

M-1374

My 620 763 II
K
H
HENRYK GAERTNER

ĆWICZENIA SŁOWNIKOWE W SZKOLE POWSZECHNEJ



LWÓW 1927
Z Drukarni K. S. Jakubowskiego
Spółki z ogr. odp.

94 51362

TREŚĆ

Str.

1. Składniki znaczenia wyrazów: Co jest znaczeniem wyrazu? — Materiał i sposób znaczenia. — Zakres i treść wyrazu. — Znaczenie potoczne: zasadnicze, pochodne, przenośne. — Wyrazy jednoznaczne i wieloznaczne. — Podstawa treści wyrazu. — Znaczenie potencjalne i realne. — Stosunki treści wyrazu: stopnie i okoliczności. — Związki treści wyrazu	1
2. Stosunki między znaczeniami wyrazów: Wyrazy równoznaczne. — Wyrazy nadrzędne i podrzędne. — Wyrazy sprzeczne, przeciwne, względne. — Bliskoznaczniki. — Wyrazy i wyrażenia	10
3. Wzbogacanie słownika i rozszerzanie zakresu wyrazów: Praca przygotowawcza. — Wzbogacanie słownika. — Utrwalanie nabytków. — Materiał zestawień. — Rozszerzanie zakresu wyrazów. — Dowolne ograniczanie zakresu	14
4. Ustalanie treści: Bezpośrednia analiza treści. — Zestawianie wyrazów przeciwnych, sprzecznych i względnych. — Treść poboczna. — Objąśnianie wyrazów wieloznacznych i równoznacznych. — Zestawianie wyrazów równordzennych. — Uświadamianie podstawy treści. — Wyrazy zastępcze.	22



M-1374

Wydane z zaschu
tabliczki Bibl. Jagiell.

AkO.
Bibl. Inst. Fil. Półn.
D-197 51 poz.

1. Składniki znaczenia wyrazów

Co jest znaczeniem wyrazu? — Materiał i sposób znaczenia. — Zakres i treść wyrazu. — Znaczenie potoczne: zasadnicze, pochodne, przenośne. — Wyrazy jednoznaczne i wieloznaczne. — Podstawa treści wyrazu. — Znaczenie potencjalne i realne. — Stosunki treści wyrazu: stopnie i okoliczności. — Związki treści wyrazu.

Gramatyka szkolna jest systematycznym opisem środków, którymi posługujemy się dla uzewnętrzniania naszych przeżyć duchowych. Bezpośrednim zadaniem nauki gramatyki w szkole jest więc doprowadzenie uczniów na podstawie obserwacji i możliwie samodzielnego wnioskowania do uogólnień, porządkujących olbrzymi zasób tych środków z rozmaitych punktów widzenia w pewne jasno określone grupy. Tak więc głosownia określa typy głosek oraz ich połączeń i wymian ze względu na rodzaj czynności narządów mownych, morfologia grupuje zespoły głoskowe z uwagi na ich znaczenie i funkcje, wreszcie składnia ustala typy wyrażeń i zdań. Praktyczne jednak zastosowanie nabytych wiadomości kończy się zwykle na utrwaleniu znajomości tych typów na specjalnie dobranym, zwyczajnie szczupłym zasobie ćwiczeń gramatycznych. Tymczasem lektura, nauka innych przedmiotów szkolnych oraz wzrastające doświadczenie życiowe przynosi uczniom mnóstwo materiału słownego, który albo przepływa bez śladu przez świadomość dziecka, albo też pozostaje w jego pamięci, tworząc zwykle bezużyteczny chaos. Utrwalenie tych nabytków, porządkowanie ich w pewne kategorie, wytwarzanie między nimi łatwych i szybkich kojarzeń oraz ustawiczne uruchamianie ich w ramach poznanych typów gramatycznych — jest niezmiernie ważnym zadaniem zaleconych przez Program ćwiczeń słownikowych. Ponieważ jednak elementami tego materiału słownego są wyrazy, przeto koniecznym warunkiem planowego i systematycznego prowadzenia ćwiczeń słownikowych jest możliwie pełne zrozumienie przez nauczyciela istoty tych tworów językowych.

Podstawą, która nam pozwala wyróżniać wyrazy, jako pewną kategorię składników naszej mowy, jest przede wszystkim poczucie, że przeżycia nasze również składają się z rozmaitych do pewnego stopnia samodzielnych jednostek, które mogą się

pojawiać w rozmaitej kolejności i w różnych połączeniach. Jednostki te łączą się w naszej świadomości z wyobrażeniami pewnych szeregów głoskowych, które mogą być wywoływane także w świadomości innych ludzi zapomocą odpowiednich czynności narządów mowy. Te szeregi głoskowe są więc znakami czyli wyrazami przedstawień, uczuć lub aktów woli albo (jak inaczej mówimy) oznaczają je czyli wyrażają. Z tego więc wynika, że znaczeniem wyrazu możnaby nazwać jego zdolność do wywoływania w naszej świadomości pewnych jednostek psychicznych. Odwrotnie zaś zdolność tych jednostek do łączenia się z pewnemi szeregami głoskowemi nazywamy ich wyrażalnością. Zdolność oznaczania czyli znaczenie jest więc właściwością wyrazu, odróżniającą go od zgłosek, które są również szeregami głoskowemi. Wprawdzie i całe wyrażenia oznaczają często jeden składnik naszej świadomości np. *biały koń, czerwony kwiat*, — używając jednak tych wyrażen, mamy poczucie, że odpowiadające im przedstawienia są tworami, złożonemi z dwu lub więcej składników, które mogą występować w innych połączeniach, przyczem każde z nich jest wyrażone osobnym szeregiem głoskowym, mającym własne znaczenie.

Rozpatrując przedstawienie, łączące się np. z wyrazem *władca*, zauważymy jednak, że i ono da się rozłożyć na dwa składniki: jednym jest pojęcie kogoś, kto wykonywa jakąś czynność, drugim — pojęcie samej tej czynności. Pierwsze z nich uświadamia się nam, jeśli przypomnimy sobie wyrazy: *twórca, rzędca*, i t. p., drugie — przez porównanie z wyrazem *władać*. Widzimy więc, że oba te pojęcia mogą stanowić składniki innych przedstawień, łącząc się z grupami głosek *wład-*, *-ca*, które spotykamy też w innych zespołach. Obie te części są więc nie tylko zgłoskami, ale posiadają również swoje własne znaczenie; mimo to jednak nie nazywamy ich wyrazami, ponieważ oznaczane przez nie pojęcia są tylko jakby materiałem bez określonych kształtów albo też kształtem bez pewnej zawartości.

Chcąc więc dokładniej zrozumieć, na czym polega istota tych „kształtów“ i „zawartości“, które czynią składniki naszej świadomości jasnemi i wyrażalnemi, musimy poznać elementy naszych przedstawień oraz sposób ich pojmowania. Elementami temi są przedstawienia cech, które pojawiają się w naszej myśli w rozmaity sposób. Najważniejszym z nich jest pojmowanie jednej cechy lub ich zespołu, jako mogącego istnieć niezależnie od nas i od innych zespołów, a nadto posiadającego pewien rodzaj

(męski, żeński i nijaki) i pojawiającego się jednostkowo lub w większej liczbie. Cechy, pojmowane w ten sposób, nazywamy przedmiotami, a oznaczające je wyrazy — rzeczownikami. Tak np. *'jabłoń'* pojmujemy jako jeden przedmiot, ponieważ myśląc o niej uważamy ją za zespół cech, niezależny od innych zespołów i od nas samych, posiadający rodzaj żeński. Stąd wyraz *'jabłoń'* nazywamy rzeczownikiem.

Cechy lub ich zespoły, których podłożem są wyodrębnione już pierwiej przedmioty, nazywamy ich właściwościami. W sposobie ich pojmowania zawiera się poczucie, że należą one do jednego lub więcej przedmiotów o pewnym określonym rodzaju i liczbie; tak np. wyrazy *'zielony'*, *'zielenił się'* oznaczają tę samą cechę, zespoloną z jakimś jednym, męskim przedmiotem.

Właściwości te możemy pojmować w stosunku do jakiejś określonej chwili, albo też bez względu na czas. Pierwsze nazywamy czynnościami lub stanami, np. *'zielenił się'*, *'chodzi'*, *'piszący'* i t. p., drugie — znamionami np. *'zielony'*, *'wielki'*, i t. p. Czynności lub stany oznaczamy zapomocą czasowników, znamiona zaś zapomocą przymiotników. Wyrazy, mające zdolność zwracania naszej uwagi na jakiegokolwiek przedmioty lub znamiona, które znajdują się bezpośrednio przed nami albo o których właśnie mówiliśmy, nazywamy zaimkami (rzeczownikami lub przymiotnikami). Składnikiem naszych myśli może być także świadomość, że przedmioty lub czynności powtarzają się w większej liczbie i uświadamiamy sobie albo ich ilość albo miejsce, które w pewnym szeregu przestrzennym lub czasowym zajmują. Oba te rodzaje składników myślowych, co do których mamy poczucie ich zależności od przedmiotów lub czynności i stanów, oznaczamy zapomocą liczebników.

Właściwości przedmiotów, zarówno więc czynności i stany, jak też i znamiona, różnią się między sobą rozmaitymi okolicznościami, które wyrażamy zapomocą przysłówków. Z tego więc wynika, że zasadą podziału wyrazów na części mowy jest nie tyle gatunek cech lub ich zespołów, z którymi się one łączą, ile sposób ich pojmowania. Tak np. ta sama liczba 5 może być pojęta trojako: albo jako przedmiot, albo jako ilość lub kolejność przedmiotów, albo też jako okoliczność czynności i stosownie do tego może być wyrażona rzeczownikiem (*'piątka'*), liczebnikiem (*'pięć'*, *'piąty'*) lub przysłówkiem (*'pięćkroć'*). Podobnie też zmiana miejsca może być pojęta jako czynność w zależności od jakiejś osoby (*'chodzi'*) lub też bez względu na wykonawcę wyrażona rzeczownikiem (*'chodzenie'*).

W zakresie wszystkich tych sposobów pojmowania możemy jeszcze wyróżnić rozmaite ich gatunki. Przedmioty pojmujemy np. jako osoby, wykonujące stale jakąś czynność (*kupiec*), posiadające jakieś stałe znamię (*brodacz*), lub służące do wykonywania pewnej czynności (*szydło*) i t. p. Za znamiona np. uważamy, że osoba posiada jakąś zewnętrzną oznakę (np. *brodaty*), albo że przedmiot jest własnością jakiejś osoby (*ojcowy*), ponadto znamiona możemy uważać za słabe lub mocne (*białawy, przesłodki*) i t. p. Czynności lub stany możemy pojmować jako dokonane (*zanieść*) lub niedokonane (*nieść*), jednokrotne (*nieść*) lub wielokrotne (*nosić*). Podobnie wyróżniamy rozmaite gatunki ilości (np. *pięć, pięcioro*) i okoliczności (miejsca, czasu i t. p.). Nawet sposoby pojmowania zaimkowego dzielimy stosownie do tego, jaki jest stosunek przedmiotu do nas samych lub do innego przedmiotu.

Wyrazy, oznaczające cechy lub ich zespoły wedle tego samego sposobu i gatunku, częstokroć zawierają tę samą głoskę lub ich szereg, który stanowi zewnętrzny znak jednakowego sposobu ich pojmowania np. *matka, żona, córka; kupiec, strzelec; brodacz, rogacz; brodaty, rogaty; zanieść, zaprowadzić; pięknie, źle* i t. p. Głoski te lub ich szeregi nazwiemy *narostkami*¹⁾. Mogą one zaczynać wyraz (*przedrostki*) albo go kończyć (*przyrostki*). Każdy wyraz, oznaczający jakąś cechę lub ich zespół według jednego z omówionych sposobów (rzeczowniki, przymiotniki, zaimki, liczebniki, czasowniki i przysłówki) musi posiadać przynajmniej jeden przyrostek.

Podobnie też wyrazy, oznaczające te same cechy lub ich zespoły, pojmowane na rozmaite sposoby np. *białość, biały; woda, wodnisty; ziele, zielony, zielenić, zielono*, zawierają powtarzający się w nich szereg głoskowy, który nazywamy *rdzeniem* wyrazu. Z tego wynika, że każdy z omówionych wyrazów musi się składać przynajmniej z jednego rdzenia i jednego przyrostka, a w związku z tem oznaczać nie tylko jakąś cechę lub ich zespół, stanowiący materiał pojmowania, ale też i sposób jego pojmowania²⁾. Każdy wyraz zawiera więc przy-

¹⁾ Terminu tego używam, by uniknąć niedogodnej dwuznaczności nazwy *przyrostek*, której się używa albo na oznaczenie przyrostków i przedrostków, albo też w znaczeniu części wyrazu, następujących po rdzeniu.

²⁾ Rozróżnienie pojęć '*materjału*' i '*sposobu*' znaczenia wyrazu wprowadził do gramatyki polskiej Szober, nazywając '*materjał*' znaczenia *podstawę* treści wyrazu. W wyrazie, zawierającym oprócz rdzenia kilka przyrostków, ostatni z nich wyraża sposób, inne zaś, łącznie z rdzeniem, *materjał* znaczenia np. *rogat/k-a*.

najmniej dwa człony, odpowiadające obu członom składników naszej myśli.

Rozpatrując znaczenie poszczególnych, wyosobnionych z toku mowy wyrazów, zauważymy, że jest ono ograniczone do pewnej ilości przedstawień oraz pewnej liczby ich cech. Ogół tych przedstawień, wyrażalnych zapomocą jednego wyrazu, nazywamy jego *zakresem*, zaś ogół cech, które posiadają wszystkie te przedstawienia, stanowi *treść* wyrazu. Tak np. zakresem wyrazu *trójkąt* są wszystkie przedstawienia trójkątów, jakie ludziom ten wyraz przypomni, zaś treść jego stanowią wszystkie możliwe jego kształty i wielkości. Podobnie też zakresem przymiotnika *czerwony* są wszystkie odcienie barwy czerwonej, spostrzeganej na rozmaitych przedmiotach rodzaju męskiego, treścią zaś wszystkich ich cechy.

Cechy te można podzielić na dwie grupy. Jedne z nich uważamy za jednakowe, mimo że posiadają je wszystkie przedstawienia, stanowiące zakres jednego wyrazu. Tak np. wszystkie *'koła'* są *'okrągłe'*, wszystkie *'odcienie czerwieni'* mają pewien wspólny *'ton'* barwy bez względu na to, na jakich przedmiotach ją spostrzegamy. Ogół tych jednakowych cech nazywamy *treścią główną* i od niej bezpośrednio zależy zakres wyrazu. Im więcej cech zawiera treść główna, tem zakres wyrazu jest szerszy, im zaś treść jest uboższa, tem zakres jest szerszy.

Ponadto wyrazy mogą przypominać nam czasem i te cechy, których rozmaitym stopniem lub odcieniem różnią się pewne części zakresu wyrazów, a nawet poszczególne przedstawienia. Tak np. wyraz *drzewo* może przypominać nietylko cechy, które posiadają wszystkie drzewa, ale też i te, które odróżniają gatunki drzew (np. *lipy*, *buki* i t. p.), a nawet poszczególne drzewa (np. *Baobabs* od innych dębów). Te rozmaite odcienie lub stopnie cechy stanowią *treść poboczną* wyrazów.

Zarówno treść główna, jak i poboczna wyrazu może być dla nas obojętna (np. *kamień*) albo też budzi w nas dodatnie lub ujemne uczucia (np. *grono* — *zgraja*). Tę zdolność treści wyrazów nazywamy jej *nastrojem*. Może on być *dodatni*, *ujemny* lub *obojętny*. Wyrazy mają więc za pośrednictwem treści zdolność wywoływania uczuć. Czasem te składniki treści, które wywołują uczucie, ulegają zapomnieniu, a wówczas zdolność ta łączy się bezpośrednio z wyrazem. Wypadek ten zachodzi często w przekleństwach. Wówczas mówimy o nastroju samego wyrazu. Niektóre wyrazy (ludowe np. *kobyła*, żargonowe np. *mózgownica*, poetyckie np. *chram*, *kruża*) posiadają na-

strój również bezpośredni wskutek tego, że używane są w pewnym środowisku, które charakteryzuje jakiś ogólny ton uczuciowy (rubasznosc, żartobliwość, wzniosłość i t. p.).

Mówiąc o znaczeniu wyrazów, mieliśmy dotychczas na uwadze tylko te ich zakresy i treści, które one posiadają w codziennej, potocznej mowie. Znaczenie to nazywamy *potocznem*. Niektóre wyrazy np. *stół*, *trójkąt* posiadają tylko jedno znaczenie. Wyrazy te nazywamy *jednoznacznymi*¹⁾. Wielka ilość wyrazów posiada więcej znaczeń potocznych. Tak np. wyraz *żóraw* może oznaczać albo pewien gatunek ptaka, albo też rodzaj dźwigni studziennych. Posiada on zatem dwa znaczenia t. j. łączy się z dwoma odrębnymi zakresami oraz z dwoma treściami, zawierającymi tylko jedną wspólną cechę (ogólny kształt). Zwyczajnie jedno z tych znaczeń uważamy za dawniejsze, drugie za nowsze. Ponieważ np. dźwignie studzienne mają podobny kształt jak ptaki, zwane *żórawiami*, przeto nazwano je tym samym wyrazem. Treść dawniejsza zawiera więc cechę, która w połączeniu z innym zespołem cech stała się drugą treścią wyrazu. Stąd znaczenie dawniejsze nazywamy *zasadniczem*, nowsze zaś *obocznem*. O ile używając wyrazu, posiadającego obie te treści, nie uświadamiamy sobie ich wspólnej cechy, wówczas oba znaczenia nazywamy *potocznymi* (np. *róża* — '*choroba*', — '*kwiat*'). Jeśli natomiast używamy wyrazu w znaczeniu obocznym, mając świadomość tej cechy, która go łączy ze znaczeniem zasadniczym, wówczas wyraz nazywa się *przenośnym* (np. *lis* = '*człowiek podstępny*'). Wyrazy, posiadające dwa znaczenia, między którymi nie dostrzegamy związku, nazywamy *dwuznacznymi* (dwuznacznikami, homonimami). Zarówno dwuznaczniki, jak też i wyrazy, posiadające obok znaczenia zasadniczego znaczenie przenośne, nazywamy w przeciwieństwie do wyrazów jednoznacznych — *wieloznacznymi* (wieloznacznikami).

Wielka ilość wyrazów posiada ponadto zdolność wysuwania w naszej świadomości na pierwszy plan przedewszystkiem pewnych składników treści. Tak np. wyraz *stolarz* nie tylko oznacza kategorię ludzi wyrabiających sprzęty drewniane, ale zarazem przypomina nam, że z pośród wielu sprzętów wyrabiają oni także *stoły*. Podobnie wyraz *bielizna* nie tylko oznacza części ubrania, ale zarazem przypomina, że bywają one zwykle *białe*. Ta strona znaczenia wyrazu wynika stąd, że w szeregu

¹⁾ Termin ten stosuję dlatego, ponieważ idzie tu o zaznaczenie, że wyraz posiada jedno znaczenie; wyrazy takie, jak *dziato* — *armata* nazywam natomiast *równoznacznymi*.

głoskowym wyrazu wyodrębniamy rdzenie i przyrostki. Znaczenie ich pozostało więc czasem jeszcze zrozumiałe i wywołuje w naszej świadomości jeden z najsilniej odczuwanych składników treści wyrazu. Składnik ten nazwiemy p o d s t a w ą treści wyrazu¹⁾.

To, co mówiliśmy dotychczas o znaczeniu, odnosi się do wyrazów wyosobnionych z całości powiedzeń. Jest to więc znaczenie, odtworzone sztucznie na podstawie rzeczywistych przykładów użycia wyrazu. Tego rodzaju znaczenie możnaby nazwać potencjalnem („możliwem“), w przeciwstawieniu do znaczenia realnego („rzeczywistego“), jakie wyraz posiada w każdorazowym powiedzeniu. Rozpiętość znaczenia potencjalnego może być rozmaita zależnie od wielkości i jakości środowiska, w którym wyraz jest używany. Największą rozpiętość, odtwarzaną na podstawie wszystkich możliwych wypowiedzi ludzi, należących do rozmaitych środowisk jednego narodu, mamy określoną tylko w słownikach języka polskiego. Mniej szerokie znaczenie posiada wyraz w jakimś ściśle określonym środowisku, najmniejszą rozpiętość znaczeniową mają wyrazy w świadomości jednego człowieka. Z tego punktu widzenia możemy rozróżnić znaczenia potencjalne: słownikowe, środowiskowe (literackie, ludowe, zawodowe lub współczesne i archaiczne), a nawet jednostkowe.

Stosownie do środowiska i usposobienia jednostki ulega zmianie zasób i rodzaj składników znaczenia słownikowego. Tak np. wyraz *woda* u chemika wywoła przedewszystkiem przypomnienie składu chemicznego (H_2O), podczas gdy innym uświadomi przedewszystkiem nieistotne cechy przejrzystości, płynności i t. p. Dla chemików zakres tego wyrazu będzie obejmował wszystkie stany skupienia wody (*mgła — lód*), podczas gdy laik wyrazem tym oznaczy tylko płyn. Dla poety treść wyrazu *kwiat* posiada silny nastrój dodatni, podczas gdy dla przyrodnika jest ona zwykle obojętna. Pierwszy uświadamia sobie przedewszystkiem jakąś treść poboczną (określony kształt, barwę, woń), drugi przedewszystkiem ogólną konstrukcję i funkcje właściwe wszystkim kwiatom. Dla przeciętnego człowieka wyraz *zórawie* oznacza pewien gatunek broźców, podczas gdy Słowacki wyobrażał je sobie zawsze w locie, a z treścią wyrazu łączył bardzo silny nastrój tęsknoty. Dla Słowackiego imię *Bolesław* łączyło się z pojęciami 'boleści' i 'sławy', które dla niego

¹⁾ Niektórzy gramatycy nazywają go znaczeniem etymologicznem wyrazu.

były podstawą treści tego wyrazu; dla człowieka posiadającego przygotowanie językoznawcze podstawą treści będą pojęcia 'wielkości' i 'sławy', natomiast człowiek przeciętny z imieniem tem łączy tylko przedstawienie jakiejś osoby, nie uświadamiając sobie zwykle podstawy treści wyrazu.

Najbardziej ograniczonem co do ilości składników jest znaczenie realne wyrazu, t.j. takie, jakie wyraz posiada w jednym powiedzeniu. Te same wyrazy, nawet jednoznaczne, wywołują tylko niektóre treści i zakresy znaczenia potencjalnego. Tak np. w zdaniu *piorun strzaskał gruszę*, wyraz *grusza* ma zakres chwilowo ograniczony do jednego drzewa, a w treści na pierwszy plan wysuwają się jego osobnicze cechy, natomiast w zdaniu *grusza zakwila na wiosnę* ten sam wyraz obejmuje zakresem wszystkie dające się pomyśleć *grusze*, a na pierwszy plan świadomości wysuwają się ich wspólne cechy. Mimo to oba te szeregi głoskowe uważamy za jeden wyraz, ponieważ zasób jego każdorazowych treści i zakresów ma pewne określone granice, których w żadnym z tych powiedzeń nie przekracza.

Są jednak zespoły głoskowe, w których treści głównej zawiera się silne poczucie stosunku jej składników do tego samego gatunku cech, postrzeganych na rozmaitych przedmiotach lub czynnościach i stanach, np. *długi — dłuższy — najdłuższy*, *jasno — jaśniej — najjaśniej*. Ponieważ te potrójne szeregi głoskowe oznaczają różne stopnie tej samej cechy, uważamy je za jeden wyraz, mimo różnicy w ich treści i budowie. Różnice treści nazywamy jej stopniami, a odpowiadające im szeregi głoskowe formami stopni przymiotników lub przysłówków.

Podobnie też czasowniki oznaczają nie tylko czynności lub stany, ale zarazem wskazują na ich stosunki. Stosunki te mogą zachodzić między osobą mówiącą i czynnością lub stanem, przyczem osoba uważa je za rzeczywiste, możliwe lub upragnione (tryb), albo też między czasem czynności a chwilą mówienia (czas teraźniejszy, przeszły i przyszły) lub czasem innej czynności (czas współczesny, uprzedni, następczy). Wreszcie czynność możemy pojmować w stosunku do podmiotu zdania, którym może być jej wykonawca (strona czynna) lub doznawca (strona bierna). Wszystkie te stosunki nazywamy okolicznościami treści czasownika. Wyrażają je szeregi głoskowe, które, o ile oznaczają tę samą czynność, pojmowaną w jednakowy sposób (dokonany lub niedokonany, jednokrotny lub wielokrotny), uważamy za rozmaite formy tego samego czasownika, mimo różnych stosunków, w jakich czynność tę

pojmujemy. Formy te nazywamy formami okoliczności czasownika.

Zarówno formy stopni, jak też formy okoliczności nazywamy formami stosunków. Różnią się one różną budową t.j. zawierają rozmaite narostki, łączące się z tym samym rdzeniem, np. *szer-ok-i—szer-sz-y—naj-szer-sz-y*; *robi-ę, rob-i-t-em, rob-i-t-by-m, robi-on-y*.

Rozpatrując znaczenie realne wyrazów, zauważyliśmy, że treść znaczenia potencjalnego ulega wzbogaceniu, a zakres ściśnieniu zależnie od związku z innymi wyrazami. Innymi słowy, wyrazy nie tylko oznaczają jakieś cechy lub ich zespoły, ale też włączając je w treść innych wyrazów, określają ich znaczenie, czyli nadają mu pewne granice. Tę zdolność wyrazów nazywamy ich funkcją. Ponieważ funkcje te mogą być rozmaite zależnie od rodzaju związku oraz sposobu znaczenia wyrazów, przeto wyrazy posiadają rozmaite formy dla pewnych typowych zespołów funkcyj. Formy te nazywamy przypadkami rzeczowników, zaimków, liczebników i przymiotników oraz osobami czasowników. Różnią się one między sobą postacią ostatniego przyrostka, oznaczającego rodzaj i liczbę, który nazywamy końcówką, oraz ostatnich głosek reszty wyrazu czyli tematu. Wyjątkowo w pewnych formach ulega też zmianie budowa tematu przez powiększenie go zapomocą jednego przyrostka np. *książ-ę, książ-ęci-a*.

Z tego więc, co mówiliśmy o formach stosunków i funkcyj, wynika, że „wyraz“, jako ogólna nazwa rzeczowników, zaimków, przymiotników, liczebników, czasowników i przysłówków, oznacza pojęcie zbiorowe, które obejmuje wszystkie zespoły głoskowe, wskazujące na rozmaite stosunki i funkcje treści wyrazu, ale związane jednakowym materiałem i sposobem znaczenia. Istnieją jednak trzy typy wyrazów, które posiadają tylko jeden rodzaj funkcji, a zgodnie z tem tylko jedną formę, zależną od budowy znaczeniowej (np. *po-pod*) albo tylko fonetycznej (*na=n-a*) szeregu głoskowego. Są to przyimki, spójniki i wykrzykniki. Treścią przyimków jest niejasne przedstawienie związku, które staje się dopiero wtedy wyrażeniem, jeśli zapomocą nich połączymy dwa wyrazy np. *dom z gan-kiem*. Wówczas mają one znaczenie podobne jak końcówka następnego wyrazu i określają bliżej jego funkcję, a przez to wchodzą w skład jego formy, jakby pewien gatunek przedrostków. Podobne znaczenie posiadają też spójniki podrzędne np. *bo, gdy*. Natomiast spójniki współrzędne (np. *i, a*) oznaczają tylko łączność lub brak łączności dwu treści

i zakresów. Trzeci typ wyrazów stanowią wykrzykniki i partykuły, które oznaczają tylko łączność uczuciową mówiącego z treścią innych wyrazów w powiedzeniu.

2. Stosunki między znaczeniami wyrazów

Wyrazy równoznaczne. — Wyrazy nadrzędne i podrzędne. — Wyrazy sprzeczne, przeciwne, względne. — Bliskoznaczniki. — Wyrazy i wyrażenia.

Porównując znaczenia kilku wyosobnionych z toku mowy wyrazów, należących do jednej kategorii, a więc rzeczowników, przymiotników i t. p., stwierdzamy czasem pewne stałe między nimi podobieństwa lub różnice. Największe podobieństwo zachodzi między kilku wyrazami, które posiadają te same znaczenia potoczne np. *blawatek* — *chaber*, *źródło* — *zdrój*, *działo* — *armata*, *młódź* — *młodzież* i w. i. Takie pary wyrazów nazywamy ze względu na tożsamość ich znaczeń *równoznacznikami* (równoznacznikami).

Mimo tożsamości ich treści i zakresu nie używamy ich jednak bez wyboru, z czego wynika, że w znaczeniu ich musi być jakaś, chociażby nieznaczna różnica. Różnice te mogą być rozmaitego rodzaju. Pierwsza z nich wynika stąd, że równoznaczniki mogą pochodzić z rozmaitych środowisk geograficznych, kulturalnych lub czasowych. Jeden z nich zwykle istnieje oddawna w środowisku ogólnokulturalnym, mówiącym językiem codziennym np. *blawatek*, *źródło*, *armata*, *młodzież*, *stokrótką*, *matką*, *szczyty* i t. p., drugi zaś zwyczajnie pojawia się w języku ludowym np. *wirchy*, poetyckim np. *chaber*, *zdrój*, *działo*, *młódź*, albo naukowym np. *centyfolja*, albo wreszcie staropolskim np. *macierz*. Dzięki środowisku, w którym się każdego z równoznaczników używa, posiadają one silniejszy lub słabszy nastrój.

Druga różnica pochodzi stąd, że jeden z równoznaczników posiada wyraźną podstawę treści, której w drugim wyrazie już nie odczuwamy np. *ziemniak* ('rosnący w ziemi') — *kartofel*.

Trzecia różnica między znaczeniami dwu równoznaczników polega na tem, że jeden z nich jest użyty w znaczeniu potocznym, drugi zaś jest przenośny np. *twardy* — *kamienny*.

Wszystkie te różnice są jednak za słabe, żeby znaczenia tych wyrazów nie uważać za równe.

Znacznie większe różnice zauważymy natomiast między wyrazami:

drzewo — *dąb*, *buk*, *lipa*, *sosna*, *świerk* i t. d.,
jasny — *biały*, *żółty*, *zielony*, *niebieski* i t. d.

Porównując znaczenie pierwszego wyrazu ze znaczeniem wyrazów następnych, zauważymy, że jego zakres obejmuje sumę reszty wymienionych nazw. Innemi słowy zakresy wyrazów:

dąb, buk, lipa, sosna, świerk i t. d.

biały, żółty, zielony, niebieski i t. d.

powstały z podziału zakresu wyrazów: *drzewo, jasny*. Ponadto wszystkie te wyrazy w treści głównej zawierają całą treść główną wyrazu *drzewo*, a nadto pewne różnice cech, które wyodrębniają od siebie osobniki zakresów częściowych. Wyraz, którego zakres obejmuje sumę zakresów innych wyrazów, nazywamy nadrzędnym albo ogólniejszym, całą zaś grupę wyrazów o zakresach częściowych wyrazami podrzędnymi albo szczegółowszemi. Wyrazy podrzędne w stosunku do siebie są współrzędnymi. Oczywiście każdy z nich może być nadrzędnym lub ogólnym w stosunku do innych wyrazów, których zakresy obejmuje, jak np. *niebieski* w stosunku do *szafirowy, bławatkowy, modry* i t. d.

Każdorazowy podział zakresu wyrazu nadrzędnego może się dokonywać na podstawie różnic w zakresie jednego gatunku cech, który wtedy nazywamy zasadą podziału. Tak np. *konie* dzielimy wedle barwy sierści na *gniadose, siwosze, srokosze* i t. p. lub wedle sposobu chodu na *stępaki, ryśaki, kłusaki* i t. p. Widzimy z tego przykładu, że zakres jednego wyrazu może być podzielony według rozmaitych zasad, a wskutek tego posiadamy dwa szeregi wyrazów podrzędnych. Wyrazy w obrębie każdego z tych szeregów będziemy nazywać współmiernymi, t. j. posiadającymi zakresy powstałe wskutek podziału zakresu nadrzędnego według jednej zasady podziału, niejako wspólnej miary. Natomiast wyrazy jednego szeregu w stosunku do wyrazów szeregu drugiego, a więc posiadające zakresy powstałe z rozmaitych zasad podziału jak np. *gniadosz — stępak*, będziemy nazywać niewspółmiernymi¹⁾.

Miedzy wyrazami współmiernymi najbardziej różnią się wyrazy, których zakresy stanowią tylko dwie nierówne części zakresu wyrazu nadrzędnego np. *biały—niebiały*. Wówczas jeden wyraz (twierdzący) zawiera w treści głównej jakieś cechy jednego gatunku, których zupełnie brak w treści głównej drugiego wyrazu (przeczącego). Takie wyrazy nazywamy sprzecznymi.

Jeśli treści pewnej grupy wyrazów współmiernych, powstałych z wielocząstkowego podziału zakresu wyrazu nadrzędnego,

¹⁾ Wyrazy takie nazywają też „krzyżującemi się“.

różnią się stopniami jakiejś jednej cechy, dającymi się ułożyć w szereg wzrastający lub malejący np. *biały* — *żółty* — *zielony* — *czerwony* — *czarny* albo *biczek* — (*bicz*) — *biczysko*, *chata* — (*dom*) — *pałac*, wówczas dwa wyrazy, posiadające najbardziej różne stopnie tej samej cechy, nazywamy przeciwnymi.

Czasem zasadą podziału zakresu wyrazu nadrzędnego jest jakiś rodzaj stosunku do innych przedstawień np. *ojciec* — *syn*, *matka* — *córka*, *większy* — *mniej*, *jaśniej* — *ciemniej*, — *kończyć* — *zaczynać*, *tu* — *tam*, *ten* — *tamten*. Ponieważ pewnym przedstawieniom nadajemy nazwy, mając wówczas na uwadze ich stosunek względem innych przedstawień, przeto odpowiednie wyrazy nazywamy względnymi.

Jeśli teraz porównamy treść wyrazów podrzędnych w stosunku do treści wyrazu nadrzędnego, zauważymy, że ich treść główna może być bogatsza:

1) o pewne właściwości, których niema w treści głównej wyrazu nadrzędnego np. *drzewo* — *lipa*, *jasny* — *zielony* (wyrazy jakościowo podrzędne);

2) o pewien stopień lub okoliczność właściwości np. *dom* — *domek*, *bicz* — *biczysko*, *ić* — *kroczyć* (wyrazy ilościowo podrzędne);

3) o pewien nastrój wyrazu np. *dziecko* — *dzieciątko*, *biały* — *bieluchny* (wyrazy nastrojowo podrzędne).

Określenie tych zasadniczych kategorii podobieństwa lub przeciwieństwa znaczenia wyrazów jest bardzo ważne dla zrozumienia istoty t. zw. bliskoznaczników (synonimów), których ścisłej definicji nigdzie się nie spotyka. O ile zaś ktoś przejrzy materiał przykładowy, zwłaszcza w dawniejszych podręcznikach stylistyki, zauważy, że w szeregach wyrazów, uważanych za bliskoznaczne, znajdują się zmieszane wyrazy nadrzędne z podrzędnymi (z wyjątkiem jakościowo podrzędnych) a wśród podrzędnych nawet przeciwne, jak np. *chata* — *pałac*, *rumak* — *szkapa*. Oczywiście możnaby tego rodzaju zestawienia uzasadnić tem, że w swej treści posiadają one pewne wspólne cechy, stanowiące treść główną wyrazu nadrzędnego *dom* lub *koń*. Gdybyśmy jednak chcieli tę zasadę stosować konsekwentnie, to należałoby uznać za bliskoznaczniki także wyrazy: *lipa* — *buk*, *zielony* — *niebieski*. Z tych względów termin bliskoznaczników należy ograniczyć tylko do następujących stosunków:

1) wyrazu nadrzędnego z każdym z wyrazów ilościowo podrzędnych np. *drzewo* — *drzewko*, *ić* — *leżeć*, *biały* — *bielutki*, *nieść* — *nosić*, *nieść* — *zanieść*;

2) wyrazu nadrzędnego z każdym z wyrazów nastrojowo podrzędnych np. *jabłko* — *jabłuszko*, *ciepło* — *cieplutko*.

Zarówno niewielkie różnice stopni tych samych znamion lub okoliczności albo też różnice sposobu (dokonanego — niedokonanego, jednokrotnego — wielokrotnego), czynności lub stanu nie zmieniają istoty treści obu wyrazów, tak, że można je nazywać bliskoznacznymi¹⁾.

Zachodziłoby tylko pytanie, czy wyrazów nastrojowo podrzędnych w stosunku do wyrazu nadrzędnego nie możnaby nazwać równoznacznikami, które także różnią się nastrojem. Stosunki obu tych typów są jednak odmienne. W wyrazach równoznacznych różnica nastroju polega na odmiennym ich pochodzeniu środowiskowym, podczas gdy w wyrazach nastrojowo podrzędnych łączy się ona bezpośrednio z samym wyrazem, wskutek zapomnianej pierwotnej różnicy ilościowej.

Ponadto znaczenie wyrazów posiada zdolność kojarzenia się ze znaczeniem innych wyrazów na podstawie poszczególnych składników treści. Wśród rozmaitych rodzajów kojarzeń wyróżnimy dla celów ćwiczeń słownikowych kojarzenia na podstawie styczności w miejscu (*pług* — *rola*, *okręt* — *morze*, *góry* — *hale*) i w czasie (*wiosna* — *lato*), podobieństwa (*kryształ* — *szkło*, *rosa* — *brylanty*), przyczyny i skutku (*deszcz* — *bloto*). Ponieważ wszystkie te rodzaje kojarzeń polegają na pewnej styczności znaczeń, przeto odpowiednie wyrazy możnaby nazwać styczniemi.

Rzecz jasna, że podobne kojarzenia znaczeniowe mogą zachodzić nie tylko między wyrazami, ale też między wyrazem a wyrażeniem, między dwoma wyrażeniami, między wyrażeniem a zdaniem lub wreszcie między dwoma zdaniami. Rodzaje tych kojarzeń przedstawimy, ograniczając się tylko do schematu i kilku przykładów:

I. Równoznaczniki

lepianka — *mały domek z gliny*,
lecieć — *biec szybko jak ptak*,
hale — *łąki w górach*,
rubinowy — *czerwony jak rubin*,
przyszedszy do domu — *gdy przyszedł do domu*.

¹⁾ By uniknąć wogóle fałszywego rozumienia i stosowania terminu „bliskoznaczniki“, możnaby te kategorie wyrazów nazywać wyrazami o podobnym znaczeniu. Tak np. postępuje Stein-Zawiliński, *Gramatyka jęz. pol.* Wyd. 5. Termin ten jako dwuwyrazowy jest jednak mniej dogodny.

II. Różnoznaczniki

a) Wyraz nadrzędny: *drzewo* — wyrażenia podrzędne, jakościowo: *drzewo iglaste* — *drzewo liściaste*; ilościowo: *małe drzewo* — *bardzo niskie drzewo*; nastrojowo: *śliczne drzewo* — *brzydkie drzewo*;

b) niewspółmierne: *małe drzewo, drzewo rosnące nad rzeką*;

c) sprzeczne: *piorun strzaskał drzewo* — *piorun nie strzaskał drzewa*;

d) przeciwne: *z domu* — *do domu, kochać serdecznie* — *nienawidzić z całej duszy*;

e) względne: *synowa* — *matka męża* (= *świekra*).

III. Wyrazy i wyrażenia styyczne

a) w miejscu: *rynek krakowski* — *pomnik Mickiewicza*;

b) w czasie: *dzień dzisiejszy* — *jutro*;

c) podobieństwo: *owoc jarzębiny* — *korale*;

d) przyczyna i skutek: *uderzenie piorunu* — *pożar*.

Wyrazy mogą się kojarzyć nie tylko na podstawie znaczenia, ale też na podstawie podobieństwa budowy. Stosunki tu są zupełnie jasne; tak więc wyróżniamy wyrazy:

1) równordzenne (pokrewne) np. *stół, stołek, stolik* i t. p.

2) równoprzedrostkowe np. *podnóże, podbić* i t. p.,

3) równoprzyrostkowe np. *domek, kołek* i t. p.

Wyrazy te mogą być również rozważane ze względu na wspólny 'materiał' lub 'sposób' znaczenia.

* * *

Tak się przedstawia teoretyczne podłoże, na którego podstawie można dopiero systematycznie budować plan ćwiczeń słownikowych zarówno dla całego toku nauki, jak też i dla poszczególnych oddziałów. Wymaga on dokładnego zrozumienia istoty znaczenia wyrazów i rozmaitych ich kojarzeń. Bez tej podstawy ćwiczenia słownikowe będą jedynie nieświadomymi celów i środków próbami, które nie tylko nie przyczynią się do wyrobienia ścisłości myślenia i łatwości wypowiedzania się, ale mogą wywołać w głowach uczniowskich jeszcze większy chaos myślowy.

3. Wzbogacanie słownika i rozszerzanie zakresu wyrazów

Praca przygotowawcza. — Wzbogacanie słownika. — Utrwalanie nabytków. — Materiał zestawień. — Rozszerzanie zakresu wyrazów. — Dowolne ograniczanie zakresu.

Z teoretycznego rozważania składników znaczenia wyrazów i ich wzajemnych stosunków wynikają najogólniejsze zasady i kierunki ćwiczeń słownikowych w szkole powszechnej. Przede-

wszystkiem nauczyciel powinien sobie zdać sprawę ze znaczenia potencjalnego, jakie wyrazy posiadają u dzieci, wstępujących do szkoły. Znaczenie to zależy od dwu czynników: 1) od środowiska geograficznego oraz kulturalnego, z którego dziecko pochodzi; 2) od poziomu umysłowego klasy i poszczególnych uczniów.

Znaczenie środowiskowe należy brać w rachubę przede wszystkim w ośrodkach prowincjonalnych, a zwłaszcza wiejskich. Nauczyciel, pochodzący z innych stron albo też z ośrodka miejskiego, powinien zapoznać się możliwie najprędzej z właściwościami gwary, wyróżniającemi ją w zasobie i znaczeniu wyrazów od języka literackiego. Jest to warunek niezbyt trudny, a konieczny do spełnienia, by uczniom ułatwić zrozumienie nauczyciela i czytanych tekstów. W przeciwnym razie zarówno w objaśnieniach językowych, jak też i w ćwiczeniach słownikowych nauczyciel może łatwo pominąć wiele wyrazów, które wydadzą mu się powszedniemi, podczas gdy dla dzieci pewnego ośrodka gwarowego będą miały zupełnie inne znaczenie. Tak naprzykład wyraz *rzepa* rozumieją dzieci na Podhalu jako 'ziemniak', *żyto* w niektórych okolicach Śląska — jako 'pszenica', *jasny* w Wielkopolsce — jako 'niebieski' i w. i. ¹⁾.

Daleko mniejsze różnice w stosunku do języka literackiego istnieją w słownictwie większych miast (Krakowa, Warszawy, Lwowa, Poznania, Wilna), tak np. wyraz *gościniec* oznacza w Krakowie i Warszawie 'bitą drogę', natomiast w Poznaniu 'dom zajazdny', podobnie też *sklep* w Krakowie i Warszawie = 'miejsce sprzedaży', w Poznaniu 'piwnica' ²⁾. Różnice te również należy uwzględniać, by odpowiednie wyrazy nauczyciela lub czytanki nie były fałszywie rozumiane oraz by w swem literackiem znaczeniu rozpowszechniały się w mowie wszystkich Polaków.

Łatwiej przedstawia się ta strona zagadnienia w ośrodkach miejskich, mówiących językiem niewiele różnym od języka literackiego. Ale i tu trzeba się liczyć z istnieniem podmiejskiego żargonu niższych warstw społecznych, zawierającego znaczny zasób wyrazów dobitnych, których, jako zbyt silnie nastrojowo zabarwionych, unikamy w języku literackim, tak np. *mózgownica*

¹⁾ Ogromnie cennem dla nauczyciela przygotowaniem byłaby lektura Nitscha *Mowy ludu polskiego* (R. V i VI) Kraków 1911. Książka ta jednak jest wyczerpana i niedostępna w ośrodkach prowincjonalnych od wielu lat.

²⁾ Zbiory tych właściwości prowincjonalnych zawierają artykuły Dąbskiego *Odrębności słownikarskie w Wielkopolsce w stosunku do Galicji*, Nitscha *Odrębności słownikowe Poznania, Krakowa, Warszawy*, T. Lehra (-Splawieńskiego), *O mowie Polaków w Galicji wschodniej* (wszystkie w *Języku Polskim* Roczn. II, wyczerpany).

= 'głowa', *pedały* = 'nogi', *drapnąć* = 'uciec' i w. i. Pewna ogólna orientacja nauczyciela miejskiego w tym kierunku jest również niezbędna, by świadomie z języka uczniów usuwać wyrazy i wyrażenia żargonowe, a zastępować je literackimi.

Zarówno zaś w środowisku wiejskim jak i miejskim trzeba się liczyć z rozmaitymi stopniami rozwoju językowego zależnie od wieku i stanu umysłowego dzieci. Badania nad rozwojem mowy dziecka wykazują, że pojedyncze wyrazy są początkowo znakami całych kompleksów wyobrażeń, związanych pewną wspólną sytuacją. Wynika to stąd, że każdy niemal wyraz dziecko nabywa wraz z poznaniem jednostkowego przedmiotu lub zjawiska, niewyosobnionego z naturalnego otoczenia i podłoża. Wskutek tego z wyrazami łączy się treść ogromnie bogata, z przewagą cech pobocznych, u każdego dziecka różnych, zależnie od okoliczności, w których pierwszy raz wyraz został poznany. W związku z tem zakres wyrazów jest początkowo bardzo szczupły, a wyrazy są jakby nazwiskami rzeczy lub zjawisk. Ponieważ jednak dziecko poznaje szybko coraz więcej podobnych przedmiotów i zjawisk, zakres ten szybko się rozszerza, czasem nawet w fałszywym kierunku tak, że niekiedy nawet i imiona własne stają się pospolitemi (np. nazwa *Wistły* dla małych dzieci w Krakowie często staje się nazwą każdej strugi wody).

W tej najbardziej twórczej fazie rozwoju językowego wchodzi dziecko do szkoły, która tę podświadomą pracę powinna systematycznie podsycać i kontynuować. W tym celu nauczyciel powinien się możliwie szybko zorientować, jaki zasób wyrazów i przedstawień przynoszą uczniowie z domu, aby znaleźć dla całej klasy, a zarazem dla poszczególnych jednostek, punkt wyjścia do dalszej pracy. W oddziale I powinien nauczyciel na ten cel poświęcić kilka pogadanek „o rzeczach“, ze zwróceniem uwagi nie tyle na materialne wiadomości dzieci, ile na wyrazy, jakich używają, oraz na ich znaczenie. Ta sama próba jest wskazana też w oddziałach wyższych, o ile nauczyciel obejmuje nieznaną sobie klasę. Wówczas materiału mogą dostarczyć pierwsze dwa lub trzy ustępy, które nauczyciel przerobi, zapytując uczniów o znaczenie każdego niemal wyrazu. Takie wprowadzenie dzieci do nauki szkolnej przyzwyczaja zarazem uczniów do zastanawiania się nad treścią poszczególnych wyrazów oraz do zapytywania o niejasne wyrazy, co jest koniecznym warunkiem szybkiej i korzystnej lektury statarycznej.

Na tej podstawie powinno się rozpocząć w oddziale I planowe wzbogacanie słownika uczniów nowymi wyrazami.

Dziedziny kultury materialnej i duchowej, z których te nowe wyrazy mają pochodzić, są ogólnie określone planem nauczania. Zrazu w pierwszych oddziałach poznawanie tych dziedzin i ich terminologii jest skoncentrowane w rękach jednego nauczyciela, i ogniskuje się w nauce języka ojczystego. W oddziałach wyższych praca jest podzielona tak, że przedmioty ściśle wprowadzają terminologję specjalną, zaś nauczyciel języka polskiego wzbogaca tylko słownictwo kultury duchowej i materialnej codziennego życia w teraźniejszości i przeszłości. Zakres tego słownictwa nie jest ściśle określony. Narzucają go zwykle czytanki, stąd też tem więcej wskazana jest staranność w doborze wypisów, by stosować tylko te, które poza bogactwem wartościowej treści, zawierają pełnię słownictwa, z zachowaniem koniecznego w nauce szkolnej stopniowania trudności.

Przyswajanie nowych wyrazów, poznawanych zrazu w oddziale I tylko w pogadankach, następnie na podstawie czytań, powinno obejmować zarówno stronę formalną, jak i znaczeniową wyrazu. Przedewszystkiem należy wyjaśnić znaczenie realne nowego wyrazu, t. zn. tę treść i zakres, który wyraz posiada w powiedzeniu. Tak np. w zdaniu *Pan Gil piękny ma kubraczek, czerwony aż miło* (61. Na mrozie, Pierwsze Czytania I, Pfauówny i Rossowskiego) ustalamy, że wyraz ten oznacza skrzydła i grzbiet ptaka: ponieważ jednak o gilu mówi się w tym ustępie tak, jak o człowieku, przeto widocznie i *kubrak* oznacza część ubrania, okrywającą plecy i ramiona czyli *surdut*. Tym sposobem znaczenie tego wyrazu rozszerzyliśmy i określili zapomocą wyrazu równoznacznego. Nie zawsze się da doprowadzić uczniów do samodzielnego ustalenia znaczenia wyrazu; tak np. w ustępie 73, *Rzemieślnicy*, w zdaniu: *Ten dobrze plecie tapcie, tamten do kozucha zręczniejszy*, uczeń nie ma żadnych poszlak, któreby go naprowadzały na znaczenie wyrazu. Wówczas nauczyciel musi je sam poddać albo zapomocą równoznacznika np. *chodaki*, albo jeśli taki nie istnieje lub dzieci go nie rozumieją, zapomocą peryfrazy, zawierającej wyraz nadrzędny oraz wyrazy określające. Dobrze jest, jeśli nauczyciel może tak, jak w tym przykładzie, ograniczyć się do podania wyrazu nadrzędnego (*obuwie*), naprowadzając uczniów na znalezienie określeń na podstawie kontekstu (*plecione*) i dopełniając je od siebie tylko pewnemi szczegółami (*z tyka*). W pewnych wypadkach, o ile chodzi o przedmioty i cechy dostrzegalne zapomocą zmysłów, należy treść poznanego wyrazu rozwinąć przez pokaz przedmiotu lub obrazka.

Poznanie formalne wyrazu w pierwszych oddziałach musi się ograniczyć do wypisania go na tablicy, w zeszytach, popraw-

nego odczytania, ewentualnie do podziału fonetycznego (zgłoski, głoski) i graficznego (litery). Od oddziału V można wyraz poddać analizie morfologicznej na podstawie zestawienia z wyrazami równordzennymi i równonarostkowymi i tą drogą uświadomić podstawę jego treści.

Zarówno treściowem, jak i formalnem utrwaleniem wyrazu lub zwrotu jest zastosowanie go w rozmaitych wyrażeniach lub zdaniach w odpowiedzi na pytania. Rozmówki te należy tak prowadzić, by wyraz występował w rozmaitych formach.

Punktem wyjścia omówionego postępowania metodycznego jest wyraz, z którym staramy się w świadomości dziecka połączyć odpowiednią treść. Ten sam cel t. j. powiększenie zasobu słownego, można osiągnąć także drogą odwrotną t. j. przez wywołanie w myśli ucznia jakiejś treści i nadanie jej nazwy. Jest to droga dłuższa, ale dla utrwalenia wyrazu nawet bardziej owocna.

Powiększanie zasobu wyrazów nie jest jedynem zadaniem ćwiczeń słownikowych. Równie ważne jest rozbudowywanie znaczenia wyrazów, które dzieci już nabyły w domu i w szkole. Tutaj zadanie polonisty w wyższych oddziałach, nie powinno się ograniczać tylko do słownictwa własnego przedmiotu nauczania, ale powinno objąć materiał nowych wyrazów, które uczniowie zyskują w nauce innych przedmiotów szkolnych. Jeżeli nauczyciel sam ich równocześnie nie udziela, powinien w tym celu poznawać wszystkie podręczniki szkolne, z których się jego uczniowie uczą, oraz informować się u innych nauczycieli co do przerabianego w danym momencie materiału naukowego.

Ogarniając w ćwiczeniach słownikowych tak szeroki zakres, odniesie nauczyciel podwójną korzyść. Przedewszystkiem, o ile sam nie uczył t. zw. ścisłych przedmiotów, przekona się, że gramatyka oraz związane z nią ćwiczenia językowe nie są bynajmniej bardziej suchym i abstrakcyjnym przedmiotem nauczania, aniżeli fizyka, chemja, a zwłaszcza arytmetyka i geometria, a systematyka gramatyczna i zasady podziału, które stosuje, nie są bardziej skomplikowane, aniżeli podstawy systematyki nauk przyrodniczych. Korzyść ta oczywiście jest dla nauczyciela poboczna i osobista, ale o tyle wartościowa, że często nauczyciele przedmiotów ścisłych, dla których czasem wszystkie przedmioty nauczania, z wyjątkiem własnego, są trudne i suche, a z zasady rodzice, którzy nie mają odwagi mieszania się do dydaktyki geometrii, fizyki i t. d., gwałtownie w ostatnich czasach protestują przeciw teoretycznemu poznawaniu języka ojczystego w szkole, jako przedmiotowi „martwemu, suchemu, nudnemu“.

Abstrahując jednak od tej ubocznej, krzepiącej osobiście nauczyciela korzyści, podkreślić trzeba ogromną doniosłość tego rodzaju koncentracji dla rozwoju intelektualnego i językowego uczniów. Tą drogą uczniowie uczą się władać poprawnie i zręcznie mową ojczystą istotnie w każdym zakresie codziennego życia kulturalnego. Jest to zadanie tem ważniejsze, że dotychczas nauczyciele języka polskiego, zarówno w szkole powszechnej, jak i średniej, świadomie kształcili młodzież tylko w języku „obrazowym, nacechowanym pierwiastkiem uczuciowym“, stosując jednostronnie wskazówki metodyków, którzy zalecali, że „z tą właśnie odmianą języka mają się dzieci zapoznać i w niej się ćwiczyć i doskonalić na lekcjach języka polskiego“ ¹⁾

Ta jednostronność w nauczaniu języka ojczystego była główną przyczyną powszechnie obserwowanego zjawiska, że uczeń opuszcza szkołę powszechną i średnią z umiejętnością barwnego, uczuciowego opisywania wszystkich pór roku, wschodu i zachodu słońca, „pięknego“ porównania życia człowieka do biegu rzeki i t. p., nie umiając natomiast napisać zwykłego listu o treści powszedniej albo też wytłumaczyć w poprawnej formie np. konstrukcji gromochronu.

Z tych względów, dla pełnego przygotowania uczniów do poprawnego i łatwego wypowiadania się w każdej dziedzinie życia materialnego i duchowego jest niezbędna ścisła współpraca polonisty z nauczycielami innych przedmiotów, polegająca na uwzględnianiu w ćwiczeniach także słownictwa przedmiotów ścisłych. Taka współpraca nie tylko wpłynie na pełniejszy rozwój językowy uczniów, ale zarazem utrwali stronę formalną ich materialnych wiadomości.

Rozbudowywanie znaczenia wyrazów od początku powinno mieć na celu 1) rozszerzanie i uświadamianie zakresu wyrazu, 2) uświadamianie i ustalanie składników jego treści.

Rozszerzanie zakresu może się odbywać zapomocą ćwiczeń, polegających na wyliczaniu i zapisywaniu rozmaitych podrzędnych gatunków jednego, nazwanego pewnym wyrazem zakresu. Tym sposobem uczeń zyskuje zestawienie wyrazu nadrzędnego z wyrazami jakościowo podrzędnymi. Tak np. może otrzymać na podstawie lektury pewnych ustępów wymienionych już Czytań w II oddziale następujące szeregi:

drzewo — [śliwa, jabłoń] (ust. 5. Śliwa, 6. Jesień);

ptak — [gołąb, jastrząb, szczygieł, wilga, jaskółka, gil, wrona], i t. p. (z ust. 10. Ulubieńcy Marysi, 11. Każdy domku swego strzeże. 26. Jakto ze szczygłem było. 44. Orka).

¹⁾ Szober, *Zasady nauczania języka polskiego*, s. 45. Lwów—Warszawa 1923.

Materiał do zestawień można gromadzić dwójako: 1) albo polecając wymienić rozmaite *drzewa, ptaki* i t. p. (por. Program str. 5), przyczem rezultatem jest skojarzenie wyrazów podrzędnych, 2) albo odwrotnie, zapytując, jak nazywamy jednym wyrazem *dęby, jodły, sosny..., gołębie, szczygły, gile...*, przyczem chodzi o przypomnienie wyrazu nadrzędnego.

Ćwiczenia te należałoby w pierwszych oddziałach ograniczyć tylko do rzeczowników zmysłowych i stosować je w miarę uzyskiwania w nauce szkolnej wystarczającego materiału wyrazowego. Pojęcie i termin wyrazów nadrzędnych i podrzędnych można wprowadzić dopiero w oddziale IV, nie tylko jako niezbędną podstawę do dalszych ćwiczeń słownikowych, ale też jako ułatwienie i uzasadnienie systematyki przedmiotów ścisłych. Jakkolwiek wprowadzenie tych pojęć i nazw, przewidywane przez Program właśnie w IV oddziale, może się pozornie wydawać przedwczesnem uprawianiem „logiki“, to jednak w praktyce okaże się dla uczniów łatwem.

W tym celu należy w IV oddziale na szeregu przykładów (zrazu tylko rzeczowników) np. *zwierzę — ptak, ptak — gołąb, koń — siwek*, naprowadzić uczniów na spostrzeżenie, że zwyczajnie z dwu wyrazów, któremi można oznaczyć ten sam przedmiot, jeden oznacza go dokładniej, drugi — mniej dokładnie.

Pierwszy z nich nazywamy ogólniejszym, — drugi szczegółowszym. Po tem wyjaśnieniu nie trudno już będzie zapomocą graficznego przedstawienia wprowadzić terminy wyrazów: nadrzędnych, podrzędnych i współrzędnych, oraz rozszerzyć je na inne kategorie wyrazów.

Wyjaśnienie to należy poprzeć obfitemi zestawieniami przykładów, dobranych z czytanek lub z terminologii przedmiotów ścisłych, oraz ćwiczeniami, polegającymi na zastępowaniu w pewnym tekście wyrazów ogólniejszych szczegółowszemi i odwrotnie. Tak np. można polecić uczniom:

a) by każdy wyraz podkreślony wymienili na kilka szczegółowszych (podrzędnych) w zdaniach np. z ustępu 12 p. t. *Jesień* Dygasińskiego (Reiter, Czytania polskie II, str. 29—30): *Stońce piekło ziemię, wyskwarzyło jej kwiaty... Łamią się teraz łodygi roślin... Pyły grubą warstwą oplugawily przydrożne drzewa, krzewiny, zioła... W powietrzu snuje się pajęczyna, więźnie na drzewach... Stada rogacizny wygryzają resztki traw... A ponad polami przeciągają całe pokolenia ptaków śpiewnych...*;

b) by każdą grupę wyrazów podkreślonych wymienili na jeden wyraz lub wyrażenie szczegółowsze w zda-

niach, wybranych z ustępu Dygasińskiego p. t. *Helman żorawi* (Reiter, Czytania polskie II, str. 12): *Jest na północy kraina.. bogata jeno w [torfowiska, bagna, ostrowy i kępy]... Świat to zimny... ojczyzna... [płoszczyc, nartników]... [Rzęsa, sity, trzciny, tataraki] bujnie rosną na tej glebie...¹⁾.*

Po sprowadzeniu i utrwaleniu pojęcia i nazwy wyrazów podrzędnych i nadrzędnych na rzeczownikach, można w oddziale V objąć zestawieniami także przymiotniki, czasowniki i przysłówki, przyczem trzeba od początku uświadamiać uczniom, że czasem jeden wyraz jest nadrzędny w stosunku do wyrażenia (np. *niedźwiedź* — *niedźwiedź brunatny*) albo też wyrażenie jest nadrzędne w stosunku do wyrazu np. *drzewo owocowe* — *grusza*.

Na stopniu najwyższym, a więc w oddziale VI i VII, można w zestawieniach uwzględniać rzeczowniki oderwane np. *barwa* — *[zieleń, białosc, czerwien...]*, *ruć* — *[bieganie, chodzenie, pływanie, latanie]*, przyczem w oddziale VII możnaby stosunek podrzędności i nadrzędności oświecić głębiej przez wprowadzenie pojęcia 'zasady podziału' oraz wyrazów 'współmiernych i niewspółmiernych'.

Zapomocą zestawiania wyrazów nadrzędnych z podrzędnymi rozszerzymy zakres wyrazu ogólniejszego, uświadamiając dzieciom cały zasób oznaczanych nim składników świadomości. Tak np. wyraz *zwierzę*, którym dziecko bardzo często w okresie przedszkolnym oznacza tylko czworonogi, nie nazywając nigdy *zwierzęciem* — *muchy*, rozciągamy świadomie na wszystkie osobniki, rozpatrywane w zoologii. Ponieważ jednak rzadko kiedy w potocznym języku używamy wyrazu z myślą o całym jego zakresie, przeto ćwiczenia, kierowane wyłącznie ku ustawicznemu rozszerzaniu zakresu wyrazów, byłyby jednostronne. Trzeba więc równocześnie wyrabiać u uczniów odwrotną zdolność ścieśniania zakresu wedle doraźnej potrzeby wypowiedzenia.

Jednym ze środków formalnych w ograniczaniu zakresu wyrazów jest łatwość posługiwania się formami liczby wyrazów odmiennych. Ćwiczenia w tej dziedzinie można rozpocząć już w oddziale III po wprowadzeniu w poprzednim roku pojęcia liczby. Mogą one polegać np. na przekształcaniu tekstu, zawierającego szereg zdań o jakimś jednym przedmiocie, z liczby pojedynczej na mnogą lub odwrotnie.

¹⁾ Przykłady dobrałem z II części „Czytań polskich“ Reitera, by znaleźć większe skupienia wyrazów nadających się do zamiany. Ćwiczenie to oczywiście w IV oddziale należałoby wykonać na I części tych Czytań, jako przeznaczonych do tego oddziału.

Niezawsze jednak forma liczby pojedynczej wskazuje na ograniczenie zakresu i wyodrębnienie jednostkowego przedmiotu, tak np. w zdaniu *świerk jest zawsze zielony*, liczba pojedyncza wskazuje na całość zakresu. Pomijając sposób ograniczenia zakresu zapomocą przydawki liczebnikowej lub innego rodzaju określeń, należy w ćwiczeniach słownikowych uwzględnić bardzo ważny sposób ściężniania zakresu przez połączenie rzeczownika z zaimkami przymiotnami. Ćwiczenia te należałoby systematycznie prowadzić od V oddziału, w związku z szczegółowym podziałem zaimków na kategorie. Podział ten jest na ogół w istniejących gramatykach dość niekonsekwentny, oparty na niezupełnie racjonalnych zasadach, przeto sprawą odpowiednich ćwiczeń zajmijmy się obszerniej w osobnym artykule.

4. Ustalanie treści

Bezpośrednia analiza treści. — Zestawianie wyrazów przeciwnych, sprzecznych i względnych. — Treść poboczna. — Objaśnianie wyrazów wieloznacznych i równoznacznych. — Zestawianie wyrazów równordzennych. — Uświadamianie podstawy treści. — Wyrazy zastępcze.

Zapomocą ćwiczeń, zdążających do rozszerzania zakresu potencjalnego wyrazów, automatycznie oddziela się zarazem treść główna od pobocznej. Składniki treści głównej można nadto przy każdej sposobności uświadamiać zapomocą rozmaitego rodzaju ćwiczeń, a przede wszystkim bezpośredniej analizy treści wyrazu.

Bezpośrednią analizę treści głównej uzyskujemy zapomocą pytań o poszczególne jej składniki istotne. Pytania powinny być tak formułowane, aby w odpowiedzi uczniowie podawali cechy właściwe tylko całemu zakresowi wyrazu, np. *Jakie części ciała mają wszystkie kręgowce? Gdzie żyją wiewiórki? Jakiego kształtu głowę mają lisy? Gdzie rosną wierzby? Jaką barwę mają rubiny? Jak się poruszamy, gdy „biegniemy” lub „pędzimy”? i t. p.*

Tego rodzaju analizę należy stosować od początku nauki szkolnej, zachowując oczywiście stopniowanie trudności. Z tego względu w oddziale I i II należy poprzestać tylko na analizie treści rzeczowników zmysłowych, w oddziale III objąć nią też czasowniki, wyrażające czynności fizyczne np. *murować, kosić*, w oddziale IV przymiotniki, oznaczające znamiona przez porównanie np. *krzacasty* ('gęsty, sterczący nisko na wszystkie strony'), *niedźwiedziowaty* ('niezgrabny, wielki, ciężki'). Dopiero od oddziału V możnaby przystąpić do analizy treści rzeczowników umysłowych np. *grzeczność*, oraz przymiotników i przysłówków

o niewielkiej ilości składników treściowych np. *bławatkowy* ('niebieski — ciemny'), unikając oczywiście wyrazów o treści prostej np. *czerwień, czerwono* i t. p.

Drugim sposobem uwydatniania składników treści głównej jest wyszukiwanie i zestawianie wyrazów przeciwnych, zalecone przez Program już w oddziale II. Ćwiczenia te nie są łatwe i należy je stosować w pewnym porządku, zależnie od rozwoju umysłowego dzieci. W oddziale II wystarczy ograniczyć się tylko do przeciwieństw ilościowych, wyrażanych zapomocą przymiotników np. *mały — wielki, niski — wysoki, cienki — gruby, krótki — długi, wąski — szeroki, lekki — ciężki*. W oddziale III zasób tych zestawień można powiększyć przymiotnikami, oznaczającymi bezpośrednio doznania zmysłowe np. *jasny — ciemny, biały — czarny, błądy — czerwony, mały — lśniący, cichy — głośny, ostry — tępy, słodki — gorzki, szorstki — gładki, ciepły — zimny* i t. p. oraz przymiotnikami oznaczającymi bardziej określone cechy i stany wewnętrzne np. *wesoły — smutny, grzeczny — niegrzeczny* i t. p. W IV oddziale można uwzględnić także przysłówki rozmaitych zakresów np. *długo — krótko, ciemno — jasno* i t. p. Oddział V należy poświęcić zestawianiu rzeczowników, oznaczających właściwości przeciwne, lub ich posiadaczy np. *wesołość — smutek, słodycz — gorycz, grzeczność — niegrzeczność, diad — bogacz, starzec — młodzieniec* i t. p. Zestawienia w zakresie czasowników należy prowadzić systematycznie dopiero od oddziału VI łącznie z nauką o ich znaczeniu i formie np. *tworzyć — niszczyć, milczeć — mówić, bielić — czernić* i t. p., łącząc z tem zestawienia przeciwnych nazw osób działających np. *twórca — niszczyciel* i t. p. Zestawienia te należy w obu tych oddziałach opierać na uprzednim zestawieniu odpowiednich wyrazów pierwotnych, a więc *wesoły — smutny, wesołość — smutek*, w związku z analizą słowotwórczą, znaną uczniom z lekcji gramatyki.

Materiał do zestawień trudno jest zyskiwać zapomocą pytań. Pytania takie, jak np. jak się nazywa to, co nie jest czarne? — naprowadzają uczniów na wyrazy „sprzeczne“ (*nieczarne*). Z tego względu nazwę wyrazów przeciwnych należy wprowadzić bezpośrednio, bez definicji, już w oddziale II przy okazji porównywania dwu przedmiotów o przeciwnych właściwościach np. *cienkiej i grubej kredy* i t. p.

Z ćwiczeniami temi można łączyć też wyszukiwanie wyrażeń sprzecznych, ograniczając się zrazu tylko do zestawiania zdań twierdzących i przeczących np. *deszcz pada — deszcz nie pada*, zawierających sprzeczne orzeczenia. Dopiero od IV od-

działu możnaby dla celów konwenansowo-stylistycznych wprowadzić zestawienia sprzecznych rzeczowników, przymiotników lub przysłówków, które w formie zaprzeczonej są w pewnych powiedzeniach równoznacznikami odpowiednich wyrazów przeciwnych np. *prawda* — *nieprawda* (*fałsz*), *mądry* — *niemądry* (*głupi*). Istotę tego stosunku oraz różnicę w porównaniu z wyrazami przeciwnymi można łatwo wyjaśnić uczniom, zestawiając przymiotniki, oznaczające barwę, z odpowiedniami sprzecznymi, których zresztą w języku potocznym rzadko się używa np. *biały* — *niebiały* (t. j. niekoniecznie *czarny*), *czarny* — *nieczarny* (t. j. niekoniecznie *biały*). Wyjaśniwszy na takich przykładach różnicę między wyrazami przeciwnymi a sprzecznymi, należy jej poczucie utrwalić na wyrazach, oznaczających ocenę np. *piękny* — *niepiękny*, *prawda* — *nieprawda*, zaznaczając, że czasem zamiast użyć wyrazu przeciwnego np. *brzydki*, *fałsz*, używamy ze względów uprzejmości wyrazu sprzecznego np. *Postąpiłeś niepięknie*, *Powiedziałeś niemądrze* i t. p.

Czasem treść wyrazu może być uświadomiona przez zestawienie z odpowiednim wyrazem względnym np. *ojciec* — *syn*, *ten* — *tamten*, *wchodzić* — *wychodzić*, *wyższy* — *niższy*. Pojęcie i termin wyrazów względnych można wprowadzić najwcześniej w oddziale V w związku z ściślejszym i konsekwentniejszym niż obecnie wyróżnieniem kategorii zaimków.

Oczywiście zasadniczą tendencją wszystkich tych ćwiczeń jest ustalenie i uświadomienie składników treści głównej. By jednak skutek jednostronnego ich stosowania nie spowodować pewnej ogólnikowości i abstrakcyjności myślenia, powinien nauczyciel starać się równocześnie, by uczniowie uprzedzili sobie treść poboczną wyrazów. Składniki jej nie mogą i nie muszą być u wszystkich jednakowe, byleby tylko nie stały w sprzeczności z treścią główną wyrazu. Tak np. dobrze jest, jeśli uczeń, używając wyrazu *rzeka*, łączy z nim wyobrażenie jakiegoś odcinka najczęściej oglądanej rzeki, zawierającego indywidualne cechy zapamiętanego krajobrazu, o ile cech tych nie będzie uważał za istotne i główne.

Do wywoływania w świadomości uczniów treści pobocznej służyć mogą, o ile chodzi o nieliczny zasób wyrazów zmysłowych, środki pogładowe, poza tem zaś wymienianie ich cech nieistotnych np. *drzewa mogą być wysokie*, *konie mogą być kasztanowate* i t. p. Jak wynika z podanych przykładów, pytania naprowadzające powinny być formułowane tak, by odpowiedzi były zdaniem orzekającymi możliwość (a nie konieczność) jakichś cech alternatywnych, a więc np. *las mogą być*

liściaste lub iglaste. Natomiast niezupełnie trafne byłoby w tym wypadku rozwijanie nazw jednowyrazowych zapomocą określeń np. *drzewa wysokie, kasztanowate konie*, gdyż wówczas tworzymy właściwie nową, złożoną nazwę podrzędną, z bogatszą o jedną cechę treścią główną, którą można czasem nawet zastąpić jednowyrazowym równoznacznikiem np. *koń kasztanowaty — kasztan*.

W ćwiczeniach słownikowych należy uwzględniać oczywiście z pewnym naciskiem wyrazy wieloznaczne, wśród których wyróżniliśmy 1) dwuznaczniki (homonimy) oraz 2) wyrazy o znaczeniu zasadniczym i przenośnym. Zadanie tu jest tylko o tyle bardziej skomplikowane, że zestawienia muszą się odnosić do kilku treści i zakresów, z którymi uczniów należy zapoznać.

Pierwsza kategoria wyrazów wieloznacznych była silnie akcentowana przez starsze stylistyki szkolne. Dwuznaczniki uważano bowiem za specjalnie niebezpieczne dla jasności wypowiedzenia. Jako odstraszające przykłady cytowano takie zdania, jak np. *Patrz! tam w polu stoi żóraw! Co tu robią te koźły?*, twierdząc, że „zdania te grzeszą przeciw jasności: nie wiemy bowiem w pierwszym np. przykładzie, czy idzie o żóraw przy studni, czy o żórawie — ptaki i t. d.“. Tymczasem zdania te są tak sformułowane, jakby były wypowiedziane w jakiejś bezpośrednio danej dla słuchacza lub czytelnika sytuacji, z wskazaniem na nią zapomocą przysłówków *tam*, *tu* i zaimka *te*, tak że słuchacz je widzi i nie może się pomylić, tem więcej jeśli wie, że studni-żórawia zwyczajnie na polu nie stawiają.

Jeśli zatem autor używanej jeszcze do dziś dnia stylistyki, w 9-tym jej wydaniu¹⁾ pozostawił przykłady, w których homonimy żadnej wątpliwości nie budzą, widać, że doniosłość i niebezpieczeństwo ich dla jasności mowy jest niezbyt wielkie. Wystarczy zatem w sposób wskazany w poprzednich ćwiczeniach ustalić ich zakres i treść, bez specjalnego nacisku na zastosowanie w tekście.

Natomiast istotnie doniosłe i wartościowe zarówno dla rozwoju umysłowego jak i językowego jest studjum wyrazów o znaczeniu zasadniczym i przenośnym. Dzięki uświadomieniu znaczenia przenośnego zyskujemy obfity zapas wyrazów, których niezbędnie potrzebujemy na oznaczenie subtelniejszych właściwości zjawisk np. *ostrzy głos, głuchy stuk, wysoki głos* i t. p., albo też takich, które stanowią równoznaczniki wo-

¹⁾ Galle, *Stylistyka polska*, Cz. I. Warszawa 1922.

bec innych wyrazów t. zw. właściwych¹⁾ np. *lis* — *podstępny człowiek*.

Zwracanie uwagi uczniów na wieloznaczność wyrazów powinno się rozpocząć już w oddziale II, przyczem pojęcie wyrazów przenośnych można wprowadzić tak, jak wskazano w *Lekcji z lektury*²⁾. Termin wyrazów o znaczeniu zasadniczym i przenośnym, a w przeciwstawieniu do przenośnych: pojęcie i nazwę wyrazów bezpośrednich i pośrednich, należałoby wprowadzić w oddziale IV, aby ułatwić wprowadzenie pojęcia wyrazów zastępczych. O ile w wyjaśnieniach językowych należy uwzględniać wszystkie rodzaje przenośni, o tyle w ćwiczeniach słownikowych lepiej ograniczyć się do zestawiania, zwłaszcza pisemnego jedynie tych wyrazów, które w znaczeniu przenośnym są używane tylko w języku codziennym, unikając przenośni wybitnie poetyckich. Jest to ostrożność, wskazana z uwagi na dość często spotykaną u ludzi pretensjonalnych skłonność do czułościkowej, pseudopoetyckiej frazeologii i „sadzenia się” w doborze wyrazów, która o tyle będzie słabsza, o ile mniej przenośni poetyckich pozostanie w bezpośredniej pamięci. Ponieważ zaś wogóle wyrazy o jasnym, bez połączenia z innymi wyrazami, przenośnym znaczeniu, są rzadkie, przeto zestawienia powinny obejmować pełne zwroty np. *czarny charakter* — *czarna tablica*, *kamienne serce* — *kamienne schody* i t. p.

W oddziale IV należy wyjaśnić istotę równoznaczników, przynajmniej tych, które wybitnie różnią się pochodzeniem środowiskowym, nie wdając się narazie w ich ocenę co do nastroju. W Czytaniach Reitera nadaje się do tego znakomicie materiał wyrazów gwarowych zawartych w ustępie Kasprowicz p. t. *Jak się Kubie Łokietkowi spalił dom*³⁾. Zestawianie wyrazów równoznacznych jest już od początku nauki szkolnej koniecznym sposobem wyjaśniania w ośrodkach wiejskich wyrażań „literackich” zapomocą miejscowych, gwarowych, następnie zaś od II oddziału wyrazów i wyrażań przenośnych. Pełne wyjaśnienie istoty równoznaczników oraz różnicy w ich podstawie treściowej można wyświetlić dopiero w oddziale V przez

¹⁾ Termin ten, jako sugerujący pewną ocenę oraz nasuwający w związku z tem przeciwieństwo *niewłaściwy* (= przenośny), zastąpiłbym nazwą wyrazu *bezpśredniego*, w przeciwieństwie do wyrazów *pośrednich*, które oznaczają przedmiot lub zjawisko zapomocą wyrazu przeniesionego z innego zakresu. Tym sposobem wyraz przenośny oznacza przedmiot, wskazując pośrednio na zakres innych ale podobnych przedmiotów.

²⁾ SZKOŁA I WIEDZA I, 116.

³⁾ Por. też M. Tomaszewskiego *Plan lekcji z lektury* w IV oddz., SZKOŁA I WIEDZA I, 283.

zastosowanie wiadomości ze słowotwórstwa i zestawienia z wyrazami równordzennymi. Pozorną trudność może nastęrczać uświadomienie różnicy nastroju, wynikającej z odmiennego środowiska wyrazów. Różnicę tę można oświecić najłatwiej na jaskrawych przykładach fałszywego zastosowania równoznaczników, poddanych pod ocenę uczniów, np. czy można powiedzieć: *Zboże zachwaszczone **chabrami**, niesforna **młódź** szkolna, **źdroje** Wisły znajdują się na Baraniej Górze, wysokość bezwzględna góry mierzymy od poziomu morza do **wierchu**, po Janka Stodolaka przyszła do szkoły jego **macierz**, w menażerji widzieliśmy **króla pustyni**, **smreki** należą do drzew iglastych* i t. d. Uczniowie na tym stopniu powinni już odczuć kontrast nastroju wyrazu z codzienną treścią powiedzenia i proponować jako wyrazy zastępcze odpowiednie równoznaczniki. W oddziale VI pojęcie równoznaczników można pogłębić przy okazji pouczenia o gwarach i języku literackim, wskazując nadto istnienie równoznaczników, pochodzących z obcych języków np. *stokrótk*a — *centyfolja*, *ziemniak* — *kartofel*. W oddziale VII, przy okazji czytania wyjątków z literatury staropolskiej, można w związku z tem wprowadzić pojęcie archaizmów, zmienności znaczenia, oraz języka literackiego, poetyckiego i t. p.

Dotychczas omówione rodzaje ćwiczeń opierają się na treści wyrazów bez względu na ich budowę morfologiczną. Natomiast zestawianie wyrazów pokrewnych czyli równordzennych opiera się przede wszystkim na kojarzeniach między samymi wyrazami. Istotą tych ćwiczeń i ich celem nie jest jednak sam formalny punkt widzenia, t. j. gromadzenie materiału przykładowego do wyodrębniania rdzeni i narostków, w czem uczniowie się ćwiczą w V oddziale przy poznawaniu słowotwórstwa, lecz wyrobienie łatwości pojmowania tego samego materiału psychicznego w rozmaity sposób, stosownie do chwilowej potrzeby. Tak np. mgliste wyobrażenia 'lasu' i 'zieleni' można jako materiał ująć w rozmaity sposób właściwy dla pewnych części mowy np. *las* | *się zieleni*, *las* | *zielony*, *zielen* | *lasu*, *zielen* | *leśna*, albo wyobrażenia 'chłop' i 'kosa' ująć językowo w powiedzeniu *chłop* | *z kosą*, *chłopska* | *kosa*, *chłop* | *kosi* i t. p. Zestawianie i porównywanie wyrazów pokrewnych wytwarza zatem pewną giętkość myśli, konieczną do szybkiego ujmowania tego samego kompleksu cech w rozmaity sposób zależnie od ich chwilowych związków.

Ćwiczenia te w całej pełni można prowadzić dopiero od oddziału V, t. j. od zapoznania uczniów z budową wyrazu. W oddziałach poprzednich należy się ograniczyć tylko do zestawie

nia wyrazów ilościowo i nastrojowo podrzędnych z równordzennymi wyrazami nadrzędnymi. Zestawienie to, obejmujące rzeczowniki, przymiotniki i przysłówki (rzadko zaimki np. *samiutki, takuchny*), należy prowadzić od oddziału II, ograniczając się oczywiście do wprowadzenia terminu wyrazów pomniejszających i powiększających, bez charakteryzowania ich wartości nastrojowej. Materiału do ćwiczeń w wyszukiwaniu wyrazów nadrzędnych dostarczy obficie każdy ustęp z „Pierwszych Czytań” Pfauówny i Rossowskiego: np. ust. 10. Ulubieńcy Marysi: *podwórko, domek, główka, skrzydełko*; ust. 23. Bańki mydlane: *Zosienka, kotek, miseczka, słonko, gwiazdeczka, banieczka, dzieweczka, ptaszek, łapka* i t. d.

Pozytywnym celem tych ćwiczeń jest wyrabianie zdolności formalnego kojarzenia wyrazów, z drugiej jednak strony, jeśli chodzi o wyrobienie u uczniów normalnego zasobu słownego, zadaniem tych zestawień jest powolne wypieranie wyrazów zbyt silnie nastrojowo zabarwionych z języka uczniów i systematyczne naginanie go do coraz ściślejszych wyrazów i zwrotów.

Tak jasno postawiony cel tych ćwiczeń może się wydawać jednostronną tendencją do ubożenia uczuciowości dziecka i odbierania mu środków ekspresji uczuć. Byłaby to jednak obawa nieuzasadniona. Prawdziwa uczuciowość nie polega na łatwości szafowania uczuciami zwrotami, a zwłaszcza pomniejszającymi i pieszczotliwymi, które właśnie cechują język ludzi czułościowych, niejednokrotnie wyrachowanych intelektualistów. Istotna uczuciowość znajdzie zawsze odpowiednie środki ekspresji, a często najbardziej wymownym z nich jest milczenie.

Od V oddziału zestawienia te należy zwolna rozszerzać do rozmaitych kategorii wyrazów równordzennych. Zachowując systematyczne zestawienie trudności, zgodnie z rozkładem materiału gramatycznego, ograniczymy się do zestawiania rzeczowników, liczebników, przymiotników i przysłówków w oddziale V, przenosząc ćwiczenia z czasowników do oddziału VI-tego. Rozkład ogólny tych ćwiczeń powinienby się przedstawiać następująco. Po ustaleniu w ćwiczeniach gramatycznych treści całych grup wyrazów równonarostkowych, należy przystąpić do zestawiania wyrazów równordzennych w następującej kolejności:

1) rzeczowników np. *stół—stołek—stolik—stolarz—stolarnia—stołownik*; *chłop—chłopek—chłopina—chłopstwo, dąb—dąbek—dębczak—dębina—dąbrowa* i t. p.;

2) przymiotników np. *biały—białawy—bielutki; złoty—złotawy—złocisty* i t. p.;

3) przymiotników i przysłówków np. *miły—miło—mile; jasny—jasno—jaśnie* i t. p.;

4) rzeczowników i przymiotników pochodnych np. *srebro—srebrny—srebrzysty, góra—górny—górzysty; włókno—włókienny—włóknisty; piasek—piaskowy—piaskowaty—piaszczysty* i t. p.

5) przymiotników i rzeczowników nieoderwanych np. *stary—starzec; gniady—gniadosz; brzydki—brzydak; miękki—mięczak; gruby—grubas; chudy—chudzina* i t. p.

6) liczebników (i rzeczowników) oraz przysłówków liczebnych np. *pięć—pięcioro—pięćkroć—pięciokrotnie—piąty—piątka* i t. p.

W oddziale VI w związku z nauką o budowie form czasowników należy zestawiać czasowniki:

1) jednokrotne i wielokrotne:

a) niedokonane np. *nieść—nosić, wieźć—wozić; paść—paść, biec—biegać; stać—stawać* i t. p.

b) dokonane np. *krzyknąć—pokrzyczeć, klaskać—poklaskać* i t. p.

2) niedokonane i dokonane:

a) jednokrotne np. *nieść—zanieść, wieźć—zawieźć, stać—stanąć* i t. p.;

b) wielokrotne np. *biegać—pobiegać, klaskać—poklaskać* i t. p.

3) równorzędne różnoprzestrojkowe np. *biegać—nadbiegać—pobiegać—odbiegać—przybiegać—podbiegać—rozbiegać się; ciąć—nadciąć—pociąć—odciąć—przyciąć—podciąć—rozciąć—obciąć* i t. p.

Wszystkie te szeregi są zarazem synonimami, a porównywanie ich uświadomi uczniom subtelne różnice w ich treści i zastosowaniu. Następnie można przejść do dalszych zestawień:

4) rzeczownika z czasownikiem pochodnym o temacie, wskazującym:

a) na przedmiot czynności np. *dym—dymić, krzew—krzewić; haft—haftować, dar—darować;*

b) na narzędzie czynności np. *kosa—kosić, waga—wazyć, mydło—mydlić; bicz—biczować, hebel—heblować, świder—świdrować;*

c) na orzecznik np. *brać—braćnieć; król—królować, pan—panować; chłop—chłopeć, baba—babieć* i t. p.;

5) przymiotnika z rzeczownikiem pochodnym np. *chudy—chudnąć, brzydki—brzydnąć, miękki—mięknąć; gruby—grubieć, zielony—zielenieć; krzywy—krzywić, mnogi—mnożyć, kruchy—kruszyć* i t. p.

6) czasowników z rzeczownikami pochodnymi:

a) osobowemi np. *władać—władca, tworzyć—twórca, niszczyć—niszczyciel; pisać—pisarz* i t. p.

b) oderwanemi np. *biegać—bieg, chodzić—chodzenie* i t. p.

7) przymiotników z rzeczownikami oderwanemi np. *biały—białość; cichy—cisza; mądry—mądrość* i t. p.

Dopiero po przeprowadzeniu tych ćwiczeń można zestawiać wyrazy bez względu na części mowy np. *biel—bielić—biały—białawy—biało—białość; pisać—pisanie—pismo—pisemny—pisarz—pisarski—piśmiennictwo* i t. p.

Cały ten rozkład możnaby uzasadnić oraz przedstawić jeszcze bardziej szczegółowo. Poprzestając tu tylko na zarysowaniu ram ogólnych, dodać trzeba, że zestawienia te naogół nie będą sprawiały większych trudności uczniom, tem więcej, jeśli oprą się na wiadomościach z gramatyki. O ile uczeń nie może sobie przypomnieć potrzebnego wyrazu, należy go poddać peryfrastycznie, po uzyskaniu zaś pełnego szeregu powinni uczniowie wyrazy zastosować w powiedzeniach, a następnie wykazać między nimi różnice treściowe.

Wraz z zestawieniami treści wyrazów pokrewnych oraz równo-przyrostkowych (w ćwiczeniach gramatycznych), wyłania się w świadomości uczniów coraz silniej jej podstawa (czyli t. zw. znaczenie etymologiczne). Jest to również ważny moment w poznawaniu języka ojczystego, jakkolwiek przez niektórych teoretyków stylistyki niedoceniany. Instynkt etymologiczny t. j. dążność do łączenia nowego wyrazu ze znanymi drogą skojarzenia formalnego oraz rozumienia go na podstawie związku przyczynowego (*stolarz — bo robi stoły* i t. p.), a w związku z tem pewna czasem przesadna konsekwencja słowotwórcza tkwi już w małym pięcioletnim dziecku. Objawia się ona dwojako: dziecko podświadomie stara się łączyć nowe wyrazy z dawnymi, a jeśli się mu to nie uda, zapytuje niejednokrotnie, dlaczego się pewna rzecz tak nazywa, oraz na wzór dawnych wyrazów tworzy nowe np. *kółkarz* — 'ten, co robi kółka' i t. p. O sile tego instynktu nawet u ludzi niewykształconych świadczy też t. zw. etymologia ludowa, która powoduje łączenie obcych wyrazów z swojskimi oraz formalne ich upodobnienia, tak np. służąca, kupująca stale w *kooperatywie*, gdzie przypadkowo sprzedawano też i *kury*, nazywała sklep krótko *kuropatywą*.

Instynkt ten jest objawem normalnym i pożądanym, ponieważ pozwala nam grupować pewne treści i pewne wyrazy w pamięci, pogłębiając tem samem ich rozumienie. Oczywiście w wydobytaniu z treści wyrazów jej podstawy należy unikać w szkole

przesady, powodującej unikanie pozornie „nielogicznych“ wyrazów np. *murowana kamienica*, *kolorowa bielizna* i t. p. Stąd w zestawianiu wyrazów pokrewnych lepiej wyłączyć takie, których podstawa treści uległa zapomnieniu, a uświadomiona znalazłaby się w sprzeczności z treścią aktualną np. *woda—wódka*, *stół—stolica*, *kamień—kamienica* i t. p. Uwzględnianie tego rodzaju wyrazów, pożądane dopiero w V klasie gimnazjalnej, doprowadziłoby do przedwczesnych szczegółowych objaśnień, dotyczących zmiany znaczenia wyrazu, chociaż w pewnej ograniczonej mierze trzeba dać o nim pojęcie w VI i VII oddziale, w związku z objaśnieniem archaizmów słownikowych.

Ostatnim rodzajem zestawień słownikowych jest szeregowanie wyrazów stycznych. Styczność polega na poczuciu łączności zakresów i treści w czasie lub przestrzeni. Grupowanie wyrazów wedle tych zasad obejmować będzie słownictwo pewnych zakresów przyrody oraz kultury materialnej i duchowej, a stąd jest pożądane na różnych stopniach nauki, w związku z rozszerzaniem wiadomości uczniów, jako przegląd zasobu wyrazowego.

Wszystkie te rodzaje ćwiczeń dostarczają zarazem materiału do t. zw. ćwiczeń stylistycznych, których pierwszym stopniem jest parafraza tekstu, polegająca na wymianie użytych w nim wyrazów na wyrazy zastępcze. Z tego względu pozostawałoby jeszcze wyjaśnić pojęcie wyrazów zastępczych w stosunku do poznanych już kategorii. Wyrazami zastępczymi mogą być: 1) wyrazy podrzędne w stosunku do nadrzędnego lub odwrotnie np. *drzewo—śliwa*; 2) wyrazy bliskoznaczne np. *drzewo—drzewko*, *jabłko—jabłuszko*; 3) wyrazy niewspółmiernie podrzędne np. *rumak—gniadosz* i t. p. Pojęcie wyrazów zastępczych należy wprowadzić już w oddziale IV, zrazu ogólnie, jako wyrazów, którymi można oznaczać ten sam przedmiot, właściwość i t. p., zaś w miarę wprowadzenia terminów ściślejszych można zarazem wyjaśniać przyczynę ich zgodności.

Omówione rodzaje zestawień słownikowych należy przeprowadzać w nawiązaniu do pogadanki lub lektury. Przede wszystkim nauczyciel powinien wydobyć z czytanki wyrazy podstawowe t. j. te, które mają być podstawą do przypomnienia innych. Materiał zestawień powinny dzieci wyszukiwać samodzielnie z pomocą odpowiednich pytań nauczyciela ¹⁾. Ostat-

¹⁾ Przykłady pytań podałem w artykule *O ćwiczeniach słownikowych w szkole powszechnej*, SZKOŁA I WIEDZA I, 49.

nim momentem powinno być porównanie także i zakresu zestawionych wyrazów przy zestawianiu ich w powiedzeniach.

Tym sposobem mielibyśmy zarysowany ogólny plan ćwiczeń słownikowych w szkole powszechnej, a przy prawie zupełnej zgodności w tym względzie obu programów, także i w szkole średniej. Całość pracy w tym kierunku nie jest, jak z tego widać, tak prosta i łatwa, jakby się to napozór z krótkich wskazań Programów mogło wydawać. Wymaga ona od nauczyciela przede wszystkim odpowiedniej sumy wiadomości teoretycznych, znakomitej orientacji w materjale słownym języka ojczystego, a wreszcie zdolności wciągania go pod ustawiczną obserwację dzieci. To też uwagi teoretyczne, z konieczności związane, opierały się na założeniu, że czytelnik orientuje się dobrze w gramatyce opisowej, — a przedstawienie szkicowe zasadniczych kierunków ćwiczeń miało na celu zwrócić uwagę nauczycielstwa na ten specjalnie ważny i kształcący dział nauki języka ojczystego.



ODBITKA Z ARTYKUŁÓW:
„O ZNACZENIU WYRAZÓW“ I „O ZASADNICZYCH
KIERUNKACH ĆWICZEŃ SŁOWNIKOWYCH“
(„SZKOŁA i WIEDZA“, ZESZ. 7–10, MAJ—CZERWIEC 1927)
