne, bo nagromadza dla umysłu działwy zbyt wiele trudności naraz, a brak obfitszego materiału do uzmysłowienia działań czyni całe pouczenie mechanicznem, rzuca więc pierwszy zaród choroby mechanizmu w naukę rachunków. O wiele praktyczniejszym okazał się następujący tok postępowania w początkach nauczania:

Po wstępnem przygotowaniu do liczby 5 włącznie powtarzamy uzmysłowienie jedynki i uczymy pisać cyfrę 1, co jest ostatecznem tej liczby zabstrahowaniem. Po utrwaleniu pisania cyfry zapoznajemy działwę z znakiem dodawania + i równania = i ćwiczymy w rozumieniu działania i w czytaniu przy pomocy kresek, kółek i t. p. w całym zakresie liczbowym, poznany przy wstępnem przygotowaniu, które rozszerzamy wśród tego uzmysłowieniem liczby sześć. Zapoznajemy dalej z pisaniem cyfry 2, powtarzamy znak dodawania i równania tak przy pomocy poznanych cyfr, jak kresek i kółek i wprowadzamy znak odejmowania, wreszcie uzmysłowienie rozszerzamy na liczbę siedem. Następuje pisanie cyfry 3; dokładne utrwalenie działań poznanych w zakresie tej liczby, pouczenie o znaku mnożenia i działaniu, utrwalenie zrozumienia działania i czytania w zakresie uzmysłowionych już liczb, rozszerzenie wstępnego przygotowania na liczbę ośm. Przystępujemy do pisania cyfry 4, po dokładnem przerobieniu poznanych działań zaznajamiamy z znakiem dzielenia, jako mieszczenia, ćwiczymy w rozumieniu działania i w czytaniu poglądowo na kreskach,

*) Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. A. W. Grube.

kółkach itp. i uzmysłowiamy wśród tego liczbę dziewięć. Po poznaniu cyfry 5 utrwalamy wszystkie cztery działania, a przygotowanie wstępne t. j. uzmysłowienie liczb doprowadzamy do dziesięć. Po poznaniu cyfry 6 i utrwaleniu działań rachunkowych w tym zakresie, zwracamy teraz uzmysłowienie czyli wstępne przygotowanie do pojęć ułamkowych, czyli raczej do dzielenia w znaczeniu podziału. Nowość tę, wprowadzoną dopiero niedawno, pojmuje wielu jako działania ułamkami zwyczajnymi, z czego powstają narzekania na zbyt wygórowane wymogi i niewykonalność planów naukowych. Jeżeli jednak dobrze wnikiemy w intencję odnośnego podręcznika, to łatwo dostrzeżemy, że nie rozechodzi się w nim zupełnie o działania ułamkami, lecz wyłącznie o przyzwyczajanie działwy od samego początku do odróżniania dzielenia w znaczeniu pomiaru od dzielenia w znaczeniu podziału. Dawniej np. $6 : 2 = 3$ czytaliśmy albo: sześć podzielone na dwie części, czyli połowa z sześciu, albo: dwa mieszczą się w sześciu. Teraz zaś pomiar wyrażamy dwukropkiem, podział zaś kreską ułamkową; $6 : 2 = 3$ czytamy więc: dwa mieszczą się w sześciu trzy razy, nigdy inaczej, — a $\frac{6}{3}$ czytamy: sześć podzielone na trzy części lub trzecia część z sześciu. Pamiętać przytem należy, że przy pomiarze dzielna i dzielnik mają to samo miano, a przy podziale tylko dzielna ma miano, dzielnik jest zawsze liczbą niemianowaną. Przygotowanie będzie polegało na uzmysłowieniu podziału całości na 2, 3, 4, 5, 6 części. Odkładając przeprowadzenie do części szczegółowej, tu kończymy zreasumowaniem, na czem polega zmiana przedstawionego przez nas toku początkowego nauczania rachunków: oto mamy z praktyki zaczerpnięte przekonanie, że skoncentrowanie wszystkich działań przy drugiej zaraz liczbie, t. j. przy dwa, nagromadza zbyt wiele trudności dla działwy w tym wieku; aby więc temu zapobiedz, rozdzielamy te trudności na dłuższą przestrzeń czasu, w skutek czego nowe pojęcie wprowadzamy dopiero po należytem utrwaleniu poprzedniego, a pomimo tego nie zatrzymujemy postępu nauki zbyt długo w jednym punkcie.

Zmysłowe wyobrażenie o liczbach i działaniach rachunkowych w ich zakresie nie przemienia się tak łatwo w pojęcie

abstrakcyjne w umyśle dziatwy, jak się to nam wydaje. Zdarza się często u dziatwy, słabiej rozwiniętej, że przez cały rok szkolny do tej doskonałości doprowadzić nie może. Uczeń taki liczy wprawdzie na liczydło lub innych środkach umysłowiających, nie umie zaś tego samego żadną miarą wykonać na liczbach niemianowanych. Czasem ustaje zdolność abstrahowania przy pewnej liczbie : dziecko np. w zakresie 6 liczy bardzo dobrze, a dalej utyka. Mniej doświadczonego nauczyciela objawy takie niecierpliwą i albo zalicza dziecko do nieuków i zupełnie je opuszcza, albo stara się stan rzeczy z wielką własną i dziecka mitręgą, tudzież z znaczną stratą czasu przemódt. Tymczasem jedynym lekarstwem w takich wypadkach jest jak największa cierpliwość i ciągle umysławianie. Mielśmy w praktyce przykłady, że nauka rachunków postąpiła już do 8, a pewien uczeń nie był w stanie dać odpowiedzi na pytanie, ile jest dwa a jeden chociaż na przedmiotach zmysłowych wykonywał działania wcale dobrze. Zadowolnialiśmy się więc u niego tym postępem, i oto pewnego dnia uczeń ten ku wielkiemu zdziwieniu zgłosił się sam z odpowiedzią przy ćwiczeniu w szybkim rachowaniu liczbami niemianowanymi, odpowiedział dobrze i odtąd należał do lepszych nawet uczniów w rachunkach. Ustąpienie psychicznej przeszkody bywa często w takich wypadkach wprost nagłe i niespodziane, a następuje tem łatwiej, im mniej (oczywiście tylko pozornie) zwracamy na nią uwagi, nie męczymy dziecka i nie wymyślamy mu „od osłów“ i t. p. Nawet przy klasyfikacji radzimy tę okoliczność uwzględniać i jeżeli dziecko w zakresie pierwszej dziesiątki okazuje przy liczeniu pogładowem zrozumienie działań, uznawać postęp za dostateczny. Przestrzegamy tylko przed ciąglem używaniem tych samych środków umysławiających. Przez to bowiem łatwo doprowadzić do takiego przyzwyczajenia, że dzieci bez odnośnego środka liczyć wcale nie potrafią. Widzieliśmy np. w pewnej szkole, w której jedynym środkiem umysłowiającym były palce u rąk, że dziatwa nie mogła rozwiązać najprostszego zagadnienia, gdy jej użycia palców wzbroniono. Dlatego obrazy liczbowe są najlepszym środkiem umysłowiającym, bo najmniej zwracają uwa-

gę dziecka jako przedmiot, a tem samem spostrzeganie skupia się więcej i silniej ku przedstawionej liczbie.

Rachowanie poza granicami pierwszej dziesiątki polega na zrozumieniu układu dziesiątkowego. Jeżeli potrafimy wyrobić u dziatwy pojęcie, że dodanie liczb $532 + 363$ nie jest niczem innym, jak dodaniem liczb $5 + 3$, $3 + 6$, $2 + 3$, to zapewniliśmy sobie zupełny postęp w nauce rachunków. Nauka rachunków w zakresie 20 jest jeszcze tylko powtórzeniem liczenia w zakresie pierwszej dziesiątki, a prócz tego ma za zadanie doprowadzić do wprawy w tworzeniu z jednostek niższego rzędu jednostki wyższego rzędu. Uzmysłowanie zaś układu dziesiątkowego przypada w udziale nauce rachunków na stopniu drugim, względnie w drugiej klasie.

Na stopniu trzecim i czwartym rachunek pamięciowy doznaje tylko dalszego koncentrycznego rozszerzenia, a obok niego występują rachunki piśmienne, czyli cyframi. Cyfr używaliśmy już na stopniu pierwszym i drugim, lecz tylko do przedstawienia rachunku pamięciowego; teraz zaś wprowadzamy ułatwienia, które rachunek cyframi następują. W poprzednim okresie (do r. 1893) kładziono główny nacisk na rachunki pamięciowe tak dalece, że działań cyframi dziatwa często ze szkoły ludowej wcale prawie nie wynosiła. Przy większych zaś liczbach i bardziej skombinowanych zagadnieniach pamięć tak często zawodzi, że w praktyce wyjątkowo tylko i z konieczności używamy rachunku pamięciowego. Nabycie więc należytej wprawy w działaniach cyframi jest rzeczą nieodzowną i w tym też kierunku zmieniono nowe podręczniki rachunkowe. Ogromny to jednak znowu błąd i metodyczny i pedagogiczny, jeżeli nauczyciel traktuje rachunki cyframi jako zupełnie odrębną, odmienną, nową naukę, a nie uwydatnia dziatwie na każdym kroku, że są to tylko ułatwienia rachunku pamięciowego. Należy przeto wszelkie pouczenia o działaniach cyframi rozpocząć od rachunku pamięciowego i każdą różnicę między jednym a drugim sposobem wykonania działań porównawczo uzmysławiać. Przestrzegamy jednak zarazem przed ćwiczeniami w rachunku pamięciowym na zbyt wielkich liczbach lub zawilszych kombinacjach, w których spamiętanie cyfr tamuje wprost tok

wnioskowania. Jedno z dwojga: albo zależy nam na ćwiczeniu w rachunku pamięciowym, a wtedy liczby —ogą być większe, lecz nie może ich być dużo, — albo ćwiczenie ma polegać na rozwiązaniu kombinacji rachunkowej drogą wnioskowania, a wtedy liczby powinny być małe, łatwe do spamiętania, lub napisane na tablicy. Dwu trudności nie nagromadzajmy jednak nigdy, bo czas stracimy, zniechęcimy działwę i nie osiągniemy celu.

Nauczycielstwu, zajętemu przy szkołach wiejskiego typu zalecamy bardzo gorąco wczytanie się zdanie po zdaniu i z dokładnem zastanowieniem w ogólne zasady udzielania nauki rachunków, skreślone w I. części instrukcyi dla czterech niższych klas szkół typu miejskiego. Tu jeszcze tylko zwracamy uwagę na błędne zrozumienie nowych podręczników rachunkowych w dwu kierunkach.

Przy czytaniu kładziemy mnożnik na pierwszym miejscu, mówimy n. p. trzy razy po sześć metrów. Pociągnęło to za sobą zatarcie różnicy między mnożną a mnożnikiem i dawniej pisaliśmy tak, jak wymawialiśmy: 3×6 m. Tymczasem w nowych podręcznikach ta różnica jest ściśle przestrzegana i z tej przyczyny należy działwę od samego początku wdrożyć do czytania wspak. Mylnem jest n. p. czytanie przykładu z II. części rachunków 28×3 dwadzieściaośm razy trzy; mylnem też byłoby napisanie 5×15 m, bo mnożna musi przy przedstawieniu rachunku cyframi znajdować się na pierwszym miejscu. Drugim takim bardzo często mylnie stosowanym pojęciem jest wnioskowanie. W dawniejszych podręcznikach i w dawniejszem nauczaniu rachunek wnioskowania stanowił osobny dział. W nowych podręcznikach znajduje się także osobny rozdział: „Rozwiązywanie zadań drogą wnioskowania.“ Inne jednak znaczenie ma „rachunek wnioskowy, droga wnioskowania“ ze stanowiska nauki rachunków, a inaczej pojmować należy wnioskowanie w znaczeniu zastanawiania się, które ciągle od początku do końca usilnie ks/tałcić przy rachunkach powinniśmy. Różnicę uwydatni nam najlepiej przykład, zaczerpnięty z III. części podręcznika rachunkowego: „1 m sukna kosztuje 7 k 60 h; ile trzeba zapłacić za 9 m? Uczeń musi

zupełnie samodzielnie wywnioskować, że jeżeli 1 m kosztuje 7 k 60 h, to za 9 m trzeba zapłacić 7 k 60 h \times 9. Podręcznik zaś wskazuje mu łatwiejsze wykonanie tego zagadnienia „drogą wnioskowania“ mianowicie czytamy tam: „Lic: 9 m po 7 k kosztuje 63 k; 9 m po 50 h kosztuje 4 k 50 h; 9 m po 10 h kosztuje 90 h. Oprócz więc zwykłego wnioskowania wskazuje „rozwiązywanie zagadnień drogą wnioskowania“, pewne sposoby, ułatwiające wykonanie zagadnień. Nauczyciele zaś nie odróżniają czasem tego dwojakiego znaczenia i odsuwają wszelkie wnioskowanie aż do owego rozdziału. Przy rozwiązywaniu więc powyższego lub podobnego przykładu nie żądają wcale wnioskowania, bo przykład nie znachodzi się w rozdziale „rozwiązywanie zagadnień drogą wnioskowania“, lecz w rozdziale „mnożenie“ i t. p. Jestto oczywiście błędne pojmowanie rzeczy, które pociąga za sobą to bardzo smutne następstwo, że działwa tylko zgaduje działanie, potrzebne do rozwiązania zagadnienia; o samodzielności w rachunkach nie może być wtedy mowy, a sama mechaniczna wprawa w wykonywaniu działań nie ma właściwie dla życia żadnego znaczenia.

Pozostaje nam jeszcze do omówienia wyczerpanie materiału. Jak wskazaliśmy w pierwszym rozdziale (str. 17.) nauka rachunków rozporządza we wszystkich kategoriach szkół jednakowym wymiarem czasu. W szkołach trzy- i czteroklasowych, w których grupy (lata nauki) dwu wyższych stopni pobierają naukę oddzielnie, rozdzieli nauczyciel przeznaczony materiał na dwie części i w ten sposób ułatwi sobie wyczerpanie. Lecz w szkole jednoklasowej, tudzież w dwuklasowej, jeżeli trzeci i czwarty stopień pobierają naukę wspólnie, wyczerpanie materiału jest niemożliwe, a przynajmniej musiałoby być bardzo pobieżne, a tem samem nietrwałe. Nie pozostaje przeto nic innego, jak pomódz sobie przynajmniej częściowo przemiennem wyczerpaniem materiału. Przepisany dla trzeciego stopnia podręcznik zawiera cztery rozdziały: I. Cztery działania liczbami całkowitemi jednoimiennymi i wielorakimi, II. Liczby dziesiętne, III. Ułamki zwyczajne i IV. Rozwiązywanie zagadnień drogą wnioskowania. Możemy więc

przerabiać corocznie rozdział I. i IV., a II. i III. przemiennie. Podręcznik dla czwartego stopnia obejmuje rozdziały: I. Liczby całkowite, II. Liczby dziesiętne, III. Liczby wielorakie, IV. Ułamki zwyczajne i V. Rozwiązywanie zadań drogą wnioskowania. Do tego dodać trzeba cały materiał z geometrii. Tu więc corocznie będziemy przerabiali rozdziały I., III., V. i geometryę, a przemiennie rozdziały II. i IV. W rachubę wzięliśmy jedynie podręczniki dla szkół trzy- i cztero-klasowych, bo przeznaczona dla III. i IV. stopnia szkół jedno- i dwu-klasowych „Druga książka rachunkowa“ w wydaniu polskim jest już na wyczerpaniu i zapewne zostanie zupełnie z użytku wycofaną; układ jej bowiem nie odróżnia stopni i nie jest w ogóle do planów naukowych ściśle zastosowanym.

7. Rysunki.

Naukę rysunków zaliczyliśmy już poprzednio do tych przedmiotów naukowych szkoły ludowej wiejskiego typu, w których ona najmniej widoczne osiąga postępy. Częściowo usprawiedliwia ten stan rzeczy okoliczność, że naukę tę wprowadzono do szkół ludowych niższej kategorii dopiero od r. 1875, i to w połączeniu z geometryą. Planów jednak z r. 1875 ani nie uzupełniała szczegółowa instrukcja, ani nie popierał urzędowy podręcznik metodyczny i w skutek tego w większej części szkół niższej kategorii nie uczono wcale rysunków, a w niektórych nawet geometryi, także po r. 1875. Ważny krok naprzód stanowi w udzielaniu tego przedmiotu dopiero dodanie do planów z r. 1893 szczegółowej instrukcyi, tudzież wydanie w r. 1894 urzędowego podręcznika: „Nauka rysunków z wolnej ręki“. Wprawdzie ani instrukcja ani podręcznik nie rozwiązują dość jasno poruszonego przez nas w rozdziale I. str. 19. stosunku nauki rysunków do rachunków co do form geometrycznych, ale też nie krępują nauczyciela zbyt szczegółowymi zarządzeniami, a dostarczają podstatkiem tak metodycznych wskazówek, jak i doborowego materiału nauki. Jeżeli mimo tego postępy w tym przedmiocie, tak zresztą dla dziatwy ponętym, nie są zadowalające, to przyczynę tego upatrujemy przedewszystkiem w braku przyborów. Autor podręcznika do nauki rysunków tak pisze (str. 54.): „Kto jednak przez parę tylko lat był nauczycielem rysunków naszej przeważnie ubogiej dziatwy i w naszych zaprawdę niezbyt hojnie wyposażonych szkołach, ten wie dobrze, ile właśnie ta kwestya przyborów rysunkowych daje do myślenia i czynienia“. Może tyle tylko powiedziałyby „nauczyciel rysunków“, ale nauczyciel ludowy wiejskiej szkoły, przeczytawszy spis przyborów czyto w podręczniku, czy też w instrukcyi, powiada o wiele więcej, mianowicie, że o takich i tylu przyborach marzyć na-

wet nie może. Rada, podana w podręczniku, żeby „z funduszów, przeznaczonych na zakupno książek i środków naukowych“ i t. d. — nie jest wykonalna, bo na palcach dałyby się policzyć wiejskie szkoły, rozporządzające takimi funduszami. Grzywny za nieregularne posyłanie mają w znaczniejszej kwocie tylko szkoły, źle frekwentowane, a więc takie, które środków naukowych mniej potrzebują, niż czynne prawidłowo. Zresztą z tych grzywien ileż rozmaitych potrzeb wypadaloby pokryć: i odzież, i książki, i zeszyty na ćwiczenia pisemne czekają na ten fundusz. Rodzice zaś wiejskiej dziatwy łożą na przybory rysunkowe z większą jeszcze niechęcią, niż na przybory do pisania. Nie pozostaje przeto nic innego, jak wymogi co do przyborów rysunkowych znacznie zmodyfikować. Podajemy tu w tym kierunku parę uwag z wyraźnem zastrzeżeniem, że się one tylko do koniecznych wypadków, gdzie o lepsze warunki na razie trudno, odnoszą, i że całej tej sprawy ostatecznie nie wyczerpują, bo praktyka może nasunąć dogodniejsze drogi wyjścia.

Podręcznik wylicza 11 przyborów rysunkowych. Przejdziemy je za porządkiem. 1) Zeszyty i bloki są stanowczo za drogie dla dziatwy szkół wiejskich i małomiejskich. Znacznie tańszym będzie papier rysunkowy, sprowadzany w większej ilości i cięty na éwiartki. Jeszcze tańszym będzie zwykły biały papier do pisania w lepszym nieco gatunku, a zdaje się, że i on odpowie w ostateczności celowi nauki, którym jest: „1) Wprawa oka i ręki; 2) przysposobienie dzieci do należytego pojmowania form geometrycznych i t. d. i 3) kształcenie wyobraźni i poczucia piękna.“ Rysownicę może od biedy zastąpić zapisany zeszyt, a na zakupno pudełka napinaczy (*Spannågel*) musi się znaleźć jaki fundusz. 2) Ołówki Hardtmutha są niezawodnie bardzo dobre, lecz mają zarazem i tę wadę, że są bardzo drogie; — poprzestańmy więc na jednym zwykłym, średnio miękkim ołówku. Aby zaś i te na czas jak najdłuższy wystarczyły, powinny zostawać w przechowaniu u nauczyciela, zaznaczone na jednym, ściętym nieco końcu nazwiskiem właściciela. 3) Kilka lub kilkanaście kawałków miękkiej gumy należy zakupić z jakiegoś funduszu, jako własność inwentarską, którą

się działwa całej szkoły będzie pożugiwała. 4) Ściereczka nie sprawi kłopotu. 5) Ochraniacz metalowy na ołówki może odpaść, jeżeli działwę nie stać na ten wydatek. 6) Kawałek papieru pod rękę znajdzie się zawsze. 7) Parę arkuszy szklanego papieru należy również zakupić z jakiegoś funduszu, jako dobro ogólne. 8) Rączkę (trzymadło) do wstawiania krótkich ołówków sporządzi sobie działwa sama z trzciny lub piór gęsi. 9) Ołówki kolorowe pozostawimy zamożniejszym do dowolnego zakupna, — nawet podręcznik nie uważa je za konieczne. 10) Linealik z centymetrową podziałką, o którym podręcznik wyraża się „ewentualnie“, uważamy za konieczny dla „wprawdy oka“. Jestto jednak rzecz trwała i raz zakupiona na własność szkoły wystarczy na szereg lat. 11) Pudełeczko do przechowywania przyborów nie jest potrzebne wobec tego, że ołówki, napinacze, guma i linealiki pozostają w szafie szkolnej. W ten sposób nauczyciel łatwo znajdzie niewielki fundusz na zakupienie remanentowej gumy, napinaczy, linealików i kilka arkuszy szklanego papieru, a na działwę przypadnie wydatek również niewielki na papier i ołówek. Z powyższego wynika dalej, że przemawiamy za zupełnem zaniechaniem zeszytów kropkowanych (stygmaograficznych). Tak jest, uważamy stygmy za niepotrzebne nawet przy początkach nauki rysunków, a jak je zastąpić należy i jak naukę rysunków przystosować do nauki rachunków pod względem poznania form geometrycznych, to wskażemy w części szczegółowej. Tu kończymy uwagą, że każdy rysunek na kartce działwa zaopatruje datą i podpisem i oddaje do przechowania, podobnie jak zeszyty z zadaniami.

8. Śpiew.

Nawet przysłowia, będące „mądrością narodów“ podnoszą wysoko i często bardzo charakterystycznie wielki wpływ wychowawczy muzyki i śpiewu, — tyle zaś już o nim pisano, że nie nowego dodać nie potrafimy. Jak napój i pokarm ciała, tak śpiew duszy ludzkiej potrzebny; towarzyszy też człowiekowi od kolebki, w której matka pieśnią dziecięce stula powieki, aż do grobu, przy którym pieśnią żegnamy zmarłych na wieczny spoczynek. Przepisy, dotyczące praktyk religijnych, wydane 22. lutego 1893. l. 2.111 wprowadziły obowiązkowe rozpoczynanie i zamykanie nauki szkolnej nabożnymi pieśniami i w ten sposób zrobiły dla nauki śpiewu w szkole ludowej więcej, niż wszelkie określenia celu tej nauki w planach naukowych i podnoszenie pedagogicznego jej znaczenia w instrukcyi. Chociaż bowiem w szkicach lekcyjnych śpiewu traktować nie będziemy, a i tu, przy metodzie udzielania z ogólnego stanowiska, nie zamierzamy wskazówek, zawartych w instrukcyi, ani rozszerzać, ani wyjaśniać, — to jednak, powodowani prawdowością, notujemy z przykrością smutne doświadczenie, że w wielu szkołach nauki śpiewu zupełnie dawniej zaniedbywano, a i dziś jeszcze wiele w tej sprawie pozostaje do zrobienia. Nauczycielstwa winić nie można, ale do władz szkolnych możemy sformułować krótko kilka życzeń.

Warunkiem przyjęcia do seminaryum nauczycielskiego jest dobry słuch muzyczny i początki muzyki lub śpiewu. Wobec braku jednak kandydatów do zawodu nauczycielskiego, tudzież z innych względów warunek ten nie jest dość ściśle przestrzegany. Ten szczegół byłby jednak jeszcze najmniejszej wagi, gdyby w seminaryach nauczycielskich a) więcej dbano o przyswojenie dobrej metody udzielania śpiewu, niż o wyrobienie głosu i b) gdyby było więcej ćwiczeń praktycznych, lekcyjnych, z tego przedmiotu. Drugiem życzeniem naszym

jest, aby zwrócono uwagę na siły nauczycielskie, które do zawodu nauczycielskiego wstąpiły bez żadnej kwalifikacyi. Te przeważnie nie są uzdolnione do udzielania śpiewu, a przy kwalifikacyi notatka: „w powierzonych sobie szkole śpiewu i gimnastyki nie udzielał (a),“ wystarcza do uwolnienia kandydata od zdawania tych przedmiotów. Takich sił nauczycielskich mamy coraz więcej, są one czynne przeważnie przy szkołach jednoklasowych, a jak wtedy w tych szkołach wygląda nauka śpiewu, pozostawiamy domyślności czytelników. Wreszcie jeżeli już rysunki doczekały się metodycznego podręcznika, to należałoby wydać także urzędowy podręcznik dla nauki śpiewu i zaopatrzyć weń wszystkie szkoły bezpłatnie. Nie wchodząc w sposoby spełnienia tych życzeń, podniesionych w imię rozwoju szkolnictwa ludowego, apelujemy też i do dobrej woli tudzież gorliwości nauczycielstwa zapewnieniem, że nauka śpiewu, zwłaszcza kościelnego, to droga, wiodąca najpewniej i najprędzej do serca dziatwy i serca rodziców. Nie uważamy tego wcale za zjawisko przypadkowe, że gdzie nauka śpiewu religijnego kwitnie, tam i frekwencya jest dobrą i stosunki szkoły z gminą przyjaźne. Wszak widma organistowstwa lub djakowstwa nie potrzebujemy się już teraz obawiać, a jednak spotykamy się w tej mierze często z fałszywą, a szkodliwą, ambicyą.

9. Język niemiecki.

O nauce języka niemieckiego w szkołach wiejskiego typu uczyniliśmy już wzmiankę w rozdziale pierwszym. „Dura lex, sed lex“ (twarde prawo, lecz prawo), powiada przysłowie. Obowiązkiem nauczyciela jest plany naukowe ściśle wykonać i wyznaczony wymiar czasu jak najlepiej zużytkować, a zadaniem tego podręcznika drogę do spełnienia tego obowiązku utorować i pracę nauczania ułatwić. Gdy jednak podręczniki: 1) „Karol Falkiewicz-Mieczysław Baranowski: Przewodnik metodyczny do początków nauki języka niemieckiego na klasę III. szkół ludowych“ i 2) „Przewodnik metodyczny do początków nauki języka niemieckiego na klasę IV. szkół ludowych — napisał Dr. Karol Falkiewicz“ znalazły tak przychylnie przyjęcie, że posiada je nie tylko każda prawie szkoła miejska, lecz nawet każda trzy- i cztero-klasowa szkoła wiejskiego typu. — pozwolimy sobie przeto w tej pracy pominąć ogólny pogląd na zasady dydaktyczne przy udzielaniu języka niemieckiego. Pominęlibyśmy byli nawet zupełnie naukę tego przedmiotu i w części szczegółowej ze względu na znaczne rozmiary tego dzieła i wobec tego, że szkoły trzy- i cztero-klasowe wiejskiego typu są stosunkowo bardzo nieliczne, lecz musimy w szkicach lekcyjnych uwydatnić odmienny tok nauki, spowodowany różnicą urządzenia szkół wiejskiego typu, tudzież wymiaru czasu. Wprawdzie bowiem instruceya (str. 87) co do szkoły czteroklasowej powiada, że „rezultaty nauki muszą być co najmniej te same, co w IV. klasie szkół 5- i 6-klasowych“, plan zaś naukowy dla stopnia IV. szkoły trzyklasowej wyznacza większy materiał, niż dla III. klasy szkół miejskich, większy nawet, niż zawiera przepisany podręcznik, — wymiar czasu jednak nie jest wcale znaczniejszy. Oto w szkole trzyklasowej typu wiejskiego rozporządza język niemiecki w jednym roku 4 godzinami wspólnej dla obu lat ucześniecia nauki, co

czyni w dwu latach 4 godziny nauki głośnej i 4 godziny zajęcia cichego, a czas ten zaledwie można porównać z 6 godzinami wyłącznie głośnej nauki w III. klasie szkół miejskich. Jeżeli mimo tego zakres materiału jest większy, to trzeba dobrze się zastanowić nad sposobem, jak zadaniu wydołać przez jak najkorzystniejsze użytkowanie cichego zajęcia, które ma tworzyć i równoważnik za dwie godziny nauki głośnej i potrzebną przewyżkę na zwiększony materiał nauki. Niemniej pozostaje otwartą kwestya, jak pouczyć o odmianie „czasowników słabych we wszystkich czasach strony czynnej w trybie oznajmującym i rozkazującym“ (plany cz. II. str. 39.) skoro w przepisany podreźniku są tylko trzy czasy. W szkole czteroklasowej odbywa się nauka języka niemieckiego, licząc wymiar czasu obu stopni w czterech latach ucześnieczania, w 9 godzinach nauki głośnej i tyleż zajęcia cichego. Jeżeli zważymy, że wedle instrukcyi (cz. I. str. 98.) najrychlej i najbezpieczniej prowadzi do celu metoda uczenia mowy za pomocą mówienia, to również okazuje się i tu potrzeba zręcznego zużytkowania zajęcia cichego i rozdzielenia materiału, aby wyrównać postępy, jakie osiągnąć może szkoła miejska w 12 wprawdzie tylko godzinach, ale wyłącznie głośnej nauki. Prócz tego zaś wyznacza plan (cz. II. str. 55.) dla IV. stopnia szkoły czteroklasowej „ćwiczenia w odmienianiu czasowników w trybie możliwym“, do których w przepisany podreźniku szkolnym nie ma wcale przykładów ani wskazówek przeprowadzenia. Wreszcie i o tem pamiętać należy, że w szkołach wiejskiego typu musi być nauka języka niemieckiego inaczej zaokrągloną i utrwaloną, niż w szkołach miejskich; w pierwszych bowiem kończy się już zupełnie, w drugich ma jeszcze ciąg dalszy w klasie piątej i szóstej.

Te wszystkie powody skłoniły nas do wciągnięcia nauki języka niemieckiego w szkice lekcyjne; powoływać się jednak w nich będziemy często na wymienione poprzednio metodyczne podreźniki do tej nauki, a to dla skrócenia lekcyi, mających służyć do użytku wyłącznie nielicznej grupie nauczycieli, udzielających tego języka w szkołach trzy - i czteroklasowych. Większe w porównaniu z szkołami miejskimi wymogi planu zmodyfikujemy w ten sposób, że w trzyklasowej szkole rozszerzymy

zakres przepisane go podręcznika szkolnego jedynie na pouczenie o czasie przeszłym dokonany m (*Vergangenheit*), a pouczenie o trybie możliwym w szkołach czteroklasowych zupełnie w rozkładzie materyału pominiemy. Jeżeli nauczycielowi starczy czasu, uzupełni sobie łatwo tę małą różnicę i uczyni w zupełności zadość wymogom planów. Wątpimy jednak o tak szczęśliwym składzie okoliczności i dlatego radzimy prosić Rady szk. okr., względnie krajowej, o pozwolenie na wskazane tu ograniczenie wymogów, motywując prośbę brakiem przeprowadzenia i przykładów w podręcznikach szkolnych, tudzież małym stosunkowo wymiarem czasu głośnie j nauki.

10. Roboty ręczne kobiece (dla dziewcząt).

11. Gimnastyka (dla chłopców).

Nauki kobiecych robót ręcznych i gimnastyki nie będziemy podobnie jak nauki śpiewu, [przeprowadzali w szkicach lekcyjnych, a i tu poprzestaniemy na luźnych tylko spostrzeżeniach.

Cel nauki kobiecych robót ręcznych określają bardzo szczegółowo i trafnie plany naukowe; rozwój jej jest w szkołach naszych ludowych w ogóle zadowalający. Gdzieniedzie, szczególnie w szkołach niedawno powstałych, występuje jeszcze brak przyborów do szycia. W tych wypadkach niechaj nauczycielka dokładnie przedewszystkiem rozważy, czy kierunek nauki jest dość praktycznym, t. j. bezpośrednio korzystnym; w ogóle zaś pamiętać należy, że stosunki miejscowe niejednokrotnie wymagają zmiany wytyczonego przez plan toku nauki bądź dla całej klasy, bądź też dla poszczególnych uczenie. Rozstrzyga tu stanowczo względ na lokalne potrzeby praktyczne całej miejscowości, a nawet domowe poszczególnych uczenie, które nauczycielka powinna się starać dokładnie poznać i dopiero przy ich zaspokajaniu, na ich tle, dążyć do osiągnięcia wychowawczego celu i utrzymania nauki w normalnym toku, o ile się to ostatnie okaże możliwem. Okoliczności te przewiduje też instrukcja (str. 107. cz. II.). Zwracamy jeszcze uwagę na fakt, że śpiew nie przeszkadza zwykle nauce kobiecych robót ręcznych, że owszem wplatanie śpiewu w godziny tego przedmiotu jest ze względów pedagogicznych bardzo wskazane.

Gimnastyka w szkołach wiejskiego typu jest jeszcze obecnie prawie zupełnie zaniedbana. Nawet wzorowe plany wiejskich i małomiejskich budynków szkolnych nie obejmują wcale sal gimnastycznych, boiska też pozostają, jak dotąd, przeważnie na papierze. Niemniej za mało pociągu, że się tak wyrazimy, okazuje nauczycielstwo do udzielania tego przedmiotu, a sprawę

pogarsza jeszcze okoliczność, że liczba nauczycielek z każdym rokiem wzrasta i przerasta już obecnie liczbę nauczycieli; gdzie zaś nauczycielka kieruje jednoklasową szkołą mieszaną, tam już z ustroju tych szkół wynika usunięcie gimnastyki z planu naukowego. Wprawdzie działwa miejska i małomiejska, jak to słusznie zauważa instrukcyja (str. 109.), „żyje w ogóle w korzystniejszych warunkach higienicznych, niż dzieci miast większych, i więcej ma sposobności do ruchu i ćwiczeń fizycznych“. Z szeroko jednak zakreślonego celu nauki gimnastyki dwa kierunki powinny być uprawiane we wszystkich szkołach wiejskiego typu, mianowicie: „wyrabianie zręczności i zgrabności, tudzież uczenie karności i podporządkowania woli jednostki pod wolę ogółu“ (plan naukowy str. 60.). Te dwa zadania mogłaby spełniać nauka ta nawet pod kierownictwem nauczycielek, nawet bez sal gimnastycznych, przyborów i boisk; trzebaby tylko ułożyć odpowiedni system nauki i wydać stosowny, ogólnie obowiązujący podręcznik. Te dwa zadania polecamy ze względów wychowawczych gorliwości i (tymczasem) własnej pomysłowości nauczycielstwa z tem przekonaniem, że prędzej czy później nastąpi zmodyfikowanie wymogów nauki gimnastyki w szkołach ludowych i oparcie jej na innych podstawach, niż obecnie.

Podręczniki dydaktyczno-metodyczne.

Bez pretensyi do bibliograficznej ścisłości kończymy II. rozdział wykazem metodyczno-dydaktycznych podręczników, w języku polskim napisanych. Chociaż bowiem przeważna część z wydanych dotąd nie zajmuje się specjalnie szkołami wiejskiego typu, to jednak rozczytywanie się w podręcznikach tego rodzaju nawet ogólniejszej natury lub odnoszących się do innego typu szkół, uwzględniających inne plany naukowe, ma doniosłe znaczenie dla zawodowego wykształcenia. Bez ciągłego kształcenia się, bez odczytania zawodowego nauczyciel rdzewieje powoli, traci duchową sprężystość, popada w apatyę i jednostronność.

a) Grupa językowa: język wykładowy, drugi krajowy, niemiecki, wiadomości z dziejów i przyrody, czytanie i pisanie.

Stroka H. Praktyczny przewodnik do udzielania początkowego nauki języka polskiego na podstawie elementarza i I. książki do czytania, cz. I. II. i III.

M. Baranowski i Julian Fąfara. Specjalna metodyka klasy elementarnej, 1892.

Mieczysław Baranowski. Nauka poglądu. Zeszyt I, II. i III. Nakład Towarzystwa pedagogicznego.

Józef Chmielewski. Nauka przygotowawcza w klasie I. szkoły ludowej przed użyciem Elementarza.

Stanisław Pallan. Zbiór ćwiczeń piśmiennych dla szkół ludowych pospolitych, wydanie IV 1892.

Tenże. Metodyczne postępowanie przy czytaniu i objaśnianiu treści powiastek moralnych. 1895. (Szkoły miejskie, przyp aut.)

Karol Falkiewicz. Ćwiczenia piśmienne w szkołach jedno-, dwu-, trzy i cztero-klasowych. Kalendarz Szkoły rok 1895.

- Andrusikiewicz Roman. Latarnia dydaktyczna dla takich nauczycieli przy wiejskich szkołach jednokl. itd. Lwów 1882.
- Bogucka C. Niewiadomska C. i J. Warnkówna. Ćwiczenia stylistyczne we wzorach i tematach i Podręcznik do systematycznego dyktanda według uchwał Akademii Umiejętności w Krakowie. Warszawa 1888.
- Gruszczyński S. Nauka o zdaniu itd. Poznań 1861.
- Maciołowski J. Pierwszy rok nauki szkolnej. Kraków 1896.
- Karol Falkiewicz. Drugi rok nauki. Wskazówki instruktywne dla II. części „Szkółki“. Kalendarz „Szkółki“ 1896.
- Karol Falkiewicz. Początkowa nauka drugiego języka krajowego. 1897.
- K. Falkiewicz — M. Baranowski. Przewodnik metodyczny do Początków nauki języka niemieckiego na klasę III. szkół ludowych.
- Dr. K. Falkiewicz. Przewodnik metodyczny do Początków nauki języka niemieckiego na klasę IV. szkół ludowych. Nakładem Towarzystwa pedagogicznego. 1898.
- Wł. Seredyński. Wykład nauk realnych.
- Mieczysław Baranowski. Specjalna metodyka nauk przyrodniczych i Specjalna metodyka nauki geografii i historii w szkołach ludowych. Nakładem Tow. Pedg. 1893.
- Józef Bąkowski. 20 lekeyi do nauki historii naturalnej. Nakładem Tow. Pedg.
- Bolesław Baranowski. Nauka geografii w szkole ludowej na drugim stopniu rozwoju itd. Nakładem Tow. Polg. 1879.
- Józef Bałaban. Kurs geografii w szkole ludowej na podstawie kartografii. 1893.
- Dr. Daniel Wierzbicki. Nauka o użyciu globusów. Kraków 1877.
- Józef Soleski. Lekcje fizyki i chemii w szkole ludowej. Nakładem Tow. Pedg. 1893.
- Józef Piórkiewicz. Wzory pisma polskiego i ruskiego. Nakł. Tow. Pedg. 1888.

- Wilhelm Nowicki. Nauka pięknego pisania (kaligrafii).
Metodyka nauki pisania w szkołach ludowych. Wzory
pisma polskiego i niemieckiego.
- Kling Stefan. Szkice kartograficzne, odnoszące się do kra-
ju rodzinnego i monarchii austriacko-węgierskiej.

b) Grupa II. (rachunki, rysunki).

- Andrzej Józefczyk. Geometria dla szkół ludowych po-
spolitych. Nakładem Tow. Pedg. 1877.
- Ks. T. Kowalski. Geometria praktyczna wiejska.
- Dr. Żuliński Józef. Rachunek miarami i liczbami dzie-
siętnymi. Nakł. Tow. Pedg.
- Jul. Zgorzalewicz. Wskazówki metodyczne do rachunków.

**c) Grupa III. (śpiew, gimnastyka, roboty ręczne
kobiece).**

- J. Czubski. Praktyczny sposób nauki śpiewu i Śpiewnik
polski. Nakładem Tow. Pedg.
- Anatol Wachnianyn. Śpiewanyk cerkownyj dla szkół na-
rodnych. Nakładem Tow. Pedg.
- J. Klausek. Szkółka śpiewu dla młodzieży. Nakładem autora.
- Urbanek Edmund. Śpiewnik kościelny dla młodzieży
szkolnej i Śpiewnik szkolny. Nakładem Tow. Pedg.
- Siedlecki J. ks. Śpiewniczek zawierający pieśni kościelne
z melođyami dla użytku młodzieży szkolnej. Kraków 1895.
- Durski A. Zarys nauki gimnastyki szkolnej i towarzyskiej
1884.
- Madejski Edward. Gimnastyka w szkołach ludowych.
Nakładem Tow. Pedg.
- Kacz Edward. Gry i zabawy młodzieży oraz znaczenie ich
w wychowaniu. Nakładem Tow. Pedg.
- Cenar Edmund. Urządzenie sal i boisk gimnastycznych
i Gry gimnastyczne młodzieży szkolnej.
- Grzywińska Aniela. Nauka robót ręcznych kobiecych.
- Prócz tych dzieł znajdzie nauczyciel do wszystkich grup
liczne artykuły, pomieszczone w czasopismach fachowych. Naj-

starsze z tych czasopism „Szkoła“ posiada osobny przewodnik, na który zwracamy uwagę; napis jego brzmi: Spis przedmiotów, zawartych w 25 rocznikach „Szkoły“. Ułożył i uporządkował Michał Frąckiewicz. We Lwowie, nakładem Towarzystwa Pedagogicznego 1894.

III.

Układ i treść podręczników dla nauki codziennej w szkołach wiejskiego typu.

Jak ważną jest dokładna, wprost drobiazgową znajomość podręczników szkolnych dla nauczyciela, tego zdaje się wykazywać nie potrzebujemy. W każdej szkole wiejskiego typu powinny się też znajdować w bibliotece dla nauczyciela: a) wszystkie podręczniki szkolne dla szkół miejskiego typu i b) podręczniki do nauki w seminariach nauczycielskich. Pierwsze poleciła Rada szk. krajowa rozesłać wszystkim szkołom; gdzieby ich więc brakowało, tam należy udać się do Rady szkolnej okręgowej z prośbą o nadesłanie. Tu pomieszczona ocena podręczników dla nauki codziennej w szkołach wiejskiego typu ma za zadanie wprowadzić jedynie w sposób ich traktowania, ale nie wyklucza czynienia nad nimi jak najszczegółowszych studyów ze strony nauczyciela.

1. „Szkółki“ część I., II., III. i IV.

a) Treść ich etyczna i estetyczna (wychowawcza).

Wychowanie w szkołach naszych opiera się na gruncie katolickim, w tym duchu ułożone są książki szkolne do nauki języka rodzinnego i wiadomości z dziejów i przyrody, oczywiście więc i rozpatrzenie się w ich treści ułożymy wedle etyki katolickiej. Że zaś etyka ta opiera się głównie na przykazaniach Boskich i kościelnych, mamy więc łatwy sposób pogrupowania treści wychowawczej „Szkółek“.

Pierwsze trzy przykazania Boskie (dekalogu) dotyczą czci Boskiej. Do tej grupy należą przede wszystkim pieśni i inne ustępy treści religijnej, mianowicie w I. części Szkółki: 1. Od kogo wszystko? 6. Pieśń przed nauką, 15. Pieśń po nauce, 45. Wezwanie do kościoła, 55. Modlitwa wieczorna, 77. Bóg, 78. Módl się, 79. Modlitwa Pańska, 80. Pozdrowienie Anielskie; w II. cz. Szkółki: 1. W imię Boże, 2. Kościół, 11. Wieczorem, 14. Niedziela, 52. Przed nauką, 63. Suplikacje, czyli błagalne prośby do Boga, 64. Modlitwa dzieci, 65. Pieśń do Najświętszej Panny, 84. Święty Mikołaj, 85. Bóg czuwa nad całym światem, 91. Kolęda, 94. W dzień Bożego narodzenia, 99. Pieśń o Boskiej Opatrzności, 101. Trzy króle, 128. Pieśń wielkopostna, 135. Modlitwa dziękczynna, 139. Pieśń wielkanocna, 162. Majowe nabożeństwo, 163. Pieśń do Matki Boskiej, 188. Pieśń przed Przenajświętszym Sakramentem; w III. części Szkółki: 1. Modlitwa poranna, 19. Pieśń przy sobie, 33. Strachy, 38. Kolęda, 39. Wigilia, 47. Nie wstyż się pracy! 48. Święty Józef cieśla, 49. Święty obrazek, 51. Wielkanoc, 52. Święty Izydor oracz, 55. Modlitwa o deszcz, 56. Modlitwa o pogodę, 59. Boska opieka, 67. Piorun, 68. Modlitwa po burzy; dział drugi: 1. Święto Matki Boskiej Zielnej, 8. Marek i dynia, 27. Pieśń wieczorna, 53. Błogosławieństwo domowi przy zakładaniu dachu, 69. Kalwarya Zebrzydowska, 106. Boże Narodzenie, 112. Świątobliwa rodzina, 117. Święto Matki Boskiej Gromnicznej, 118. Pieśń do Matki Boskiej, 132. Wielkanoc, 137. Legenda o skowronku, 140. Dni Krzyżowe, 150. Zielone Świątki, 161. Boże Ciało, 165. Dary św. Jana Chrzciciela; w IV. cz. Szkółki dział pierwszy: 1. Z Bogiem, 2. Domy Boże, 3. Kościółek wiejski, 4. Na chwałę Bożą, 5. Jan Kanty, 6. Pamiętaj, żebyś dzień święty święcił! 7. Szanujcie dzień świąteczny, 8. Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie, 10. Pańska opieka, 11. Bóg czuwa, 12. Powrót taty, 17. Modlitwa siewacza, 18. Święty Sebastyan, 19. Na dom gospodarski, 36. Cholera przed sądem, 38. Babskie leki, 46. Święty Floryan, 48. Pastuszek, 50. Święty Jacek, 58. Rozmowa o niebie, 59. Wizerunek Zbawiciela; dział drugi: 7. Msza poranna w kaplicy, 11. Księga ziemi i nieba, 64. Dzie-

ciątko w żłobie, 74. Cnota, 104. Nadziei nie trzeba tracić, 138. Droga do nieba.

Brakuje jednego motywu, który powinien być znaleźć pomieszczenie, t. j. wytknięcia „lekkomyślnego wzywania imienia Boga i Świętych“. Zresztą cały ten dział etyczny jest, jak widzimy, bardzo obficie zastąpiony, bo poświęcono mu 86 ustępów t. j. dziesiątą część całego materiału, zawartego w książkach. Jeżeli zważymy, że prócz tego cały dział wiadomości z dziejów i przyrody ma kierunek wybitnie religijny i że z wszystkich innych ustępów, gdzie tylko sposobność nadarza się po temu, przemawia duch religijny do młodocianych serc wychowanków, — to wprost zdziwienie ogarnia, skąd biorą się ciężkie zarzuty na indyferentyzm i bezwyznaniowy charakter teraźniejszej szkoły ludowej.

Czwarte przykazanie Boskie obejmuje wedle etyki katolickiej przepisy o wzajemnym stosunku a) przełożonych i podwładnych, b) rodziców, krewnych, powinowatych, opiekunów, nauczycieli, w ogóle starszych osób i dzieci, c) chlebodawców i sług i t. p. Do momentu, wyszczególnionego pod a) odnosi się w Elementarzu jeden ustęp 73. Zdarzenie z życia cesarza Franciszka Józefa; w II. cz. Szkółki: 31. Cesarz Franciszek Józef i jego rodzina, i 159. Cesarz na pogrzebie żebraka; w III. cz. Szkółki: 2. Sługa Boży, a w dziale drugim: 23. Naczelnik gminy; w IV. cz. Szkółki w pierwszym dziale: 44. Czerwona latarnia i 51. Kosarze; w dziale II. 5. Gospodarz w gminie, 6. Kościół, 40. Czyja służba łatwiejsza. Prócz tego bardzo wiele ustępów historycznych i statystycznych, pouczające o urządzeniu kraju i państwa, następujących obficie sposobności do rozwinięcia i utrwalenia tego motywu etycznego. Moment etyczny pod b) poruszają ustępy w Elementarzu: 2. Matka, 3. Rodzina, 4. W domu rodzinnym, 5. Dobry początek, 28. Dobre serce Andzi, 56. Nie baw się ogniem; w II. Szkółce: 4. Dom rodzinny Jasia, 6. Kto rządzi w domu? 12. Co księżyc dzieciom powiedział? 40. Przypadek z uchem, 42. Posłuszny Miecio, 44. Nieposłuszny kogucik, 57. Ostrożnie z igłą, 62. Powrót ojca, 64. Modlitwa dzieci, 79. Dwa listy, 92. Seroty, 167. Nie odkładaj pracy, 199. Siekierka; w III. Szkółce w dzia-

łe pierwszym: 3. Oko matki, 4. Modlitwa za rodziców, 5. Usłużna wnuczka, 16. Dobra rada, 18. Strzeżonego Pan Bóg strzeże, 31. Stary płaszcz, 36. Słuchaj starszych, 37. Szanuj starszych, 45. Wdzięczna uczenica, 77. Szlachetny figiel, 79. Wesołe ubóstwo; w dziale drugim: 43. Dzień zaduszny, 107. Leszek Biały i Goworek; w IV. Szkółce w dziale pierwszym: 12. Powrót taty, 13. Cześć dla rodziców, 14. Szanuj starszych, 15. Dwie dusze, 44. Czerwona latarnia, 47. Zły pasterz. Do motywu etycznego pod c) znajdujemy tylko dwa ustępy w III. Szkółce, w dziale pierwszym: 27. Wierny sługa, i 52. Święty Izydor, oracz.

Piąte przykazanie dekalogu występuje w wychowaniu szkolnem 1) jako obowiązek starania się o swoje zdrowie, odzież, pożywienie, o lekarza i lekarstwa w razie choroby, 2) jako zabronienie narażania zdrowia innych przez bicie i t. p., 3) jako zakaz męczenia zwierząt i 4) jako zakaz „przeklinania“ (złorzeczenia). Motyw pod 1) podany omawiają w Elementarzu ustępy: 19. Czystość, 56. Nie baw się ogniem (motyw uboczny), 57. Przestrogi; w II. Szkółce: 36. Oczy, 38. Uszy, 40. Przypadek z uchem (motyw uboczny), 57. Ostrożnie z igłą, 58. Schludna Marynia, 66. Nos i język, 81. Na lodzie, 86. Ptaszki w zimie, 119. Cierpliwość (motyw uboczny), 142. Ciało ludzkie, 174. Grzyby, 175. Zielony agrest, 182. Źródło, 186. Czystość; w III. Szkółce w dziale pierwszym: 18. Strzeżonego Pan Bóg strzeże (motyw uboczny), 30. Wojak, 36. Słuchaj starszych (motyw uboczny), 42. Bądź umiarkowanym w jedzeniu, 43. Piorun (motyw uboczny), 70. Gościnność (motyw uboczny); w dziale drugim: 44. Zażębie; w IV. Szkółce w dziale pierwszym: 38. Babskie leki; w dziale drugim wszystkie ustępy o budowie ciała (somatologiczne) t. j. 25. 45. 62. 75. 81. 82. 94., a prócz nich 26. Nieostrożność, 52. Zaczadzenie, 95. Do zdrowia, 112. Rośliny jadowite. Do rozwinięcia motywu pod 2) służą ustępy w II. Szkółce: 132. Nie gniewaj się (motyw uboczny) i 133. Wojna domowa. Motyw etyczny pod 3) poruszają w II. Szkółce: 172. Bądź litościwym dla zwierząt, 176. Litościwy kosiarz; w III. Szkółce: 74. Nieprzy-

jacieli ptaszków. Motywowi ostatniemu nie poświęcono żadnego ustępu.

Przykazanie 7-me rozwinięte zostało w następujących ustępach w Elementarzu: 53. Chłopczyk ukarany; w II. Szkółce: 25. Moje a twoje, 70. Złodziejstwo wykryte, 71. Uczciwy chłopczyk; w III. Szkółce w pierwszym dziale: 13. Cudze jabłka, 27. Wierny sługa (motyw uboczny), 29. Rzetelny wieśniak, 40. Skromna Anusia, 44. Garnek z popiołem, 60. Trafiła kosa na kamień! 72. Pałająca woda; w IV. Szkółce w pierwszym dziale: 22. Buty Michałka, 23. Woreczek z pieniędzmi, 32. Ukarana nierzetelność, 34. Kto pożyczył, niech pamięta o oddaniu, 35. Poszanowanie cudzej własności, 36. Cholera przed sądem (motyw uboczny), 47. Zły pasterz, 53. Cudza własność jest święta; w dziale II: 88. Kradzione, 101. Przyszła kreska na Matyska.

Ósme przykazanie Boskie poruszają ustępy w Elementarzu: 65. Kulawy chłopczyk (wyśmiewanie, jako motyw uboczny), w II. Szkółce: 28. Kłamca; w III. Szkółce w dziale pierwszym: 14. Pasterz, 15. Miłość prawdy, 27. Wierny sługa, (motyw uboczny), 62. Nie posadzaj, 63. Wróble; w IV. Szkółce w pierwszym dziale: 32. Ukarana nierzetelność, 33. Czapla, ryby i rak.

Z grzechów głównych wytknięte są w Elementarzu łakomstwo: 40. Co się stało łakomej myszce; w II. Szkółce pycha: 154. Pyszny tulipan i skromne fiołki, 190. Pochylo-
ne kłosa, łakomstwo: 165. Łakome muchy, gniew: 132. Nie gniewaj się, 133. Wojna domowa, lenistwo: nie odkładaj pracy; w III. Szkółce łakomstwo: 41. Ukarane łakomstwo, obżarstwo: 42. Bądź umiarkowanym w jedzeniu, gniew: 25. Proces o gruszę na miedzy, 50. Sam człowiek nie wie, co czyni w gniewie, lenistwo: 24. Jaka praca, taki zysk, a w drugiej części 35. Konik polny i mrówka, pycha w tymże dziale: 62. Potok i rzeka, 73. Talar i czerwony złoty, 75. Złoto i żelazo, 163. Żaba; w IV. Szkółce łakomstwo: 25. Chciwiec ukarany, pycha: 4. Na chwałę Bożą. Do przykazań kościelnych nie zawierają Szkółki żadnego przykładu.

Z trzech cnót Boskich poznaliśmy dotąd materyał, mający służyć do wszczepienia w młodociane serca pierwszej z nich, t. j. wiary. Cnota nadziei w znaczeniu etyki katolickiej stoi w ścisłym związku z wiarą i miłością ku Bogu. Własności nadziei chrześcijańskiej i grzechy przeciw niej nie są dostępne dla dzieci w wieku szkolnym; czytamy w Etyce katolickiej: „Dzieciom wystarczy do zbawienia cnota wlana nadziei“. Trzecia z cnót Boskich: miłość chrześcijańska dzieli się wedle etyki na 1) miłość Boga, 2) miłość siebie samego i 3) miłość bliźnich. Ustępy, budzące w sercach dziatwy wiarę i gorliwość religijną, tudzież uczące chować przykazania Boskie, a unikać złego, mają zarazem na względzie miłość Boga. Nauczyciel musi o tem ciągle pamiętać, aby pobudkami unikania złego, wyłącznie praktycznymi (np. łakomstwo szkodzi zdrowiu, kradzież zawsze się wyda i t. p.), nie zmateryalizował dziecięcych umysłów i tem samem nie sprowadził wychowania na bezdroża, lub nawet całkiem nie zniweczył.

Miłość siebie samego zasadza się wedle etyki katolickiej przedewszystkiem na staraniu się o zbawienie wieczne, a w drugim rzędzie także o dobra doczesne, do których należą: dobre imię, wykształcenie, silny charakter, w ogóle to wszystko, co człowiekowi zapewnia szczęście na ziemi. Ustępy, zachęcające do poprzestawiania na małym, do pracy, oszczędności, porządku, skromności i innych zalet, i wytykające wady, należą wszystkie do grupy, poświęconej miłości siebie samego. W Elementarzu znajdujemy: 5. Dobry początek, 12. Porządni chłopcy, 14. Spokojny uczeń, 22. Kogucik, 42. Pracuj, 61. Dwa kotki, 63. Pszczołka; w II. Szkółce należą do tej grupy: 34. Naprzód praca, potem zabawa, 35. Pokusa, 39. Pobudka poranna, 51. Skrzypec, 53. Dziecięce i młodociane lata Cesarza, 54. Mój porządek dzienny, 55. Bądź porządnym, 58. Schludna Marynia, 59. Wesoła dziewczyna, 67. Jak osiołek się namyślał, 68. Niesmaczny barszcz, 69. Pieśń dziewczynki, 75. Co lubię, 77. Cztery pary i 106. Piosaka krawca, 113. Nieszczęśliwa książka, 119. Cierpliwość, 120. Małpa, 124. Rzemiosła, 141. Do roboty! 146. Dzień dobry! 149. Wytrwała mrówka, 150. Gospodarska córka, 153. Ogródek Jadwini, 155. Pracowita pszczołka, 156. Pszczołki, 158. Pieśń pastuszka

179. Co zegar przypomina, 195. Przytomność umysłu; w III. Szkółce: 2. Sługa Boży, 9. Podróżny i woźnica, 10. Piotr i Jan, 11. Śpiewka woźnicy, 16. Dobra rada, 17. Gosposie, 19. Pieśń przy siejbie, 20. Oszczędny gospodarz, 21. Dziurawa strzecha, 22. Duża grusza, 23. Moja zagroda, 26. Wilk, 28. Piosnka pilnych parobków, 32. Pieśń kowala, 40. Skromna Anusia, 47. Nie wstydź się pracy! 53. Pieśń oracza, 58. Dziewczę na ja-godach, 60. Trafiła kosa na kamień! 64. Żmija, 79. Wesołe ubóstwo; w drugim dziale: 5. Szkolny dzwonek, 10. Piosnka kołodzieja, 57. Pieśń pracowitego Krakowiaka, 104. Rybka ma-ła i szczupak; w IV. Szkółce poruszają ten motyw: 20. Pożar, 24. Moje bogactwo, 26. Prawdziwe szczęście, 30. Szczęście za górami, 39. Osieł i Jacek, 40. Nie wstydź się swego rodu, 41. Dobrze to być małym, 42. Oszczędność, 43. Przypowieści, 45. Śpiewka stróża nocnego, 48. Pastuszek, 49. Szczęśliwa rodzina, 58. Rozmowa o niebie, 60. Przysłowia; w drugim dziale: 28. Skarb ukryty, 71. Niemasz rzeczy nieużytecznej na świecie, 74. Cnota, 90. Gospodarska córka, 101. Przyszła kreska na Ma-tyska, 104. Nadziei nie trzeba tracić, 108. Zorana niwa, 128. Do pług, 138. Droga do nieba.

Nadmieniamy, że miłości siebie samego sprzeciwia się to wszystko, co naraża nas na utratę zdrowia, wszystkie więc ustępy higieniczne należą ubocznie również do tej grupy.

Niemniej silnie reprezentowanym jest w książkach dział ustępów, poświęconych zasiewowi w dziecięce serca miłości bliźniego. Nie wyliczamy odnośnych ustępów, gdyż pogrupo-wanie innych ustępów ułatwia rozpoznanie. Przypominamy tylko, że etyka katolicka rozciąga życzliwość chrześcijanina także na zwierzęta, a dręczenie zwierząt jest grzechem przeciw piątemu przykazaniu Boskiemu.

Dobre wychowanie musi uwzględniać nietylko etykę, ale także i estetykę, winno budzić i kształcić poczucie piękna. Wszystkie niemal ustępy poetyczne, zawarte w Szkółkach, słu-żą ubocznie do tego celu, wprost zaś doń zdążają ustępy prozą i wierszem, traktujące o przyrodzie i jej zjawiskach. Do ta-kich należą w Elementarzu: 26. Wiosna, 27. Śpiewka na wiosnę, 33. Dziecię i jaskółka, 43. Co słońko widziało, 47. Wiejska

muzyka, 48. Ogródek; w II. Szkółce: 9. Poranek na wsi, 22. Jesienią, 46. Zagroda wiejska, 61. Barwinek, 96. Zima, 97. Siwy cieśla, 137. Wiosna, 147. Co Jaskółka rano śpiewa, 152. Lubię kwiatki, 161. Piosnka majowa, 169. Do lasu, 171. Wyprawa na poziomki, 181. W lesie; w III. Szkółce: 23. Moja zagroda, 61. Dzionek na wsi, 65. Burza, 66. Burza, 69. Tęcza, 73. Letni poranek, 76. Dziewczęta i słońce, w drugim dziale: 20. Śniadanie, 28. Jesień, 29. Piosnka o jesieni, 79. Limba, 102. Piosnka przewoźnika, 111. Zimowy wieczór, 123. Beskid, 129. Do wierzy, 134. Wiosną, 135. Na wiosnę, 139. Jaskółeczka, 153. Janko na Podolu, 155. Rolnik podolski (w ogóle poetyczne opisy rodzinnej ziemi); w IV. Szkółce w drugim dziale: 9. Jesień, 21. Mglisty poranek, 23. Grzybobranie, 70. Kalina.

Już z tego zestawienia pokazuje się, że materiał etyczny jest w Szkółkach bardzo obfity i, o ile na to rozwój duchowy działwy w wieku szkolnym zezwala, różnorodny. Dokładniej jeszcze wystąpi ta bardzo dodatnia strona książek do czytania w części szczegółowej tej pracy, gdzie będziemy się starali momenty etyczne przy poszczególnych ustępach w organiczne powiązać grupy. Kończymy nadmienając, że wiele ustępów, mających cel wychowawczy wspólny z ogólnym celem jednego z przedmiotów realnych, poruszymy dopiero w związku z ustępami rzeczowymi.

b) Materiał rzeczowy w Szkółkach.

Geografia. Początkowe pojęcia geograficzne i cel wychowawczy nauki geografii: miłość ziemi rodzinnej, kształcenie logicznego myślenia, uczuć religijnych, zmysłu oryentowania się i t. p. znajdują materiał już w I. Szkółce, t. j. w Elementarzu. Należą tu ustępy: 3. Rodzina, 4. W domu rodzinnym, 10. Dom, 11. Domek wiejski, 13. Krakowiaczki, 37. Miasto i jego mieszkańcy, 38. Jak wygląda jarmark, 46. Wieś i jej mieszkańcy, 54. Dzień i noc, 58. Tydzień, 67. Rozmowa ojca z synem o wodzie, 75. Ziemia i powietrze, 76. Ziemia rodzinna. W II. Szkółce doznaje materiał ten koncentrycznego rozszerzenia; znajdują się tu ustępy: 4. Dom rodzinny Jasia, 6. Kto rządzi

w domu, 7. Wszędzie dobrze, a w domu najlepiej, 8. Wschód słońca, 10. Zachód słońca, 15. Dzień, tydzień, miesiąc, 26. Młyn, 43. Podwórze, 73. Wieś, 74. Miasto, 98. Dobrze to w domu, 103. Jaki jest twój język ojczysty, 104. Mowa ojczysta, 108. Wesoly Krakowiak, 118. Piosnka o Krakowie, 134. Jak powinni żyć z sobą sąsiedzi, 157. Pole i łąka, 168. Lwów, 178. Czas i zegary, 183. Kropla deszczu, 184. Woda, 189. Gdzie mieszka cesarz? 192. Rok, 194. Strony świata, 195. Przytomność umysłu. Na trzecim stopniu, na którym wiadomości z dziejów i przyrody występują jako oddzielny przedmiot, jest też materiał naukowy dla tego przedmiotu obfitszy, a układ i następstwo ustępów więcej systematyczne. W dziale drugim III. cz. Szkółki (rzeczowym) znajdujemy co do geografii najpierw bardzo szczegółowo opracowane pojęcia wstępne o miejscu rodzinnem i najbliższem otoczeniu. Po tem koncentrycznem rozszerzeniu wiadomości, podanych częściowo już w Elementarzu i II. Szkółce, następuje cały szereg ustępów, opisujących kraj rodzinny w kierunku od zachodu ku wschodowi dorzeczami. Kończą zaś materiał geograficzny w tej Szkółce ustępy zbiorowe, grupujące podane wiadomości około kilku głównych momentów. Ustępy pierwszej grupy są wszystkie (jest ich 6) informacyjne, to znaczy, że muszą być przeprowadzone z uwzględnieniem miejscowych stosunków. Druga grupa jest najliczniejszą; obejmuje 41 ustępów wierszem i prozą tak ułożonych, że treść główną objaśniają i uzupełniają ustępy uboczne etno- i topograficzne. Ustępy główne w tej grupie są: 61. Widok z góry św. Bronisławy, 64. Wisła, 77. Tatry i Dunajec, 91. San, 101. Brzegi Dniestru, 146. Czarnohora i Prut, 152. Podole. Poprzednio nadmieniliśmy, że tok wyczerpania ustępów tej grupy zależy od położenia miejscowości, w której znajduje się szkoła. Otóż i mniejsze lub większe znaczenie niektórych ustępów zawisłe jest od tej samej okoliczności; uwydatnimy to przy rozkładzie materiału. Do trzeciej grupy analityczno-syntetycznej należy 5 ustępów, których zadaniem jest powtórzenie i uporządkowanie całego materiału. W IV. cz. Szkółki rozpoczyna się nauka geografii również od wiadomości wstępnych, mianowicie od ogólnego powtórzenia nauki z III. stopnia. Zna-

czenie ustępów — 1. Powrót do rodzinnej wioski, 3. Miejsce rodzinne, 5. Gospodarz w gminie, 6. Kościół, 17. Naczelnik gminy w mieście powiatowem i 18. Pierwsze posiedzenie Sejmu krajowego — nie jest tak mało ważne, jakby się pozornie mogło zdawać. Prócz pouczenia o urządzeniu gminy i kraju należy przy nich powtórzyć krótko geografję kraju rodzinnego. Po nich następują (w liczbie 20) ustępy, opisujące monarchię austriacko-węgierską tym samym tokiem, jakiego użyto do opisu kraju rodzinnego. Powtórzeniu i uporządkowaniu całego tego materiału poświęcono cztery ustępy zbiorowe. Potem w trzech ustępach zamknięto opis Europy, pogląd na kulę ziemską pomieszczono w ustępie 130. Ziemia, do innych części świata odnosi się szczegółowo jeden tylko ustęp 132. Palestyna, wiadomości z geografii astronomicznej podane są w dwu ustępach 134. Słońce i 137. Księżyc i gwiazdy, a kończy się materiał geograficzny nauki codziennej pouczeniem o urządzeniu monarchii Austriacko-węgierskiej. O ile momenty geograficzne poruszone są przy ustępach powiastkowych, historycznych, lub przyrodniczych, to wskażemy w części szczegółowej; tu zaznaczamy, że dział geograficzny jest stanowczo z wszystkich innych najlepiej dobrany i przeprowadzony.

Historja. W instrukcyi (cz. I. str. 128.) czytamy: „Z nauką geografii łączą się pouczenia o ustroju towarzyskim i społecznym. Uczeń poznaje urzędnia i władze gminne, powiatowe“.... itd. Obecnie jednak bierze coraz bardziej przewagę odmienny pogląd na geografję, zaliczający ją do grupy przedmiotów nauk przyrodniczych i wykluczający z jej zakresu te „pouczenia o ustroju towarzyskim i społecznym“. Nie przytaczając tu powodów, dla których istotnie poznanie ustroju społecznego raczej do zadań nauki historii należy, zaznaczamy tylko, że wiadomości te będziemy traktowali jako wspólny materiał geografii i historii, gdyż to stanowisko najlepiej odpowiada sposobowi nauczania i zadaniu tych obu przedmiotów nauki w szkole ludowej. W skutek tego niektóre ustępy, zaliczone już poprzednio do materiału geograficznego, wymienimy tu ponownie jako początkowy zapas wiadomości historycznych. Do takich ustępów należy w Elementarzu: 3. Rodzina,

ustępem zaś ściśle do historii się odnoszącym, jest 73. Zdarzenie z życia cesarza Franciszka Józefa. W drugiej Szkółce ustępami geograficzno-historycznymi są 4., 5., 6., 7., 73., 74., 75., 103., 104., 117., 118., 134., 168., i 189. Oprócz nich znajdujemy już w tej Szkółce wcale obfity materiał wyłącznie historyczny, tworzą go ustępy: 31. Cesarz Franciszek Józef I. i Jego rodzina, 53. Dziecięce i młodościane lata cesarza, 84. Święty Mikołaj. 102. Lech, Czech i Rus, 107. Krakus, 116. Wanda, księżna polska, 125. Piast kołodziej, 126. Anieli u Piasta, 127. Bogobojność Monarchy, 138. Polacy przyjmują wiarę Chrystusową. 159. Cesarz na pogrzebie żebraka, 187. Chrzest Rusi, 198. Pochód dzieci lwowskich przed Cesarzem Franciszkiem Józefem.

Zwracamy tu uwagę na jeden szczegół: oto obok chronologicznie rozwiniętego najstarszego okresu dziejów bajecznych kraju rodzinnego widzimy w tem zestawieniu dzieje monarchii, traktowane w kierunku wstecznym, t. j. od czasów najnowszych zdążające ku najbliższym poprzednim. Upatrujemy w tem ważną wskazówkę do metodyki udzielania tego przedmiotu; rzeczywistość bowiem przeprowadzenie ustępów treści historycznej wymaga porównawczego odwoływania się do stosunków terażniejszości, bez czego przeszłość nie byłaby dla dziatwy w tym wieku wcale przystępną.

W III. Szkółce materiał historyczny, zawarty w II. dziale, rozwija się chronologicznie na tle epoki średniowiecznej. Nawiązanie do materiału, podanego w II. Szkółce, tworzą ustępy: 23. Naczelnik gminy (hist. geogr.), 36. Powiat, jak poprz., 42. Chrzest Polski, 45. Chrzest Rusi. Szczególnie wstęp do ustępu Chrzest Polski jest bardzo szczęśliwie obmyślany, bo nawiązuje historię kraju rodzinnego do historii biblijnej i daje możność powtórzenia i wyjaśnienia dziejów bajecznych. Następuje dalej panowanie Bolesława Chrobrego w czterech ustępach 47., 48., 51. i 60.; z dziejów powszechnych 66. Wyprawy krzyżowe; panowanie Bolesława Krzywoustego, objęte w trzech ustępach: 70., 76. i 92.; Ruś w okresie podziałów: 105. Księstwa ruskie na Rusi Czerwonej, 114. Daniel, król ruski, i jego następcy; i Polska w okresie podziałów: 107. Leszek

Biały i Goworek, 109. Tatarzy, 112. Świątobliwa rodzina; z dziejów monarchii i powszechnych w tym okresie o Rudolffie z Habsburga trzy ustępy 116., 119. i 121.; czasy Władysława Łokietka dwa ustępy 122. i 126.; z dziejów monarchii i powszechnych: 127. Wnukowie Rudolfa I.; do panowania Kazimierza Wielkiego odnoszą się trzy ustępy: 131., 133. i 138.; okres Jadwigi i Jagiełły wypełnia 4 ustępy t. j. 142., 149., 157. i 170.; panowaniu najbliższych następców, synów: Władysława i Kazimierza poświęcono 3 ustępy: 171., 173. i 175., przyczem ustęp 173. Elżbieta z Habsburgów, królowa polska, — stanowi połączenie historii kraju rodzinnego z dziejami monarchii i powszechnymi. Wreszcie jak w II. Szkółce, tak i tu, nie brak powiązania przeszłości z dobą bieżącą, — tworzą je ustępy 181., 182., 183. i 184. Ustępów geograficzno-historycznych nie wyliczamy, uwzględnimy je w szczegółowym opracowaniu. Prócz wzmiankowanego już nawiązania do dziejów biblijnych przy ustępie 42. znajdujemy jeszcze do historii Kościoła św. odnoszące się ustępy w dziale powiastkowym t. j. 48. i 52.

W IV. Szkółce ułożono w podobny sposób dzieje ojczyste, monarchii i powszechne w epoce nowożytnej. Nawiązanie do materiału III. stopnia stanowią niektóre początkowe ustępy historyczno-geograficzne i 10. Wynalezienie sztuki drukarskiej, 12. Jan Długosz, 13. Królewicz Kazimierz w katedrze na Wawelu, 37. Proch strzelniczy; następują najważniejsze wypadki z dziejów ojczystych na tle powszechnych aż po panowanie Jana III. Sobieskiego włącznie. Na tem kończą się dzieje ojczyste, a historia doprowadzona do czasów najnowszych na tle dziejów monarchii Austryacko-węgierskiej; wśród dotyczących ustępów znajdujemy jeden tylko jeszcze, poruszający dzieje Polski porozbiorowej t. j. 135. Sypanie mogiły Kościuszki, który uzupełnia w dziale powiastkowym 57. Dobroczynność generała Kościuszki. Jak w III. Szkółce, tak i w IV. znajdują się również dwa ustępy w dziale I. z historii kościelnej, a to: 18. Św. Sebastyan i 46. Św. Floryan; na tle też tej historii rozwinięty jest ustęp 80. Unia kościelna. Uderza więc tylko: a) pominięcie zupełne ostatniej doby dzie-

jów ojczystych, chociaż okres ten do biograficznego zaznaczenia doskonale się nadaje, bo obfitował w ludzi wielkiej miłości ojczyzny i poświęcenia i b) brak ustępów zbiorowych, któreby dawały możność powtórzenia i skupienia materiału, jak to widzieliśmy przy materiale geograficznym. Temu ostatniemu niedostatkowi zaradzono już jednak w V. Szkółce, przeznaczonoj dla nauki dopełniającej.

Nauki przyrodnicze. Ponieważ rozdział ten piszemy dla własnego użytku nauczyciela, nie zaś w szkole, pozwalamy więc sobie rozdzielić ten przedmiot dla większej przejrzystości na części składowe, mianowicie: zoologię, botanikę, mineralogię i fizykę. Jak wszędzie poprzednio, tak i tu, pomijamy materiał, przerobiony w okresie rozmówek wstępnych. W Elementarzu, od ustępów ciągłych począwszy, znajdujemy do zoologii następujący materiał: 16. Pies i kot, 17. Co to jest? 23. i 24. Koń, 25. Nasz koniczek, 29. i 30. Krowa. Prócz tych ustępów rzeczowych ubocznie, bo w ustępach powiastkowych, mamy sposobność pomówienia: 1. o bocianie, 11. Domek wiejski i 26. Wiosna; w tym ostatnim ustępie znajduje się zbiorowa wzmianka z zoologii; 2) o kurze ustępy 21., 22. i 31. 3) o kozie ustęp 32., 4) o jaskółce ustęp 33. a także 31., 5) o myszach ustępy 39. i 40., 6) Zbiorowo o zwierzętach i drobiu 47., 7) o pszczole 63. — W drugiej części Szkółki pomieszczono: 45. Zwierzęta domowe, 47. Drób, 86. Ptaszki w zimie, 90. Szczupak i karp, 93. Wróbel, 136. Zwiastuny wiosny, 155. Pracowita pszczołka, 164. Chrabąszcz majowy, 166. Bielonek kapustnik. Ubocznie znajdujemy wzmiankę prócz tego o przepiórcie ustęp 16., skowronku ust. 18. i 146., o wieńcońcu 29., o osle ust. 67., o lisie ust. 114., o małpie 120., o mrówce 149., o zajacu i jastrzębiu 157., o słowiku 172. O niektórych zwierzętach, w dziale rzeczowym wymienionych, ubocznej wzmianki w ustępach wychowawczych nie powtarzamy. III. Szkółka zawiera: 13. Jaszczurka, 14. Myszy polne i chomiki, 15. Myszołowy, 16. Sowa płomykówka (i pułacz), 17. Czy to szkodnik? (ryjówka), 19. Dobytek Józia (króliki), 34. Pająk krzyżak, 82. Kozica, 89. Zwierzęta leśne, 93. Wróbel i sikora, 103. Ryby w naszych rzekach i stawach

(zbiorowy), 120. Dzieciół, 136. Skowronek, 143. Turkuć podjadek, 144. Dżdżownica, 145. Kret i jeź, 156. Rak rzeczny, 160. Ślimaki, 162. Żaba zielona. Ubocznie mieszczą ustępy treści wychowawczej jeszcze wzmiankę o bekasie, kuropatwie, koniku polnym, mrówce i wiewiórce. Na tem kończy się właściwie materiał do zoologii, bo w czwartej części Szkółki znajdujemy tylko jeden ustęp: 129. Węże i żmije, a prócz niego wyraźnie ze stanowiska gospodarstwa wiejskiego napisane ustępy zbiorowe: 115. Szkodliwe owady, 118. Pomocnicy rolnika i 123. O pszczołach. Ubocznie przy ustępach treści wychowawczej znajduje się prócz tego wzmianka o czapli, rybach, raku, ptakach przelotnych, zającu, koniu, wole, kozle i owcy.

Ciekawe jest zestawienie, w jakim porządku i ilekrotnie zwierzęta we wszystkich czterech szkółkach występują. W graficznej części Elementarza pierwszy występ odbywa rak, a wzmiankę o nim znajdują dzieci w ogóle 3 razy. Równocześnie z rakiem występuje owca z powodu wyrazu „runo“, książki wspominają o tem zwierzęciu w rozmaitych okolicznościach 17 razy. Trzecie miejsce z rzędu zajmuje pszczoła z powodu, wyrazu „ul“, a jest wspomniana w ogóle 18 razy. Czwartem wymienionem zwierzęciem jest wół i krowa przy wyrazie „wołowina“, a obok zaraz zjawia się lin. Wół i krowa debiutują 25 razy, lin występuje tylko jeszcze raz w III. Szkółce. Następują dalej 6) kura, wzmiankowana wraz z kogutem 18 razy, 7) koń (48), 8) pająk (6), 9) bąk (ani razu więcej nie wymieniony), 10. ryba (ogólnie 9 razy), 11. motyle (ogólnie 9), 12. gil (2), 13. cap (koza, kozieł 7). 14. gołąbica (gołąb 5), 15. sowa (2), 16. osa, 17. zając (8), 18. żaba (6), 19. węże (3), 19. kot (12), 20. wilk (9), 21. lis (4), 22. bóbr, 23. kret (5) 24. wrona (11), 25. wróbel (15), 26. gęś (3), 27. łoś, 28. ryś (1), 29. karaś (1), 30. łośoś, 31. ślimak (5), 32. ćma (1), 33. jeleń (1), 34. bocian (14), 35. pies (25), 36. mysz (11), 37. czapla (1), 38. czyżyk (2), 39. szczur (1), 40. szczupak (5), 41. dżdżownica (1), 42. indyk (2), 43. komar (2), 44. jeź (4), 45. kukulka (8), 46. paw, 47. ptak (ogólnie 33), 48. żmija (4), 49. sroka (3), 50. dzik (1). Począwszy od ustępów ciągłych występują zwierzęta w następującym porządku, (liczby przy na-

zwach oznaczają, ile razy o zwierzęciu jest wzmianka): jaskółka 13, skowronek 16, słowik 9, muszki, muchy w ogólnem znaczeniu 11, bydło 25, kaczka 6, dzięcioł 7, przepiórka 5, wiejórka 4, świnia 4, jastrząb 3, chrząszcze (ogólnie) 3, osieł 3, szpak 3, sikora 7, szczygieł 2, gawron 2, kawka 2, karp 2, małpa 1, pliszka 2, kos 3, drozd 3, żoła 1, wilga 2, mrówka 5, chomik 1, gąsienica 8, poczwarka 3, pędrak 4, bielinek kapustnik 3, ptaki drapieżne ogólnie 1, śpiewające 1, owady ogólnie 17, czerw 2, niedźwiedź 4, sarna 2, dudek 2, kraszka 1, świerszcz polny 2, jaszczurka 5, nornik 3, myszółw 2, ryjówka 2, królik 1, ptaki przelotne 2, bekas 1, kuropatwa 2, cietrzew 1, pająk krzyżak 1, pająk domowy 1, boczeń 1, ptaśnik 1, konik polny 3, orzeł 2, kozica 1, kuna 2, żbik 1, sum 2, pstrąg 1, robak 3, łosoś 1, węgorz 1, płoć 1, żóraw 1, łasica 1, tchórz 1, turkoć podjadek 1, glista 1, karaczan 1, pomrów polny 1, żabka drzewna 1, ropucha 2, padalec 2, lew 1, perła 2, mszyce 1, niezmiarka 1, wołek zbożowy 1, mól ziarnik 1, nietoperz 1, język 1, lelek 1, bargiel 1, gajówka 1, raszka 1, trznadel 1, zięba 1, zaskroniec 1, gniewiec 1, gryźliwiec 1.

Zestawienie to wykazuje przedewszystkiem, że graficzna część Elementarza błądzi w tym kierunku, że zbyt wiele nowych i niepotrzebnych pojęć wprowadza; byłoby lepiej podawać do pisania wyrazy znane i blizkie, niż narażać naukę na stratę czasu, jaką pociąga za sobą wyjaśnianie wyrazów nieznanych, których dziecko potem w czasie całej nauki szkolnej nie słyszy np. łoś, bóbr. Zresztą jakież chaos musi powstać w małych główkach wobec tego, że w pierwszych 6 miesiącach aż 50 zwierząt dziecko poznaje, a wśród nich wiele takich, których dotąd nie widziało prawdopodobnie, a może i w całym późniejszym życiu widzieć nie będzie, jak bóbr, ryś, łoś, wilk, jelen. Powtóre widzimy z tego zestawienia, że w ogóle następstwo i uporządkowanie materiału jest w książkach bardzo dowolne, nie kierowane żadną zasadą dydaktyczną. Potrzebie wzmianka o zwierzętach wyprzedza nieraz znacznie opis właściwy, a przeważna część jest wyszczególniona bez opisu; mamy wszystkich opisów (część ich tylko pobieżnie traktowana)

30, ryciny w książkach przedstawiają 31 zwierząt, a wzmiankowanych jest 133. Wynika z tego, że ustępy zoologiczne w dziale drugim Szkołki III. i IV. są już przeważnie powtórzeniem tylko i uzupełnieniem pojęć poznanych, że brak nam środków umysławiających, które przeważnie z przyrody czerpać musimy, że nauka w ogóle więcej na obserwacyi, niż na książce opierać się musi, że na nauczyciela spada cały ciężar grupowania i uzupełniania pojęć, aby się w umysłach działwy jakiś całokształt jasny i trwały utworzył. Bocian jest znanym szkodnikiem, przywiązanie naszego ludu do tego ptaka nie jest racjonalne, o tem należało gdzieś choć wspomnieć. Nietoperz, o którym tyle wśród ludu utrzymuje się zabobonów, jest tylko jedyny raz jednym słowem wspomniany. O kierunku praktycznym, wyszczególnionym w planach naukowych, mówiliśmy już poprzednio. Opracowanie tego działu, jak widzimy, przedstawia się mniej świetnie, niż geograficznego i historycznego. Jeżeli jednak do niego zaliczymy także dział somatologiczny, o budowie ciała ludzkiego i połączonych z tą nauką wskazówkach higienicznych, to uwaga powyższa wcale się do tej grupy ustępów nie odnosi. Ten przedmiot bowiem, od Elementarza począwszy, rozwijany jest konsekwentnie z wielką starannością, a materiał w IV. Szkółce jest bardzo obfity i szczegółowo przeprowadzony.

Botanika w II. dziale III. Szkołki zajmuje 8, a w IV. Szkółce 15 ustępów rzeczowych. Gdyby nie to, że w części szczegółowej dzieła będziemy dokładnie uwidoczniali cały materiał, tu zaś liczymy się z miejscem, to zestawieniem wykazalibyśmy, że ten dział posiada w książkach te wszystkie usterki, co zoologiczny i nauka musi jeszcze więcej oprzeć się na obserwacyi, aby cel swój osiągnęła.

Z mineralogii znajduje się w książkach szkolnych następujący materiał: w Elementarzu jest w ustępie 75. wzmianka o glinie, kamieniach, soli, żelazie, miedzi, srebrze i złocie; w drugiej cz. Szkołki ustęp 123. Żelazo i 144. Czego murarz potrzebuje przy budowie domu?; w III. Szkółce: 58. Węgiel kamienny, 68. Sól, 72. Kruszcze, 110. Nafta i wosk ziemny, a w ustępie 178. Płody ziemi naszej zreasumowanie; w IV.

Szkółce 27. Przechadzka po polu (składniki roli), 36. Siarka, i 86. Szkło. Jak na stosunki naszego kraju i naukę w szkole ludowej uważamy ten materiał za dostateczny, a traktowanie również za zupełnie właściwe.

Z fizyki i chemii znajdujemy wstępne pojęcia o zjawiskach napowietrznych w Elementarzu w ustępie 75. Ziemia i powietrze; w II. Szkółce 129. Powietrze, 184. Woda, 193. Cień; w III. Szkółce: 24. Powietrze, 25. Wiatr, 38. Mgła i chmury, 40. Ciepło, 46. Śnieg, i 166. Rosa i szron; w IV. Szkółce: 36. Siarka, 41. Młyn, 51. Co się dzieje z ciałami podczas palenia, 52. Zaczadzenie, 54. Skąd się bierze ciepło? 56. Ciepło zmienia objętość ciał, 58. Tłuszcze, mydło i świece, 68. Wrzenie i parowanie, 72. O głosie, 79. Lokomotywa, 97. Czółno i 100. Waga. Jak widzimy, materiał trudniejszy przeznaczono na IV. stopień bardzo trafnie. Uderza jedynie brak jednego, dobrze opracowanego ustępu o mechanice zwykłych narzędzi, dalej o świetle i wreszcie o telegrafii.

Cały dział nauk przyrodniczych, aczkolwiek dużo jeszcze pozostawia do życzenia w tym kierunku, żeby wychowanie w naszych szkołach ludowych było więcej realne, niż formalne, to jednak w stosunku do dawnych książek wykazuje postęp ogromny i w doborze i w opracowaniu.

Szkółki pod względem języka.

Nie mamy wcale zamiaru naśladować w tym odstępnie niefortunnych krytyków, którzy w pogoni za błędami językowymi i logicznymi w książkach szkolnych tak się zapędzili, iż własną nieznajomość i logiki i języka zdradzili*). Usterki mogą się przytrafić, bo żadno dzieło ludzkie nie jest od nich wolne, ale gdybyśmy tyle tylko popełniali usterek językowych, ile ich po najdokładniejszym poszukiwaniu znaleźć można w Szkołkach, stan rzeczy byłby istotnie idealnym. Najtrudniej pisać dla dzieci, najwięcej też może jeszcze poprawek wymagałby styl, t. j. jego uproszczenie. Lecz „wyławianiem“ tych

*) Jedną taką recenzję pomieściła nawet „Szkoła“ w Nr. 45. i 46. z r. 1896.

usterek wcale się nie myślimy zajmować, uważaliśmy tylko z wielu względów za wskazane, zwrócić uwagę nauczycielstwa na dział poezji w Szkółkach. Wybór materiału poetycznego dla książek szkolnych jest bardzo utrudniony. By go zaś nauczyciel mógł należycie wykorzystać, musi dokładnie w treść wniknąć, co znowu osiągnie jedynie przez rozczytanie się w odnośnej literaturze. Niemniej znajomość autorstwa pomieszczonych w książkach szkolnych utworów poetycznych potrzebną jest przy egzaminie kwalifikacyjnym. Otóż gdy w książkach teraźniejszych oznaczono tylko niektóre wyjątki z dzieł Jana Kochanowskiego, pomieszczamy dla wiadomości nauczycielstwa, (nie do użytku przy nauce szkolnej) autorów poetycznych ustępów, o ile nasza znajomość literatury na ich oznaczenie dozwoliła. Idziemy porządkiem chronologicznym.

Mikołaj Rej z Nagłowic: Szkółka cz. IV. dział II. 74. Cnota. Tylko ostatnie 4 wiersze wyjęte są z Jana Kochanowskiego.

Jan Kochanowski: Szkółka cz. II. 99. Pieśń o Boskiej Opatrzności, Szkółka cz. IV. dział I. 6. Pamiętaj, żebyś dzień święty święcił, 10. Pańska opieka, 19. Na dom gospodarski, dział II. 74. Cnota, cztery ostatnie wiersze, 95. Do zdrowia i 104. Nadziei nie trzeba tracić.

Ignacy Krasicki: Szkółka cz. III. dział II. 12. Dąb i małe drzewka, 62. Potok i rzeka, 73. Talar i czerwony złoty, 104. Rybka mała i szeszupak; IV. Szkółka dział I. 33. Czapla, ryby i rak, dział II. 35. Zając i jego przyjaciele.

Franciszek Karpiński: Szkółka cz. III. dział I. 1. Modlitwa poranna i dział II. 27. Pieśń wieczorna.

J. E. Minasowicz: w III. Szkółce dz. II. 8. Marek i dynia.

Franciszek Morawski: w II. Szkółce 41. Bębnek; w III. Szkółce dział II. 35. Konik polny i mrówka, 39. Mrówka i pszczołka; w IV. Szkółce dział I. 39. Osieł i Jacek.

Antoni Górecki: w III. Szkółce dział I. 8. Kochajmy się! 63. Wróble, w II. dziale 163. Żaba.

Adam Mickiewicz: Szkółka cz. III. dział II. 20. Śniadanie; Szkółka cz. IV. dział I 12. Powrót taty, 27. Przy-

jaciele, 37. Lis i kozieł; dział II. 7. Msza poranna w kaplicy, 21. Mglisty poranek, 23. Grzybobranie.

Bohdan Zaleski: IV. Szkółka, dział II. 85. Wyjazd bez powrotu.

Stanisław Jachowicz: w Elementarzu 1. Od kogo wszystko? 22. Kogucik, 45. Wezwanie do kościoła, 53. Chłopczyk ukarany, 61. Dwa kotki, 69. Szczęść Boże! w II. Szkółce: 29. Kto po wierzchu sądzi, 50. Ucz się, pókiś młody, 69. Pieśń dziewczynki, 81. Na łodzi (znacznie przerobione), 106. Piosnka krawca, 165. Łakome muchy; w III. Szkółce: 14. Pasterz.

Wincenty Pol: w III. Szkółce dział II. 37. Wezwanie, 41. Pieśń o Piaście kołodzieju, 50. Pieśń o krakusowym grodzie, 69. Kalwarya Zebrzydowska, 81. Pieśń o góralach tatrzańskich, 123. Beskid, 137. Legenda o skowronku, 153. Jaktó na Podolu; w IV. Szkółce dział I. 41. Dobrze to być małym, 43. Przypowieści, 54. Śpiewka ułana, 56. Po bitwie; w dziale II. 9. Jesień.

Łucyan Siemieński: w IV. Szkółce dział II. 64. Dzieciątko w żłobie.

Edmund Wasilewski: w II. Szkółce 108. Wesoły Krakowiak; w III. Szkółce dział II. 55. Wesoły Krakowiak, 59. Wezwanie; w IV. Szkółce dział II. 31. Pieśń o Wiśle.

Władysław Syrokomla: w IV. Szkółce dział II. 101. Przyszła kreska na Matyska (znacznie przerobione).

Teofil Lenartowicz: w II. Szkółce 59. Wesoła dziewczyna, 137. Wiosna, 148. Nikt nie próżnuje, 150. Gospodarska córka; w III. Szkółce dział I. 23. Moja zagroda, 58. Dziewczę na jagodach, 61. Dzionek na wsi; w dziale II. 2. Dożynki, 135. Na wiosnę, 159. Nadbużańskie ziemie, 177. Dziedzina ojezysta; w IV. Szkółce dział I. 15. Dwie dusze, 29. Pożegnanie, 58. Rozmowa o niebie, w dziale II. 70. Kalina.

Mieczysław Romanowski: w III. Szkółce dział II. 155. Rolnik podolski.

Adam Pajgert: w IV. Szkółce dział II. 39. Dawni rycerze.

Ks. Karol Antoniewicz: w III. Szkółce dział II. 10. Piosnka kołodzieja (tylko naśladowane), 102. Piosnka przewoźnika, 118. Pieśń do Matki Boskiej; w IV. Szkółce dział I. 5. Jan Kanty, 50. Święty Jacek.

Ks. Ignacy Hołowiński: w III. Szkółce dział I. 44. Garnek z popiołem.

Władysław Bełza: w II. Szkółce 27. Abecadło o chlebie, w IV. Szkółce dział II. 138. Droga do nieba. (Prócz tego więcej też wierszy pochodzi zapewne od tego autora, gdyż o ile nam wiadomo, wielką swą życzliwość dla dziatwy objawił w ten sposób, że był czynnym współpracownikiem przy układaniu Szkółek.)

Marya Konopnicka: (Nie mając wszystkich wydań „dla dzieci“ tej autorki pod ręką, nie możemy też oznaczyć wszystkich wyjątków jej pióra zupełnie dokładnie i podajemy tylko następujące:) w II. Szkółce 156. Pszczółki, 161. Piosnka majowa, 169. Do lasu, 171. Wyprawa na poziomki; w III. Szkółce w I. dziale 6. Nasz domek, 69. Tęcza, 73. Letni poranek, 76. Dziewczęta i słońce, 78. Piosnka żniwiarska, w II. dziale 22. Piosnka wiejskiej dziewczyny, 33. Piosnka dobrej siostry, 129. Do wierzby; w IV. Szkółce w I. dziale 52. Nie sprzedam ci ziemi, w II. dziale 4. Do przelotnych ptaków, 108. Zorana niwa.

Niewszystkie te wyjątki nadawały się do pomieszczenia w oryginale; trzeba było niejeden wyraz, a nawet całe wiersze stosownie zmieniać, trzeba było całe tomy przerzucać, zanim się odpowiedni, do całej treści i toku książki nadający wyjątek udało znaleźć.*) Już więc to samo zestawienie świadczy o ogromnej troskliwości o stronę językową przy układaniu Szkółek. Za wielką również zaletę uważamy przeprowadzone w tych książkach bardzo wyraźnie stopniowe rozszerzanie budowy zdań w ustępach prozaicznych.

Stosunek ustępów, prozą i wierszem napisanych, jest następujący: Elementarz (Szkółka cz. I.) zawiera w swej dru-

*) W przystosowaniu i doborze wierszy wielce był czynnym Franciszek Konarski, prof. gimn. Zapewne i oryginalne jego utwory znajdują się w Szkółkach.

giej części na 81 ustępów 44 wierszyków i 37 prozą; II. Szkółka na 199 ustępów ma 77 wierszyków i 122 ustępów prozą; w III. Szkółce jest na 265 ustępów 90 wierszy i 175 prozaicznych; w IV. Szkółce zawarty materiał 204 ustępów rozdziela się na 56 wierszy i 148 prozą; — razem zawierają Szkółki 749 ustępów, w tem 267 wierszy i 482 ustępów prozaicznych, czyli mniej więcej trzecią część materiału stanowią wiersze.

2. Szkoła narodna cz. I. II. III. i IV.

Z różnych powodów było usilnem staraniem Władz szkolnych, aby książki do czytania w obu językach krajowych co do treści i układu jak najbardziej upodobnić, co też niemal w zupełności przeprowadzono. W obec tego nie będziemy oczywiście zestawiali całej treści, zawartej w książkach ruskich, i ograniczymy się tylko do wykazania różnicy w materiale etycznym i rzeczowym.

Największą różnicę znajdujemy co do treści między Elementarzem, a Bukwarem; pochodzi ona stąd, że układ Bukwara jest starszy, z poprzedniego jeszcze okresu. Materiał Bukwara w drugiej części jest o połowę mniejszy. Odpowiada to dobrze ustrojowi szkoły jedno-klasowej, lecz dla szkół więcej-klasowych tudzież jako podręcznik do nauki drugiego języka kraj. jest ten materiał za szczupły. W porównaniu z Elementarzem brak jest w Bukwarze opisu psa i kota, wiosny, ciała ludzkiego, zajęć rzemieślników, ustępu o barwach, opisu jabłoni, opisu stron świata (w Elem. Dzień i noc), pojęcia o mierzeniu i wazeniu, wzmianki o pszczole, opisu lata, wstępnych wiadomości o wodzie, ustępu o panującym Monarsze. Pod względem rzeczowym, w kierunku kształcenia poglądu, przedstawia się więc Bukwar zbyt ubogo i to uważamy za jego wadę zasadniczą. Jest tylko jeden opis więcej, t. j. budynku szkolnego, ale to temat, który nie nowego nie przynosi. Brak bajek (w Elementarzu jest ich 4 i rozmowa z jaskółką) jest także ważną usterką. Z momentów wychowawczych brak jest w Bu-

Ks. Karol Antoniewicz: w III. Szkółce dział II. 10. Piosnka kołodzieja (tylko naśladowane), 102. Piosnka przewoźnika, 118. Pieśń do Matki Boskiej; w IV. Szkółce dział I. 5. Jan Kanty, 50. Święty Jacek.

Ks. Ignacy Hołowiński: w III. Szkółce dział I. 44. Garnek z popiołem.

Władysław Bełza: w II. Szkółce 27. Abecadło o chlebie, w IV. Szkółce dział II. 138. Droga do nieba. (Prócz tego więcej też wierszy pochodzi zapewne od tego autora, gdyż o ile nam wiadomo, wielką swą życzliwość dla dziatwy objawił w ten sposób, że był czynnym współpracownikiem przy układaniu Szkółek.)

Marya Konopnicka: (Nie mając wszystkich wydań „dla dzieci“ tej autorki pod ręką, nie możemy też oznaczyć wszystkich wyjątków jej pióra zupełnie dokładnie i podajemy tylko następujące:) w II. Szkółce 156. Pszczółki, 161. Piosnka majowa, 169. Do lasu, 171. Wyprawa na poziomki; w III. Szkółce w I. dziale 6. Nasz domek, 69. Tęcza, 73. Letni poranek, 76. Dziewczęta i słońce, 78. Piosnka żniwiarska, w II. dziale 22. Piosnka wiejskiej dziewczyny, 33. Piosnka dobrej siostry, 129. Do wierzby; w IV. Szkółce w I. dziale 52. Nie sprzedam ci ziemi, w II. dziale 4. Do przelotnych ptaków, 108. Zorana niwa.

Niewszystkie te wyjątki nadawały się do pomieszczenia w oryginale; trzeba było niejeden wyraz, a nawet całe wiersze stosownie zmieniać, trzeba było całe tomy przerzucać, zanim się odpowiedni, do całej treści i toku książki nadający wyjątek udało znaleźć.*) Już więc to samo zestawienie świadczy o ogromnej troskliwości o stronę językową przy układaniu Szkółek. Za wielką również zaletę uważamy przeprowadzone w tych książkach bardzo wyraźnie stopniowe rozszerzanie budowy zdań w ustępach prozaicznych.

Stosunek ustępów, prozą i wierszem napisanych, jest następujący: Elementarz (Szkółka cz. I.) zawiera w swej dru-

*) W przystosowaniu i doborze wierszy wielce był czynnym Franciszek Konarski, prof. gimn. Zapewne i oryginalne jego utwory znajdują się w Szkółkach.

giej części na 81 ustępów 44 wierszyków i 37 prozą; II. Szkółka na 199 ustępów ma 77 wierszyków i 122 ustępów prozą; w III. Szkółce jest na 265 ustępów 90 wierszy i 175 prozaicznych; w IV. Szkółce zawarty materiał 204 ustępów rozdziela się na 56 wierszy i 148 prozą; — razem zawierają Szkółki 749 ustępów, w tem 267 wierszy i 482 ustępów prozaicznych, czyli mniej więcej trzecią część materiału stanowią wiersze.

2. Szkoła narodna cz. I. II. III. i IV.

Z różnych powodów było usilnem staraniem Władz szkolnych, aby książki do czytania w obu językach krajowych co do treści i układu jak najbardziej upodobnić, co też niemal w zupełności przeprowadzono. W obec tego nie będziemy oczywiście zestawiali całej treści, zawartej w książkach ruskich, i ograniczymy się tylko do wykazania różnicy w materiale etycznym i rzeczowym.

Największą różnicę znajdujemy co do treści między Elementarzem, a Bukwarem; pochodzi ona stąd, że układ Bukwara jest starszy, z poprzedniego jeszcze okresu. Materiał Bukwara w drugiej części jest o połowę mniejszy. Odpowiada to dobrze ustrojowi szkoły jedno-klasowej, lecz dla szkół więcej-klasowych tudzież jako podręcznik do nauki drugiego języka kraj. jest ten materiał za szczupły. W porównaniu z Elementarzem brak jest w Bukwarze opisu psa i kota, wiosny, ciała ludzkiego, zajęć rzemieślników, ustępu o barwach, opisu jabłoni, opisu stron świata (w Elem. Dzień i noc), pojęcia o mierzeniu i ważeniu, wzmianki o pszczole, opisu lata, wstępnych wiadomości o wodzie, ustępu o panującym Monarsze. Pod względem rzeczowym, w kierunku kształcenia poglądu, przedstawia się więc Bukwar zbyt ubogo i to uważamy za jego wadę zasadniczą. Jest tylko jeden opis więcej, t. j. budynku szkolnego, ale to temat, który nic nowego nie przynosi. Brak bajek (w Elementarzu jest ich 4 i rozmowa z jaskółką) jest także ważną usterką. Z momentów wychowawczych brak jest w Bu-

kwarze zupełnie ustępów na temat łakomstwa (w Elementarzu ustępy 40. i 61.), uporu i kłótności (w Elem. 32. i 72.); natomiast bardzo dobre są ustępy, pouczające o zachowaniu się dzieci w cudzym domu (ustęp. 10. Czerny chłopczyk), w cerkwi (20. Pobożna Marusia) i wobec starszych (27. Szanuj starszych), które należałoby wprowadzić i do Elementarza.

Dość znaczna różnica zachodzi też między ruską i polską drugą Szkołką. Polska druga Szkołka ułożona jest wedle miesięcy, z których każdy opisany jest zamiast pór roku. Trzymano się widocznie zasady, że łatwiej jest przedstawić, a dla umysłu działwy w ósmym roku życia łatwiej też uchwycić, zmiany w przyrodzie miesiąc po miesiącu, niż scharakteryzować dość przystępnie całą porę roku. Tej zasady ruska druga Szkołka nie uwzględnia i to stanowi pierwszą różnicę. Dalej zaś mniejszym też jest i w tej książce materiał; Szkołka polska zawiera 199, a ruska tylko 165 ustępów. Mniej jest ustępów treści historycznej, brak ustępu o stolicy kraju, Lwowie, a ustęp o Kijowie jest za trudny na tym stopniu do wyjaśnienia, brak też ustępów, przyjemniających naukę, jak w polskiej Szkołce: Co księżyc dzieciom powiedział, Gry i zabawy, Abecadło o chlebie, Bąk, i inne. Więcej jest natomiast ustępów botanicznych, pojęcie o władzach obszerniej podane, wiadomości o wodzie ze stanowiska fizyki również szczegółowsze. Co do kierunku wychowawczego różnice są małe i drobne.

Zupełnie się zgadzają prawie książki w obu językach krajowych dla trzeciego i czwartego stopnia. W dziale I. trzeciej polskiej Szkołki jest 6 ustępów więcej, niż w ruskiej. Ustępy są różne co do treści, lecz mało się różnią co do motywów wychowawczych. Opuszczony w polskiej książce motyw do drugiego przykazania Boskiego jest w ruskiej książce poruszony w bardzo udatnym ustępie 46. Sorokoweć. Nowymi są też motywy w ustępach 31. Poticha (skutek nauki), 41. Hromada po nytci, taj bidnomu soroczka (wzajemna pomoc), 60. Powiń (trzęcie przykazanie Boskie) i 72. Wirnist' (wierność poddanego). W drugim dziale, jak to już nadmieniliśmy, odmiennem jest następstwo ustępów geograficznych. Do ustępu

„Powit-Powiat“ tok nauki geografii jest jednakowy. Potem jednak następuje w polskiej Szkółce dorzecze Wisły, w ruskiej dorzecze Dniestru, w polskiej dorzecze Sanu, w ruskiej Prutu, w środkowym pasie kraju (Lwów) tok nauki wyrównuje się, poczem znowu w polskiej Szkółce następuje dorzecze Dniestru, a w ruskiej Podole, a wreszcie w polskiej dorzecze Prutu i Podole, a w ruskiej dorzecze Wisły i Sanu. Różnicę też, usprawiedliwioną narodowościowymi względami znajdujemy w ustępach historycznych. Wymienimy ustępy odmienne, gdyż instrukcja poleca wyraźnie: „Te ustępy, które przedstawiają osoby i wypadki dziejowe, nie znajdujące się w książce do czytania do nauki języka wykładowego, bezwarunkowo dla uzupełnienia i zaokrąglenia wiadomości (historycznych) czytać (na godzinach drug. języka krajowego) należy“. Otóż w szkołach zruskim językiem wykładowym przypadają do czytania z polskiej Szkółki ustępy: 42, 48, 60, 66, 70, 76, 92, 107, 126, 170 i 175; w szkołach zaś z polskim językiem wykładowym powinno się czytać z ruskiej Szkółki ustępy: 41, 43, 44, 53, 61, 65, 89, 100, 120 i 134. W ustępach do nauk przyrodniczych jedyną różnicę stanowi to, że w polskiej książce charakterystykę gór uzupełnia opis kozicy, a w ruskiej opis niedźwiedzia.

W IV. części Szkółek działy powiastkowe różnią się więcej, niż w III. W ruskiej IV. Szkółce spotykamy większy nacisk na miłość w rodzinie (4. Anieły i perły, Dwa braty). Nowymi są też motywy etyczne w ustępach 8. Lyst do syna (zachęcenie do nauki), 21. Neroba (lenistwo), 23. Czołowik tażinka (ciekawość), 25. Dub i potik (wytrwałość), 29. U remisnyka złota ruka i 31. Kowal (zachęcenie do rzemiosła), 33. Brechun (kłamstwo). Parę ustępów uzupełnia to, czego nie poruszono w III. części ruskiej, a było w III. polskiej. Materiał geograficzny i przyrodniczy w II. dziale jest w obu Szkółkach (polskiej i ruskiej) jednakowy. Materiał historyczny różni się w polskiej książce ustępami: 12, 55, 73, 103, 113 i 135; w ruskiej książce: 12, 57, 73, (jako uzupełnienie 98 w polskiej), i 114.

Układ książek w obu językach jest jednakowy i właściwie już go przeważnie poznaliśmy, bo tu omówiliśmy II. cz. Szkółek, a poprzednio jeszcze wspomnieliśmy o dwu działach i ich przeznaczeniu w III. i IV. części. Pozostaje Elementarz i Bukwar, o których również wiemy już, że posiadają dwa działy, t. j. część graficzną i powiastkową. Ścisłej zaś w rzecz tę wglądawszy, odróżnić musimy w Elementarzu w jego pierwszej części następujące wybitniejsze momenty nauczania: 1) wstępne przygotowanie do pisania str. 3 i 4. (rysunki), 2) 5 samogłosek (str. 5. i 6.), 3) najłatwiejszy skład zgłosek i 22 spół- i samo-głosek do str. 18., 4) trudniejszy zlew zgłosek, jedna samogłoska i 4 spółgłoski do str. 24. włącznie, 5) miękczenie przez „i“ do str. 28. włącznie, 6) litery składane: *ch, sz, cz, dz, dź, dż, rz*, 7) poznanie druku, 8) poznanie dużych liter i ćwiczenie w pisaniu i czytaniu słów bez rozdziału na zgłoski. W Bukwarze 1) i 2), jak w Elementarzu, 3) również tak samo, lecz tylko 12 spółgłosek, 4) tak samo, ale 10 spółgłosek, 5) samogłoski podwójne miękkie, 6) litery składane *dź, dz*, 7) i 8), jak w Elementarzu.

Wiersze w ruskich Szkółkach nie przedstawiają takiej różnorodności form i treści, jak w książkach polskich. O stosowny dobór czyniono i tu jak najusilniejsze starania, lecz można było to tylko zrobić, na co dozwalała uboższa od polskiej literatura ruska. Następujących pisarzy utwory możemy oznaczyć: *)

w Bukwarze 17. Zhoda i 30. Skała; Pawło Swij (Święcicki);

w II. Szkółce: 14. Baraban, 50. Łys i worona, 63. Ptach, szczupak i rak, 76. Did i kamień, 78. Pilnyj konyk i komacha, 84. Małe myszenia, 112. Did i smert' i 116. Łastiwka i worobeć — Pawło Swij; 18. Ridna mowa — Jakiw Hołowackyj, 74. Uczite sia — T. Szewczenko;

w III. Szkółce w II. dziale: 21. Seło i 109. Syritykij Welykdeń — T. Szewczenko, 26. Weczer — Izydor Worobkewycz, 49. Riczka — Jakiw Hołowackyj, 51. Werchowynec — Nykoła Ustjanowycz;

*) Zestawienia dokonał J. Tanczakowski, starszy nauczyciel przy szkole im. Piramowicza we Lwowie.

w IV. Szkółce w I. dziale: 13. Syrota i 44. Weczer — T. Szewceńko, 30. Dub i łożyna — Leonid Hlibow, 32. Pawłowa chata — Wasyl Czajceńko, 38. Myr wam bratia — Iwan Huszałowycz, 48. Zajać i czerepacha — P. Swij, w dziale II. 2. Poworot z czużyny — Izydor Mydłowskiy, 28. Hej, hej woły — Stefan Rudańskij, 96. Mirosznyk — Ewhenij Hrebinka.

3. Rachunki cz. I., II., III. i IV.

Część pierwsza „Rachunków“ zawiera tok nauki w przykładach od 1—10 i od 10—20; jest więc właściwie przeznaczoną dla pierwszego stopnia, względnie pierwszej klasy szkół więcejklasowych. Wszystkie przykłady są niemianowane z powodu, że dziatwa tego stopnia nauki zaczyna czytać dopiero w II. półroczu; nauczyciel powinien jednak różnie miana przy przerabianiu przykładów sam dodawać, a tylko ćwiczenia dla wprawy w liczeniu w zakresie liczb już przerobionym przeprowadzać na liczbach niemianowanych. Obrazki liczbowe można wedle potrzeby zmieniać, tworząc dodatkowo inne. Również liczbę przykładów można zwiększyć lub zmniejszyć stosownie do potrzeby (na każdym stopniu nauki).

Druga część rachunków obejmuje a) zakres liczb od 1—100, b) powtórzenie od 1—20, c) ćwiczenia rachunkowe w zakresie każdej dziesiątki aż do 100, d) najzwyczajsze ułatwienia, używane przy rozwiązywaniu zagadnień rachunkowych. Te ułatwienia najlepiej nie traktować oddzielnie przy końcu roku szkolnego, lecz zaznajamiać z nimi przy każdej nadarzonej sposobności wśród całej nauki. W szkole jednoklasowej będzie tok nauki o tyle zmieniony, że przerobimy najpierw dział b), stosownie go rozszerzając, aby utrwalić liczenie od 10—20 i powtórzyć od 1—10, — a potem dopiero przystąpimy do działu a) i c). Zdarzało się nam spotykać postępowanie inne, mianowicie nauczyciel kończył najpierw na drugim stopniu drugi rozdział z pierwszej części Rachunków, a dopiero potem wprowadzał w użycie część drugą. Następstwo jednak było zawsze takie, że brakło czasu na liczenie w zakresie 100, t. j. że nie

można było wyczerpać materyału, przeznaczonego dla drugiego stopnia. Przestrzegamy więc przed takim postępowaniem. W zakresie każdej dziesiątki znajdujemy ćwiczenia na każde działanie rachunkowe liczbami niemianowanemi, po tych zaś ćwiczeniach następują jeszcze zagadnienia mianowane dla wprawy w wnioskowaniu, jakie działanie ma być do rozwiązania zagadnienia użyte. Ponieważ zagadnienia mianowane idą po sobie także porządkiem działań, radzimy przeto dla wyrobienia większej pewności porządek ten zmieniać, bo działwa, raz go dostrzegłszy, korzysta z tego i działanie zgaduje. Każde znowu ćwiczenie niemianowane składa się z 3 grup przykładów do przerobienia na nauce głośnej i z dwu przy dodawaniu i odejmowaniu, a z 3 grup przy mnożeniu i dzieleniu na zajęcie ciche. Przykłady na zajęcie ciche, względnie na ćwiczenie domowe, oznaczone są drobniejszemi cyframi. Grupy wytyczają zarazem tok postępowania metodycznego.

Zawartość III. i IV. cz. Rachunków przytoczyliśmy poprzednio na str. 139. I w tych obu częściach na czele znajdują się zawsze przykłady niemianowane do ćwiczenia w liczeniu z pamięci, a po nich następują zagadnienia mianowane. W trzeciej części każde działanie rachunkowe ma dwa działły: z pamięci i piśmiennie z wzorami, jak działanie piśmiennie wykonać. W IV. części niema tego rozdziału, bo działwa rachunek piśmienny poznała już na III. stopniu. W żadnej z tych części niema też oznaczonego materyału na zajęcie ciche, względnie domowe, gdyż w III. części materyał ten stanowią „zadania“ w każdym dziale rachunku piśmiennego, a w IV. części każdy dział „zadania“ może być na ten cel przeznaczony.

Wykaz książek na r. 1898,9 wyznacza część III. i IV. Rachunków tylko dla szkół trzy- i cztero-klasowych, dla jedno- i dwu-klasowych zaś poleca „Drugą książkę rachunkową“ (w dawniejszym układzie). Już na str. 140. wspomnieliśmy, że ta książka nie odpowiada planom naukowym, co tu bliżej motywujemy układem książki. Rozdziały w niej są następujące: 1) Liczby od 100—1000, 2) liczby od 1000 do milionów, 3) liczby wielorakie, 4) ułamki dziesiętne, 5) ułamki zwykłe, 6) sprowadzanie ułamków do równych mianowników.

7) rachunek czasu, 8) reguła trzech prosta, odwrócona i złożona i rachunek procentowy, 9) o płaszczyznach i bryłach. Od rozdziału trzeciego począwszy niema już w podręczniku różnicy między zakresem liczb do 1000 i ponad 1000, a cały materyał, jak widzimy, przekracza wymogi planu naukowego. Brak też w tym podręczniku wzorów, jak działanie ma być wykonane i systematycznego doboru przykładów wedle toku postępowania metodycznego. Nauczyciel musi więc przy jego użyciu dobierać dla każdego stopnia i rozdziały i przykłady, musi działwie kazać wykreślać przykłady do zajęcia cichego, musi wreszcie pamiętać o toku postępowania. Wszystkie zaś te utrudnienia obciążają nauczyciela całkiem niepotrzebnie, skoro III. i IV. część nowych podręczników odpowiada w zupełności potrzebie szkół wiejskiego typu wszelkiej kategorii.

4. Nauka rysunków z wolnej ręki.

Ten podręcznik składa się: część I. O elementarnych kształtach geometrycznych; część II. Wskazówki metodyczne i objaśnienia do wzorów rysunkowych i część III. Wzory rysunkowe. Podręcznik jest właściwie ułożony dla szkół typu miejskiego, ale dostarcza też i nauczycielstwu szkół wiejskiego typu podstatkiem dobrego materyału (zob. str. 141), a część I. i II. są wprost znakomicie napisane. Tylko podział wzorów rysunkowych na str. 34. podręcznika nie da się w szkołach wiejskiego typu zastosować, gdyż w szkołach tego typu o dwu językach krajowych nauka rysunków rozpoczyna się dopiero na stopniu III. Szkoły dwu-, trzy- i cztero-klasowe, rozporządzające na wyższych stopniach znaczniejszym wymiarem czasu, wyrównają łatwo tę różnicę, szkoły zaś jednoklasowe poprzestać muszą na materyale, przeznaczonym dla klasy II. i III.

5. Początki nauki języka niemieckiego.

Ten podręcznik (2 części, na kl. III. i IV.) ułożony jest bardzo przejrzyście. Uwzględnia on tylko szkoły miejskiego typu, o nauce wyłącznie głośnej, odbywającej się w każdej

klasie w 6 godzinach tygodniowo. Ponieważ rok szkolny po odtrąceniu feryi i świąt liczy mniej więcej 40 tygodni, obejmuje więc podręcznik 40 grup. Ponieważ dalej z 6 godzin w tygodniu jedna odpada na wypracowanie zadania szkolnego, jedną zaś godzinę tygodniowo trzeba było odliczyć na utrwalenie nauki, każda przeto grupa składa się z 4 odstępów. Już jednak w szkołach miejskiego typu wymaga ten podział w praktyce pewnego odstępstwa z tej przyczyny, że liczba nowych wyrazów nie jest równo rozmieszczoną w odstępach, tudzież, że jedne odstępy mieszczą w sobie zarazem jakąś nową zasadę gramatyczną, a inne nie. W szkołach zaś wiejskiego typu zmiany w wyczerpaniu muszą być jeszcze znaczniejsze, gdyż tu nauka ogranicza się do dwu godzin nauki głośnej i dwu godzin zajęcia cichego tygodniowo, przez dwa, względnie 4 lata. Lecz ta sprawa należy już do części szczegółowej dzieła.

Rozkłady materiału nauki.

Dobry rozkład materiału naukowego ma dla skuteczności nauczania ogromną doniosłość; aby zaś rozkład był dobrym musi uwzględniać wymiar czasu, zakres wymogów i większe lub mniejsze trudności przeprowadzenia i utrwalenia.

Kilka szczegółów, odnoszących się do tej sprawy, poruszyliśmy już w rozdziale I. tej części; tu zajmiemy się raz jeszcze przede wszystkim wymiarem czasu. Rozkład materiału jest tem lepszy, im ściślej liczy się z czasem, przyczem stanowczo mniejszy błąd popełnia, kto przyjmie wymiar za mały, niż biorący w rachunek wymiar zbyt wielki. Tymczasem powszechnie niemal opieramy rozkład materiału na rachunku, w którym rok szkolny liczy 10 miesięcy, każdy po 4 tygodnie, a więc 240 dni nauki, i popełniamy błąd drugi, większy i zwiększany jeszcze przez równomierne rozdzielanie materiału na poszczególne miesiące. Wedle dokładnego bowiem obliczenia mamy od 1. września do końca czerwca (w roku zwyczajnym) dni 303, a do 15. lipca włącznie 318. W szkołach, obchodzących święta jednego obrządku (łacińskiego) odpada z tego 42 niedziel i przeciętnie 27 dni świątecznych wraz z normowymi dworskimi i kościelnymi. Odpada dalej 3 dni na odbycie spowiedzi św., 2 dni na święto Patrona szkoły i parafii, a wreszcie, ponieważ nie można przypuszczać, aby regularna nauka szkolna rozpoczęła się z pierwszym wrześniem i trwała do 30. czerwca włącznie, po 3 dni przynajmniej z początkiem i końcem roku szkolnego. (O liczbie dni świątecznych wyraziliśmy się „przeciętnie“, bo święta przypadają czasem na niedziele, a wtedy jest ich mniej; najmniejsza ich liczba wynosi 25, największa 30 dni.) Zliczywszy to wszystko, otrzymamy w szkołach, obchodzących święta jednego obrządku, zamiast 240 tylko 222 dni szkolnych, co czyni, licząc po 6 dni na tydzień szkolny, 37 tygodni. Komu by się nie podobało potrącenie 6 dni na początek i koniec roku szkolnego, tego uspokajamy tem, że nie braliśmy natomiast w rachubę środy popielcowej i udziału w procesjach św. Marka i dni krzyżowych. W szkołach, ob-

chodzących święta w obu obrządkach, wynosi liczba dni szkolnych przy takim samym rachunku 215, t. j. 35 tygodni i 5 dni.

Normalny tok nauki szkolnej wstrzymują prócz tego rozliczne przeszkody, których ogólnie obliczyć niepodobna, które jednak rozkład materiału może uwzględnić, zaznaczając główne i uboczne momenty w nauczaniu, aby nauczyciel, zaskoczony taką przeszkodą, tak wyborem materiału pokierował, iżby przynajmniej momenty główne wyczerpał.

Dla większej ścisłości użyliśmy przy układaniu rozkładu obliczenia wartości wymiaru czasu w poszczególnych miesiącach najbliższych lat sześciu, które tu podajemy.

Zestawienie liczby dni nauki w roku szkolnym

a) w szkołach, obchodzących święta obu obrządków.

Rok	1899/900	1900/1	1901/2	1902/3	1903/4	1904/5
wrzesień	19	19	20	18	19	18
październik	23	24	24	24	25	23
listopad	22 ¹ / ₂	21 ¹ / ₂	21 ¹ / ₂	21 ¹ / ₂	21 ¹ / ₂	22 ¹ / ₂
grudzień	20	19	20	21	21	22
styczeń	19	20	19	19	18	19
luty	21	20	21	21	22	20
marzec	27	25	18	25	21	26
kwiecień	9	11	18	10	15	12
maj	25	24	24	24	23	25
czerwiec	21 ¹ / ₂	21 ¹ / ₂	22 ¹ / ₂	23 ¹ / ₂	22 ¹ / ₂	19 ¹ / ₂
lipiec	6	7	8	7	6	7

b) w szkołach, obchodzących święta jednego obrządku.

Rok	1899/900	1900/1	1901/2	1902/3	1903/4	1904/5
wrzesień	21	21	22	20	21	20
październik	23	24	24	24	25	23
listopad	24 ¹ / ₂	23 ¹ / ₂	23 ¹ / ₂	23 ¹ / ₂	23 ¹ / ₂	23 ¹ / ₂
grudzień	19	18	19	19	19	19
styczeń	24	25	24	24	24	24
luty	22	22	22	22	23	23
marzec	27	25	18	25	21	26
kwiecień	17	18	26	18	22	17
maj	27	26	25	26	25	27
czerwiec	19	19	20	21	19	19

Na odbycie spowiedzi św. przeznaczaliśmy jeden dzień w październiku, 2 dni przed Wielkanocą, licząc, że w połączeniu odbywają się rekolekcyje, i 1 dzień w lipcu, względnie w czerwcu. Uroczystość Patrona szkoły umieściliśmy w październiku. Strąciliśmy też w rachunku 3 pierwsze dni września i 3 ostatnie w lipcu, względnie w czerwcu; pozostaje jeszcze tylko do uwzględnienia uroczystość Patrona parafialnego, gdzie bywa obchodzoną. Na udział w nabożeństwie kościelnym w dzień zaduszny i w dworskiem 28. czerwca liczyliśmy pół dnia. Udziału w nabożeństwie popielcowem i w procesyach św. Marka i dni krzyżowych nie wzięliśmy w rachubę. Znaczne różnice, które widzimy w marcu i kwietniu, wynikają z tego powodu, że Wielkanoc, jako święto ruchome, w różnych porach przypada; aby zaś uniknąć uwzględniania w rozkładzie materyału

2. Wiadomości z dziejów i przyrody.

Stopień	III.		IV.		Stopień	III.		IV.	
wrzesień	6 ¹ / ₂	6 ¹ / ₂	6 ¹ / ₂	6 ¹ / ₂	luty	6 ¹ / ₂	6 ¹ / ₂	6 ¹ / ₂	6 ¹ / ₂
październik	7 ¹ / ₂	7 ¹ / ₂	7 ¹ / ₂	7 ¹ / ₂	marzec, kwiecień	12	12	12	12
listopad	7	7	7	7	maj	7 ¹ / ₂	7 ¹ / ₂	7 ¹ / ₂	7 ¹ / ₂
grudzień	6 ¹ / ₂	6 ¹ / ₂	6 ¹ / ₂	6 ¹ / ₂	czerwiec	7	7	7	7
styczeń	6	6	6	6	lipiec	2	2	2	2
Razem	68 ¹ / ₂	68 ¹ / ₂	68 ¹ / ₂	68 ¹ / ₂					

3. Czytanie i pisanie.

Stopień	II.		III. i VI.		Stopień	II.		III. i IV.	
wrzesień	4 ¹ / ₂	4 ¹ / ₂	3	3	luty	5	5	3 ¹ / ₂	3 ¹ / ₂
październik	5 ¹ / ₂	5 ¹ / ₂	4	4	marzec kwiecień	9	9	6	6
listopad	5 ¹ / ₂	5 ¹ / ₂	3 ¹ / ₂	3 ¹ / ₂	maj	5 ¹ / ₂	5 ¹ / ₂	4	4
grudzień	4 ¹ / ₂	4 ¹ / ₂	3	3	czerwiec	5	5	3	3
styczeń	4 ¹ / ₂	4 ¹ / ₂	3	3	lipiec	1 ¹ / ₂	1 ¹ / ₂	1	1
					Razem	50 ¹ / ₂	50 ¹ / ₂	34	34

4. Drugi język krajowy.

Stopień	II.		III. i IV.		Stopień	II.		III. i IV.	
wrzesień	$4\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$	luty	5	5	5	5
październik	$5\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	marzec, kwiecień	9	9	9	9
listopad	$5\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	maj	$5\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$
grudzień	$4\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$	czerwiec	5	5	5	5
styczeń	$4\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$	lipiec	$1\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$
Razem						$50\frac{1}{2}$	$50\frac{1}{2}$	$50\frac{1}{2}$	$50\frac{1}{2}$

5. Rachunki.

Stopień	I. i II.		III. i IV.		Stopień	I. i II.		III. i IV.	
wrzesień	$\frac{9}{2}$	$\frac{9}{2}$	$4\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$	luty	$10\frac{1}{2}$	$10\frac{1}{2}$	5	5
październik	$11\frac{1}{2}$	$11\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	marzec, kwiecień	$18\frac{1}{2}$	$18\frac{1}{2}$	9	9
listopad	$11\frac{1}{2}$	$11\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	maj	$11\frac{1}{2}$	$11\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$
grudzień	$\frac{9}{2}$	$\frac{9}{2}$	$4\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$	czerwiec	$10\frac{1}{2}$	$10\frac{1}{2}$	5	5
styczeń	$\frac{9}{2}$	$\frac{9}{2}$	$4\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$	lipiec	$\frac{3}{2}$	$\frac{3}{2}$	$1\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$
Razem						$101\frac{1}{2}$	$101\frac{1}{2}$	$50\frac{1}{2}$	$50\frac{1}{2}$

6. Rysunki.

Stopień	III. i IV. wspólnie	Stopień	III. i IV. wspólnie
wrzesień	3	luty	3 $\frac{1}{2}$
październik	4	marzec, kwiecień	6
listopad	3 $\frac{1}{2}$	maj	4
grudzień	3	czerwiec	3
styczeń	3	lipiec	1
Razem			34

Szkoły dwu-, trzy- i cztero-klasowe.

1. Język wykładowy.

Stopień	I.		II.		III.			IV.		
	2 i 3	4.	2 i 3	4.	2.	3.	i 4.	2 i 3	4.	
szkoły	k l a s o w e j									
nauki	głośniej				gło- snej	ci- chej	gło- snej	ci- chej	gło- snej	ci- chej
wrzesień	27	33	15	21	6	6	6	6	4 $\frac{1}{2}$	4 $\frac{1}{2}$
październik	34 $\frac{1}{2}$	42	19	27	7 $\frac{1}{2}$	7 $\frac{1}{2}$	7 $\frac{1}{2}$	7 $\frac{1}{2}$	5 $\frac{1}{2}$	5 $\frac{1}{2}$
listopad	33	39 $\frac{1}{2}$	18	25	7	7	7	7	5 $\frac{1}{2}$	5 $\frac{1}{2}$
grudzień	28 $\frac{1}{2}$	35	16	22	6 $\frac{1}{2}$	6 $\frac{1}{2}$	6 $\frac{1}{2}$	6 $\frac{1}{2}$	4 $\frac{1}{2}$	4 $\frac{1}{2}$
styczeń	27	33	15	21	6	6	6	6	4 $\frac{1}{2}$	4 $\frac{1}{2}$
luty	30	36 $\frac{1}{2}$	16 $\frac{1}{2}$	23	6 $\frac{1}{2}$	6 $\frac{1}{2}$	6 $\frac{1}{2}$	6 $\frac{1}{2}$	5	5
marzec, kwiecień	54	63	30	42	12	12	12	12	9	9
maj	34 $\frac{1}{2}$	42	19	27	7 $\frac{1}{2}$	7 $\frac{1}{2}$	7 $\frac{1}{2}$	7 $\frac{1}{2}$	5 $\frac{1}{2}$	5 $\frac{1}{2}$
czerwiec	30	36 $\frac{1}{2}$	16 $\frac{1}{2}$	23	6 $\frac{1}{2}$	6 $\frac{1}{2}$	6 $\frac{1}{2}$	6 $\frac{1}{2}$	5	5
lipiec	9	11	5	7	2	2	2	2	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$
Razem	307 $\frac{1}{2}$	371 $\frac{1}{2}$	170	238	67 $\frac{1}{2}$	67 $\frac{1}{2}$	67 $\frac{1}{2}$	67 $\frac{1}{2}$	50 $\frac{1}{2}$	50 $\frac{1}{2}$

2. Wiadomości z dziejów i przyrody.

Stopień	III. i IV.		III. i IV.	Stopień	III. i IV.		III. i IV.
szkoły	2.		3. i 4.	szkoły	2.		3. i 4.
	klasowej				klasowej		
	każdy sto- pień po		każdy rok po		każdy sto- pień po		każdy rok po
nauki	gło- snej	ci- chej	gło- snej	nauki	gło- snej	ci- chej	gło- snej
wrzesień	7 $\frac{1}{2}$	7 $\frac{1}{2}$	12	luty	8 $\frac{1}{2}$	8 $\frac{1}{2}$	13
październik	9 $\frac{1}{2}$	9 $\frac{1}{2}$	15	marzec, kwiecień	15	15	24
listopad	9	9	14	maj	9 $\frac{1}{2}$	9 $\frac{1}{2}$	15
grudzień	8	8	13	czerwiec	8 $\frac{1}{2}$	8 $\frac{1}{2}$	13
styczeń	7 $\frac{1}{2}$	7 $\frac{1}{2}$	12	lipiec	2 $\frac{1}{2}$	2 $\frac{1}{2}$	4
Razem					85 $\frac{1}{2}$	85 $\frac{1}{2}$	135

3. Czytanie i pisanie.

W szkole czteroklasowej stopień drugi, trzeci i czwarty a w trzyklasowej czwarty mają na ten przedmiot taką samą ilość godzin, co szkoła jednoklasowa. Stopień zaś trzeci i czwarty szkoły dwuklasowej, tudzież trzeci szkoły trzyklasowej równają się stopniowi drugiemu szkoły jednoklasowej, stopień wreszcie drugi w tych szkołach rozporządza następującą liczbą godzin:

Stopień szkoły	II. 2 i 3. klas.			II. 2 i 3. klas.	
	czyta- nie	pisa- nie		czyta- nie	pisa- nie
wrzesień	6	6	luty	6 $\frac{1}{2}$	6 $\frac{1}{2}$
październik	7 $\frac{1}{2}$	7 $\frac{1}{2}$	marzec, kwiecień	12	12
listopad	7	7	maj	7 $\frac{1}{2}$	7 $\frac{1}{2}$
grudzień	6 $\frac{1}{2}$	6 $\frac{1}{2}$	czerwiec	6 $\frac{1}{2}$	6 $\frac{1}{2}$
styczeń	6	6	lipiec	2	2

4. Drugi język krajowy.

Ten przedmiot rozporządza na stopniu trzecim szkoły czteroklasowej i na stopniu czwartym szkoły trzyklasowej tą samą ilością godzin, co w szkole jednoklasowej. Na stopniu czwartym szkoły czteroklasowej wymiar czasu dla drugiego języka krajowego równy jest wymiarowi czasu dla czytania i pisania. Ilość godzin dla drugiego stopnia dwu- trzy- i czteroklasowej przedstawia się zupełnie tak samo, jak obliczono wymiar czasu dla wiadomości z dziejów i przyrody szkoły trzy- i czteroklasowej. Liczbę wreszcie godzin dla tego przedmiotu na stopniu trzecim i czwartym szkoły dwuklasowej i na trzecim szkoły trzyklasowej znajdziemy w tabeli wiadomości z dziejów i przyrody szkoły jednoklasowej.

5. Rachunki.

Temu przedmiotowi przypada z wyjątkiem drugiej klasy szkoły czteroklasowej wszędzie ten sam wymiar, co w szkole jednoklasowej, z tem zastrzeżeniem oczywiście, że na pierwszym i drugim stopniu w wyższych kategoriach szkół niema zajęcia cichego, cała więc liczba przedstawia naukę głośną t. j. 202 półgodzin. Stopień drugi w szkole 4-klasowej rozporządza taką liczbą godzin nauki głośnej, jaką znajdujemy dla trzeciego lub czwartego stopnia tej kategorii szkół w rubryce wiadomości z dziejów i przyrody.

W ogóle urywamy na tem dalsze obliczanie. Ktoby potrzebował, obliczy zresztą łatwo każdą inną kombinację wedle pomieszczonych już tabel. Mniejsze od połowy ułamkowe wynikłości rachunku opuszczaliśmy wszędzie, a obliczaliśmy tylko jeden rok szkolny; na tych więc stopniach, które obejmują dwa lata nauki, trzeba obliczony wymiar podwoić. W szkołach o jednym języku krajowym należy pamiętać, że wymiar czasu dla drugiego języka krajowego przydzielają plany naukowe innym przedmiotom naukowym (zob. plany str. 7. 18. 32. i 47.). Tu podajemy jeszcze zestawienie liczby godzin za cały czas nauki szkolnej codziennej w różnych kategoriach szkół wiejskiego typu.

Przedmioty nauki	Język wykładowy		Wiadomości z dziejów i przyrody		Czytanie		Pisanie		Drugi język krajowy		Rachunki		Rysunki		Język niemiecki		Śpiew		Grammatyka		Kobiece roboty			
	gt.	cich.	gt.	cich.	gt.	cich.	gt.	cich.	gt.	cich.	gt.	cich.	gt.	cich.	gt.	cich.	gt.	cich.	gt.	cich.	gt.	cich.		
Nauki	obu obrz.		obu obrz.		obu obrz.		obu obrz.		obu obrz.		obu obrz.		obu obrz.		obu obrz.		obu obrz.		obu obrz.		obu obrz.		obu obrz.	
	1 obrz.		1 obrz.		1 obrz.		1 obrz.		1 obrz.		1 obrz.		1 obrz.		1 obrz.		1 obrz.		1 obrz.		1 obrz.		1 obrz.	
	405	405	272	272	187	187	187	187	255	255	303	303	68	68	—	—	136	136	136	136	146	146	272	
	529	529	365	365	200	200	200	200	—	—	328	328	109	73	—	—	146	146	146	146	146	146	292	
	748	272	340	340	272	272	272	272	408	272	408	204	204	204	204	—	—	136	136	170	170	170	476	
	1017	432	438	438	292	292	292	292	—	—	547	292	255	219	—	—	146	146	182	182	182	182	511	
	748	272	544	544	238	238	238	238	374	238	408	204	340	340	136	136	170	170	170	170	170	170	476	
	983	398	730	730	255	255	255	255	—	—	511	255	474	474	182	182	182	182	182	182	182	182	511	
	850	238	544	544	187	187	187	187	306	170	442	204	340	340	306	306	204	204	204	204	204	204	476	
	1048	318	584	584	200	200	200	200	—	—	547	255	438	438	385	385	219	219	219	219	219	219	511	

S z k o ł a

1. 2. 3. 4.

K l a s o W a

1 obrz. 1 obrz. 1 obrz. 1 obrz.

Zajęliśmy się niemal drobiazgowo temi zestawieniami, bo sądzimy, że tylko na cyfrach oparty rozkład materiału odpowie w przybliżeniu rzeczywistym stosunkom i będzie wykonalnym. Powiadamy zaś „w przybliżeniu“, gdyż braliśmy wprawdzie wszędzie teoretycznie najmniejsze liczby, lecz w praktyce okażą się one niezawodnie maksymalnemi z powodu różnych przyczyn, tamujących normalny tok nauki. Teraz możemy już przystąpić do właściwych rozkładów materiału.

Stopień I.

Szkoła jednoklasowa

bez względu, czy udziela jednego, czy dwu języków kraj.

Język polski, jako wykładowy.

Wrzesień. Rozmówki, (te uprawiać należy, ile czas starczy, aż do maja), wstępne przygotowanie do pisania, samogłoski *i, u*.

Październik. Samogłoski *o, a, e, m, n*.

Listopad. *r, w, l, ł, t, b, h*.

Grudzień. Miękczenie spółgłosek przez „i“, *k, d, e, a, p, j, y*.

Styczeń. *g, f, c, s, z, ź*; trudniejszy zlew spółgłosek.

Luty. *ó, ś, ć, ź, ń, ch, sz, cz, dz, dź*.

Marzec, kwiecień. *dź, rz*; mały druk, duże litery.

Maj. Ustępy ciągłe do ustępu 34. włącznie.

Czerwiec, lipiec. Ustępy: 35, 36, 37, 38, 41, 46, 52, 54, 56, 58, 60, 62, 65, 67, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Język ruski, jako wykładowy.

Wrzesień. Jak przy języku polskim.

Październik. Reszta samogłosek; *s, r*.

Listopad. *ł, m, n, p, t, h, c*.

Grudzień. *sz, cz, szcz, j, b, w, k*.

Styczeń. Trudniejszy zlew spółgłosek; *d, z, ch, ź, f, g*.

Luty. *ir, ji, je, ja, ju, dź, dz.*

Marzec, kwiecień. Mały druk, duże litery.

Maj, czerwiec, lipiec. Ustępy ciągłe; nie wyliczamy, gdyż materyał w Bukwarze da się łatwo zupełnie wyczerpać.

Rachunki.

Wrzesień. Wstępne przygotowanie w zakresie 5; pisanie cyfry 1.

Październik. Znaki $+$ i $=$; rozszerzenie poglądu do 6; pisanie cyfry 2 i 3.

Listopad. Znak $-$; dodawanie i odejmowanie; rozszerzenie poglądu do 7; pisanie cyfry 4.

Grudzień. Znak \times ; dodawanie, odejmowanie i mnożenie; rozszerzenie zakresu poglądowo do 8; pisanie cyfry 5.

Styczeń. Rozszerzenie poglądu do 10; pisanie cyfry 6; znak i dzielenie w znaczeniu pomiaru; wszystkie 4 działania.

Luty. Cztery działania w zakresie 7; pisanie cyfry 8.

Marzec, kwiecień. Cztery działania w zakresie 8; dzielenie, jako podział i pojęcia ułamkowe.

Maj. W zakresie 9.

Czerwiec, lipiec. Zakres 10.

Szkoła dwu- trzy- i cztero-klasowa.

Te szkoły przy podzielnej nauce rozporządzają dwa razy, a szkoła cztero-klasowa nawet trzy razy prawie większym wymiarem czasu, niż szkoła jednoklasowa. Gdy jednak i liczba dziatwy w tych szkołach jest znacznie większą, równomierny więc postęp większego też wymaga czasu i gdy w szkołach tych odpada pomoc, choć nieznaczna, w zajęciu cichem, — różnica przeto w samym wyczerpaniu zbyt wielką nie będzie. Głównie należy większy położyć nacisk w początku roku na rozmówki, a przy końcu na przerobienie ustępów ciągłych w Elementarzu, względnie w Bukwarze. Wyczerpanie graficznej części będzie następujące:

Wrzesień: *i, u, o, a*. Październik: *e, m, n, r, w, l, ł, t*, i miękczenie spółgłosek przez „i”. Listopad: *b, h, k, d, e, q, p, j, y, g*. Grudzień: *f, c, s, z, ź*; trudniejszy zlew spółgłosek; *ó, ś, ć*. Styczeń: *ź, ń, ch, sz, cz, dz, dź, dż, rz*. Luty: Mały druk i duże litery: *U, O, C, S, L, Ł*. Marzec, kwiecień. Dokończenie dużych liter i ustępy ciągłe. Maj, czerwiec, lipiec: wyczerpanie Elementarza. Analogicznie rozdzielić należy materyał w Bukwarze, licząc tyle samo- i spół- głosek na miesiąc, ile ich tu wyznaczono z Elementarza.

Dla rachunków rozkład będzie następujący:

Wrzesień. Poglądowe poznanie zakresu 5; znak + i =; cyfry 1, 2.

Październik. Dodawanie; rozszerzenie zakresu do 6; znak — i cyfra 3.

Listopad. Dodawanie i odejmowanie; cyfra 4; rozszerzenie zakresu do 8; znak \times .

Grudzień. Cyfra 5, 6; dodawanie, odejmowanie, mnożenie; znak : i dzielenie w znaczeniu pomiaru.

Styczeń. Rozszerzenie poglądu do 10; cyfry 7, 8; cztery działania w tym zakresie.

Luty. Dzielenie w znaczeniu podziału; cyfry 9, 10; cztery działania w tym zakresie.

Marzec, kwiecień: w zakresie 15.

Maj w zakresie 18. Czerwiec, lipiec w zakresie 20.

Stopień II.

Język wykładowy.

Właściwie rozkład materyału podaje Szkołka cz. II., przeznaczając na wrzesień ustępy od 1—30; na październik 30—60; listopad 60—80; grudzień 80—100; styczeń 100—115; luty 115—130; marzec, kwiecień 130—160; maj 160—180; czerwiec, lipiec, do końca. Ponieważ jednak szkoła jedнокlasowa o dwu językach krajowych materyału tego nie może żadną

miarą wyczerpać, podajemy przeto dla tej szkoły wybór ustępów, mianowicie:

Wrzesień. 1, 2, 16, 17, 4, 6, 15, 21, 24, 25, 26, 27, 28. Październik. 30, 35, 31, 36, 38, 39, 42, 45, 46, 47, 48, 53, 57, 59. Listopad. 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 76, 77, 78, 79. Grudzień. 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 89, 91, 93, 94, 95, 97. Styczeń: od 100 do 113 z opuszczeniem 104 i 114. Luty. Od 115—130. Marzec, kwiecień. Od 130—160 z opuszczeniem ustępów 134, 135, 140, 141, 148, 154. Maj. Od 160—180 z ewentualnem opuszczeniem ustępów 165, 171, 176, 177, 179. Czerwiec, lipiec. Do końca z ewentualnem opuszczeniem 185, 188, 190, 191, 197. Szkole o jednym języku krajowym przybywa jedna godzina nauki języka wykładowego tygodniowo, tu więc można już materyał zupełnie prawie wyczerpać. Przypominamy do tego połączenie godzin czytania z nauką języka wykładowego (zob. str. 115). W szkole dwu-, trzy- i cztero-klasowej nie ma i ten stopień cichego zajęcia; w skutek tego większego wymiaru czasu w tych szkołach użyjemy *a)* na pisanie zadań, *b)* na dyktaty i *c)* naukę gramatyki, której plany w tych szkołach już na tym stopniu udzielać polecają. Pouczenia gramatyczne radzimy rozpocząć dopiero od listopada rozpoznawaniem rzeczowników rodzaju męskiego; w grudniu: rzeczowniki męskie i żeńskie; w styczniu: męskie, żeńskie i nijakie; w lutym: liczba pojedyncza i mnoga; w marcu i kwietniu: przymiotnik, następnie powtarzanie. W szkole cztero-klasowej zakres gramatyki jest większy, należy więc od listopada umieścić w podziale godzin stale dwie półgodziny na tę naukę i pouczyć w listopadzie o rzeczowniku i rodzajach, w styczniu o liczbie pojedynczej i mnogiej, w lutym o przymiotniku, w marcu i kwietniu o zaimku osobistym, w maju o czasowniku i trzech czasach głównych, w czerwcu o podmiocie i orzeczeniu. Pouczenia o znaku zapytania i wykrzyknika udzielimy we wszystkich szkołach przy dyktacie i czytaniu. Że prócz tego przerobienie ustępów w szkołach wyższej kategorii, a zwłaszcza utrwalenie ustępów rzeczowych, będzie dokładniejsze, to się samo przez się rozumie.

W szkołach z ruskim językiem wykładowym wyczerpanie materiału ułatwione już jest mniejszą zawartością ustępów w II. Szkółce ruskiej. Prócz tego nauczyciele szkół jedno-klasowych o dwu językach krajowych opuszczają w razie potrzeby niektóre ustępy także z tej Szkółki z tem zastrzeżeniem, że ustępy rzeczowe powinny być koniecznie wszystkie przerobione.

Drugi język krajowy (polski lub ruski).

Rozkład dla tego przedmiotu na tym stopniu stosujemy do uwag naszych o udzielaniu nauki drug. języka kraj. (zob. str. 123). Wychodzimy mianowicie z zasady, że 1) działwa pisze od samego początku całe wyrazy, jak w języku wykładowym; 2) poznaje równocześnie przy małych literach duże; 3) liter uczy się najpierw tego samego brzmienia i kształtu, potem zupełnie odmiennego kształtu, a litery tego samego kształtu, a odmiennego brzmienia poznaje częścią wśród poprzednich, częścią przy samym końcu. Szkoły z ruskim językiem wykładowym oznaczamy cyfrą I., z polskim wykładowym cyfrą II.

Wrzesień. I. i, u, o, a, e, y, k, r, w, l. II. i, o, a, e, y, u, k, ł, m, n.*) Rozmówki w drugim języku krajowym i duże litery należą wszędzie do materiału nauki.

Październik. I. ł, t, h, d, ę, ą; miękczenie przez samogłoskę „i“. II. h, c, sz, cz, szcz, j.

Listopad. I. m, n, j, g, f, s, z. II. c, p, b, z, ch, ż, f.

Grudzień. I. b, p, ż, ó, ś, ź. II. p, t, g, ir, ji, je.

Styczeń. I. c, ć, ń, ch, sz, cz. II. w, d, ja, ju, dź, dz.

Luty. I. Dokończenie grafiki i czytanie druku. II. Czytanie druku.

Marzec do końca roku szkolnego ustępy ciągłe.

*) Litery ruskie oznaczamy łacińskimi ezcionkami, skład bowiem dwojakimi ezcionkami byłby i trudny i kosztowny; czytelnicy zechcą to uwzględnić.

W szkołach dwu- i więcej-klasowych tok postępowania wobec większego wymiaru czasu będzie jeszcze szybszy, i tak we wrześniu: I. i, o, a, e, u, y, k, r, w, l, ł, t, h, d, ę, ą. II. i, o, a, e, y, u, k, ł, m, n, h, c, sz, cz, szcz; w październiku: I. m, n, ; miękczenie przez „i“; j, g, f, s, z, ż, ó, ś, ź, ń, ; II. p, t, j. b, z, ch, ź, f, g, ir, ji, je, ja, ju; w listopadzie: I. b, p, g, c, ó, ch, sz, cz, dz, dź, dż, rz i utrwalenie grafiki; II. w, d, dź. dz, utrwalenie. W grudniu: druk; od stycznia ustępy ciągłe.

Rachunki.

W szkole jednoklasowej w ogóle. Wrzesień: zakres liczb od 1—100 i powtórzenie w zakresie 10; październik: od 1—20; listopad: w zakresie 30 i t. d. co miesiąca jedna dziesiątka, a w czerwcu: w zakresie 100 i powtarzanie. W szkołach więcej-klasowych przypadnie na wrzesień całe powtórzenie w zakresie od 1—20 i w tym stosunku posuwać się będzie wyczerpanie o jedną dziesiątkę wcześniej tak, że na czerwiec pozostanie tylko rozdział końcowy w podręczniku: „najwyklesze ułatwienia“, (który w szkole jednoklasowej traktujemy tylko ubocznie przy nadarzonej sposobności) i utrwalenie.

W szkołach o jednym języku krajowym występują rysunki już na drugim stopniu nauki; należy wyczerpać połowę materiału, przeznaczonego dla II. klasy szkół typu miejskiego.

Stopień III.

Język wykładowy, czytanie, wiadomości z dziejów i przyrody i ewentualnie drugi język krajowy są dla siebie odrębnymi przedmiotami o odmiennem zadaniu szczegółowym. Dla osiągnięcia jednak wspólnego wszystkim przedmiotom nauki szkolnej celu wychowawczego należy je w rozkładzie materiału w taką związać organiczną całość, aby się wzajem wspierały i uzupełniały. Z tego powodu uwzględniamy przemienność nauki we wszystkich kategoriach szkół, a półgodziny

czytania umieszczamy przy głośniejszej nauce wiadomości z dziejów i przyrody.

Szkoła jednokl. o dwu językach kraj.

Język wykładowy polski (50 godz. w roku).

Rok a)

Wrzesień z I. działu ustępy: 1. 2. 3. 4.; z II. działu 1. 2. 7. 8. Październik. I. 7. 8. 10. 11. II. 28. 30. 23. Listopad. I 15. 16. 17. 18. II. 41. Grudzień. I. 25. 26. 27. 38. II. 67. 106. Styczeń. I 29. 31. 32. 33. II. 108. 80. Luty. I. 40. 41. 43. 44. II. 99. 114. Marzec, kwiecień. 48. 49. 50. 19. 51. II. 132. 134. 136. 140. 148. Maj. 52. 53. 59. 63. II. 150. 161. 167. 168. Czerwiec, lipiec. 57. 58. 59. 70. 71. II. 164. 183. 184. 185.

Rok b)

Wrzesień. I. 13. 5. 6. 9. II. 9. 13. 14. Październik. I. 22. 12. 14. II. 32. 35. 39. Listopad. 24. 20. 21. 23. II. 43. 44. Grudzień. 28. 36. 30. 39. II. 67. 75. 106. Styczeń. I. 34. 35. 37. 42. II. 108. 84. Luty. I. 45. 47. II. 115. 124. Marzec, kwiecień. I. 46. 54. 55. 56. 60. 61. 62. II. 130. 135. 147. 148. Maj. I. 64. 74. 76. 79. II. 154. 167. 168. Czerwiec, lipiec. I. 67. 72. 73. 75. 77. 78. II. 164. 183. 184. 185. — Ustępy powtarzające się mają być przerobione w obu latach, wszystkie inne przemienne.

Wiadomości z dziejów i przyrody.

Rok a)

Wrzesień. 3. 4. 6. 11. 13. Październik. 15. 17. 18. 21. 24. 26. 34. 36. Listopad. 40. 42. 46. 48. 56. 60. 61. Grudzień. 64. 66. 68. 72. 76. 77. 103. Styczeń. 89. 91. 92. 95. 96. 98. Luty. 100. 101. 105. 107. 109. 112.

Marzec, kwiecień. 116. 120. 122. 124. 126 127. 128.
133. 142. 146. 149. Maj. 143. 145. 151. 152. 158. 160.
Czerwiec, lipiec. 166. 170. 171. 172. 174. 176. 178.
180. 181.

Rok b)

Wrzesień. 3. 4. 6. 11. 14. Październik 16. 18.
19. 21. 25. 26. 36. 38. Listopad. 42. 45. 47. 51. 56. 58.
61. Grudzień. 64. 66. 70. 77. 78. 82. 103. Styczeń.
89. 91. 93. 95. 96. 98. Luty. 100. 101. 107. 109. 110.
113. Marzec, kwiecień. 119. 121. 122. 126. 127. 131.
138 142. 146. 157. Maj. 144. 151. 152. 156. 158. 162.
Czerwiec, lipiec. 170. 172. 173. 174. 175. 176. 178.
180. 181. Ustępy powtarzające się mają być przerobione w obu
latach, inne przemiennie. We wrześniu i październiku, a na-
stępnie od marca do końca roku liczyliśmy miesięcznie po 2
godziny w każdym roku na obserwacye.

Czytanie.

Rok a)

Wrzesień. (Ustępy nieprzerabiane znaczymy literą *a*,
ustępy przerobione już na godzinie wiadomości z dziejów
i przyrody lub języka wykładowego, literą *b*.) *a*. II. 5, 10,
12; *b*. I. 2, 4; II. 9. Październik. *a*. II. 20, 22, 27, 29;
b. I. 8, 11; II. 28, 30. Listopad *a*. II. 50, 52, 53, 54;
b. I. 17; II. 41, 60. Grudzień. *a*. II. 62, 63, 65, 69; *b*.
I. 26, 27. Styczeń. *a*. II. 79, 81, 83, 85, 86; *b*. I. 31.
Luty. *a*. II. 94, 102, 117; *b*. 43, 44; II. 101, 112. Ma-
rzec, kwiecień. *a*. II. 129, 137; *b*. I. 49, 50, 19, 51;
II. 134, 136, 120, 122, 133, 149. Maj. *a*. II. 153, 155; *b*.
I. 53, 59; II. 161, 144, 156, 158, 162. Czerwiec, lipiec.
a. II. 165, 177, 179; *b*. I. 58, 59; II. 182, 185, 173.

Rok b)

Wrzesień. *b*. II. 3, 4, 6, 11; I. 6, 13. Paździer-
nik. *a*. II. 31, 33, 37; *b*. I. 14. II. 32, 35, 39, 25. Listo-

pad. *a.* II. 55, 57, 59; *b.* I. 23. II. 43, 51, 58. Grudzień. *a.* II. 71, 73, 104; *b.* I. 28, 36. II. 67. Styczeń. *a.* II. 87, 88, 90, 97, 111; *b.* I. 42. Luty. *a.* II. 118, 123, 125; *b.* I. 45, 47. II. 115, 110. Marzec, kwiecień. *a.* I. 139, 141; *b.* I. 55, 56, 60, 61. II. 130, 147, 148, 121, 131, 138. Maj. *a.* II. 163; *b.* I. 76, 79. II. 154, 167, 168, 156. 162. Czerwiec, lipiec. *a.* I. 65, 66, 68, 69. II. 177; *b.* II. 183, 171. Nauczyciel zmieni porządek materyału czytania zawsze, ilekroć spostrzeże, że pewien ustęp rzeczowy przy właściwem przeprowadzeniu wypadł słabo i wymaga utrwalenia.

Drugi język krajowy (ruski).

Rok a)

Wrzesień. I. 3. 5. II. 1. 9. Październik. I. 9. 12. II. 27. 29. 30. Listopad. I. 18. 21. II. 33. 41. 43. Grudzień. I. 22. 27. II. 44. 45. Styczeń. I. 36. 29. 31. II. 52. 53. Luty. I. 37. 38. II. 57. 59. Marzec, kwiecień. I. 40. 42. 43. II. 61. 62. 65. 85. Maj. I. 46. 47. II. 89. 90. Czerwiec, lipiec. I. 55. 56. II. 92. 93. 95. 100.

Rok b)

Wrzesień. I. 6. 7. II. 1. 11. Październik. I. 14. 15. II. 31. 34. 36. Listopad. I. 17. 26. II. 41. 43. 44. Grudzień. I. 32. 36. II. 53. 56. Styczeń. I. 34. 39. II. 72. 78. Luty. I. 41. 48. II. 97. 61. Marzec, kwiecień. I. 50. 51. 52. 53. II. 65. 85. 91. 108. Maj. I. 57. 58. 59. II. 110. 89. 92. Czerwiec, lipiec. I. 60. 72. II. 114. 130. 134. — Gdyby z powodu dłuższej przerwy w nauce nie można było wyczerpać wiadomości z dziejów i przyrody, należy zmienić rzeczowy materyał, przerabiany w drugim języku krajowym tak, aby wspólnie z językiem wykładowym i wiadomościami z dziejów i przyrody utworzył pożądaną całość.

Rachunki. (50 g. rocznie głą.)

Wrzesień. Poznanie liczb w zakresie od 1—1000. Dodawanie z pamięci i piśmienne. Październik. Dodawa-

nie liczb wielorakich, odejmowanie z pamięci. Listopad. Odejmowanie piśmienne, odejmowanie liczb wielorakich. Grudzień. Mnożenie z pamięci i piśmienne jednocyfrowym mnożnikiem. Styczeń. Mnożenie dwucyfrowym mnożnikiem i mnożenie liczb wielorakich. Luty. Dzielenie z pamięci i piśmienne jednocyfr. dzielnikiem. Marzec, Kwiecień. Dzielenie dwucyfr, dzielnikiem i dzielenie liczb wielorakich. Maj. Jednego roku liczby dziesiętne, ich dodawanie i odejmowanie, drugiego roku (i przemiennie) ułamki zwyczajne, ich dodawanie i odejmowanie. Czerwiec, lipiec. Jednego roku mnożenie i dzielenie liczb dziesiętnych, następnego roku te same działania uławkami zwyczajnymi Rozdział IV. ubocznie przy rozwiązywaniu zagadnień.

Język ruski, jako wykładowy, wiadomości z dziejów i przyrody i czytanie w szkołach tej kategorii.

(a. oznacza jeden rok, b. następny przy przemiennem wyczerpaniu materiału, J. oznacza godziny języka wykładowego, W. godziny wiadomości z dziejów i przyrody, Cz. godziny czytania).

Wrzesień. a. J. I. 1, 2, 3, 4, II. 1, 2, 3; W. 4, 6, 8, 12, 13. Cz. II. 5, 7, 9.

b) J. I. 5, 6, 7, 8. II. 10, 27; W. 4, 6, 8, 12, 14. Cz. I. 6, 7, II. 10, 13, 14, 27.

Październik. a) J. I. 9, 10, 11, 12, II. 11, 22, 28; W. 15, 17, 20, 23, 25, 31, 36; Cz. II. 19, 26, 35, 22, 23, 31, I. 10.

b) J. I. 13, 14, 15, 16, II. 16, 32, 33; W. 34, 17, 18, 20, 24, 25, 36, 37; Cz. II. 21, 29, 16, 32, 33, 37, I. 15, 16.

Listopad. a. J. I. 17, 18, II. 30, 42, 54; W. 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46. Cz. II. 40, 42, 54, I. 17.

b) J. I. 19, 20, 21, 22, II. 44, 47; W. 39, 41, 43, 45; 48, 50, 52; Cz. II. 49, 51, 47, 46, 54, I. 19, 21.

Grudzień a. J. I. 23, 24, 25, 26, II. 54, 55; W. 48, 50, 53, 60, 61, 64, 79; Cz. II. 58, 62, 64, 60, I. 25, 26.

b) J. I. 27, 28, 29, 30, II. 57; W. 53, 61, 65, 68, 69, 71, 73; Cz. II. 59, 62, 65, 73, I. 29, 30.

Styczeń. a. J. I. 36, 31, 32, II. 72, 66; W. 65, 68, 69, 71, 76, 86. Cz. II. 67, 75, 72, I. 31, 32.

b) J. I. 33, 34, 35, 36, II. 72, 74; W. 76, 77, 80, 81, 82, 86; Cz. II. 78, 74, 80, I. 33, 35.

Luty. a. J. I. 37, 38, 39, II. 81, 82; W. 77, 83, 84, 85, 89, 90; Cz. II. 81, 82, 97, I. 37, 39

b) J. I. 40, 41, 45. II. 97, 88; W. 83, 84, 85, 89, 91, 93; Cz. I. 40, 44, II. 87, 88, 90.

Marzec, kwiecień. a. J. I. 42, 43, 46, 47, 50. II. 103, 104, 108, 109; W. 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 105, 106; Cz. I. 43, 46, 51. II. 94, 95, 96, 99, 102, 103, 104.

b) J. I. 47, 48, 49, 50, 52, 53, II. 110, 112, 115, 123, W. 92, 100, 101, 106, 107, 114, 117, 118, 119, 120; Cz. I. 52, 54, 56, II. 98, 101, 105, 107, 108, 117, 118, 121, 123.

Maj. a. J. I. 55, 57, 58, 59. II. 124, 126, 129; W. 122, 127, 130, 132, 134, 136; Cz. I. 55, II. 125, 127, 129, 131, 132, 136.

b) J. I. 60, 61, 62, 65, II. 124, 131, 142, W. 128, 130, 133, 134, 137, 140, 144; Cz. II. 133, 140, 144, I. 61, 65, 68, 69.

Czerwiec, lipiec. a. J. I. 63, 64, 70, 71, II. 150, 152, 138, W. 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154; Cz. I. 64, II. 137, 139, 150, 152.

b) J. I. 72, 73, 74, II. 135, 133, 141, W. 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155. Cz. II. 135, 141, 152, 155, I. 72.

Język polski, jako drugi krajowy.

Wrzesień. a. I. 3, 4, II. 1, 2, 10. b. I. 5, 7. II. 14, 15. Październik. a. I. 9, 12. II. 28, 32, 36. b. I. 15, 16. II. 17, 19, 20. Listopad. a. I. 18, 20. II. 40, 41, 42. b. I. 21, 24. II. 47, 48, 51. Grudzień. a. I. 27, 38, 39. II. 60, 106. b. I. 29, 38, 39. II. 66, 70, 71. Styczeń. a. I. 33, 34. II. 76, 108, 124, b. I. 40, 41. II. 92, 105, 151. Luty. a. I. 44, 45. II. 112, 118, 61. b. I. 54, 60. II. 56, 59, 66. Marzec, kwiecień. a. I. 46, 48, 50, 51. II. 77, 81, 82.

84. b. I. 54, 74. II. 87, 99, 107, 132, 146. Maj. a. I. 52, 53. 62, II. 122, 126. b. I, 59. 61, 64. II. 133, 138. Czerwiec. lipiec. a. I. 58, 67, 70. II. 142, 161, 170. b. I. 75, 76, 77. II. 171, 175, 185.

Geografia.

W rozkładzie materiału dla wiadomości z dziejów i przyrody podaliśmy rozkład materiału geograficznego wedle toku książek szkolnych. Jak to jednak na str. 97. zaznaczyliśmy, do układu tego może się stosować tylko pewna część szkół, mianowicie szkoły z polskim językiem wykładowym, leżące bezpośrednio w dorzeczu Wisły, i szkoły z ruskim językiem wykładowym, leżące bezpośrednio w dorzeczu Dniestru. Powiatami leżącymi w dorzeczu Wisły, są: chrzanowski, bialski, żywiecki, wadowicki, krakowski, wielicki, myślenicki, bocheński brzeski, część limanowskiego, tarnowski, tarnobrzeczki, mielecki, pilzneński, jasielski, ropczycki, przeważna część kolbuszowskiego i część powiatu niskiego. Szkoły w tych powiatach z językiem wykładowym polskim stosują się do toku, wyznaczonego powyżej. Szkoły jednak w tych powiatach z ruskim językiem wykładowym, jeżeli są, zmieniają tok ustępów w ruskiej książce wedle toku, wskazanego w Szkółce polskiej.

Do dorzecza Dniestru należą powiaty: staromiejski, samborski, częściowo rudecki, tureczański, drohobycki, stryjski, żydaczowski, częściowo bobrecki i przemysłański, rohatyński kałuski, bohorodeczański, stanisławowski, tłumacki, zachodnia część nadwórniańskiego, brzeżański, część złoczowskiego, podhajecki, buczacki, trembowelski, taraopolski, zbarazki, skałacki, husiatyński, czortkowski, borszczowski, zaleszczycki, przeważna część horodeńskiego i południowa część brodzkiego. Szkoły z ruskim językiem wykładowym zachowują tok książki, ale szkoły z językiem polskim wykładowym w tych powiatach zmieniają tok ustępów w polskiej Szkółce następująco: (do ustępu 36. włącznie tok ustępów jest jednakowy w całym kraju) po ustępie 36. nastąpi 101, 113. 123, 124, 146, 147, 95, 151, 152, 153, 154, 158, 96, 98, 100 91, 77, 64, 61, 56, 49. i wreszcie ustępy zbiorowe od 172 do końca.

Prócz tego powiaty, leżące w dorzeczu Sanu (pośrednio w dorzeczu Wisły) zmieniają również tok nauki po ustępie 36. Należą tu powiaty: łańcucki, rzeszowski, krośnieński, brzozowski, sanocki, liski, dobromilski, przemyski, jarosławski, po części niski, cieszanowski, jaworowski i mościński. W tych powiatach w szkołach tak z polskim, jak i ruskim językiem wykładowym nastąpi po ustępie „Powiat“ San, Mazury, Beskid, Życie Bojków, dalej Wisła, Tatry i Dunajec, Kraków, Krakowiacy, a potem Lwów i odtąd porządek jak w książce do końca.

Powiaty: nowotarski, nowosądecki, grybowski i znaczna część powiatu limanowskiego przejdą od ustępu „Powiat“ do ustępu Tatry i Dunajec, a dopiero potem przystąpią do Wisły i porządku w książce.

Powiaty gródecki oraz rudecki, o ile ten ostatni należy do dorzecza Wereszycy przerobią najpierw ustęp 96. Dwie rzeczulki, 100. Wzgórza lwowsko-tomaszowskie 95. Lwów, następnie 101. Brzegi Dniestru i w porządku książki do 172. następnie powrócą na zachód: San, Tatry i Dunajec, Wisła i przynależne, a skończą na ustępach zbiorowych od 172.

Szkoły w dorzeczu Bugu (część powiatu lwowskiego, powiat rawski, sokalski, żółkiewski, część kamioneckiego i żłoczowskiego) zajmą się po ustępie „Powiat“ ustępem 95. Lwów 98. Dwa źródła i 100. Wzgórza lwowsko-tomaszowskie, a dopiero stąd przejdą szkoły z polskim językiem wykładowym do Dniestru i pójdą tokiem książki.

Wreszcie szkoły w dorzeczu Prutu (wschodnia część powiatu nadwórniańskiego i powiaty kołomyjski, kosowski i śniatyński) od ustępu „Powiat“ przejdą do ustępu 146. Czarnohora i Prut 147. Huculi w połoninach, dalej do ustępu Beskid i Życie Bojków, a potem szkoły w tych powiatach z polskim językiem wykładowym przejdą do Sanu, stąd do Wisły i dalej rozwijać będą naukę tokiem książki, szkoły zaś z ruskim językiem wykładowym przejdą z Beskidu do Dniestru i przyjmą tok książki ruskiej.

Szkoły trzy- i cztero-klasowe.

Szkoły dwu-klasowe rozporządzają wprawdzie na stopniu III, a tak samo i na IV. większym od jednoklasowych wy-

miarem czasu, ale mając ten sam ustrój (wspólna nauka dwu stopni o 4 latach ucześniecia) a większą liczbę uczniów, nie mogą zmieniać rozkładu materyału i odróżnią się jedynie dokładniejszym utrwaleniem materyału. Słusznie też w znanych nam konferencyjnych rozkładach materyału. traktowano szkoły jedno- i dwuklasowe na równi. Odmienne nieco przedstawia się ta sprawa w szkołach trzy- i cztero-klasowych, w których stopnie III. IV. pobierają naukę oddzielnie, a grupy tych stopni (lata ucześniecia) uczą się wiadomości z dziejów i przyrody wprawdzie wspólnie, lecz nauka ta jest wyłącznie głośną i rozporządza znacznie większym wymiarem czasu. Niemniej ukształtować się musi w tych szkołach nieco odmiennie rozkład materyału dla innych przedmiotów z powodu, że ich nauka ma być prowadzona z każdą grupą oddzielnie.

Język wykładowy.

Ustępy w dziale pierwszym rozdzielimy na łatwiejsze dla 3. roku i trudniejsze dla 4. roku nauki. Do pierwszych zaliczamy w polskiej Szkółce: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 32, 33, 35, 38, 40, 41, 44, 48, 49, 51, 53, 54, 58, 59, 60, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78. Te ustępy przeprowadzać będziemy stale z 3cim rokiem nauki po 4 miesięcznie, a resztę (również 40) tak samo z 4tym rokiem nauki. Niektóre ważniejsze z przeznaczonych dla 3go roku, przeznaczymy do czytania jako powtórzenie dla roku czwartego.

Gramatyka.

Szczupły materyał gramatyczny rozdzielają same plany między oba lata nauki. Rozdział zaś na miesiące będzie następujący: 3ci rok we wrześniu powtórzenie materyału z drugiego stopnia, w październiku poznanie (tylko poznanie!) zaimka osobistego i wskazującego; w listopadzie poznanie czasownika; w grudniu, styczniu, lutym, marcu, kwietniu siedm przypadków i stopniowanie przymiotnika; w maju do końca: odmiana czasownika w 3 głównych czasach. (4ty rok)

we wrześniu i październiku powtórzenie nauki z 3go roku; w listopadzie o używaniu przecinka; w grudniu poznanie liczebnika głównego i porządkowego; w styczniu używanie dwukropka i aż do końca roku analiza zdania pojedynczego.

Szkoła dwu-klasowa ma do przerobienia ten sam materiał gramatyczny. Ponieważ jednak ustrój jej jest inny, więc i porządek wyczerpania musi być inny, mianowicie: we wrześniu w obu latach powtórzenie materiału stopnia drugiego; w październiku w obu latach podmiot i orzeczenie; w listopadzie (w obu latach) zaimek osobisty i wskazujący; w grudniu, styczniu odmiana czasownika, używanie przecinka; w lutym, marcu, kwietniu, maju: przypadkowanie, użycie dwukropka; w czerwcu jednego roku liczebnik główny i porządkowy, a następnego roku stopniowanie.

Szkoły jednoklasowe mają znacznie mniejsze wymagania, ale też i czasu bardzo mało. Pouczenia gramatyczne mają w szkole wiejskiego typu uwzględniać przede wszystkim ortografię i interpunkcję (zob. str. 72.). Stosowne traktowanie gramatyki we wszystkich kategoriach szkół tego typu uwzględnimy w części szczegółowej; że zaś do tego celu łączyć będziemy w szkole jednoklasowej stopień trzeci z czwartym, więc z tej przyczyny nie podajemy tu rozmieszczenia materiału gramatycznego dla tej szkoły.

Wiadomości z dziejów i przyrody.

Naukę tego przedmiotu mają pobierać obie grupy wspólnie w 4 godzinach tygodniowo, a w szkołach trzy-klasowych o jednym języku krajowym w 5. Pewna więc (znaczniejsza) część materiału będzie powtarzana w obu latach, a pewna będzie traktowana przemienne. (Ustępy, umieszczone pod kreską, są przeznaczone do traktowania przemiennego, ustępy nad kreską mają być przerabiane w obu latach, z obu grupami).

Wrzesień. 3. 4. 6. 13. 16. 17. 18.
14. | 15.

Październik.	<u>19. 21. 23. 24. 25. 26. 34.</u>	
	30. 31. 32. 35.	
Listopad.	<u>36. 38. 40. 41. 42. 44. 46.</u>	
	39 45.	
Grudzień.	<u>47. 48. 49. 56. 61. 64.</u>	
	54. 58. 51. 52. 69.	
Styczeń.	<u>66. 68. 70. 72. 77. 78. 89.</u>	
	67. 61. 74.	
Luty.	<u>91. 95. 96. 98. 100. 101.</u>	
	76. 80. 82. 84. 87. 92.	
	103. 107. 108. 109. 114. 116. 122.	
	123. 126. 127.	
Marzec, Kwiecień.	<u>93. 99. 105. 115. 110. 112. 113.</u>	
	121. 128. 119. 124. 130. 131.	
Maj.	<u>138. 142. 143. 145. 146. 148. 151. 152. 158. 166.</u>	
	133. 136. 144. 147.	
	167. 170. 171. 172. 173. 174. 175.	
	176. 178. 180. 181. 185.	
Czerwiec, Lipiec.	<u>149. 154. 156. 160. 157. 162. 168.</u>	
	182. 182. 184.	

Ustępy niewymienione przypadną na godziny języka wykładowego i czytania tak wplecione, aby zostały przerobione w czasie, gdy ustępy główne, do których należą, będą przeprowadzane w czasie nauki wiadomości z dziejów i przyrody. — Obserwacje i wycieczki są w tych szkołach znacznie ułatwione przez to, że każdy stopień pobiera naukę oddzielnie.

W szkołach tej kategorii z ruskim językiem wykładowym przedstawia się rozkład materiału następująco:

Ustępy łatwiejsze w dziale pierwszym (język wykładowy) dla 3-go roku nauki są: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 13, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 30, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 53, 55, 60, 62, 67, 68, 69, 70, 71.

Z działu drugiego na godziny nauki wiadomości z dziejów i przyrody przypadną ustępy w tym układzie: Wrzesień.

4. 6. 8. 12. 16.	Październ.	<u>17. 18. 20. 23. 24. 25. 34.</u>
10. 13. 31. 11. 14. 15.		32. 35. 33. 42.
Listopad.	<u>36. 37. 38. 39. 41. 43. 44. 45.</u>	Grudzień.
	30. 52.	

46. 48. 50. 53. 61.	Styczeń.	65. 68. 69.
47. 54. 57. 62. 55. 56. 59.	—	60 64.
71. 86.	Luty.	74. 76. 77. 81. 83. 84.
73. 79.	—	80. 82. 88. 97.
kwiecień.	85. 89. 92. 96. 100. 103. 106. 107. 117.	—
—	70. 90. 95. 99. 101. 91. 93. 94. 98. 104. 112.	—
Maj.	118. 120. 124. 127. 128. 130. 134. 137.	Czerwiec.
—	113. 114. 119. 121. 122. 123. 129.	—
Lipiec.	140. 142. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 151. 152. 155.	—
—	131. 132. 133. 135. 154. 136. 141. 143. 150. 153.	—

Uwagi, jak powyżej.

Rachunki.

Ponieważ każdy rok nauki pobiera naukę oddzielnie, przeto i wyczerpanie materiału będzie nieco odmienne. Z 3-cim rokiem nauki przerobimy: w wrześniu i październiku dodawanie, w listopadzie i grudniu odejmowanie, w styczniu, lutym, do końca kwietnia mnożenie i dzielenie jednocyfrowym dzielnikiem, w maju i czerwcu dzielenie dwucyfrowym dzielnikiem; wszystkie działania rozumie się w pamięci i pisemnie liczb o jednym mianie i wielorakich. W 4-tym roku nauki od września do grudnia dodawanie i odejmowanie liczb całkowitych i dziesiętnych; od grudnia do marca tak samo mnożenie i dzielenie; w marcu, kwietniu i maju ułamki zwykłe, w czerwcu rozdział IV. z podręcznika.

Język niemiecki.

W trzeciej klasie szkół czteroklasowych rozpoczynamy naukę języka niemieckiego. Rozkład materiału, jak to już nadmieniliśmy, podaje właściwie podręcznik. Szkoła jednak wiejskiego typu rozporządza na ten przedmiot w obu latach nauki tylko $\frac{2}{3}$ tego wymiaru czasu, co trzecia klasa miejskiego typu, a ma natomiast zajęcia ciche. Otóż w szkołach wiejskiego typu musimy wyzyskać zajęcia ciche tak, aby wyrównać mniej-

szy wymiar czasu; należy to jednak do postępowania metodycznego, będzie więc wskazane w szkicach lekcyjnych w części drugiej i trzeciej.

Stopień IV.

Szkoła jednoklasowa.

Język polski wykładowy.

(a. oznacza jeden rok, b następny przy przemiennem wyczerpaniu materiału.)

Wrzesień. a. I. 1. 2. 3. II. 1. 2. 6. I. 4. 5. 6. II. b. 7. Październik. a. I. 7. 8. 9. II. 13. 14. b. I. 10. 11. 17. II. 13. 14. Listopad. a. I. 13. 14. 15. II. 16. 23. b. I. 12. 16. 18. II. 16. 26. Grudzień. a. I. 19. 20. 21. II. 40. 52. b. I. 22. 23. 24. II. 35. 52. Styczeń. a. I. 25. 26. 27. II. 44. 57. b. I. 28. 29. 30. II. 44. 49. Luty. a. I. 31. 32. 33. II. 65. 74. b. I. 34. 35. 37. II. 65. 78. Marzec, Kwiecień. a. I. 36. 38. 39. 44. 45. 47. II. 88. 92. 105. b. I. 41. 42. 43. 48. 49. 52. II. 92. 105. 117. Maj. a. I. 46. 53. 54. II. 107. 126. b. I. 55. 56. 58. II. 107. 127. Czerwiec, Lipiec. a. I. 40. 50. 51. II. 121. 133. b. I. 57. 59. 60. II. 121.

Wiadomości z dziejów i przyrody.

(Ustępy nad kreską mają być przeprowadzone w obu latach, pod kreską przemiennie).

Wrzesień.	$\frac{5. 12. 17. 18.}{10. 20. 22. 24.}$
Październik.	$\frac{19. 25. 45. 46.}{27. 30. 34. 37. 29. 32. 36. 38.}$
Listopad.	$\frac{50. 61.}{42. 47. 51. 53. 43. 48. 54. 56.}$
Grudzień.	$\frac{62. 67.}{55. 59. 63. 69. 58. 60. 75.}$

	73. 77.
Styczeń.	<u>68. 76. 79. 72. 81.</u>
	80. 83.
Luty.	<u>82. 86. 89. 96. 84. 87. 94. 97.</u>
Marzec, Kwiecień.	<u>91. 98. 102. 103. 106. 109. 112. 114.</u> <u>93. 111. 116. 120. 100. 110. 113. 119.</u>
Maj.	<u>122. 125. 130. 131. 182.</u> <u>115. 123. 129. 118. 124. 142.</u>
Czerwiec, Lipiec.	<u>134. 135. 137. 139. 141.</u> <u>140. 143. 144.</u>

Czytanie.

Wrzesień. a. II. 3. 4. b. II. 8. 9. Październik. a. II. 11. 15. b. II. 15. 21. Listopad. a. II. 28. 33. b. II. 31. 33. Grudzień. a. II. 35. 38. b. II. 64. 41. Styczeń. a. I. 27. II. 49. b. II. 39. 57. Luty. a. II. 66. 71. b. I. 35. II. 71. Marzec, kwiecień. a. II. 70. 85. 95. 101. b. II. 89. 90. 99. 104. Maj. a. II. 128. 136. b. II. 138. 143. Czerwiec, lipiec. a. I. 50. 52. II. 103. b. I. 56. 58. II. 113.

Język ruski, jako drugi krajowy.

Z pierwszego działu przerobimy po 3 ustępy miesięcznie w każdym roku. Z drugiego zaś działu: wrzesień: a. 12. 17. b. 12. 22. Październik. a. 32. 38. b. 34. 36. Listopad. a. i b. 55. 57. Grudzień. a. 58. 60. b. 63. 75. Styczeń. a. 67. 79. b. 72. 81. Luty. a. 61. 82. b. 61. 85. Marzec, kwiecień. a. 78. 91. b. 78. 94. Maj. a. 108. 114. b. 114. 115. Czerwiec, lipiec. a. 125. 134. b. 131. 134.

Rachunki.

Wrzesień, październik, listopad: liczby całkowite; grudzień, styczeń: przemiennie jednego roku liczby dziesiętne, drugiego roku ułamki zwyczajne; luty, marzec, kwiecień: liczby wielorakie; maj, czerwiec, lipiec: rozdział V. (Rozwiązywanie zadań drogą wnioskowania) i powtarzanie. Obliczenia form geometrycznych w obu latach: wrzesień:

kwadrat i prostokąt, październik: równoległoboki, listopad, trójkąt; grudzień: trapez, styczeń: koło, luty: objętość graniastosłupów, marzec, kwiecień: objętość ostrosłupa i walca, maj: objętość stożka, czerwiec, objętość kuli.

Przystosowanie rysunków do materiału z geometrii odkładamy do szkiców lekeyjnych, gdyż samo oznaczenie wzorów z podręcznika nie wyjaśniłoby niczego. Charakterystycznym jest szczegół, że w rozkładach materiału, ułożonych przez konferencyę okręgowę, przeważnie nie pomieszczono również rozkładu materiału z rysunków, a nawet geometrii. Rozkład materiału, drukowany nakładem szkoły męskiej w Kałuszu, zawiera rysunki, a nie uwzględnił geometrii; rozkład tarnopolski podaje rozmieszczenie znacznie zmniejszonego materiału geometrycznego, a nie zajmuje się rysunkami, (użyty w tym rozkładzie zwrot „obliczanie“ powierzchni sześciianu i graniastosłupa jest zapewne pomyłką i ma oznaczać obliczanie objętości, ale może też jest ograniczeniem nauki do obliczania powierzchni); żółkiewski nie uwzględnia ani rysunków ani geometrii. Z pomiędzy znanych nam rozkładów jedynie brzeżańsko-podhajecki, dąbrowski i przemysłański (ułożony przez Jana Wertyporocha) traktują oba przedmioty, lecz dla szkoły jednoklasowej podają za wiele wzorów rysunkowych i za wielkie wymogi. Najtrafniej rozwiązał sprawę naszym zdaniem „Tygodniowy plan lekeyjny“ Józefa Gutowskiego, lecz przyjmuje 46 tygodni w roku szkolnym, wymaga więc i redukcji i przestawienia.

Język polski, jako drugi krajowy

Książki w języku polskim i ruskim dla IV. stopnia są tak układem i treścią podobne, że niema potrzeby pomieszczenia osobnego rozkładu materiału dla szkół z ruskim językiem wykładowym. Podajemy więc tylko dla tych szkół uzupełnienie wiadomości z dziejów i przyrody przy nauce języka polskiego, bo z działu I. wyczerpanie materiału będzie

takie samo, jak dla języka wykładowego. Prócz niego zaś przerobimy z działu drugiego we wrześniu: *a.* 12, 13, *b.* 4, 17.; w październiku: *a.* 30, 45. *b.* 32, 45.; w listopadzie: *a.* 55, 61. *b.* 57, 61.; w grudniu: *a.* 64, 72. *b.* 63, 75.; w styczniu: *a.* 73, 76. *b.* 73, 78.; w lutym: *a.* 80, 88. *b.* 97, 98; w marcu, kwietniu: *a.* 103, 107, 112. *b.* 113, 114, 119.; w maju: *a.* 120, 132, *b.* 130, 132; w czerwcu, lipcu, *a.* 135, 141. *b.* 141, 143.

Szkoły trzy- i cztero-klasowe.

Materiał nauki wiadomości z dziejów i przyrody jest na IV. stopniu tak bogaty, że rozkład materiału i w tych szkołach będzie taki sam, jak w szkołach jedno- i dwu-klasowych. Różnica będzie polegała nie w rozkładzie, lecz w sposobie przeprowadzenia i utrwalenia, co uwidoczniemy w części szczegółowej.

Wyjaśnimy jeszcze tylko, dlaczego ustępy takie, jak: „Sad, Szkołka siewek“ i t. p., przydzieliliśmy do języka wykładowego, a nawet czytania. Oto ustępy te mają wartość jedynie sprawozdawczą z przeprowadzonej praktycznie obserwacji. Albo więc nauka praktyczna (obserwacyjna) odbyła się, a wtedy wystarczy przeczytanie i odpytanie, jako powtórzenie, zreasumowanie, -- albo też obserwacji nie prowadzimy, a w tym razie ustępy te nie przedstawiają innej wartości, jak wychowawczą (wskazanie i pobudzenie do praktycznego kierunku w życiu, jak n. p. ustęp w I. dziale III. Szkołki „Duża grusza“ lub w IV. Szkołce „Szczęśliwa rodzina“ i t. p. Pozostawiając przeto w odpowiednich miesiącach czas dla obserwacji, nie obciążaliśmy już tymi ustępami budżetu nauki wiadomości z dziejów i przyrody.

Rachunki.

Skoro „ćwiczenia uczniów w prowadzeniu rachunków gospodarskich i przemysłowych“ i t. d. (plan cz. II. str. 41.

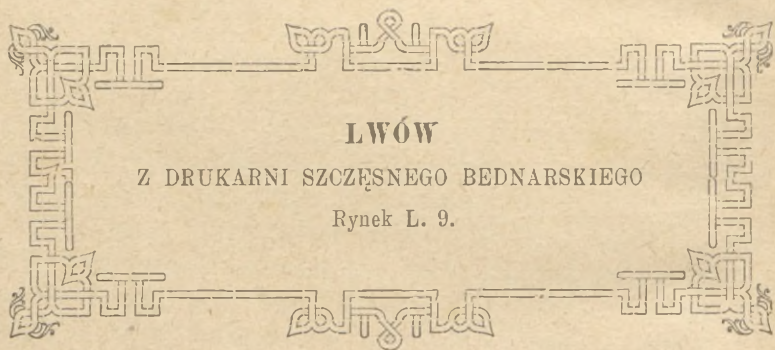
i 57.) przesunięto obecnie na naukę dopełniającą, to wydaje nam się wobec braku czasu wskazanem przemienne wyczerpanie materiału podręcznika także w tych szkołach, a to następująco: 5-ty rok nauki we wrześniu, październiku i listopadzie liczby całkowite; od grudnia do końca kwietnia liczby dziesiętne i wielorakie; maj, czerwiec rozdział V. (Rozwiązywanie zadań drogą wnioskowania). 6-ty rok nauki: od września do końca grudnia obliczanie powierzchni i ułamki zwyczajne; w styczniu i lutym: objętość graniastosłupów i powtarzanie liczb całkowitych, szczególnie mnożenia i dzielenia; od marca do końca maja: objętość ostrosłupa, walca, stożka, powtórzenie liczb dziesiętnych w połączeniu z wielorakimi; w czerwcu i wzgl. lipcu: objętość kuli, powtarzanie rozdziału V.

Na tem kończymy ten rozdział i pierwszą część dzieła. Im mniejszą rozporządza ktoś praktyką zawodową, będzie go uważał za tem szczegółowszy; lecz praktycy nazwą go słusznie zbyt ogólnikowym i pobieżnym. Usprawiedliwimy jednak tę jego wadę dostatecznie tem, że mając do umieszczenia w tem dziele aż w dwu częściach szczegółowe szkice lekcyjne, tem samem nie uważaliśmy za potrzebne wkraczać zbytnio w szczegóły drobiazgowo rozkładu materiału. Ponieważ zaś podziałów godzin będziemy potrzebowali do szkiców lekcyjnych, nauczycielowi zaś byłoby również niewygodnie szukać ich w części pierwszej, ilekroć tego zapotrzebuje, — zmieniamy przeto plan pierwotny pierwszej części o tyle, że podziały godzin przesuwamy na początek części drugiej i powtórzymy je również w części trzeciej (drugie półrocze).

Wiemy również i o tem, że cała część pierwsza wyda się teoretykom, — przyzwyczajonym do przytoczników z obcych autorów i do odwoływania się na zagranicę, — zbyt ubogą, zbyt „chudą“. Nam jednak nie rozchodziło się tu wcale o szczegółowe rozwinięcie teorii dydaktyki i metodyki, lecz o podręcznik, któryby był rzeczywiście „prakty-

cznym“, wprowadzał w istotne stosunki szkół naszych, wyłącznie naszych, abyśmy raz uwolnili się od zarzutu: „Cudze światło, swego nie znacie“. Nie z ignoracyi więc, lecz wprost z wyrachowania, aby wysoki ton misternych teoryi nie zwiechnął ściśle praktycznego zadania dzieła, ograniczyliśmy się do rzeczy niezbędnych, do tła ściśle swojskiego.

KONIEC CZĘŚCI PIERWSZEJ.



LWÓW

Z DRUKARNI SZCZĘSNEGO BEDNARSKIEGO

Rynek L. 9.

I.

Prawidła pisowni

przyjęte przez Akademię Umiejętności w Krakowie.

I. Pisownia samogłosek.

1. *é* zaniechać zupełnie, a pisać wszędzie *e*, n. p.: Andrzej, dobrodziej, kolej, mleko, ser, ulewa, sierota, siekiera, mniej; zachować jednak *é* w wydaniach poetów, gdzie tego wymaga rym.
2. *i* nie *ji*: ich, twoi, kolei, stoimy.

II. Pisownia spółgłosek.

1. Przyimek *z* (cum, ex) pisze się zawsze przez *z*: z tobą, z kieszeni.

2. Prefiksy *z*, *wz*, *wez* piszą się:

- a) przed słabymi spółgłoskami przez *z*: zbawić, zgoda, zdjąć, zzuć, zmiąć, znieść, wzbić się, wezbrać; i wyjątkowo przed *s*, *sz*, *ś*: zsypać, zszyć, zsinieć;
- b) przed mocnymi *s*, skrócić, spać, wspan, westchnąć; i wyjątkowo przed *c*, *ć*, *cz*: scedzić, szcesać; (*s* przed *ć* przechodzi na *ś*: ściec, ścierka).

3. Wyrazy z przyrostkami *-ski*, *-sko*, *-skość*, *-stwo* pisać należy zawsze przez *s*; wyrazy z przyrostkami *-ki*, *-ko*, *-ka*, *-kość*, których osnowa kończy się na *z*, pisać przez *z*. A więc: boski, praski, francuski, męskość, zwycięstwo i t. d.; lecz: wązki, grzązki, blizki, ślizki, nizki, Francuzka, wiazka, wazka.

4. W bezokolicznikach pisać *źć*, gdzie *z* jest w osnowie, n. p. wieźć (wiozę), gryźć (gryzę), lecz wieść (wiodę), pleść, nieść.

5. *dz* przed sufiksami *-ski*, *-stwo*, *-ka* w tematach na *d*: n. p. ludzki, dowództwo, śledztwo, wychodztwo, schadzka.

6. *z* nie *s* przed sufiksem *-ca*: n. p. zwycięzca, znalazca.

7. Zgodnie z utartym od wieków, choć ze stanowiska umięjętnego nieuzasadnionym zwyczajem, pisać *dz*, nie *c* w bezokolicznikach od tematów na *g*: biedz, ledz, módz, zaprządz, strzedz, strzydz, przysiądz i t. p.

8. Z tego samego powodu zostawić *ź* w imiesłowie zaprzyszłym: starłszy, spadłszy, zjadłszy i t. p.

9. Rzeczowniki, utworzone zapomocą sufiksu *-stwo* od tematów przymiotnikowych na *-owo*, które w wymawianiu już *w* zatraciły, pisać należy bez *w*: n. p. ojcostwo, królestwo, Józefostwo i t. p.; utworzone zaś od innych tematów, które także mają *w*, pisać przez *-wstwo*, n. p. szewstwo (szewe); prawodawstwo (prawodawca); myśliwstwo (myśliwy) i t. p.

10. *ź*: ścieżka, sprzążka (sprzączka); *źdź*: różdżka — (jak móżdżka).

III. Wyrazy obce.

1. Według prawideł pisowni polskiej pisze się:

- a) Imiona własne ze świata starożytnego, które nasz język przyswoił sobie przez tradycję kilku wieków, za pośrednictwem wpływów literatury łacińskiej, a więc nie tylko: Wergiliusz, bitwa pod Kannami, Ateny, Pizystrat, Pauzaniusz, Fidyasz, Cyrus i t. p.; lecz także: Krezus, Jazon (nie Jason), Aspazya (nie Aspasia), Maraton, Demostenes (nie Marathon, Demosthenes), Cesar (nie Caesar), Kappadocya (nie Cappadocia) i t. p. Jeżeli chodzi o wskazanie pisowni oryginalnej lub brzmienia oryginalnego, można to łatwo uczynić w nawiasie (Cannae, *Φειδίας*, Croesus lub *Κροῖσος*). Nie należą tu oczywiście w żadnym razie nazwy geograficzne, których nie odmienia się w polskim języku: Aquae Sextiae, Philippi, Aegospotamos i t. p.
- b) Imiona własne słowiańskie oraz imiona wzięte z języków, nie używających alfabetu łacińskiego: Wyszehrad, Jelačyc, Sołowiew, Brankowicz, Cankow, Trikupis i t. p.;

tu należą także: imiona własne i nazwy ludów azyatyckich, afrykańskich, amerykańskich i australskich, n. p. chedyw (nie khedive), Czippewaje (nie Chippewaje, jak często piszą według transkrypcyi angielskiej, francuskiej, holenderskiej i t. p.).

2. Według pisowni oryginalnej pisze się imiona własne, wzięte z języków nowożytnych, które używają alfabetu łacińskiego: Goethe, Schiller, Rousseau, Byron, Bordeaux, Manchester i t. p. W deklinacyi można używać apostrofu, jeśli to jest potrzebne dla zachowania oryginalnej pisowni, n. p. Rousseau'a, Percy'ego i t. p.

Wyjątek stanowią nieliczne nazwy geograficzne, oraz imiona własne osób ze świata nowożytnego, językowi naszemu przyswojone, a więc nie tylko takie, które przybrały brzmienie odmienne od oryginalnego, n. p. Paryż, Londyn, Madryt i t. p., Rafael, Tycyan, Kondeusz i t. p., ale również i takie, w których zachowało się brzmienie oryginalne, n. p. Wenecya (nie Venezia), Piza (nie Pisa), Filadelfia (nie Philadelphia) i t. p., oraz Szekspir (lub Shakespeare), Kalderon (lub Calderon), Wolter (lub Voltaire). Powyższe nazwy i imiona własne pisze się według prawideł pisowni polskiej.

3. Wyrazy, utworzone z imion własnych obcych, n. p. Bajronizm, szekspirowski i t. p., pisze się według prawideł pisowni polskiej.

4. *x* zachowuje się jedynie w imionach własnych; zresztą należy zaniechać go zupełnie, używać zaś według brzmienia *ks* lub *gz*: tekst, kodeks, egzamin, egzemplarz i t. p.

5. *ge* pisze się tylko: *a*) w wyrazach przyswojonych z języka łacińskiego i greckiego lub też za ich pośrednictwem: geometrya, genealogia, algebra, generał, regent, geniusz i t. p.; *b*) w imionach własnych przyswojonych: Gerwazy, Gertruda, Genewa, Genua i t. p.; z wyjątkiem imion litewskich: Giedymina, Olgierd, Skirgiełło i t. p.; zresztą wszędzie *gie*: Angielka, giermek, giełda i t. p.

U w a g a. W wyrazach przyswojonych, w których *ge* przeszło w wymowie na *je*, pisze się także *je*: jenerał (mówią bowiem generał i jenerał), rejestr, rejent (notaryusz) i t. p.

6. *gi* pisze się w wyrazach, które pochodzą z języków klasycznych, zarówno tam, gdzie w wymowie *gi* się utrzymało:

magistrat, registratura i t. p., jak i tam, gdzie przeważnie wymawiają samo *i*: logiczny, imaginacya i t. p.

7. *i* lub *y* w wyrazach przyswojonych, gdzie w językach klasycznych jest *v*, *y*, pisze się według wymawiania, a więc hipoteka, hiperbola, mitologia, pirotechnik i t. p., lecz hymn, hybrydy, hydra i t. p.

8. Wyrazy spolszczone z łacińskiego *-ia*, *-io*, pisać należy według dawnej tradycyi ortograficznej przez *-ya* po *c*, *d*, *r*, *s*, *t*, *z*, *-ia* po innych spółgłoskach: Francya, sympatya, dyabeł, Arabia, Dania, konwalia i t. p.

U w a g a. Chrześcijanin, chrześcijaństwo, nie: chrześcianin, chrześciaństwo.

IV. Wielkie litery.

1. Piszemy wielką literą:

- a) Wyraz początkowy każdego okresu, a więc zawsze po kropce, albo też i po dwukropku, mianowicie: przed przytoczeniem cudzego tekstu oraz przy wyliczaniach kategoriycznych (jak w tym właśnie ustępie); w poezyi początek każdego wiersza.
- b) Imiona własne: ludzi, bogów, duchów, zwierząt... miejscowości (miast, wsi), krajów: n. p. Adam Mickiewicz, Goplana, pies Kruczek, Wisła, Mszana Dolna, Francya, Kujawy, Lubelskie, i mieszkańców tychże: n. p. Lwowianin, Łobzowianie; narodów: n. p. Polak, Hiszpan; zgromadzeń zakonnych: n. p. Bernardyn, Dominikanie.

W nazwach geograficznych pisać należy wielką literą wyrazy wyróżniające: morze Czarne, dolina Kościeliska, cieśnina Kaletańska i t. p., nazwy zaś dwuwyrzowe, jak Morskie Oko, Biała Woda, Nowy Świat, Czerwony Kłasztor, wielką literą w obu wyrazach.

- c) Tytuły i nazwy urzędowe władz i instytucyi: n. p. e. k. Namiestnictwo, Wydział Krajowy, Akademia Umiejętności w Krakowie, Towarzystwo Kredytowe, Bank Handlowy i t. p., a więc także Kościół (w znaczeniu społeczności religijnej, natomiast zaś: kościół świętego Piotra, kościół

Bernardynów i t. p.). W nazwach, składających się z kilku wyrazów, zaleca się pisać wielką literą tylko wyraz pierwszy albo też wyrazy wyróżniające, n. p.: Rada szkolna krajowa, Towarzystwo Przyjaciół Sztuk pięknych, Towarzystwo Przyjaciół Nauk, c. k. uprz. akcyjny Bank Hipoteczny i t. p. Również używa się wielkiej litery w skröceniach, aby uniknąć ciągłego powtarzania pełnego tytułu, n. p. Akademia (zamiast: Akademia Umiejętności w Krakowie i t. p.), Wydział (zamiast: Wydział Towarzystwa ochrony zwierząt i t. p.), Komisya (zamiast: Komisya do badania historii sztuki w Polsce i t. p.), a to dla zaznaczenia, że się mówi właśnie o Akademii Umiejętności w Krakowie, nie zaś o akademii w ogólności, o wydziale tego a nie innego towarzystwa, o tej a nie o jakiegokolwiek innej komisji. Podobnie można używać wielkiej litery w tytułach dygnitarzy lub urzędników, jeżeli się chce uniknąć powtarzania wyrazów wyróżniających, które określają dokładnie ich stanowisko, n. p. Namiestnik (zamiast: c. k. Namiestnik w Galicyi, ale: stanowisko c. k. namiestnika w krajach reprezentowanych w Radzie Państwa i t. p.), Dyrektor (zamiast: dyrektor Gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie, ale: przepisy wkładają na dyrektora obowiązek czuwania i t. p.), Sekretarz generalny (zamiast: sekretarz generalny Akademii Umiejętności w Krakowie, ale: ambasador przybył w towarzystwie swego sekretarza i t. p.).

d) Tytuły dzieł i utworów literackich: np. Krasickiego Myszeis, Odyńca Wesele. W dłuższych zaś tytułach tylko pierwszy wyraz pisze się wielką literą: np. Historia literatury polskiej, Szklanka wody Scribego.

2. Małą literą początkową pisze się:

a) Nazwy dni i miesięcy: np. środa, listopad.

b) Przymiotniki, urobione od imienia własnego miejscowości: np. starosta lwowski, województwo lubelskie (ale: Lubelskie, jako obszar dawnego województwa, wielką literą, ob. wyżej 1. b), łąny podolskie i t. p., również przymiotniki, urobione od imienia własnego osoby: np. obchód mickiewiczowski, zyguntowski czasy, chyba że ten

przymiotnik jest nazwą własną: np. plac Sapieżyński, fundacya Skarbkowska.

3. Przez uszanowanie zaczynamy od wielkiej litery: Pan Bóg, Najwyższy, niech się dzieje wola Jego święta; także mówiąc o ludziach (nie o ich godnościach lub urzędach) z przymiotnikami: Najjaśniejszy Pan, Przewielebny Książd, Pan Starosta, zwłaszcza jeśli do nich samych piszemy: w tym razie i zaimki piszą się wielką literą: Twój przyjaciel, brat Pański i t. p.

V. Rozdzielanie wyrazów.

1. Wyrazów jednozgóskowych pod żadnym warunkiem rozrywać nie można; a zatem źleby było, gdyby kto pisał: wzgl-ąd, mo-st, kar-k, zgieł-k, trz-ask.

Ponieważ więc na linii zapisanej pozostawiona być powinna przynajmniej jedna cała zgłoska, dlatego przyjęto też za zasadę, na końcu zapisanego wiersza nie zostawiać przyimków *w*, *z*, np. *w*-Krakowie, *z*-Poznania, gdyż to nie są zgłoski; ale się pisze: w Krakowie, z Poznania i t. d. Chyba że wypadnie powiedzieć *we*, *ze*, wtedy można oddzielić przyimek od rzeczownika, np. *we*-Lwowie, *ze*-Lwowa.

2. Wyrazy, mające więcej niż jedną zgłoskę, rozdzielamy zawsze w tych miejscach, gdzie nam poczucie dyktuje, że się ich poszczególne zgłoski ze sobą stykają. Poczuciem tem powinny kierować względy albo na złożoność wyrazu, albo na naturę zgłosek.

Wyrazy opatrzone na początku jaką przybranką, t. j. zaczynające się od *bez* (*beze*), *do*, *na*, *nad* (*nade*), *od* (*ode*), *o*, *po*, *pod* (*pode*), *przed* (*przede*), *przy*, *u*, *we*, *ze*, *za* — *ob* (*obe*), *prze*, *roz* (*roze*), *wy*, *wez* (*wes*), można rozdzielać albo w tem miejscu, gdzie się przybranka albo przybranki z głównym wyrazem stykają, n. p. *prze*-rwać, *roze*-drzeć, *ob*-umarły, — albo też w środku głównego wyrazu, np. *obu*-marły, *rozpa*-trywać lub *rozpa*-try-wać, *westchnie*-nie, *oblę*-żenie i t. d.

W pierwszym razie pamiętać należy o tem, że nie można oderwanych końcowych głosek przybranki doczepiać do wyrazu głównego, ani też początkowych głosek wyrazu głównego doczepiać do przybranki. Mylnie zatem np. byłoby pisać: *be*-zczęścić,

na-dmienić, wę-zbrany, po-duczyć się, albo: przy-lgnać, ul-żyć, obel-ga, przys-porzyć. Każdy bowiem czuje, że naturalny rozkład tych wyrazów jest jedynie taki: bez-cześcić, nad-mienić, wez-brany, pod-uczyć się, przy-lgnać, u-lżyć, obe-lga, przy-sporzyć.

Wyjątek stanowią tylko wyrazy, jak odejść, podejść, rozum, i od niego pochodne, które tak dzielimy: o-dejść, po-dejść, ro-zum, ro-zumny, ro-zumować i t. d., a to z przyczyny, że już zupełnie straciliśmy poczucie, iż to wyrazy złożone.

W drugim razie, t. j. jeżeli wyraz główny w pośrodku dzielimy, postępujemy sobie wedle zasad powszechnych, opartych na naturze głosek, o których rzecz dajemy poniżej.

3. Wyrazy, które żadnej przybranki przy sobie nie mają, albo które, choćby też i miały przybrankę, rozdzielić nam wypadnie w ich drugiej (głównej) połowie, rozdzielają się na swoje części najnaturalniej w taki sposób, że zgłoska pozostawiona na linii zapisanej kończyć się powinna na samogłoskę, następna zaś zgłoska (przeniesiona na nową linię) zaczynać się będzie od spółgłoski;

np. ro-sa, ro-zum, bia-ły, ma-ra, ko-le, pa-ni, gwia-zda, gę-sty, ró-wny, go-dny, cia-sny, szczę-ście, chy-try, o-strzy, o-strzyć.

4. Wyjątek stanowią tylko takie zgłoski, które się kończą na *j* albo na spółgłoskę płynną (*ł, l, r, rz, m, n, ŋ*), ilekroć ona ma po sobie jakąkolwiek drugą spółgłoskę; np. szyj-ka, kij-kiem, biał-ko, wiel-ki, biel-szy, czar-ny, mar-twy, mor-ski, kłam-ca, Trem-becki, zim-ny.

5. Również zostawia się na linii zapisanej wszystkie spółgłoski słabe, jeżeli po nich następuje jaka mocna, np. mow-ca, pierw-szy, traw-ka, marnotraw-stwo, myśliw-stwo, móźdź-kiem, różdź-ką, pierworodz-two.

6. Jest jednakże bardzo wiele takich wyrazów, do których nie można prawideł powyższych stosować, ponieważ w nich w tem miejscu, gdzieby rozdzielone być miały, albo

a) zbytni zbieg różnorodnych spółgłosek innego rozdziału na zgłoski wymaga: kop-ciuszek, chłop-czyk, wieszcz-ka, pyszcz-kiem, lek-cya, dyk-cya, wąt-pić, pomysł-ny;

b) albo też przeszkadza temu zbyt żywe jeszcze poczucie odrębności czy to:

α) przyrostka etymologicznego: więk-szy, znakomit-szy, pest-ka, pust-kowie, swadz-ba, gędz-ba, szlach-ta, kruch-ta, (mięk-ki, lek-ki, pan-na, ran-ny);

β) czy też końcówki fleksyjnej: kurcz-cie, pisz-my, ludź-mi, pieniądz-mi.

7. W wyrazach kończących się na *-ia*, *-ya*, nie oddzielać końcowego *a* od *i* lub *y*, ale całą zgłoszkę końcową (jako jedno-zgłoskową) przenosić w razie potrzeby na linię następną. N. p. Ma-rya, ale nie Mary-a, Ku-ryer, ale nie Kury-er, li-nia, nie lini-a itd.

VI. Wyrazy złożone.

α) R a z e m piszą się przysłowki złożone z przyimka i z wy-razu, który

α) sam dla siebie już dziś nie jest używany, n. p. skąd, stam-tąd, skądinąd;

β) albo sam dla siebie co innego znaczy, niż w złożeniu: n. p. na koniec, a na koniec noża.

Tu należą: zowąd, zewsząd, zgoła; zaiste, zapewne, za-nadto, zatem; nazad, nazbyt, naprzód, nasamprzód, nareszcie, naraz; odkąd, odtąd; dotąd, dopóty, dosyć, wkrótce, wtem, wcale, wraz, wzdłuż, wówczas, wprzód, wskutek; potąd, pokąd, potem, pośród, pomału, po-zawczoraj, przeto, przenigdy, przedwczoraj, przede-wszystkiem i t. d.

O s o b n o zaś piszą się: z kolei, z pańska, z pyszna; na pozór; za młodu, za wiele, za długo (i przymiotniki: za długi, za słaby); z bliska, z daleka, z dawna, z dawien dawna; na teraz, na prędce; od razu, od dawna, od jutra; do syta, do późna, o ile, o mało; po kolei, po części; po cichu, po prostu, po dziś dzień, raz po raz, po naszemu; bez wątpienia, bez liku i t. d.

b) Przysłowki z prefiksami: *co*, *jak*, piszą się osobno: co rychlej, jak najlepiej;

razem zaś z sufiksami: *to*, *że*, *kolwiek*, *bądź*, *kroć*: jużto, jakto; tamże; ktokolwiek; jakbądź; ilekroć; nawet z dwoma sufiksami: tenżeto, ileżto;

że i przy słowie razem: będąż; ale *to* osobno: jest to, był to.

- c) Przysłówek *nie* pisze się razem tylko wtedy, jeżeli wyraz, z którym go łączymy, nabiera przez to osobnego znaczenia: nieraz (parę, wiele razy), niechący (przypadkiem), nieszczęśliwy (łac. *miser*), nieśmiały (franc. *timide*), niesmak (franc. *dégoût*); a więc także *niema* (*il n'y a pas, es gibt nicht*): niema p. X. w domu, niema tej książki w naszej bibliotece, ale: on nie ma pana X. w swoich spisach, pan X. nie ma tej książki.

Zresztą pisze się *nie* zawsze oddzielnie; nie szczęśliwy bierze tym razem, lecz zasłużony; nie raz, nie dwa razy im to mówiłem, ale powtarzałem bez końca; nie smak o tem stanowi i t. p., zwłaszcza zaś, jeżeli zaprzeczenie odnosi się do słowa (łącznika lub orzeczenia): on nie jest szczęśliwy, nie chcąc być natrętnym, nie śmiał mu spojrzeć w oczy i t. p. Wyjątek stanowią tylko słowa, których się nie używa bez *nie*, jak niedomagać, nienawidzić.

- d) Przyimki złożone piszą się razem: naokoło, wpośród, poza, ponad i t. p.; a osobno tylko *z*: z pośród, z ponad, z za i t. p.; oczywiście także formy wzdłużone przyimków przed imionami: przede drzwiami i t. p.

- e) Spójniki złożone razem: zatem, dlatego, atoli.

- f) Zabytek starego aorystu *by* pisać należy razem:

1) w wyrazach: aby, oby, żeby, gdyby, chociażby i t. p.

2) jako cząstkę składową t. z. trybu warunkowego: chciałbym, jabym chciał, radziibyśmy, człowiekby sobie odpoczął i t. p.

Osobno pisze się *by* tylko wtedy, jeżeli zaczyna zdanie, np. *by* poznać kraj.

II.

Prawidła gramatyczne i leksykograficzne

w kwestyach wątpliwych

według elaboratu Komisji powołanej przez Radę Szkolną krajową*.

ym (im) — em.

VI. i VII. przypadek liczby poj. w deklinacji przym. i zaim. pisac w rodzaju męskim *ym (im)*, w nij. *em*: pilnym uczniem — na tym koniu — z małym dzieckiem — w swoim dziele.

ymi (imi) — emi.

VI. przyp. liczby mn. w deklinacji przymiot. i zaim. w rodzaju męskim (tak przy osobowych jak rzeczowych) *ymi (imi)*, a w rodzajach żeń. i nij. *emi*: pilnymi uczniami, siwymi końmi, okrągłymi stołami, ale: z kochanymi siostrami, wielkimi dziełami. Przy pluraliach tantum niepewnego rodzaju *emi*: temi grabiami.

O pisze się w wyrazach	koń	<i>nie</i> kón
	on	„ ón
	któs	„ któs
	Karól	„ Karól
	szkolny	„ szkólny
	koronka	„ korónka
	stós	„ stós
	dopokąd	„ dopókąd
	doktor	„ doktór
	mowca	„ mówca
	sierót	„ sierót
i na odwrot:	protokół	„ protokoł.

* Zreszlą Gramatyka języka polskiego szkolna A. Małeckiego, wyd. VIII.

Swoboda pozostawiona w wyrazach, kop i kóp, stosowny i stósowny.

ó pisze się w wyrazach:	brózda	próżny
	chór	równy
	chróst	różny
	córa	róża
	czołno	różga
	dłóto	skóra
	dziób	stróż
	jaskółka	szczegół
	Józef	tchórz
	klócić się	wióro
	król	włóczyć i pochodne, jak
	krótki	włókno...
	który	wójt
	mózg	wróbel
	ogół	wróżba
	ogórek	wskrós
	plótno	żółć
	pół, półka	żółw
	próchno	żóraw i t. d.

Przez u piszą się wyrazy:	bankrut	nuta, nucić
	Bułgar	okrutny
	but	obuwie
	butwieć	południe
	biuro	pułk
	drut	płukać
	funt	pruć
	furta	stuła
	kłuć	ślusarz
	kłus	śrut
	kluska	śruba
	Kuba	struna
	luźny	sznur
	łut	szpunt
	marmur	tulić i t. d.;

wszystkie z sufiksem -un: piastun, opiekun...

i z sufiksem — *unek*: trunek, frasunek...

tudzież: stuletni, dwuletni;
ale: kilko-, wielo-letni; trzynasto-,
 kilkunasto-tysięczny,
 dwu i dwóch, (*nie* dwóch).

Do kategorii niepewnych*

zaliczają się: Jakób obok Jakub (*bo* Kuba i Jakubowski); króćca i krucica; tłumaczyć i tłumaczyć.

Zakończenie *a*—*e*.

a) IV. przyp. liczby poj. zaimków rodzaju żeńsk. ma *a*: moją, twoją, swoją, naszą, waszą, również: samą, jedną, wszystką...; wyjątkowo *e* mają: tę i tamtę.

b) IV. przyp. liczby poj. rzeczowników żeńskich na *ni* ma *a*: panią, ksienią, gospodynią;

zresztą *e*: Maryę, Francję, historję, Danię, studnię, wolę.

i nie *ie*: nosimy, cierpimy.

ie nie *i*: nawiedzić, odwiedzić.

y nie *e*: posyłać, oddychać.

e obok *y*: patrzeć, *ale* napatrzeć się; *e* obok *i*: myśleć, domyślić się; *e* wyłącznie (w infn.): krzyżeć, milczeć.

Chwiejność między deklinacją rzeczownikową a przymiotnikową w żeńskich nazwach miejscowości, tudzież żon, córek i niektórych imionach przymiotnych.

I. Podług *ryba* odmieniają się:

a) nazwy żon, zakończone na *ina*, a utworzone od imienia lub tytułu męża: Sapieżyńska, starościna;

b) nazwy miast i wsi na *ina*: Muszyńska, Skawina;

c) „ córek na *ówna* (*ewna*): Lindówna, królowna.

II. Podług przymiotnika *dobry*:

a) nazwiska żon na *owa*: bratowa, królowa, Radziwiłłowa;

b) nazwiska wsi i miast na *owa*: Brzozowa, Kolbuszowa;

* W kategorii wyrazów »niepewnych, wątpliwych, dowolnie się piszących«, używać się będzie w książkach szkolnych pisowni, położonej na *pierwszem* miejscu. N. p. Jakób, tłumaczyć.

wyjątki (podług I.): Częstochowa, y, — ie... Dąbrowa, y, — ie...;

- c) nazwy wsi i miast, będące zwykłymi przymiotnikami na *a*:
Biała, Dobra, Wesoła, Wyżna; (2 p.) do Białej, Wyżnej;
(7 p.) w Białej; *źle*: w Białę.

Uwaga. Wszystkie jednak wymienione pod II. mają w 4. przypadku liczby poj. (jak »ryba«) *e*, np. Brzozowę, Białę, Radziwiłłowę, królowę, w 5. przyp. *o*: Brzozowo, Biało, królowo.

III. Mieszano (podług I. i II.) księżna: księż-ny i -nej, półtorej i półtory; ale tylko: one powinny (sie sollen), one są winne (sie sind schuldig).

Zakończenie *i* — *e* w nomin. plur. w rzeczownikach żeńskich (dekl. IV. z nakrawędną tematową mięką).

a) Na *i* kończą się:

a) wszystkie na *ość*: kość, złość, miłość...

β) tudzież następujące: brwi, chęci, części, gęsi, myśli, myszy, nici, odpowiedzi, pieśni, piersi, rzeczy, sieci, wici, wieści...

b) Wszystkie inne na *e*: dusze, msze, dłonie, grabieże, łodzie...

c) Chwiejne (*i* lub *e*): postaci i postacie, wsi i wsie, tudzież męski: dni i dnie, ale: dwa dni, suchedni.

Zakończenie *a* — *y*.

I. a) Przystwojone rzeczown., z łacińskiego i greckiego, tam nijakie *a* u nas męskie, mają w 1. przyp. liczby mn. *a* (na 1. miejscu) obok *y*. N. p. testamenta i testamenty, momenta — momenty, eksperymenta — eksperymenty, dramata — dramaty, temata — tematy, poemata — poematy, fakta lepiej niż fakty, interesa lepiej niż interesy.

Tylko *a* mają: egzamina, wolumina, ekspensa, absurda, fenomena, archiwa.

Tylko *y* mają: kompromisy, konkordaty, korpusy.

b) Przystwojone z łacińskiego i greckiego, tam i u nas męskie, mają *y*: akcenty, terminy, dyalekty, peryody, konwenty, konwikty, tytuły; *y* lub *a*: sensory — nonsensy; afekty — afekta; prospekty — prospekta; konkursy — konkursa i t. d.; tylko *a*: kursa, gusta.

Różnica formy jest różnicą w znaczeniu: akty (actus) wiary, tragedyi — akta (actum), papiery urzędowe: w 2. przyp. *aktów* (nie

akt) bez różnicy znaczenia; organy (na chórze) — organa (n. p. wzroku, słuchu...).

II. Przeswojone z języków nowożytnych mają *y*: bilety, kajety, portrety, bukiety, koncerty, benefisy i t. d.

Chwiejne (*y* lub *a*): areszty — areszta, apartamenty — a, departamenty — a;

tylko *a*: koszta, grunta.

III. Rodzime mają *y* wyłącznie: kłopoty, urzędy, okręty.

Zakończenie *ów—y* (*i*) w 2. przyp. liczby mn. rzeczowników męskich.

U jednych ustaliła się forma na *ów*: panów; u innych na *y*, *i*: pieniędzy, kamieni: u wielu jest chwiejna (lecz bez różnicy znaczenia); rycerzów i rycerzy, nożów i noży.

Szczególnie pamiętać: Tatr, Karpat, Apenin, przysłowi, pleców i plec, lic, barków (plec); ale bark (od barka), skrzypiec i skrzypców, szczypców, nożyc.

d i *dż* do woli: radca i radzca [*d* na 1. miejscu], rządca i rządzca. Wyjątek: wychodźca.

s — *ś*, *z* — *ż*:

I. w przymiotnikach na — *ny*, utworzonych od rzeczowników zakończonych na *ość*, pisze się *s*, *z*: radosny (radość — *ny*), bolesny, przyjazny...

II. a) *ś*, *ż* w przymiotnikach, urobionych od czasowników na *i* (jak głosić): głośny, rażny, wożny; także: piśmiemy;

b) w przysłówkach od przymiotników, pod I. wymienionych, na — *nie*: radośnie, przyjaźnie, na — *no*: głośno, rażno;

c) w 3. i 7. przyp. liczby pojed. rzeczowników żeńskich na — *izna*: darowiznie, w ojeżyźnie;

d) na początku wyrazów: *spi* i *spi*, *śpię* i *spię*; ale tylko: *śpiewa*, *ścisk*, w *paśmie* (od: *pasmo*); tak samo: *zwierz* i *źwierz*, *zwierciadło* i *źwierciadło*; ale tylko: w *izbie* (od: *izba*).

ś — *sz*:

a) wyrazy swojskie mają *ś*, n. p. Śląsk, ślub, koślawy, wiśni, czereśnia, ślad, słę...

b) przeswojone mają *sz*: szlachta, szlam, szpieg, szpital, szlak...
Wyjątki: śruba, ślusarz, śpiż, śpiżarnia, śpichlerz.

ż nie *ź*: żmija, różny, próżny.

Przed sufiksem — *isty*, — *izna* w tematach na *c*, *z*, *s*, *ź* pisze się *sz*: piaszczysty, królewsczyzna, francuszczyzna.

Wyjątki: męzczyzna, Chorążczyzna.

Dowolnie: cudzoziemczyzna i cudzoziemszczyzna; niemczyzna i niemieczczyzna; greczyzna i grecczyzna; ale tylko: staroświecyczna, krawieczczyzna.

h pisze się w wyrazach przyswojonych tam, gdzie je w dobrej wymowie słyhać, n. p.: błaży, bohater, Boh, buhaj, czyhać, druh, habit, haft, haftka... hrabia, hetman i t. d.

rż (rozdzielne) nie *rz*: dzier-żawa, skar-żyć, rżec, drżec (zittern): rżysko (= ściernisko), rżana mąka (żytna, od rż = żyto).

rz, nie *rż*: gorzki, rznąć... *rz* (rozdzielne): mar-znąć, mier-zić. Luźne uwagi o pisowni spółgłosek: wziąć nie wziąć; ptactwo i ptactwo; ale: przekleństwo, kalectwo, pasożyt, ementarz, odpowiedni (bo >odpowiednio<); piętro, ale piątr (2. pl.); pieniądze, ale pieniądze (2. pl.); świętobliwy i świętobliwy; mieszać, nie >mieszać<.

Podwójne spółgłoski w wyrazach przyswojonych.

Z zasady pisze się spółgłoski pojedyncze: gramatyka, profesor, mapa, afekt; tylko *ll*, *nn*, *rr*: ilustracya, wanna, korekta... W spolszczonych jedno *l*, *r*: kolacya (=wieczera), ale: kollator kościoła; kolega.

Uwaga. W czystopolskich pisze się jedno *n*: stronica, uczenica, szklany, blaszany... chyba, że przymiotnik utworzony od tematu na *n*: rzemienny, jęczmienny...

ns, *rs* w wyrazach pochodzenia romańskiego: konsul, uniwersytet, bransoleta.

Wyjątki: cenzor i pokrewne (cenzus, cenzura, recenzya, recenzent).

sch, nie *sz* w wyrazach z greckiego: schematyzm, schizma, scholastyk.

i nie *j* w gen. plur.: lekcyi, nie lekcyj; linii, nie linij; epopei, idei, prowincyi.



L W Ó W

Z DRUKARNI ZAKŁADU NARODOWEGO IMIENIA OSSOLIŃSKICH

POD ZARZĄDEM KAROLA JASIŃSKIEGO

1913

Cena 4 helery.



407301
/2