



Y K G A E R T N E R

# D Y D A K T Y K A NAUKI O JĘZYKU POLSKIM

Odbitka z Encyklopedji Wychowania

NAKŁADEM „N A S Z E J K S I E G A R N I” SPÓŁKI AKCYJNEJ  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO. WARSZAWA, 1936.



0065

Dr. HENRYK GAERTNER

D Y D A K T Y K A  
NAUKI O JEZYKU POLSKIM



Odbitka z Encyklopedji Wychowania

NAKŁADEM „N A S Z E J K S I E G A R N I” SPÓŁKI AKCYJNEJ  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO. WARSZAWA, 1936.



10170



335

**1. Nauka o języku i jej główne kierunki.** Przystępując do rozpatrywania zagadnień, związanych z dydaktyką nauki o języku, trzeba zdać sobie sprawę, że nauka o języku nie jest równoznaczna z gramatyką. *G r a m a t y k a* jest tylko nauką o *s y s t e m i e* pewnego języka, a więc o materiale głoskowym wyrazów (głosownia), o tworzeniu wyrazów (słowotwórstwo), ich odmianie (fleksja), oraz o ich połączeniach (składnia)<sup>1)</sup>. Oprócz gramatyki oraz innych zagadnień, które nie wchodzą w zakres nauki szkolnej, nauka o języku zajmuje się także *s ł o w n i c t w e m*, a więc wyrazami i wyrażeniami, jako pewnego rodzaju tworami indywidualnymi, ich pochodzeniem (wyrazy rodzime i zapożyczone) w związku z rozwojem kultury, rozprzestrzenieniem geograficznym wyrazów (geografja wyrazów) i t. p.

Przy ustalaniu *p r z e d m i o t u* nauki o języku musimy uwzględnić fakt, że język ojczysty obejmuje: 1) język warstw wykształconych czyli *w s p ó l n y* (ogólnopolski), 2) *m o w ę l u d o w ą* w jej gwarowym różniczkowaniu, którą zajmuje się dział badań językoznawczych, zwanych dialektologją. W zakresie

<sup>1)</sup> Przytaczam tu najczęstszy podział gramatyki, gdyż na nim oparta jest większość podręczników, oraz przepisy ostatniego programu.

języka wspólnego wyróżniamy ze względu na sposób uzewnętrznienia: 1) język *m ó w i o n y*, a w jego obrębie język rozmowy (potoczny) oraz język przemówień publicznych (retoryczny), 2) język *p i s a n y* (literacki), a w jego obrębie język ścisły oraz język poetycki. Oczywiście jest to rozróżnienie najogólniejsze, nie uwzględniające dalszych różnicowań i wzajemnych krzyżowań.

W zakresie badań językoznawczych wyróżniamy dwie metody: 1) *o p i s o w ą*, gdy badacz zajmuje się systemem języka w pewnym określonym wycinku czasu; 2) *h i s t o r y c z n ą*, gdy badacz zajmuje się zmianami językowymi, a więc np. przekształcaniem się pewnych głosek w ściśle określonych warunkach, zmianami w zakresie form fleksyjnych, słowotwórczych i składniowych, wreszcie w zasobie i znaczeniu wyrazów.

Ze względu na *c e l* badań w zakresie kierunku opisowego, zwłaszcza w opisie języka współczesnego, można wyróżnić dwa punkty widzenia: 1) *t e o r e t y c z n y*, którego celem jest poznanie systemu języka w pewnej epoce, jako jednego z wycinków rzeczywistości kulturalnej; 2) *n o r m a t y w n y*, którego celem jest rozstrzyganie, na podstawie poznania współczesnych zwyczajów językowych i ich rozpowszechnienia, która z kilku równocześnie używa-

nych form jest poprawniejsza. O ile punkt widzenia teoretyczny uwzględnia równomiernie całość systemu językowego, o tyle punkt widzenia normatywny wybiera tylko poszczególne formy językowe, w których wymowie, budowie słowotwórczej, odmianie lub składniowym połączeniu zdarzają się wahania.

Wreszcie w nauczaniu szkolnym możliwe są dwa sposoby traktowania zjawisk językowych: 1) formalny, grupujący twory językowe według wspólnych cech ich formy; 2) propedeutyczny-stylistyczny, wychodzący od znaczenia, a grupujący zjawiska językowe według pewnych kategorii znaczeniowych (przestrzeń, czas, przedmiot, jakość etc.), by dla praktyki językowej dać przegląd dubletowych środków językowych, którymi może rozporządzać mówiący.

**2. Cel szkolnej nauki o języku.** Przez naukę rozumiemy zarówno same czynności badawcze, jak też i osiągnięte wskutek nich wiadomości. Otóż ustalając cel nauki o języku w szkole, musimy rozważyć, czy zadaniem jej jest osiągnięcie pewnego zasobu wiadomości z danej dziedziny kultury polskiej oraz opanowanie najprostszych czynności badawczych, czy też zdobycie tych wiadomości li tylko dla celów praktycznych. Dawniejsi gramatycy i nauczyciele uważali, że zasadniczym celem nauki o języku jest osiągnięcie za jej pośrednictwem wprawy w poprawnym użyciu języka. Językoznawcy i dydaktycy nowszej doby uważają za zadanie szkolnej nauki o języku teoretyczne poznanie języka ojczystego, posiadające autonomiczny cel materialny i formalny, oraz wynikające stąd wartości poznawcze i wychowawcze.

Chcąc zdać sobie sprawę z istotnej różnicy tych założeń oraz ocenić ich słuszność, należy rozważyć przedewszystkiem, w jaki sposób dziecko zdobywa praktyczną umiejętność języka ojczystego. Otóż zasadniczo poznanie to

jest intuicyjne. Dziecko, słysząc mowę otoczenia, naśladuje ją, a z biegiem czasu uczy się wyodrębniać indywiduala słownikowe, a więc wyrazy i wyrażenia, które nieświadomie, na podstawie odrębności i pewnej samoistności ich odpowiedników zewnętrznych (przedmioty, jakości, czynności i t. d.) oraz użycia składniowego, układają się w pamięci w pewne kategorie. Również nieświadomie poznaje dziecko pewne schematy gramatyczne, a więc np. słysząc wyrażenia: *prosić ojca, brata, syna* i t. d., zyskuje w pamięci schemat składniowy, na wzór którego tworzy dalsze wyrażenia: *prosić chłopca, dziadka* i t. d. Proces ten odbywa się naogół automatycznie, bez udziału nauki o języku. Co więcej, nauka o języku ojczystym zaczyna się wówczas, gdy dziecko posiada już znaczną umiejętność mówienia. Wtedy dopiero nauka o języku przebiegi te dysautomatyzuje, uświadamiając ich składniki słownikowe, ich budowę oraz sposoby użycia.

Zachodzi teraz pytanie, o ile taka dysautomatyzacja przyczynić się może do zwiększenia praktycznej umiejętności języka? Otóż niewątpliwie doniosłą jest jej rola w nauczaniu języka obcego, w którym uprzytomnianie składników języka i jego schematów gramatycznych idzie równoległe z wprawą w ich automatycznym stosowaniu. Stąd to gramatyka, jako przedmiot nauczania, pojawiła się w historii nauczania w związku z nauczaniem języków obcych, a stanowisko jej praktyczno-pomocnicze było na terenie obcego języka zupełnie uzasadnione. Tę rolę gramatyki przeniesiono jednak z czasem mechanicznie w zakres nauczania języka ojczystego, motywując jej nieodzowność również względami praktycznymi.

Niewątpliwie pozornie podobne sytuacje mogą się zdarzać także przy nauczaniu języka ojczystego wówczas, gdy dziecko, władające swą rodzimą gwarą, przystępuje w szkole do uczenia się języka wspólnego, nigdy jednak i w tym

wypadku sytuacja nie będzie identyczna z sytuacją, jaką scharakteryzowaliśmy przy nauce języka obcego. Przedewszystkiem każda gwara jest w zasadniczych rysach zbliżona do języka wspólnego, różni się tylko szczegółami, najczęściej wymowy i słownictwa, w mniejszym stopniu odmiany wyrazów i składni. Powtórę, większości tych różnic pozbywa się dziecko w pierwszych latach nauczania, zanim zdąży poznać teoretycznie gramatykę języka wspólnego. Innymi słowy, uczeń, wychodzący ze środowiska gwarowego, zasadniczo znajduje się w momencie, kiedy przystępuje do teoretycznego poznawania języka, w podobnej sytuacji, jak uczeń, który wychował się w środowisku wykształconem. Zachodzi tu pewna różnica stopnia, ale nie tak znaczna, by zmieniała istotę rzeczy.

Mimo to jednak wartość teoretycznej nauki o języku także dla praktycznego opanowania języka ojczystego jest niewątpliwa. Polega ona przedewszystkiem na tem, że zwłaszcza gramatyka uczy dysautomatyzowania poszczególnych przebiegów językowych, ich *s w i a d o m e j k o n t r o l i*, oraz w wielu wypadkach daje *s p r a w d z i a n y p o p r a w n o ś c i j ę z y k o w e j*. Istnieje bowiem w języku wykształconego ogółu pewien zasób wahań, jak np. w zakresie form narzędnika i miejscownika l. poj. i narzędnika l. mn. przymiotników, a więc, czy *dobrem* i *dobremi*, czy *dobrym* i *dobrymi*. Otóż w takich wypadkach dysautomatyzacja nieświadomego posługiwania się temi formami, uświadomienie zwyczaju, uznawanego za poprawny, niewątpliwie przyczyni się do pewności w ich użyciu, chociaż oczywiście pełna niezawodność w ich użyciu poprawnem zostanie dopiero wówczas osiągnięta, gdy wskutek odpowiednich ćwiczeń praktycznych nastąpi ponowna automatyzacja właściwie użytych połączeń.

Ujmując więc krótko istotę zagadnienia, należy stwierdzić, że zasadniczo celem nauki o języku jest *t e o r e t y c z-*

*n e p o z n a n i e* podstawowych wiadomości o jego budowie; stanowi ono jednak zarazem pomoc do jego *p r a k t y c z n e g o o p a n o w a n i a*, które jest głównym celem osobnego działu nauki języka ojczystego, a mianowicie ćwiczeń w mówieniu.

### 3. Zakres szkolnej nauki o języku.

Ustalanie zakresu i ustopniowanie nauki o języku oraz uwzględnianie jej działów, metod i kierunków powinno się zasadniczo liczyć z rozwojem psychicznym młodzieży. Budowanie jednak *s y s t e m u* nauki wyłącznie według okresów rozwojowych, wyróżnianych przez psychologię wychowawczą, jest dla rzeczywistości szkolnej nierealne. Nauka o języku, podobnie jak inne działy polonistyki, i wogóle jak wszystkie inne przedmioty nauczania, musi się stosować do ogólnej organizacji nauczania, jego poszczególnych stopni, a wreszcie do potrzeb inych przedmiotów, zwłaszcza w zakresie nauczania obcych języków. Stąd wydawało się nam mało praktyczne tworzenie jakiegoś idealnego rozkładu nauki o języku w ramach nauczania szkolnego, opartego wyłącznie o wyniki psychologii wychowania, która zresztą, gdy chodzi o wyróżnienie okresów rozwojowych, nie doszła do zgodnych ustaleń. W określeńiu zakresu i stopni nauczania oparliśmy się na obowiązującej trójstopniowej organizacji szkolnictwa, uwzględniając dopiero w ramach programu nauki o języku wiek i przypuszczalny stopień rozwoju młodzieży. Uważając zasadniczo zakres nauki o języku i jego ustopniowanie w nowym programie za trafne, zaznaczymy przy omawianiu poszczególnych działów i kierunków odchylenia od programu, zarówno co do zakresu wiadomości, jako też co do ich rozmieszczenia na poszczególnych stopniach nauczania.

Natomiast zasadniczo pomijamy zastrzeżenia co do niektórych działów teorii gramatyki, z której założeń, oddawna nierewidowanych, wyrósł program nauki o języku, opierający się z natury rzeczy na

usankcjonowanych zwyczajem dawniejszych podręczników gramatyki<sup>1)</sup>).

4. **Układ postępujący i cykliczny.** Zagadnienie układu materiału nauczania wchodzi w rachubę głównie przy gramatycznym działie nauki o języku. Dział ten w szkole powszechnej i gimnazjum może być nauczany tylko cyklicznie, a więc cyklami, obejmującymi na każdym poziomie pewną ilość wiadomości z poszczególnych działów gramatyki. Układ ten jest umotywowany przede wszystkim rozwojem umysłowym uczniów, według którego w każdym cyklu wybiera się z całości systemu tylko te zagadnienia, do których na danym poziomie uczniowie umysłowo dorastają. W gimnazjum układ cykliczny jest ponadto uzasadniony także potrzebą korelacji z innymi przedmiotami nauczania. Układ postępujący może być dopuszczony dopiero w liceum, gdy uczniowie osiągnęli odpowiedni poziom rozwojowy, by pogłębić i rozszerzyć wiadomości, zdobyte w szkole powszechnej i w gimnazjum, przez kolejne studjum poszczególnych działów gramatyki.

W związku z temi zasadami oraz z psychicznym rozwojem młodzieży, nauka o języku traktowana jest w najnowszym programie nauczania trójstopniowo:

1) Pierwszy stopień stanowi cyklicznie ułożony kurs nauki o języku w szkole powszechnej, traktowany na szczeblu pierwszym (kl. I—IV) okolicznościowo i przygodnie, na szczeblu drugim (kl. V i VI) oraz trzecim (kl. VII) w sposób bardziej systematyczny.

2) Drugi stopień stanowi również cyklicznie ułożony, rozszerzony i pogłębiony kurs w gimnazjum.

3) Trzeci stopień stanowić będzie nauka o języku w liceum.

<sup>1)</sup> Dla przykładu zaznaczę, że program wyróżnia zaimki rzeczowne, przymiotne i przysłowne, pomija zaś zupełnie istnienie zaimków liczebnych, np. *ilu, tylu, tyloraki* i t. p.

5. **Gramatyka.** Działem podstawowym ze względu na cele szkoły ogólnokształcącej w nauczaniu szkolnym powinna być w zakresie nauki o języku gramatyka języka wspólnego. Zachodzi pytanie, w jakiej mierze powinny być uwzględniane poszczególne jej zakresy.

a) **G ł o s o w n i a.** Pewne podstawowe rozróżnienia powinni poznać uczniowie w szkole powszechnej, nawet już na pierwszym szczeblu nauczania. W klasie I i II, w związku z nauką czytania i pisania oraz ćwiczeniami ortograficznymi, powinni uczniowie nauczyć się rozpoznawać podstawowe jednostki i elementy językowe, a więc zdanie, wyraz, sylabę, głoskę (w odróżnieniu od litery), samogłoski i spółgłoski. Pożądanym byłoby również nauczyć, w możliwie prosty metodyczny sposób, odróżniania spółgłosek miękkich i twardych dla celów ortografji. Niezbędne również jest przystępne pouczenie o przycisku (akcencie przyciskowym), już to dla celów poprawnościowych, już to dla wytłumaczenia istoty rytmu, jako jednej z cech mowy wiązanej.

W szerszym zakresie winna być uwzględniona głosownia w gimnazjum, ustopniowana według trudności opisywanych zjawisk. I tak w I kl. gimnazjalnej powinni uczniowie poznać artykulacje głosek polskich i opartą na nich klasyfikację, a więc podział głosek na ustne i nosowe, dźwięczne i bezdźwięczne, podział spółgłosek na dwuwargowe, wargowozębne, zębne, dźwięczne, średniojęzykowe, tylnojęzykowe, twarde i miękkie, podział samogłosek na wysokie, średnie i niskie, przednie i tylne, okrągłe i płaskie.

Nieprzewidziane przez nowy program podziały spółgłosek wargowych na dwuwargowe i wargowozębne, przedniojęzykowych na zębne i dźwięczne, oraz samogłosek na okrągłe i płaskie powinny być jednak w nauczaniu uwzględnione, jako niezmiernie wartościowa podstawa do wyjaśnienia artykulacji głosek obcych języków.



W klasie II należy w nawiązaniu do wiadomości z klasy poprzedniej pouczyć o różnicach pisowni i wymowy, jako wyniku upodobnień pod względem dźwięczności i miejsca artykulacji, oraz wskutek uproszczenia grup spółgłoskowych. W klasie III trzeba omówić zagadnienia, związane z przyciskiem w zakresie wyrazu i zdania. Wiadomości te można związać ściśle z zagadnieniami rytmu wiersza.

W klasie IV, w związku ze słusznym zaleceniem przez program stanowiskiem propedeutycznym, należy zwrócić uwagę na rolę czynników fonetycznych w zależności od myśli, uczuć i woli mówiącego.

W liceum materiał głosowni nie powinien zasadniczo ulec rozszerzeniu, raczej należy skorzystać z powtórzonych wiadomości gimnazjalnych dla spostrzeżeń, związanych z historycznym i geograficznym zróżniczkowaniem języka.

b) C z ę ś c i m o w y. Umiejętność wyodrębniania wyrazów, jako składników zdań, powinien uczeń zyskać w pierwszych dwu latach nauczania, w ciągu zaś następnych lat szkoły powszechnej powinien się zapoznać z dziejącymi podstawowymi klasami wyrazów, czyli z t. zw. częściami mowy. Ponieważ nie każda część mowy jest równie łatwa do rozpoznania, należy z niemi uczniów zapoznawać stopniowo w ciągu trzech lat. Najłatwiejsze do rozpoznania są rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki, następnie nieco trudniejsze liczebniki wskutek istnienia kilku znaczeniowych typów, również dość trudne są przysłówki, wreszcie zaimki (rzeczowne, przymiotne i przysłówne), przyimki, spójniki, oraz osobny typ wyrazów: wykrzykniki. Zgodnie z tem przeznaczono w nowym programie dla kl. III: rzeczownik, przymiotnik i czasownik, dla kl. IV: liczebnik i przysłówki, dla kl. V: zaimki, przyimek, spójnik i wykrzyknik.

W gimnazjum należy już w pierwszych dniach nauki powtórzyć wiadomości o częściach mowy, a w dalszym

ciągu, w związku z nauczaniem innych działów gramatyki oraz gramatyki obcych języków, wprowadzić pewne dalej idące rozróżnienia<sup>1)</sup>. I tak ze względu na zróżniczkowanie form rzeczowników męskich według znaczenia należy wprowadzić rozróżnienie rzeczowników osobowych i nieosobowych, żywotnych i nieżywotnych. Ze względu na program gramatyki łacińskiej należałoby na gruncie języka ojczystego wprowadzić rozróżnienie liczebników głównych i porządkowych, oraz funkcyjny podział zaimków na osobowe, zwrotne, dzierżawcze, wskazujące, pytające i względne. Ponieważ rozróżnienia te napotka uczeń w gramatyce łacińskiej już w I kl. gimnazjalnej, przeto należy je uprzednio wprowadzić na materiale języka ojczystego w zakresie polonistyki.

Inny sposób ujęcia wiadomości o częściach mowy przewiduje program dla kl. IV w związku z przepisaniem tamże kierunkiem stylistycznym, a więc skupianiem rozmaitych części mowy około tych samych elementów znaczeniowych, np. czynność wymieniona zapomocą rzeczownika, czasownika, przysłówka i t. d.

W związku z tem program przewiduje zaznajomienie z najważniejszymi rodzajami znaczeniowymi w zakresie rzeczownika, zaimka, liczebnika, czasownika i przysłówka.

Ostateczne pogłębienie podziału na części mowy winno znaleźć uwzględnienie w programie liceum, gdzie zwróci się uwagę na formalne, znaczeniowe i funkcyjne zasady podziału, dla zilustrowania bogactwa czynników, działających w obrębie systemu językowego.

c) S ł o w o t w ó r s t w o. Jako dział, budzący u młodzieży żywe zain-

<sup>1)</sup> Program przewiduje je dopiero na IV kl. gimnazjalną. Jak jednak poniżej zaznaczono, niektóre z nich potrzebne są już w klasie I, wogóle zaś w klasie IV powinno się je powtórzyć z punktu widzenia stylistycznego, a nie dopiero wówczas wprowadzać jako nowy materiał, gdyż przez to ulega zwichnięciu tak trafne założenie stylistyczne programu tej klasy.

teresowanie, powinno ono znaleźć uwzględnienie już w szkole powszechnej, choćby w najszerszym zakresie. Nie chodzi tu ani o mechaniczny podział wyrazów na rdzeń, przyrostki i przedrostki, które są właściwie elementami ogólnie morfologicznymi, a nie specjalnie słowotwórczymi, za które je najnieślusniej uważają; nie chodzi też o rozpatrywanie typów słowotwórczych i znaczeniowych w zakresie poszczególnych części mowy. Wystarczy zupełnie na tym poziomie pouczenie, że jedne wyrazy pochodzą od drugich, oraz że wszystkie te wyrazy związane stosunkiem pochodzenia są wyrazami pokrewnymi. Program zagadnień tych w zakresie nauki o języku nie przewiduje, natomiast wymienia je program ćwiczeń słownikowych w kl. V i VI; z tego więc wynika, że w klasie V powinni uczniowie stosunki te między wyrazami poznać także teoretycznie w zakresie nauki o języku.

Natomiast szerszy zakres może mieć słowotwórstwo w gimnazjum, gdzie już w I kl. uczniowie powinni się zapoznać z budową słowotwórczą wyrazów, a w związku z tem z różnicą znaczenia realnego i etymologicznego, właściwego i przenośnego, z zagadnieniami bliskoźnaczności, oraz stosunkiem znaczenia wyrazu i jego członów słowotwórczych. Do wiadomości tych powinny być nawiązane ćwiczenia w rozpatrywaniu kilku bardziej żywotnych typów słowotwórczych w zakresie rzeczowników (kl. I), przymiotników (kl. II) oraz czasowników (kl. III). Poza wymienionym uprzednio zakresem ogólnych wiadomości dla kl. I, program uwzględni słowotwórstwo tylko w klasie III, a mianowicie związek między zabarwieniem uczuciwem wyrazów i ich budową słowotwórczą. Z uwagi na zainteresowania młodzieży powinien zakres wiadomości i ćwiczeń być szerszy. Mógłby on znaleźć uwzględnienie również w IV kl. gimnazjalnej, gdzie w związku ze stylistycznym ujęciem materiału językowego możnaby wprowadzić ćwiczenia w porównywaniu blisko-

znacznych typów słowotwórczych i ustalaniu różnic znaczeniowych.

Również dość szeroki powinien być zakres słowotwórstwa na najwyższym stopniu nauczania, gdzie może się organicznie łączyć z zagadnieniami zmiany znaczenia wyrazów.

d) F l e k s j a. Jest to dział gramatyki, najmniej pociągający dla młodzieży szkolnej. Należy ograniczyć go na wszystkich stopniach do zagadnień, istotnie podstawowych dla systemu językowego i niezbędnych dla ćwiczeń normatywnych. Zakres i ustąpienie tych wiadomości trafnie ustala nowy program nauczania. Pierwsze wiadomości o odmienności wyrazów przypadają już na III kl. powszechną, a mianowicie rozróżnienie liczby w rzeczownikach, rodzaju i liczby w przymiotnikach, czasów i liczby w czasownikach. W klasie IV przychodzi rozróżnienie przypadków rzeczownika, stopni przymiotnika i osób czasownika, w klasie V pouczenie o przypadkach, ich nazwach, temacie i końcówce w zakresie wszystkich deklinowanych wyrazów, wreszcie w klasie VI bardziej usystematyzowane wiadomości o formach i znaczeniu czasowników. Jest to dobór istotnie podstawowych pojęć, które — wskutek swej ograniczonej liczby i szczupłego zakresu — dziecka nie nudzą, a zarazem stanowią konieczną podstawę zarówno dla bieżących celów poprawnościowych, jak też i dla nauki obcych języków w gimnazjum.

Również słusnie umiarkowanym jest zakres fleksji w gimnazjum. W klasie I, poza powtórzeniem wiadomości o odmianie rzeczownika, nowy materiał nauczania stanowią zasadnicze wiadomości o obocznościach głosek w temacie, podziale na gromady deklinacyjne, oboczności końcówek w niektórych przypadkach tej samej deklinacji, zależności ich od zakończenia tematu, od znaczenia rzeczownika i od zwyczajów. Słusznie zaznacza program, że wiadomości te mają być wprowadzone na nielicznych przykładach, przestrzegając tem samem przed

wszelkimi próbami bardziej wyczerpującego traktowania tych zagadnień. Również w ograniczonym zakresie należy uwzględnić omówienie „ważniejszych osobliwości w odmianie rzeczownika”, a więc wystarczy uwzględnić rzeczownik o odmianie mieszanej oraz o odmianie nieregularnej, jak: rzeczowniki na *-anin*, *przyjaciel*, *brat* i *ksiądz*, *książę*, *ręka*, *oko*, *niebo* i t. p. Inne osobliwości, dotyczące nieregularnych form niektórych rzeczowników, można uwzględniać tylko w ćwiczeniach w mówieniu i pisanii. Również ograniczony jest zakres wiadomości o fleksji przymiotników, zaimków i liczebników (tylko ważniejsze typy), z uwzględnieniem najważniejszych osobliwości. Na klasę III przypada powtórzenie i pogłębienie wiadomości o formach czasowników. Jako materiał nowy występuje podział na grupy koniugacyjne, rozróżnienie tematu czasu teraźniejszego i przeszłego jako podstawy dla budowy form czasownika, wreszcie omówienie ważniejszych osobliwości w zakresie koniugacji.

W liceum, poza powtórzeniem podstawowych wiadomości z gimnazjum, należałoby omówić te osobliwości odmiany wyrazów, które tłumaczą się rozwojem języka, a więc poza pewnymi zjawiskami, jak np. ruchomością końcówek w czasie przeszłym, także pewne przeżytki dawnych formacji, np. *ręce* jako dawna forma liczby podwójnej i t. p.

e) **S k ł a d n i a.** Jest to dział, który budzi żywe zainteresowanie uczniów, o ile oczywiście nie jest traktowany przez nauczyciela zbyt dogmatycznie.

Trafnie określony zakres i ustopniowanie zagadnień przynosi nowy program nauczania. Według niego ze zdaniem, jako jednostką mowy, zapoznają się uczniowie już w pierwszych dwu latach nauczania. W III kl. szkoły powszechnej uczą się rozróżniać zdania oznajmujące, pytające i rozkazujące, oraz wyodrębnić w zdaniu człon podmiotu i człon orzeczenia, w klasie IV zapoznają się ze zdaniem wykrzyknikowym, z roz-

różnieniem rozwiniętych i nierozwiniętych członów zdania, z wyróżnianiem w członach rozwiniętych podmiotu i orzeczenia zasadniczego. W klasie V, poza powtórzeniem poprzedniego materiału, przewiduje program pouczenie o określeniach i ich rodzajach (przydawka, dopełnienie, okolicznik), rozróżnienie zdania pojedynczego i złożonego. W klasie VI zapoznają się uczniowie ze zdaniami bezpodmiotowymi, równoważnikami zdań, stosunkiem równorzędności i nierównorzędności zdań pojedynczych, oraz odróżnieniem zdania głównego od pobocznych w obrębie zdania złożonego.

Co do doboru materiału nasuwają się tu tylko następujące uwagi. W wykonaniu tego programu będzie się dał odczuć brak kategorii zdań z podmiotem domyślnym, co utrudni wprowadzenie pojęcia zdań bezpodmiotowych. Powtórzenie, uwaga bardziej podstawowa, sięgająca już w dotychczasowy system składniowy. Niewątpliwą zaletą składni, jako działu nauki o języku, jest uczenie umiejętności wykrywania związków między wyrazami i ich charakterystyki, zwłaszcza funkcyjnej. Póty jednak uczeń będzie wynosił z tej nauki prawdziwą korzyść, zarówno materialną jak i formalną, póki nie spotka się z pewnymi kategorjami, które — przy pozorach ścisłości i wyczerpywania wszystkich zjawisk, wchodzących tu w rachubę w praktyce — nastreczą trudności i zmuszą, zwłaszcza przy dogmatycznym nastawieniu nauczyciela, do klasyfikacji zjawisk wbrew przekonaniu, a nawet wbrew pewnej oczywistości. Otóż te niebezpieczeństwa kryje w sobie sposób, w jaki się rozróżnia wśród określników przydawki, dopełnienia i okoliczniki. Najbardziej jednoznacznie wydaje się pojęcie przydawki jako każdego określenia rzeczownika, a mimo to nawet w podręcznikach dawniejszych widać wahanie, czy w wyrażeniu *napisanie książki* wyrazu *książki* nie uznać raczej za dopełnienie, a w wyrażeniu *do dziśdnia kawaler* przysłówka *do dziśdnia* nie poczytać za okolicznik.

Wynika to z definicji innych typów określeń, według których, mówiąc najprościej, za dopełnienie uznaje się określenie czasowników, przymiotników i przysłówków, odpowiadające na pytania *przypadków* w rzeczownika, za okoliczniki zaś określenia czasowników, przymiotników i przysłówków, odpowiadające na pytania *przysłówków*, przy czym w zakresie okoliczników wyszczególnia się kilka, ale nie wyczerpujących kategorii znaczeniowych, natomiast przy charakterystyce przydawek i dopełnień moment znaczeniowy pomija się zupełnie. Stąd wynika, że uczniowie (i nie tylko uczniowie) skłonni są na podstawie znanej z okoliczników kategorii znaczeniowej zaliczyć przysłówki, będący określnikiem rzeczownika (*do dzisiaj kawaler*), za okolicznik czasu, albo przez utożsamienie „czasownika” z „czynnością” łatwo mieszają przydawkę przy rzeczowniku odśrodkowym z dopełnieniem. Do większego zamieszania przyczynia się fakt, że nie zawsze o określenie rzeczownika możemy się, bez pogwałcenia przyjętych sposobów mówienia, zapytać: *jaki, który, czyj* (por. *wypicie wody* — chyba nie: *jakie, czyje wypicie*, tylko: *wypicie czego?*), nie zawsze o określenie miejsca musimy zapytać: *gdzie?*, bo w wielu wypadkach można użyć pytania o przypadek z przyimkiem, np. *książka leżała na ławce* — *gdzie* lub *na czym?* Kłopoty tego rodzaju zna każdy, kto uczył w szkole, i one to właśnie zniechęcają do praktycznego rozbioru składniowego. Wręcz szkodliwym zaś jest lekceważenie uzasadnionych wąhań w odpowiedziach uczniów, albo dogmatyczne rozstrzygnięcie ich przez nauczyciela bez podawania uzasadnień; niemożliwe zaś jest zarówno na tym stopniu, jak niemniej nawet jeszcze w gimnazjum, wykazywanie relatywizmu tych kategorii. Wartość kształcąca rozbioru składniowego polega bowiem nie na takim lub innym nazwywaniu typów określeń, lecz na stwierdzeniu, do którego wyrazu określnik należy, a w gimnazjum

nadto, pod jakim względem go określa (funkcja), oraz jaką ma postać (forma).

Zastrzeżenia te dotyczą oczywiście także programu gimnazjalnego, gdzie na ogół również trafnie został ustalony zakres składni. Na klasę I przypada powtórzenie i pogłębienie wiadomości o zdaniach, o stosunku równorzędnym i nierównorzędnym zdań pojedynczych, oraz rozróżnienie związków czasowych, przyczynowych, celowych, skutkowych, warunkowych w zdaniu złożonym. W klasie II uczniowie mają zyskać wiadomości o postaci podmiotu zasadniczego (podmiot w mianowniku, podmiot logiczny w innym przypadku, podmiot domyślny, zdanie bezpodmiotowe), orzeczenia zasadniczego (czasownikowe i imienne), oraz głównych rodzajów przydawek, okoliczników i dopełnień. Otóż nawiązując do uwag, wypowiedzianych powyżej w związku z rozróżnianiem rodzajów określników, należy zauważyć, że przy omawianiu okoliczników, o ile koniecznie mają one być wprowadzone jako osobna kategoria, trzeba wyraźnie zaznaczyć, że rozróżniane typy (okolicznik miejsca, czasu i t. d.) są kategorjami *przekładowymi*, nie wyczerpującymi wszystkich rodzajów tych określeń. Należy tu liczyć się z praktycznym rozbiorem tekstów, które uczniowi i nauczycielowi przyniosą sporo przykładów, nie dających się w zgodzie ze zdrowym rozsądkiem zaliczyć do kategorii, podawanych przez większość gramatyk naukowych i szkolnych. Stąd wynikałyby takie np. absurdy, jak zaliczenie przysłówków *prawdopodobnie, może* na tle zdania do okoliczników sposobu.

W klasie III mają uczniowie zapoznać się z rodzajami zdań równorzędnie i nierównorzędnie złożonych ze względu na ich funkcję i formę, oraz ze zdaniem wielozłożonem. W związku z wymaganym przez program systematycznym przeglądem zdań pobocznych, należy zauważyć, że podobnie jak podział określeń na przydawki, dopełnienia i okoliczniki nie wnosi nic istotnego do rozpatry-

wania stosunków składniowych, tak samo podział zdań na przydawkowe, dopełniające i okolicznikowe, nasuwający również w praktyce trudności, właściwie nie jest koniecznym. Wystarczyłoby zupełnie umiętność stwierdzenia, jakiego wyrazu zdania określanego zdanie zależne jest określeniem, pod jakim względem je określa, oraz jaką ma postać (sposób połączenia, forma orzeczenia, szyk i t. p.).

Wiadomości, nabyte w klasach poprzednich, mają być omówione ponownie w klasie IV z punktu widzenia propedeutyczno-stylistycznego, pozatem ma być, jako materiał nowy, uwzględniona różnorodność budowy zdań i akcentu zdaniowego w zależności od uczuć i woli mówiącego.

Otóż ten punkt widzenia należałoby obszerniej i głębiej rozwinąć w liceum, zarówno jako teoretyczne pogłębienie wiadomości ze składni, jak też jako praktyczną pomoc przy udoskonaleniu praktycznej umiętności języka ojczystego.

**6. Słownictwo.** W zakresie nauczania szkolnego mogą wchodzić w rachubę właściwie dwa zespoły zagadnień: 1) zróżniczkowanie słownictwa w zależności od różnych typów języka wspólnego oraz w związku z przynależnością społeczną, geograficzną i historyczną ludzi mówiących; 2) wyrazy rodzime i zapożyczone, źródła zapożyczeń, ich zakresy oraz związki z rozwojem kultury.

Pierwszy zespół zagadnień pojawia się w nauczaniu szkolnym najwcześniej; mianowicie już od pierwszej klasy szkoły powszechnej w środowisku wiejskiem wypadnie nauczycielowi przyzwyczajając dzieci do zastępowania wyrazów gwarowych wyrazami języka wspólnego. Bodaj już wówczas, a przynajmniej już w II kl. szkoły powszechnej należy dzieciom wyjaśnić, że na wsi mówią „inaczej”, niż w mieście, że ów język „miejski” jest wspólnym dla wszystkich Polaków i dlatego musimy się uczyć nim władać. Problem ten nasunie się też w szkołach miejskich w związku ze słownictwem

dzieci z przedmieścia i z warstw robotniczych. I w tym wypadku można wcześniej wyjaśnić, że są słowa, których się nie używa „w szkole” etc. Niewątpliwie więcej sposobności, a nawet konieczności, do uświadomienia geograficznych różnic w słownictwie przyniesie klasa V, w której, w związku z obrazkami obyczajowymi z życia wiejskiego w rozmaitych regionach, znajdzie się tu i ówdzie wyraz gwarowy. Wyraźnie program zaleca zwrócić uwagę na swoistość mowy ludowej dopiero w klasie VII, w związku z wiadomościami o gwarach. W tejsze jednak klasie możnaby w minimalnym zakresie zwrócić uczniom uwagę na zmienność słownictwa w czasie. Wystarczy z tego punktu widzenia rozważyć przepisana przez program XII pieśń Sobótki Kochanowskiego (por. też rozdział p. t. Kierunek opisowy i historyczny). W tej samej klasie należałoby też uświadomić młodzieży fakt powstawania coraz to nowych wyrazów w związku z wynalazkami oraz nowymi dziedzinami życia i kultury.

Na te same zagadnienia można w szerszym zakresie zwracać uwagę w gimnazjum w związku z lekturą, ewentualnie też w związku z ćwiczeniami w mówieniu i pisanu. Niewątpliwie znajdzie się niejedna po temu sposobność, gdy uczeń użyje wyrazu prowincjonalnego lub gwarowego, jeszcze więcej jednak będzie okazji do spostrzeżeń w związku z lekturą ustępów, których autorowie starają się o zachowanie kolorytu środowiskowego lub historycznego. Pouczenie o różnicach geograficznych w słownictwie przypada według programu na klasę IV, uświadomienie zaś różnic historycznych na klasę II, pożądaną jest jednak wcześniejsze zwracanie uwagi na te zagadnienia w miarę lektury odpowiednich ustępów, przyczem bardzo pożyteczne dla zrozumienia wartości formalnej czytanych utworów jest możliwe wczesne uświadomienie środków świadomej archaizacji lub dialektyzacji języka.

Wreszcie, również okolicznościowo, warto uczniom uświadomić pewne swoje cechy słownictwa poetyckiego, które się posługuje wielu wyrazami, nie używanymi w języku potocznym lub ścisłym (np. *młódź* zam. *młodzież*, *kruża* zam. *kielich* i t. p.).

O „wyrazach zapożyczonych, ich ważniejszych źródłach i zakresach” (w związku z lekturą obrazków z dziejów kultury) poleca program pouczyć w klasie II gimnazjalnej. Teoretyczne rozważanie tych zagadnień przewidziane jest dopiero na tę klasę, ponieważ dopiero na tym poziomie, na tle zaawansowanej już nauki języków obcych, można swobodnie wyjaśnić istotę wyrazu zapożyczonego, z drugiej zaś strony, w związku z obrazkami z dziejów kultury polskiej, następczą się sposobności do stwierdzania zakresów i źródeł wyrazów zapożyczonych. Oczywiście, program musi teoretyczne rozważanie pewnego problemu umiejscowić w tym momencie nauczania, który następczą najwięcej korzystnych sposobności, albo który jest potrzebny do innych celów dydaktycznych. To jednak nie przesądza, że okolicznościowo, doraźnie można niekiedy pewne zagadnienia uświadomić uczniom wcześniej. I tak wskazane jest w szkole powszechnej, przynajmniej na szczeblu trzecim, uświadomić uczniom, że w ogromnym zasobie słownictwa, którego używamy, jest sporo wyrazów zapożyczonych, że jedne z nich są konieczne, oddawna przyswojone, inne zaś istnieją obok wyrazów rodzimych i niepotrzebnie zachwaszczają język polski. Skierowanie uwagi dzieci na konieczność unikania wyrazów zapożyczonych w klasie, na której kończą swe ogólne wykształcenie, jest ze względów obywatelsko-narodowych konieczne, a dydaktycznie możliwe, o ile w programie gramatyki uwzględni się zagadnienie wyrazów pokrewnych, pochodnych i podstawowych. Wówczas poza nieuświadomionem poczuciem, które czasem „na ślepo” pozwoli odróżnić wyraz obcy od swojskie-

go, można dzieciom wyjaśnić, że wyrazy zapożyczone mają zwykle mało wyrazów pokrewnych w języku polskim.

Zagadnienie wyrazów zapożyczonych, rozpatrzone systematycznie w kl. II gimnazjalnej, powinno być uwzględnione również i w klasach następnych, zwłaszcza w kl. III, w której obrazki z dalszych faz rozwojowych naszej kultury następczą sporo sposobności do rozważań z tego zakresu.

**7. Rodzaje języka wspólnego oraz mowa ludowa.** Z teoretycznym rozróżnieniem języka wspólnego a języka ludowego mają się zetknąć uczniowie szkoły powszechnej według programu tylko w klasie VII. Program tej klasy przewiduje mianowicie zwrócenie uwagi na główne różnice między gwarą a mową warstw wykształconych w zakresie wymowy, odmiany i słownika, bez wchodzenia w szczegóły i bez jakichkolwiek uogólnień. Trafne to ujęcie zakresu wiadomości o mowie ludowej należałoby jednak oprzeć na wcześniejszych, okolicznościowych spostrzeżeniach, zwłaszcza w związku z lekturą ustępów regionalnych w klasie V, w której niewątpliwie w dialogach znajdzie się stylizacja gwarowa<sup>1)</sup>.

Po raz wtóry wiadomości o gwarach są przewidziane w programie IV kl. gimnazjalnej, a więc rozróżnienie mowy wykształconej, języka literackiego, gwar ludowych, główne właściwości gwar w porównaniu z mową wykształconą. Pożądane byłoby także uświadomienie różnic społecznych i zawodowych w zakresie języka wspólnego, co w szerszym zakresie powinno być uwzględnione oczywiście w programie liceum, wraz z rozszerzeniem wiadomości o gwarach do kilku najważniejszych uogólnień w zakresie głósowni, fleksji i słownictwa.

<sup>1)</sup> Próbkę gwarowe z rozmaitych okolic Polski znalazły się także w jednym z podręczników geografji na kl. V, jako bardzo wartościowe dopełnienie wiadomości o rozmaitych regionach polskich.

W gimnazjum, a przynajmniej w wyższych jego klasach, zwłaszcza w kl. IV, konieczne byłoby też teoretyczne uświadomienie różnic w zakresie języka wspólnego, zachodzących między językiem mówionym: potocznym i retorycznym, oraz między językiem pisanim: ścisłym i poetyckim. Różnice te można tak samo poglądowo uświadomić, jak różnice między mową wspólną a ludową. W szerszym zakresie rozróżnienie to powinno być uwzględnione w programie liceum.

**8. Kierunek opisowy i historyczny.** Zasadniczo nauka o języku ojczystym powinna mieć w szkole powszechnej i średniej charakter wyłącznie opisowy, gdyż na tym poziomie chodzi o poznanie języka współczesnego, a więc tego, który uczniowie mają w słowie i piśmie opanować. Pożądane jest jednak, by już w szkole powszechnej uświadomili sobie uczniowie zmienność języka w czasie, co można osiągnąć choćby na szczeblu trzecim, przy lekturze wyjątków Kochanowskiego, a przede wszystkim w związku z lekturą wyjątków trylogii Sienkiewicza. Nie może tu być mowy o jakiejś systematycznym poznaniu tych lub oych właściwości staropolszczyzny, ale wyłącznie o zwróceniu uwagi, że dawniej inaczej mówiono, że używano niektórych słów innych, niż dzisiaj. W szerszym zakresie jest na to pora w gimnazjum, w szczególności w kl. II, w której program zaleca uświadamiać różnice między wyrazami dawnymi a współczesnymi pod względem znaczenia i formy, w związku z czytaniem tekstów staropolskich. Zakres tych spostrzeżeń należałoby rozszerzyć także na język utworów archaizowanych, przy czym należy wprowadzić pojęcie archaizmu, a nadto nie ograniczać tych ćwiczeń wyłącznie do klasy II, ale kontynuować je także w III, gdzie lektura Krasickiego, wyjątków z Ksiąg Narodu i Pielgrzymstwa Polskiego, urywków z pism Staszica i Kołłątaja również nastarczy wiele sposobności do zwracania uwagi

na zmienność języka, nawet w tak niedługim okresie rozwojowym.

W jeszcze szerszym zakresie wiadomości o rozwoju języka powinny być uwzględnione w liceum, a więc uczniowie powinni poznać istotę zmian językowych, ich związek z rozwojem kultury, a przede wszystkim poznać te zmiany historyczne w języku polskim, które tłumaczą osobliwości dzisiejszego jego systemu.

**9. Kierunek teoretyczny i normatywny.** Zagadnienia te omówiliśmy ogólnie w związku z celem nauki o języku w szkole. Tu należy jednak dodać pewne szczegółowe uwagi. O ile w nauce o języku, jako w wyodrębnianym w programach dziale, chodzi o teoretyczne poznanie języka, o tyle w zakresie polonistyki musi się zaznaczać w innych działach także punkt widzenia normatywny. Jest nań miejsce w t. zw. ćwiczeniach w mówieniu i pisanu, przy których należy systematycznie zwracać uwagę na poprawność językową i w tym kierunku prowadzić specjalne ćwiczenia w miarę niedostatków zauważonych u młodzieży. W zakresie nauki o języku moment ten powinien jednak również się zaznaczać, przynajmniej w teoretycznym sformułowaniu pewnych ogólnych zasad, którymi w praktyce językowej należy się kierować (np. odmiana nazwisk na -ówna, końcówki przymiotników w narzędniku, miejscowniku l. poj. i narzędniku l. mn. i t. p.), oraz w poinformowaniu o istnieniu specjalnych słowniczków, poradników, a na wyższym stopniu także i czasopism, w których można znaleźć informacje co do takich szczegółów, nie dających się ująć w ogólnych prawidłach. Pożądane jest wreszcie, by przynajmniej w ostatniej klasie gimnazjum, a w szerszym jeszcze zakresie w liceum, omówić teoretycznie istotę błędów i niewłaściwości językowych, doprowadzając do stwierdzenia, jakie są ich źródła (dialektyzmy i prowincjonalizmy, stosowane bez uzasadnienia w języku wspólnym, formy przestarzałe, formy analogiczne,

a nie przyjęte przez ogół, nadużywanie wyrazów obcych i t. p.). Takie teoretyczne zdanie sobie sprawy z genezy i rodzaju błędów będzie zarówno korzystne dla nauki o języku, jak też dla świadomej dbałości o poprawność języka w jego użyciu praktycznym.

**10. Stanowisko formalne i propedeutyczno-stylistyczne.** Jak już wspomniano, stanowisko formalne ogniskuje swe badania na pewnych typach form językowych, które są rozpatrywane ze względu na budowę i znaczenie; stanowisko propedeutyczno-stylistyczne zaś wychodzi od pewnych elementów treściowych i rozpatruje oboczne środki formalne ich wypowiedzania. Otóż rzecz jasna, że stanowisko, które dla krótkości będę nazywał stylistycznym, musi się opierać na uprzednim poznaniu zasadniczych form językowych; w nauczaniu szkolnym muszą uczniowie poznać naprzód w pewnym zakresie formy gramatyczne, następnie dopiero mogą je grupować około elementów treściowych. Z tych względów program nowy wyznacza na ten sposób ujęcia miejsce w kl. IV gimn., jako zakończenie kursu formalnego poprzednich lat. Z tego też powodu należałoby moment stylistyczny uwzględnić przy powtarzaniu wiadomości gramatycznych w kl. VII szkoły powszechnej. W obu tych końcowych klasach należałoby dać zestawienie teoretyczne form językowych według pewnych osiowych elementów treści, praktyczne jednak ćwiczenia w tym typie powinny być prowadzone, gdy tylko nadarzy się sposobność, także przy formalnym poznawaniu zjawisk językowych; a więc np. skoro uczniowie w szkole powszechnej zapoznają się z określeniami i zdaniami określającymi, pożądane jest, by na wiadomościach teoretycznych oprócz zaraz ćwiczenia w zamianie zdań określających na określniki, i odwrotnie. Ćwiczenia te w związku z gramatyką mają charakter ćwiczeń utrwalających, powinny jednak być dalej prowadzone w związku z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu.

**11. Stosunek do innych działów polonistyki.** Według ogólnej opinii nauka języka jest przedmiotem, do którego najtrudniej jest wzbudzić zainteresowanie, będące koniecznym emocjonalnym warunkiem korzystnego i skutecznego nauczania. Jest to opinia w znacznym stopniu błędna, a wynika ona z mnóstwa okoliczności nieistotnych, przypadkowych. Przedewszystkiem pochodzi ona stąd, że nauka o języku jest związana ściśle w programach nauczania z całością polonistyki, a wskutek tego niewątpliwie silnie kontrastuje z najbardziej interesującym dla uczniów działem, jakim jest lektura, a więc poznanie utworów literackich o ciekawej akcji i najsilniejszym ze wszystkich przedmiotów podkładzie uczuciowym. Z jednej więc strony uczeń spotyka się z koniecznością ścisłej obserwacji zjawisk praktycznie najbliższych, znanych mu z codziennego życia, ich konstrukcji i stosunków, z drugiej strony poznaje najróżnorodniejsze światy ciekawych spraw ludzkich, zawiślań, często na tle nieznanem, a nawet egzotycznym, które się przeżywa bez rozumowań, natomiast z silnie rozbudzoną wyobraźnią i żywym rezonansem uczuciowym. Trudno o bardziej jaskrawy kontrast, a przecież to nie dwa różne przedmioty, jak np. historia a matematyka, ale dwa działy jednego przedmiotu szkolnego. Otóż zapomina się często, że między gramatyką a lekturą jest dziedzina pośrednia, niewątpliwie mniej ciekawa od lektury, a niewiele więcej „interesująca” od gramatyki, a mianowicie **ćwiczenia w mówieniu i w pisaniu**. Dla szerszego ogółu „polski”, to tylko „czytanie” ciekawych ustępów i książek, mniej lub więcej górnolotne ich omawianie, z drugiej zaś strony „nuda” gramatyka. Nic więc dziwnego, że owo sąsiedztwo lektury musiało urabiać nauce o języku specjalnie niekorzystną opinię.

Niedosyć na tem: bezwzględna większość nauczycieli posiadała spe-



cialne zamiłowania do literatury, a nie do językoznawstwa. Dział ten w „rękach” ludzi niechętnych musiał oczywiście i ich samych, a tem więcej uczniów, specjalnie nużyć, nie przynosząc oczywiście korzyści poznawczych i formalnych, a utrwalając ujemną opinię nauczyciela o języku.

Otóż na tle takich doświadczeń słyszeć się nawet dawały żądania, by nauki o języku i literatury uczyli różni nauczyciele-specjaliści. Trudno tu wchodzić w szczegółowe uzasadnienie bliskiego związku obu tych dziedzin pod względem naukowym, a zwłaszcza ich nierozdzielności szkolnej. Trzeba tylko porzucić na innem, a najbardziej istotnem postawieniu sprawy: polonista musi się tem wyróżniać z pośród nauczycieli innych przedmiotów, że powinien posiadać w równym stopniu wyrobioną umiejętność ścisłego ujmowania zjawisk, jakiego wymaga przedewszystkiem nauka o języku, jak też zdolność wyczuwania piękna utworu, czego wymaga nauka o literaturze. Z chwilą, gdy w uzdolnieniach oraz w przygotowaniu naukowem lub dydaktycznem nauczyciela będzie zbyt silnie przeważać jeden z tych kierunków, wówczas brak równowagi musi się odbić niekorzystnie na całości przedmiotu. Widać z tego, że nauczyciel polonista powinien rozporządzać najszerszą skalą możliwości psychicznych, co pozostaje zresztą w zgodzie z ogniskowem stanowiskiem polonistyki w szkole ogólnokształcącej. Rzeczą specjalnego taktu nauczyciela powinno być też, by niewątpliwie kontrast między działami polonistyki odpowiednio złągodzić, t. zn. by ucznia zbyt nagle i niespodzianie nie przerzucać z jednej skrajności do drugiej, a więc np. od rozważań na temat bohaterskiego czynu Kmicica w obronie Częstochowy do rozważań na temat zdań celowych. Stąd np. rażącym nietaktem dydaktycznym, a nawet wychowawczym byłoby przeprowadzanie rozbioru gramatycznego

na jakimś silnie uczuciowo zabarwionym urywku np. na inwokacji do „Pana Teodusza” i t. p.

Zagadnieniom tym warto poświęcić nieco więcej uwagi, gdyż zarówno praktyka szkolna, jak i spostrzeżenia wielu nauczycieli stwierdzają, że nauka o języku, prowadzona odpowiednio, pod względem zainteresowania jest działem napewno ciekawszym dla uczniów od matematyki, a równającym się pod tym względem z opisowemi partjami nauk przyrodniczych. O ile zaś uwzględnia ona też funkcje społeczne mowy, jej różniczkowania, rozwój i t. p., dorównuje w możliwościach zainteresowania partjom biologicznym nauk przyrodniczych, a nawet nie ustępuje historii. Są wreszcie pewne działy w gramatyce, a mianowicie te, które dotyczą rozważań związków między formą a znaczeniem wyrazów, stosunków bliskoźnaczości i t. p., które wywołują przy odpowiednim prowadzeniu lekcji tak silne zaciekawienie, że dzieci nie reagują zupełnie na kończący lekcję dzwonek: kto zaś zna życie szkolne, wie, że jest to najwyższy dowód zainteresowania, jaki szkoła może uzyskać.

Trzeba wreszcie pamiętać, że lektura i nauka o języku nie wyczerpuje całości przedmiotu. Działem, który je w pewnej mierze łączy i aktywizuje, są wspomniane powyżej ćwiczenia w mówieniu i pisanii. O ile przy lekturze punktem wyjścia jest recepcja cudzych wyobrażeń i uczuć, o ile w nauce o języku zaznacza się ściśle obserwacyjne i teoretyczne stanowisko ucznia, o tyle w ćwiczeniach językowych występuje uczeń czynnie, jako wypowiadający swe własne myśli i uczucia, korzystając, w miarę poziomu nauczania, zarówno z elementów treściowych i formalnych, zdobytych między innymi przez lekturę, jak też z umiejętności dysautomatyzacji słownego procesu mówienia i świadomego dobierania odpowiedniej językowej szaty.

Oczywiście ta pełnia umiejętności korzystania z lektury oraz z nauki o języku jest ideałem; do tego ideału, przynajmniej w założeniach nowego programu, dążyć konsekwentnie, poczynając od szkoły powszechnej i gimnazjum. Otóż dział ten jest bodaj najzmudniejszą stroną nauczania języka ojczystego, i gdy naprawdę będzie realizowany, niewątpliwie odciąży naukę o języku od wielu zresztą niesłusznych zarzutów, których w imię dobra nauczania nie powinna jednak skupić na sobie. Trzeba bowiem pamiętać, że niema naprawdę przedmiotów nudnych i nie interesujących, bywają tylko niekiedy ich nudni apostołowie, a przed tem niebezpieczeństwem skutecznie chroni gruntowna znajomość i umiłowanie obranej dziedziny oraz znajomość metod nauczania.

**12. Wykształcenie materialne i formalne w nauce o języku.** Nauka o języku, podobnie jak każdy przedmiot szkolny, zamierza osiągnąć dwojaki typ wykształcenia uczniów. Po pierwsze, ma ona za zadanie udzielić pewnego zasobu wiadomości o języku ojczystym. To zadanie nauki o języku jest uzasadnione niezmierną doniosłością języka ojczystego, jako jednego z najważniejszych wytworów kultury polskiej, jego ogromnem znaczeniem, jako środka pomocniczego przy procesach myślenia i wogóle przeżywania oraz uzewnętrzniania przebiegów psychicznych, wreszcie jako jednej z najsilniejszych więzi społecznych, narodowych i państwowych. Skoro ośrodkiem polonistyki w szkole ogólnokształcącej jest „polskość”, a więc najrozmaitsze przejawy kultury polskiej, zarówno w teraźniejszości, jak i w przeszłości, to każdy musi przyznać, że wśród tych przejawów język ojczysty zajmuje stanowisko ogniskowe, jako przejaw życia, ważniejszy od zajęć, zwyczajów i obyczajów, budownictwa i t. p. Tem ogniskowem stanowiskiem góruje język ojczysty nawet nad literaturą, gdyż jest on podstawą życia duchowego

nie tylko w dziedzinie literackiego piękna, ale w każdym zakresie życia duchowego i materialnego.

Drugiem równie ważnem zadaniem nauki o języku jest wykształcenie formalne. Odpowiednio prowadzona nauka o języku kształci wszelkie przebiegi poznawcze, a więc zarówno umiejętność obserwacji, opisu i porównania, oraz indukcyjnego wnioskowania, jak też umiejętność dedukcyjnego stosowania nabytych wiadomości. Wreszcie, w zakresie umiejętnie przeprowadzanej nauki składni, uświadamia uczniom zasadniczy mechanizm myślenia, a więc wytwarzanie, przy pomocy coraz bardziej narastających w toku mówienia związków składniowych, ogromnie skomplikowanych całości myślowych. Prowadzona z myślą o tych zadaniach nauka o języku nie tylko przyniesie szereg korzyści materialnych i formalnych, ale nauczy także „szanować rozum ludzki” — co powinno być niewątpliwie jednym z ważniejszych wyników nauczania szkolnego.

**13. Formy nauczania.** Charakterystyka zasad i form nauczania należy do dydaktyki ogólnej. Tu ogólnie należy zaznaczyć, że podstawowemi w nauce o języku formami są formy *p o s z u k u j ą c e* czyli heurystyczne. Z pośród ich odmian metoda laboratoryjna w szerszej mierze może być zastosowana dopiero w liceum, przyczem i na tym stopniu należy pilnie baczyć, by nie przekraczała ona ściśle określonych granic; a więc powinno się ją stosować tylko okolicznościowo do zagadnień łatwiejszych, jako ilustrację naukowych metod badania zjawisk językowych. Natomiast w najszerszej mierze pożądane jest stosowanie na wszystkich stopniach nauczania formy pytającej (erotematycznej) i dyskusyjnej, pamiętając jednak, by w pytaniach ograniczać się do istotnie koniecznych, a natomiast dawać uczniom pełną swobodę wypowiedzenia się na dany temat.

Z pośród form *p o d a j ą c y c h* zupełnie nie wchodzi w rachubę w szko-

le powszechnej forma wykładowa, w gimnazjum zaś może pojawiać się ona tylko niekiedy, a mianowicie wówczas, gdy trzeba uczniom udzielić wiadomości, nie dającej się uzyskać zapomocą heurysty, np. o okolicznościach, które wywołały pojawienie się wyrazów zapożyczonych. W nieco szerszym zakresie forma wykładowa może być stosowana w liceum, jako przygotowanie do korzystania z wykładów uniwersyteckich, ale również w tych dziedzinach, które są niedostępne dla form heurystycznych. Rolę informacyj wykładowych może w tych wypadkach spełniać także podręcznik, który uczniowie liceum powinni nauczyć się wykorzystywać do poznawania zagadnień, nieopracowanych na lekcjach szkolnych.

**14. Tok indukcyjny i dedukcyjny w nauce o języku.** Wartość formalna szkolnej nauki o języku, jako przedmiotu kształcącego umiejętność myślenia, polega głównie na stosowaniu toku indukcyjnego, tak charakterystycznego dla nauk empirycznych, a więc na obserwacji zjawisk szczegółowych, stwierdzaniu ich cech istotnych oraz doprowadzaniu do wniosków ogólnych, które są uogólnieniem istotnych cech zjawisk, albo ich współzależności. Wiele zarzutów, których nie szczędzono i nie szczędzi się nauce o języku, wynika właśnie stąd, że, zwłaszcza w dawniejszym okresie nauczania, wiadomości o zjawiskach językowych podawano w sposób dogmatyczny, żądając tylko ich dedukcyjnego stosowania. Oczywiście, nie można wykluczyć w zupełności z nauki o języku także toku dedukcyjnego. Jest on jednak uzasadniony tylko wówczas, gdy uczeń poznał pewną ogólną zasadę, którą ma następnie zastosować do szczegółów. Tok dedukcyjny musi być pomocny zwłaszcza przy rozstrzygnięciu tych zagadnień normatywnych, które dadzą się ująć w ogólne formuły.

**15. Przygotowanie nauczyciela do lekcji.** Pierwszym warunkiem przygotowania się nauczyciela do lekcji jest zda-

nie sobie sprawy z istoty i zakresu zagadnienia, które się ma z uczniami rozwiązać. Jest to przy nauczaniu o języku wymaganiem tem ważniejsze, że nawet sumienny pedagog ulega czasem złudzeniu, jakoby pewne zagadnienie znał dostatecznie z dawnych studjów seminaryjnych lub uniwersyteckich. Tymczasem wiadomości, nabyte w ciągu własnych studjów, stają się z czasem fragmentarycznymi i wymagają odświeżenia lub uzupełnienia.

Otóż najbardziej uchwytym wynikiem uzupełnienia wiadomości jest uzyskanie jasnego pojęcia o istocie pewnego zjawiska, wyrażające się w możliwie ścisłej i pełnej definicji. Oczywiście nie poto, by ją narzucić uczniom, jak to praktykowała dawna, dogmatyczna gramatyka, ale by zyskać na jej podstawie praktyczne wskazówki, jak w najbardziej celowy sposób doprowadzić uczniów do rozwiązania zagadnień i odpowiednich uogólnień.

Formułę tę znajdzie nauczyciel albo w obszerniejszym opracowaniu naukowem, albo odtworzy ją na podstawie podręczników szkolnych. Rozważenie formuły definicyjnej dla celów metodycznych powinno iść w dwu kierunkach: 1) jakie cechy zjawiska językowego są już uczniowi znane, 2) jakie cechy będą dla niego nowe. Pierwszy zespół cech, właściwych rodzajowi nadrzędnemu poznawanych tworów językowych, powinien być punktem wyjścia dla tej części lekcji, która wiadomości te ma przypomnieć, by do nich nawiązać nową lekcję. Drugi zespół cech ma być wykryty przez ucznia jako istotny, najbardziej charakterystyczny dla poznawanego zjawiska językowego.

Rozważania te powinny być dla nauczyciela drogowskazem przy układaniu planu lekcji. Do tego celu mogą nauczycielowi być pomocne zarówno podręczniki szkolne, jak i przewodniki metodyczne, zawierające przykładowe plany lekcji. Niemniej jednak nauczyciel powinien plan swej lekcji samodzielnie przemyśleć, nawiązując go do aktualnej

sytuacji dydaktycznej całokształtu przedmiotu, a więc do ostatniego wypracowania domowego, ćwiczenia w mówieniu i t. p.

**16. Budowa lekcji.** Pierwsza pr z y g o t o w a w c z a część lekcji powinna się zacząć od krótkiego p o w t ó r z e n i a tych wiadomości dawniejszych, które są konieczne do rozwiązania zagadnienia, będącego ośrodkiem nowej lekcji. Dopiero na tło tych wiadomości wprowadzamy pewne zjawiska językowe, które wnoszą do lekcji nowe z a g a d n i e n i e. Tak np. gdy tematem lekcji ma być wyróżnienie dopełnień, jako osobnego rodzaju określeń, wówczas w części przygotowawczej przypominamy krótko o przydawkach i okolicznikach, następnie staramy się, by uczniowie w odpowiednim tekście znaleźli nieznanym dotychczas dla siebie typ określeń, których na podstawie dotychczasowych wiadomości nie mogą zaliczyć ani do przydawek, ani do okoliczników. Wówczas wynika zagadnienie: co to jest za rodzaj określeń, jakie są ich właściwości i t. d.

Wraz z postawieniem zagadnienia wkraczamy w postępującą część lekcji. Pierwszą jej fazą jest z g r o m a d z e n i e odpowiedniej ilości p r z y k ł a d ó w, na podstawie których możnaby zagadnienie rozwiązać. Następnie przystępujemy do o p i s u przykładów, starając się na ich podstawie znaleźć rozwiązanie zagadnienia. Próby rozwiązań sprawdzamy na dalszych przykładach, wreszcie formułujemy u o g ó l n i e n i e.

Trzecia część lekcji poświęcona jest utrwaleniu i zastosowaniu nowych wiadomości.

**17. Przygotowawcza część lekcji.** Najdogodniejszym nawiązaniem tej części lekcji jest omówienie wypracowania domowego już to z gramatyki, już to na temat związany z lekturą i t. p. Rozpatrzenie jakiegoś zdania, użytego przez ucznia, jakiegoś zwrotu i t. p. może stanowić punkt wyjścia dla powtórzenia wiadomości, których przypomnienie bę-

dzie dla dalszego toku lekcji niezbędne. Tak np., mając pouczyć w kl. V o zaimkach rzeczowych, można odczytać wypracowanie domowe, uświadamiając uczniom, że piszący wymienił osoby, rzeczy i t. p. zapomocą rzeczowników. Przypominamy pokrótce wiadomości o rzeczownikach, a więc, że odnoszą się do osób, rzeczy i t. p., oraz że odpowiadają one na pytanie: *jak się ktoś lub coś nazywa*. Przypomnienie tych dwu cech rzeczowników pozwoli później uczniom zauważyć, że są wyrazy, które tak samo jak rzeczowniki odnoszą się do osób i rzeczy i t. p., ale nie odpowiadają na wymienione pytanie. Punktem wyjścia dla powtórki może być oczywiście także odpowiedni tekst z podręcznika, albo urywek ustępu z czytanki. W tym ostatnim wypadku trzeba jednak pamiętać, że ustęp z czytanki musi być uczniom znany, by zaciekawienie jego treścią nie utrudniało jego analizy gramatycznej.

Drugą fazą przygotowawczej części lekcji jest postawienie zagadnienia, stanowiącego ośrodek nowej lekcji. Oczywiście, zagadnienie to powinno samo się uczniowi narzucać, nauczyciel zaś może się tylko przyczynić do jego uświadomienia i sformułowania. Takie naturalne pojawienie się zagadnienia wynika z odpowiedniego powtórzenia dawnych wiadomości i zręcznego wprowadzenia nowych, nie rozpatrywanych jeszcze zjawisk językowych. Tak np., mając pouczyć w klasie I gimn. o głoskach dźwięcznych i bezdźwięcznych, przypominamy najprzód inne rozróżnienia głosek, a więc samogłoski i spółgłoski, głoski czyste i nosowe, następnie polecamy zwrócić uwagę na głoski s i z. Uczniowie stwierdzają, że obie są spółgłoskami i obie są głoskami czystymi. Wówczas nasuwa się zagadnienie, jaka jest między nimi różnica.

Koniecznym warunkiem celowego dalszego toku lekcji jest jasne s f o r m u ł o w a n i e zagadnienia, które powinno się zapisać na tablicy i w zeszytach, by

uczniowie w ciągu lekcji we wszystkich jej fazach ustawicznie o niem pamiętali.

**18. Zebranie przykładów.** Przykłady, które nasuwają zagadnienie, powinny być nieliczne, by różnorodnością swej treści, a zarazem już samą ilością nie utrudniały orientacji. W dalszym toku lekcji, oczywiście, nie można na nich poprzestać, przeciwnie, ilość ich należy pomnożyć, by praca indukcyjna nie była zbyt pobieżna. W pewnych wypadkach odpowiednie przykłady mogą sami uczniowie uzupełnić, ale zasadniczo ten sposób zbierania przykładów może być stosowany w bardzo wyjątkowych okolicznościach (np. wyliczanie rzeczowników o tym samym przyrostku); nic bowiem nie sprawia uczniom większej trudności i nic więcej zarazem nie zuży, jak przypominanie sobie luźnych form gramatycznych, dotwarzanie według wzoru podobnych form składniowych i t. d.

Rzadko się zdarza również, by odpowiednią ilość przykładów zawierały ustępy czytanki, przeznaczonej do lektury, a stosującej się do własnych postulatów dydaktycznych i wychowawczych. Najbardziej celowe jest zatem, by uczeń i nauczyciel rozporządzał specjalnie skonstruowanymi tekstami do nauki o języku, któreby zawierały odpowiednie przykłady. Teksty te powinny być krótkie, by można je przed rozpoczęciem analizy w całości odczytać bez wielkiej straty czasu. Powtóre, treść ich może być zajmująca, ale nie uczuciowa, stąd pożądane są najbardziej ustępy prozaiczne, ewentualnie także wiersze dydaktyczne, lub opisowe. Po trzecie, najbardziej pożądane są teksty ciągle. Z tego względu mniej wartościowe są przykłady luźne, a więc izolowane wyrazy lub zdania. Trzeba bowiem pamiętać, że każdy wyraz izolowany, każde oderwane od całości zdanie zawiera pewien „ładunek” treści pojęciowej, wyobraźniowej i uczuciowej, który nadaje myśleniu ucznia określone kierunki kojarzeniowe. Otóż ustawiczne przerywanie tych „nastawień”, przeskakiwanie z jednej sfery do

drugiej jest nużące, a nawet czasem, wbrew intencjom autora, komiczne, gdy np. w jednym zdaniu mowa jest o jakiejś historycznej postaci, w drugim zaś — o krowie.

Pozostaje jeszcze możliwość zebrania przykładów z pogadanki, z języka mówionego i wypowiedzeń ucznia. Pogadanki, zwłaszcza dłuższej, jako sposobu zbierania materiału przykładowego, nie zawsze można zastosować, gdyż prowadzona wyłącznie dla zebrania materiału przykładów językowych łatwo może się stać nienaturalną.

Trzeba wogóle pamiętać, że dłuższa pogadanka, jest to w pewnej mierze sztuczny sposób wprowadzania do zagadnień językowych. Pogadanka, która uczniom swą treścią nie zainteresuje, jest stanowczo gorszym sposobem wprowadzenia potrzebnego materiału, niż gotowy tekst wypracowania, podręcznika gramatyki lub czytanki, bo o ile do tekstu tego uczniowie odnosić się mogą obojętnie, o tyle nudna pogadanka ich znuży i wprowadzi w nastrój zupełnie nieodpowiedni dla dalszego toku lekcji. Jeśli zaś nauczyciel potrafi uczniów zainteresować samą pogadanką, z której potem mniej lub więcej nieznacznie przechodzi do rozważań językowych, popelnia pewną mistyfikację: kieruje uwagę uczniów na momenty treściowe, doprowadzając ostatecznie do zupełnie innych rozważań, niż te, których dzieci mogły się spodziewać. Bardziej subtelny nauczyciel na pewno zauważy wówczas u dzieci pewne uczucie zawodu i niezadowolenia.

Podobnie też należy przestrzec, by wartości samodzielnego zdobywania materiału przykładowego przez uczniów w postaci odpowiednio wywołanych wypowiedzeń nie przeceniać. Można np. spowodować, aby uczeń wypowiedział kilku rozkazów, i uczynić je następnie podstawą omawiania form trybu rozkazującego, ale sposób ten, nawet na poziomie niższym, absolutnie nie jest dydaktycznie korzystniejszy, aniżeli wyodrębnienie rozkazów w odpowiednio do-

branym tekście. Rozkazy, wypowiedziane przez ucznia w klasie pod wpływem jakiejś fikcyjnej sytuacji, stworzonej przez nauczyciela, nie będą i tak mieć charakteru naprawdę bezpośrednich wypowiedzi ucznia, a więc nie trzeba się łudzić, by ten sposób zebrania przykładów naprawdę wynikał z przeżyć dziecka.

**19. Opis. Uogólnienie.** Opis przykładów, zmierzających do ustalenia cech poznawanego zjawiska językowego, należy rozpocząć na jednym przykładzie, starając się, aby uczniowie sami drogą opisu i porównania z innymi zjawiskami doszli do pewnych przypuszczeń, które potwierdzi lub zmodyfikuje analiza dalszych przykładów. W tej fazie lekcji najsilniej zaznaczają się wartości formalne nauki o języku, polegające na przyswajaniu sobie metody indukcyjnej przy dochodzeniu do uogólnionych uogólnień. Dlatego pomoc nauczyciela musi być ogromnie taktowna i subtelna. Nie wolno więc żadnego spostrzeżenia uczniów pomijać; jeśli nie prowadzi ono do ostatecznego celu, powinien nauczyciel to wykazać, w trafnej zaś obserwacji i słusznym rozumowaniu powinien uczniów podtrzymywać, poddając pod rozwagę coraz to nowe przykłady.

Wynikiem tak przeprowadzonego opisu i rozważań powinno być rozwiązanie zagadnienia i sformułowanie uogólnienia.

Uogólnienie powinno być zebraniem istotnych cech zjawiska językowego w formie możliwie prostej. Konieczne jest, by uogólnienie to tworzyli sami uczniowie, zapisując proponowane przez siebie formuły na tablicy i starając się ująć je w najdoskonalszej formie językowej przy dyskretnej pomocy nauczyciela, który zwraca uwagę na niedostatki podawanych przez uczniów prób.

Przebiegiem niezbędnym, a związanym z ostatnią fazą postępującej części lekcji jest nawiązanie uogólnienia z uogólnieniami dawniejszemi, a więc porów-

nanie opisanych zjawisk z innymi zjawiskami jednorodnymi i uwydatnienie różnic.

**20. Utrwalenie.** Ostatnią fazą lekcji są ćwiczenia, mające na celu utrwalenie i zastosowanie zdobytych wiadomości oraz tych przebiegów myślowych, które doprowadziły do uogólnienia. Ćwiczenia te mogą mieć rozmaity charakter. Najłatwiejszym ich typem jest rozpoznawanie świeżo opisanych zjawisk językowych według ich cech, a więc np. rozpoznawanie przypadków rzeczowników w pewnym tekście według pytań, wskazanie w tekście przysłówków i t. p. W ćwiczeniach tych poznane zjawiska językowe powinny ukazywać się w bardziej skomplikowanym układzie, niż w przykładach, na podstawie których uczniowie doszli do uogólnień. I tak np., jeśli wiadomość o dwu członach podmiotu i orzeczenia została wprowadzona na przykładach, w których wyrazy stanowiące podmiot były ściśle odgraniczone od wyrazów tworzących orzeczenie, obecnie należy przeprowadzać ćwiczenia utrwalające na tekstach, w których występują zdania o zarządzających się obu członach, np. *wkrótce domki z piasku miały już drzwi* (wyraz *wkrótce* stanowi część orzeczenia rozwiniętego, oddzielną od reszty orzeczenia podmiotem). Drugi typ ćwiczeń utrwalających, to wymienianie lub dotwarzanie przykładów na poznane zjawiska językowe. Trzeba jednak pamiętać, że pewne typy tych ćwiczeń sprawiają uczniom specjalne trudności i wywołują wprost niechęć, np. tworzenie zdań, w których byłby zastosowany dopełniacz, biernik i t. p., albo napisanie 5 zdań, zawierających poboczne zdania celowe. Wymyślenie sytuacji i przedstawienie ich słownie według wymagań formalno-gramatycznych jest dla uczniów dziwnie trudnym typem ćwiczeń, stąd też należy je ograniczać do zjawisk najłatwiejszych. Natomiast bardzo kształcące i lubiane przez uczniów są ćwiczenia w parafrazie tekstu, przy której można

uwzględnić odpowiednie zjawiska językowe.

W tym samym typie powinny być utrzymane wypracowania domowe, stanowiące próbę samodzielnego rozważenia i zastosowania wyników lekcji.

Wypracowanie domowe stanowi formalnie ostatnią fazę przebiegów dydaktycznych, poświęconych przyswojeniu nowej wiadomości przez uczniów. Na tem jednak praca nauczyciela i uczniów w zakresie opanowania pewnego wycinka nauki o języku kończyć się nie powinna. Nauczyciel powinien korzystać z każdej sposobności, nastęrczającej się przy dalszej nauce o języku, przy lekturze i ćwiczeniach w mówieniu, by odwoływać się do raz wprowadzonej wiadomości. Trzeba sobie bowiem jasno zdawać sprawę z tego, że zadaniem nauki o języku nie jest wyłącznie kształcenie przebiegów formalno-mysłowych, ale zarazem dostarczenie uczniom pewnego zasobu wiadomości materialnych, które uczniowie powinni zapamiętać. Niedosć pilne zwracanie uwagi na to zadanie nauki o języku, podobnie zresztą, jak w zakresie innych przedmiotów nauczania, powoduje, że, mimo najbardziej wzorowych metod w przeprowadzeniu samych lekcji, uczeń pod względem materialnej wiedzy niekiedy bardzo mało zyskuje, a winę zła przypisuje się najnieślusniej metodzie heurystycznej i indukcyjnemu tokowi nauczania.

**21. Rola podręcznika.** Podręcznik ma zasadniczo dwojakie zadanie: 1) ma on być pomocą dla ucznia i nauczyciela przy opracowywaniu nowych zagadnień, 2) ma być zbiorem uogólnień, z których uczeń mógłby sobie przypomnieć wiadomości nabyte w szkole.

Pierwsze zadanie może podręcznik spełniać w różnoraki sposób. Może on, tak jak praktykowano dawniej, zawierać materiał do ćwiczeń, zaopatrzoney zarazem zleceniami i pytaniami, które ma

nauczyciel zadawać uczniowi, oraz zbiór koniecznych wiadomości. Jest to typ podręcznika dla ucznia i nauczyciela. Drugi typ podręcznika to książka, zawierająca teksty do ćwiczeń, z przykładami omawianych zjawisk językowych, oraz zbiór uogólnień. Natomiast wskazówki, jak z podręcznika należy korzystać, jak formułować pytania i zlecenia, mogą być zamieszczone osobno w poradniku, przeznaczonym wyłącznie dla nauczyciela.

Zasadniczo jeden i drugi typ podręczników musi zawierać zbiór wiadomości teoretycznych. Ze zbioru tego uczeń powinien korzystać już przy powtarzaniu lekcji w domu, już przy odświeżaniu sobie wiadomości dawniejszych. O tej roli podręcznika powinien nauczyciel pamiętać i w razie ujawnionej potrzeby polecać uczniom, by tę lub ową wiadomość sobie przypomnieli, opracowując wypracowanie domowe, lub jako przygotowanie do nowej lekcji.

**22. Ogólne zasady nauczania w zakresie nauki o języku.** Zagadnienia celu nauki o języku, jej zakresu, form nauczania, budowy lekcji i t. d. zostały przedstawione z uwzględnieniem ogólnych zasad nauczania, a więc zasady ciągłości, pogładowości, aktywności i samodzielności ucznia, urozmaicenia toku nauki i t. p. Osobne omawianie każdej z tych zasad wchodziłoby już jednak w zakres dydaktyki ogólnej, szczególnie zaś przedstawienie specjalnych sposobów realizacji tych zasad w zakresie nauki o języku przekraczałoby ramy ogólnych rozważań metodycznych i ograniczonego co do rozmiarów artykułu. Pożądane jest jednak zwrócenie uwagi na pewne szczególne warunki stosowania zasady pogładowości i urozmaicenia nauki.

a) Pogladowość w zakresie nauki o języku ma specjalny, inny charakter przy nauce o głosce, inny zaś przy nauczaniu o innych dziedzinach zjawisk językowych. O ile w głosowni zasada pogładowa polega na obserwacji czynności narządów mowy, już to za pośrednictwem wrażeń mięśniowych, już to wzroko-

wych<sup>1)</sup>), oraz na kontrolowaniu ich odpowiedników słuchowych, o tyle w zakresie innych działań mamy do czynienia z pewnymi „indywiduami” językowymi, które w naszej świadomości mogą się pojawiać jako obrazy słuchowe lub graficzne, a więc jako słyszane lub oglądane na piśmie wyrazy, wyrażenia, zdania i t. d. Otóż twory te rozpatruje się najczęściej w tekście albo też w postaci napisanej na tablicy, czyli ogranicza się jednostronnie rozpatrywanie zjawisk językowych tylko do języka pisanego. Jednostronność ta ma jednak swe ujemne strony, przyzwyczajają bowiem uczniów do obserwowania tylko tych zjawisk językowych, które uczeń widzi graficznie utrwalone, natomiast nie nabywa uczeń wprawę w obserwacji zjawisk tylko słyszanych. Zdobywa zatem uczeń np. umiejętność wyodrębniania podmiotu i orzeczenia w zdaniu napisanym, nie zyskując natomiast wprawę w wyodrębnianiu ich w zdaniu tylko wypowiedzianym. W ostatecznym wyniku uczeń wynosi ze szkoły pewną wprawę w dysautomatyzacji procesów językowych na piśmie, a w związku z tem zyskuje staranność w używaniu języka pisanego, umie więc na piśmie dobierać słów, zauważy łatwo błąd gramatyczny, natomiast mówi w sposób niedbały, a wogóle nie potrafi sobie uświadomić formy swych ustnych wypowiedzi. Inne mi słowy, nauka o języku, przeprowadzana w większości swych działów wyłącznie „na tablicy”, kształci w zakresie teorii, a po części i praktyki językowej wyłącznie typ w z r o k o w c ó w. Otóż by zapobiec tej jednostronności, pożądane jest, aby pewną ilość ćwiczeń utrwalających przerabiać na przykładach podawanych tylko ustnie; więc np. jeden z uczniów może odczytywać krótkie zdania z tekstu, inny, nie patrząc do książki, będzie wyróżniał w nich podmiot i orze-

czenie, albo w odczytywanych wyrażeniach uczniowie będą wskazywać wyrazy określone i określające i t. d. Oczywiście, w taki wyłącznie słuchowy sposób można podawać uczniom tylko taki zasób materiału słownego, jaki potrafią w pamięci przez pewną chwilę zatrzymać. Tego rodzaju ćwiczenia nie tylko przyczynią się do głębszego zrozumienia zjawisk językowych, oraz uświadomienia ich jako żywych procesów, ale nadto przyzwyczajają uczniów do obserwacji języka mówionego i słyszanego, co niewątpliwie przyczyni się pośrednio do większej dbałości o formę ustnych wypowiedzi.

b) Zasada urozmaicenia nauki ma na celu nietyle bardziej wszechstronne poznanie przez uczniów badanych zjawisk językowych, ile stwarzanie pewnej atmosfery uczuciowej, która ułatwia zainteresowanie się przedmiotem. Otóż zainteresowanie to pojawi się niewątpliwie, o ile nauka o języku będzie prowadzona zgodnie z zasadami metodyki, w szczególności, gdy zagadnienie nie będzie istotą swą lub zakresem przerastać poziomu umysłowego uczniów, gdy nauczyciel potrafi obudzić aktywność uczniów, konieczną dla indukcyjnego toku oraz poszukującej formy nauczania i t. d. Są jednak pewne okoliczności poza samym przedmiotem nauczania, które mogą korzystnie lub niekorzystnie oddziaływać na odpowiedni nastrój młodzieży. Do takich okoliczności zewnętrznych np. należy niekiedy dobór przykładów. A więc np. jeśli zdania przeznaczone do rozbioru są wybitnie nudne albo zawierają nieprzystępne i obce w swej treści sentencje i maksymy życiowe, wówczas nastrój nudy przenosi się mechanicznie na najbardziej metodycznie przeprowadzony tok samej lekcji. Inaczej jest, gdy uczeń otrzymuje do obserwacji tekst wybitnie interesujący lub nawet humorystyczny. Wówczas wprawdzie grozi niebezpieczeństwo, że zainteresuje go treść więcej, niż dociekania gramatyczne, ale zainteresowanie to da się skierować łatwo na stronę zjawisk

<sup>1)</sup> W związku z tem pozostaje też użyć odpowiednich rysunków, a więc M. Abińskiego, Obrazów głosek polskich i T. Benniego, Palatogramów głosek polskich.



językowych, pozostawiając jednak w wyniku osad pewnego rozbudzenia duchowego. Tem się tłumaczy korzyści, wynikające z zastosowania na stopniu niższym zagadek, szarad, gier i t. p. środków zabawowych, które ułatwiają zręczne wprowadzenie nowych wiadomości gramatycznych. Oczywiście środek ten musi być stosowany również z pewnym umiarem. Ostatecznie celem nauki o języku jest wywołanie zainteresowania samymi zjawiskami językowymi, nadużywanie zaś różnorodnych sposobów urozmaicenia lekcji odbiera nauczycielowi możliwość zorientowania się, czy uczniowie zainteresowali się dostatecznie samym przedmiotem, czy tylko owymi środkami urozmaicającymi.

Najważniejszym zaś czynnikiem, zapewniającym korzystne warunki dla

prawdziwego zainteresowania się uczniów, jest właściwe ustosunkowanie lekcji o języku do innych działów polonistyki. Przedewszystkiem trzeba sobie zdawać sprawę, że ścisły sposób myślenia, którego wymagają lekcje o języku, jest bardziej nużący, niż lektura, i zgodnie z tem, zależnie od poziomu, trzeba miarkować czas poświęcony na naukę o języku. W najniższych klasach szkoły powszechnej można zjawiskom językowym poświęcać najwyżej kwadransowe lekcje, przedłużając je stopniowo do jednostek półgodzinnych na szczeblu II i III, oraz całogodzinnych w gimnazjum. Po wtóre, im nauczyciel potrafi ściślej związać naukę o języku z innymi działami przedmiotu, tem może być pewniejszy powodzenia w swej pracy.

#### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. RUDNICKI M.: Wychowanie językowe w życiu i w szkole. Poznań, 1920.
2. RUDNICKI M.: Z dziejów polskiej myśli językowej i wychowawczej. Poznań, 1921.
3. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski. Min. W. R. i O. P. Warszawa, 1923. (Wojciechowski, Nawroczyński, Szober).
4. GAERTNER H.: Nauka o języku polskim. Wskazówki do samokształcenia. Lwów, 1927. Zawiera literaturę z zakresu metodyki, oraz dotyczącą pogłębienia zagadnień naukowych.
5. GAERTNER H.: Ćwiczenie słownikowe w szkole powszechnej. Lwów, 1927.
6. GAERTNER H.: O naukę gramatyki polskiej w szkole średniej. Odbitka z „Zagadnień Polonistycznych”. Lwów-Warszawa, 1928.
7. BILIŃSKI J.: Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i wyższych klasach szkół powszechnych. Poznań, 1929.
8. KLEMENSIEWICZ Z.: Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia. Lwów-Warszawa, 1928.
9. SZOBER S.: Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego. Wyd. III. Lwów-Warszawa, 1930.
10. LINKE: Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej. Warszawa, 1933.







