769 - M

PRĄDY W NAUCZANIU JĘZYKA OJCZYSTEGO.

PRACA ZBIOROWA.

WARSZAWA 1908.
Skład główny w Polskim Związku Nauczycielskim
Wspólna 56.

Biblioteka Katedr Literatury Polskiej i Metodyki Nauczania Języka Polskiego
WSP
w Krakowie
769 M

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

K 7/65

Od wydawców.

Praca niniejsza jest zrealizowaniem jednego z projektów, powstałych w tych niezbyt odległych czasach, które nie mogły się jeszcze doczekać u nas swego historyka.

Książką tą Polski Związek Nauczycielski rozpoczyna szereg wydawnictw, zmierzających ku doskonaleniu nauczania młodzieży polskiej.

Celem tej pracy dać w szeregu artykułów obraz, czym nauka języka polskiego być powinna w świetle współczesnej wiedzy pedagogicznej i językoznawczej.

Dalecy od wszelkiego dogmatyzmu, autorzy nie pomijali kwestji spornych i dla lepszego wyjaśnienia przedstawiali je w różnych artykułach w różnym oświetleniu.

Komitet redakcyjny książki stanowili: pp. Szober, Szycówna, Unszlicht-Bernsteinowa, Weychertówna, i Willman-Grabowska. Do grona współpracowników należeli oprócz członków P. Z. N. ludzie, stojący po za Związkiem.

Niestety nie udało się dokonać druku bez błędów. Ponieważ jednak błędy dotyczą strony zewnętrznej wydawnictwa, nie wahamy się oddać książki w ręce czytelników, przekonani, że i w teraźniejszej postaci korzyść właściwą przyniesie.

Zarząd

Polskiego Związku Nauczycielskiego.

Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej.

Artykuł, przygotowany jako referat na zebranie organizacyjne „Ligi oświaty", ale dla braku czasu nie odczytany [1]).

Zastanawiając się nad tą kwestją, pozostawiamy na uboczu cele wychowania higjeniczne, etyczne i estetyczne, a poruszamy jedynie jego zadania intelektualne.

Z tego stanowiska zadaniem szkoły i nauczania powinno być:

z jednej strony danie pewnego zapasu pożytecznych pod względem praktycznym i zajmujących wiadomości i umiejętności,

z drugiej zaś przyuczenie do samodzielnego myślenia przez rozwijanie umysłu zarówno w kierunku dedukcyjnym, jako też indukcyjnym.

Do rzędu wiadomości i umiejętności pożytecznych w życiu praktycznym i zdobiących głowę należą między innemi:

rachunek, umiejętność poprawnego pisania, oraz jasnego wyrażania myśli zarówno ustnie, jak piśmiennie, pewne wiadomości z zakresu gieografji i przyrody, podstawowe wiadomości z zakresu higjeny i medycyny domowej, pewne zapoznanie się z literaturą, wiadomości z zakresu t. zw. historji powszechnej, wiadomości z zakresu prawa i ustaw obowiązujących, znajomość różnych języków i t. d.

---

[1]) Przekład z rosyjskiego. Oryginał wydrukowano w czasopiśmie „Русская Школа, подъ редакціей Я. Я. Гуревича. № 7—8, іюль—августъ. 1906 г. С.-Петербургъ", str. 69—79.

W obrębie teoretycznych zadań nauczania:

pod względem dedukcyjnym rozwijają umysł matematyka i logika, pod względem zaś indukcyjnym — wszystkie nauki, oparte na spostrzeganiu i doświadczeniu.

Spostrzeganie i doświadczenie rozciągają się na wszystkie trzy znane nam dziedziny życia we wszechświecie:

1) na jeden jedyny, zamknięty w sobie wszechświatowy organizm fizyczny, nieograniczony w przestrzeni i wieczny w czasie, rządzący się prawami mechanicznemi, fizycznemi i chemicznemi;

2) na dostępne dla naszych badań tylko na ziemi, zamknięte w sobie światy fizjologiczno-biologiczne, ograniczone w przestrzeni i w czasie, ale drogą dziedziczności i przekazywania przechodzące jeden w drugi;

3) na powstające w łonie światów biologicznych, indywidualne, całkiem w sobie zamknięte światy psychiczne, nie dające się wymierzyć w przestrzeni, ale z których każdy sam z siebie się rodzi, z biegiem czasu ulega zmianom i ginie bez śladu.

Każda osobna dusza stanowi osobny świat wyobrażeń, uczuć i porywów. Zabić istotę żywą znaczy to zabić świat cały.

Świat fizyczny i światy fizjologiczno-biologiczne (t. j. ciała), z naszym własnym włącznie, znajdują się poza każdym z nas; nie są one nami, ale możemy je zgłębiać przy pomocy zewnętrznego spostrzegania i doświadczenia.

Spostrzeganie i doświadczenie wewnętrzne możliwe jest tylko nad własną duszą, nad własnym światem psychicznym, nad samym sobą w ścisłym znaczeniu tego wyrazu. Świat psychiczny innych istot żywych jest dla nas zamknięty; bezpośrednio nie możemy go ani spostrzegać (obserwować), ani poddawać doświadczeniom. Możemy jednak wypowiadać o tych światach psychicznych innych istot wnioski analogiczne za pomocą środków ze świata zewnętrznego, drogą spostrzegania zewnętrznego.

Wogóle odróżniamy to, co uważa się za istniejące objektywnie poza nami, poza społecznością ludzką (i wogóle zwierzęcą) i poza rozwojem psychicznym indywiduów, od tego, co wchodzi całkowicie w skład indywidualnych światów psychicznych i samo przez się istnieć nie może.

Państwo, naród, społeczeństwo, rząd, prawo, zwyczaje, religja, ustawy, instytucje, bogactwo, praca, wyobrażenia i wogóle

pojęcia ekonomiczne, nauka, literatura, sztuka, język, pismo..., wszystko to nie istnieje poza duszami ludzkiemi, wszystko to powstaje drogą obcowania ludzi pomiędzy sobą, chociaż z konieczności przy pomocy otoczenia fizycznego i środków fizycznych.

W duszach ludzkich istnieje przedewszystkim język. Gdybyśmy wszyscy tu obecni zamilkli, gdyby w tej sali zapanowała cisza absolutna, czy przestałby istnieć język ludzki wogóle, a język danego narodu w szczególności? Nie przestałby istnieć, bo go i tak niema, jako całości realnej. Ale są zato języki indywidualne, jako nieprzerwanie istniejące całości. One to właśnie istnieją w duszach naszych niezależnie od tego, czy w danej chwili mówimy, czy też nie.

Oczywiście, jeżeli oddziały karne okrytych sławą „wojowników Chrystusowych" wytępią wszystkich Łotyszów i Estończyków, t. j. wszystkich nosicieli języka łotyskiego i estońskiego, to, rzecz naturalna, przestaną istnieć indywidualne języki łotyskie i estońskie, i nie będzie też można mówić o istnieniu języka łotyskiego i estońskiego w ogólności.

Ale, gdyby te same oddziały karne okrytych sławą „wojowników Chrystusowych", zarówno jak i przedstawiciele „nigdy nie mylącego się ludu", zdołali spalić i usunąć z oblicza ziemi wszystkie domy, budynki, wszystkie pomniki sztuki, wszystkie bibljoteki, muzea i t. d., gdyby zdołali zniszczyć wszystkie zasiewy, ogrody, winnice, porwać i rozgrabić cały ruchomy majątek mieszkańców, to jednak nie uda im się wyrwać z dusz ludzkich wyobrażeń i pojęć socjalno-ekonomicznych, prawnych, etycznych i t. p., wyobrażeń i pojęć w rodzaju gospodarstwa, pracy, produkcji, własności, występku i odpowiedzialności kryminalnej, zabójstwa, grabieży, gwałtu i t. d. Natomiast zupełnie jest możliwe chwilowe usunięcie, a nawet zupełne zniszczenie w duszach ludzkich monarchji, państwa, prawa, władzy i wszystkiego tego, co z niemi w jakimkolwiek pozostaje związku.

Jednakże, choćbyśmy nie wiem jak usiłowali wytępić w duszach ludzkich różne instytucje socjalne, nie możemy z nich w żaden sposób wyrugować języka. Język pozostaje pomimo wszelkich prześladowań i przeciwdziałań, pozostaje przy każdej formie rządu, przy każdym ustroju życia społecznego i gospodarczego. Język indywidualny kończy się jedynie tylko ze śmiercią indywiduum.

Tak więc pojęcie tak zwanego języka zbiorowego, plemiennego (np. języka polskiego, rosyjskiego, niemieckiego, ormiańskiego i t. p.) nie odpowiada rzeczywistości objektywnej. Niema zupełnie ani rosyjskiego, ani niemieckiego, ani wogóle żadnego języka narodowego lub plemiennego. Istnieją tylko języki indywidualne, ale w jaki sposób istnieją?

Czyż przejściowe pobudzenia nerwów, przejściowe ruchy zewnętrznych organów mowy, przejściowe wrażenia słuchowe stanowią język? Wcale nie. Wszystko to są tylko przelotne wskazówki istniejących języków indywidualnych, jako kompleksów w pewien sposób powstałych i uporządkowanych wyobrażeń.

Już wyżej zauważyłem, że na nauczanie należy przedewszystkim patrzeć, jako na środek rozwijania umysłu i wdrażania go do samodzielnego poglądu na rzeczywistość. Zajęcie się naukami przyrodniczemi zaostrza zdolności umysłowe w kierunku spostrzegania i doświadczenia zewnętrznego. Rozpatrywanie różnych przejawów psycho-socjalnych rozwija zdolność spostrzegania wewnętrznego. Ze wszystkich przejawów psycho-socjalnych najbardziej odpowiada celom kształcenia umysłu język, ponieważ jest on w głowach uczniów już gotowym i ostatecznie sformowanym. Inne kompleksy wyobrażeń psycho-socjalnych (z zakresu prawa, zwyczajów, gospodarstwa, literatury i t. d.) zwykle dopiero się formują w umyśle dziecka i wogóle nie odznaczają się taką stałością, jak kompleks, zwany językiem.

Czy racjonalnie postawiona jest sprawa badania psycho-socjalnego wogóle, a w szczególności języka?

Badanie powinno polegać przedewszystkim na bezpośrednim spostrzeganiu wszystkiego, co istnieje i co się odbywa, oraz na należytym oświetleniu faktów rzeczywistych drogą stopniowego wytwarzania pojęć oderwanych (abstrakcyjnych) i uogólniających. Dopiero wtedy, gdy się zaznajomimy z żywą, dostępną dla badań rzeczywistością, możemy pozwolić sobie na domysły co do przeszłości i przyszłości danego przedmiotu.

Powinniśmy obserwować życie, nie zaś bezmyślnie powtarzać to, co o nim napisano w książkach.

W wiekach średnich z książek, z autorów uczono się nietylko życia psycho-socjalnego, ale także przyrody i wogóle wszystkiego. Przeżytki podobnego niby-badania wszystkiego co

istnieje zachowały się w narzucaniu ludziom gotowego poglądu na świat przy pomocy tak zwanych ksiąg świętych różnych wyznań, wbrew wszystkim następnym odkryciom i teorjom naukowym. W tych księgach świętych przewidziano również objaśnienie istoty i pochodzenia języka.

Stojąc dziś już na właściwym stanowisku przy badaniu przyrody, ciągle jeszcze świat psychiczny i psycho-socjalny badamy w sposób fałszywy. Ponieważ do poznawania tajemniczego świata psycho-socjalnego możemy dochodzić jedynie za pośrednictwem jego wykładników w dziedzinie świata fizycznego, przeto, zapominając o tym, co jest rzeczą główną, a co tylko pomocniczą, podstawiamy znaki czyli symbole zamiast samych przedmiotów i poprzestajemy na badaniu tych symbolów fizycznych. Badamy książki zamiast myśli ludzkej, zabytki zamiast języka, litery zamiast dźwięków, litery i dźwięki zamiast odpowiadających literom i dźwiękom wyobrażeń; badamy literę prawa zamiast jego istoty psychicznej, zewnętrzne nagromadzenie bogactw zamiast ich wartości psychicznej; badamy to, co mija, zamiast tego, co trwa, to, co było, zamiast tego, co istnieje obecnie.

To martwe traktowanie faktów życia psycho-socjalnego odbiło się także na nauczaniu języka. Tutaj również badanie żywej rzeczywistości zastąpiono uczeniem się na pamięć tego, co zostało wypowiedziane przez innych i ujęte w prawidła w tak zwanych gramatykach. Nadużywanie gramatyk szkolnych, które zaśmiecają głowy uczniów i ogłupiają ich, wprowadzając do ich umysłów plątaninę pojęć nie do uwierzenia, w zupełności tłumaczy panujące wśród publiczności uprzedzenie do wszelkiej gramatyki szkolnej. Niedość tego, nawet sami nauczyciele, wykonywający bezmyślnie swe obowiązki i nie mający pojęcia o tym, co możnaby zrobić z języka, jako przedmiotu wykładowego, patrzą na swe zadanie — zaszczepienia w wychowańcach mądrości gramatycznej — jak na coś w najwyższym stopniu obmierzłego, jak na jakąś nieuniknioną katorgę, i marzą tylko o tym, żeby jak najprędzej uwolnić się od gramatyki i przejść do literatury.

Pod tym względem jednakowo mogą być szkodliwe zarówno używane w szkołach gramatyki tak zwanego języka ojczystego, jak i gramatyki tak zwanych „języków klasycznych", a wresz-

cie gramatyki języków nowych, przyswajanych dla celów praktycznych.

Tymczasem właśnie rozumnie prowadzona nauka języka, jako wdrażająca do wszechstronnej analizy świata psychicznego, jako wprawiająca do obserwacji wewnętrznej i do doświadczenia wewnętrznego, może mieć wielkie znaczenie ogólnokształcące.

Z wewnętrznym spostrzeganiem i wewnętrznym doświadczeniem—przy rozumnym i celowym uczeniu języka—wiąże się z konieczności spostrzeganie i doświadczenie zewnętrzne. Język wprawdzie w podstawie swojej jest połączeniem jednostek psychicznych; ale środki uzewnętrzniania się i oznaczania tych jednostek należą do świata fizycznego, dokładniej mówiąc — do świata fizjologicznego i fizycznego.

Dla tego też wszechstronne nauczanie języka rozpada się:

1) na badanie tego środowiska fizycznego, w którym odbywa się językowe porozumiewanie się ludzi;

2) na badanie środków i funkcji fizjologicznych, przy których pomocy osiąga się językowe porozumiewanie się ludzi;

2) na badanie samych wyobrażeń językowych zarówno w ich całokształcie, jako też według osobnych kategorji.

Takie nauczanie języka może być prowadzone w odpowiednich granicach już w szkole, a nawet przed szkołą: można je stosować do najmniejszego dziecka, zaczynającego myśleć i patrzeć z uwagą na życie otaczające. Zamiast tego karmimy je jakiemiś bredniami, utkanemi z fałszywych i wykoślawionych wiadomości, a prowadzącemi do pomieszania pojęć i odzywającemi się złowrogo na całym jego późniejszym rozwoju umysłowym.

Z organizmem psychicznym dzieje się mniej więcej to samo, co i z organizmem fizycznym. Zakażenie krwi w jednym miejscu rozchodzi się po całym organizmie. Tak samo pomieszanie pojęć, zaszczepione w jednej dziedzinie myślenia, odzywa się szkodliwie we wszystkich pozostałych dziedzinach.

Kto miał nieszczęście przejść kurs gramatyki szkolnej, z jej beznadziejną bezmyślnością i plątaniną, z właściwym jej pomieszaniem pojęć, z utożsamianiem pisma a języka, liter a dźwięków, z pomieszaniem fonetycznej a morfologicznej podzielności wyrazów, z pomieszaniem pochodzenia dźwięków fizjologicznego a historycznego, z pomieszaniem tego, co mija, z tym, co trwa, stanu z szeregiem procesów, zmiany z koegzystencją

czyli z istnieniem jednoczesnym, fizjologji z psychologją, stałych elementów ogólno-ludzkich ze zjawiskami historycznemi i t. d. i t. d., ten tylko z trudnością oduczy się, a może się i nigdy nie oduczy: mieszać człowieka z paszportem, narodowość z alfabetem, narodowość z wyznaniem, narodowość z państwowością, pochodzenie człowieka z jego prawami obywatelskiemi, różnicę płci z rozróżnianiem praw intelektualnych, politycznych i ekonomicznych, urodzenie się człowieka w pewnym miejscu i czasie z koniecznością narzucania mu tego lub owego światopoglądu, tych lub owych przesądów, godność ludzką z rangą lub stanowiskiem społecznym, moralną wartość człowieka z otrzymywanym przezeń wynagrodzeniem, i t. d., i t. d.

I tej oto właśnie plątaninie pojęć w różnych sferach życia społecznego można czynnie przeciwdziałać przedewszystkim za pomocą rozumnego prowadzenia spostrzeżeń i doświadczeń nad właściwym uczniowi językiem.

Ze wszystkich objawów społecznych czyli psycho-socjalnych język jest najprostszym, najbogatszym, a zarazem stale, nieprzerwanie obecnym w umysłowym świecie każdego człowieka.

Nad objektami nauk przyrodniczych język ma tę wyższość techniczno-pedagogiczną, iż zawsze, rzec można, jest pod ręką, iż zawsze jest obecny, a do badań nad nim nie potrzeba żadnych szczególnych przyborów i przygotowań.

Każde dziecko ma prawo wymagać od nauczyciela, ażeby mu uświadomił jego własny język, ten niewyczerpany materjał do jak najobszerniejszych i najgłębszych spostrzeżeń.

Między innemi następujące strony języka mogą być uświadomione czyli oświetlone świadomością uczącego się:

proces wymawiania i słyszenia,
rozkład złożonych całostek językowych i określenie najprostszych jednostek języka i ich skojarzeń,
badanie budowy mowy bieżącej,
związek form językowych,
związek pomiędzy znaczeniami wyrazów i wyrażeń,
dźwiękowe i znaczeniowe pokrewieństwo wyrazów i ich części,
różnicą pomiędzy językiem indywidualnym a ogólno-narodowym,

związek pisma z językiem, związek wyobrażeń graficznych z wyobrażeniami wymawianiowemi i językowemi wogóle, uświadomienie sobie właściwości pisowni — i t. d.

Przytym należy zwrócić uwagę na to, że pismo jest pośrednikiem pomiędzy ludźmi w dwu kierunkach: a) w danym czasie, na odległość, b) w szeregu pokoleń, w ciągu czasu.

Umocniwszy w głowach uczniów świadome traktowanie żywego języka spółczesnego, można spróbować, przy pomocy analogicznych wniosków, wprowadzać ich w badanie tak zwanej historji języka, t. j. przypuszczalnego następstwa przy przejściu od jednego pokolenia do drugiego.

Jeżeli uczniowie znają dwa języki, można pozwolić sobie zająć się z niemi porównawczym przeglądem podobieństw i różnic i wogóle właściwości tych języków, bez względu na to, czy to będą języki pokrewne w tym stopniu, jak np. polski i rosyjski, litewski i łotyski, niemiecki i angielski, łaciński i francuski i t. p., czy też mniej pokrewne.

Bardzo skutecznym środkiem rozwijania spostrzegawczości i myślenia naukowego uczniów jest porównywanie języków co do ich budowy; zadanie to jednak jest dosyć skomplikowane i nie należy go nadużywać.

W każdym razie konieczną jest rzeczą w ten lub ów sposób wpajać w uczniów przekonanie o psychiczności języka, oraz wszystkich innych podobnych do niego przejawów życia społecznego.

Obserwacje nad językiem przygotowują umysł do badań psycho-socjalnych (socjologicznych) wogóle.

Naturalnie, mówiąc o tym wszystkim, mam na myśli t. zw. język „ojczysty“, t. j. ten język, którego materjał już jest gotowy w głowach uczniów. Tylko język żywy, język istniejący w głowie ucznia, może być poddany wszechstronnemu spostrzeganiu (obserwacji) i doświadczeniu.

Ogólnie kształcąca rola tak zwanych „języków klasycznych“ jest po prostu odziedziczonym po przodkach przeżytkiem i narzuconym przez sugiestję przesądem. Niegdyś, w wiekach średnich, w przesądzie tym ukryte było zdrowe ziarno, zarodek prawidłowego pojmowania roli języka w kształceniu umysłu. Wtedy przecież język łaciński uważany był za język ojczysty bractwa uczonych, na wszystkie zaś inne języki patrzono z pogardą, jako na *linguae vulgares*, jako na „żargony“. „Człowiek“, godny

tej nazwy, według średniowiecznego zapatrywania się Europy zachodniej, poznawał praktycznie język łaciński, a ten jego uczenie-ojczysty język, ta jego *lingua, lingua nostra,* była też analizowana w gramatykach, t. j. byle jak uświadamiana.

W naszych czasach, przy naszych obecnych poglądach, nie możemy w żaden sposób nadawać językowi łacińskiemu roli języka ojczystego, i dlatego w uczeniu się go nie możemy widzieć środka ogólnie-kształcącego. Ale średniowieczna ogólnopaństwowość języka łacińskiego przyjęła u nas inne formy, przerodziwszy się w obowiązek uczenia się ogólno-państwowych języków oddzielnych państw. Narzucanie uczniom jakiegoś w pedagogice niedopuszczalnego języka ogólno-państwowego idzie ręka w rękę z pogardliwym traktowaniem języków miejscowych, skazanych na wytępienie przez występnych i krótkowidzących biurokratów i „patryjotów".

Według mnie, z punktu widzenia trzeźwej pedagogiki, w każdej szkole powinna być uznana za obowiązującą, jako środek rozwijania umysłu, nauka tylko jednego języka, t. j. tego języka, który uczniowie przynoszą z sobą do szkoły i który zarazem powinien być językiem wykładowym. Żaden inny język nie powinien być obowiązującym. Trzeba jednak tak urządzić, aby wszyscy uczniowie mieli możność przyswajania sobie praktycznie, a potym czynienia przedmiotem obserwacji i doświadczenia wewnętrznego, następujących kategorji języków:

1) w Rosji wogóle, przy dzisiejszych warunkach, języka rosyjskiego;

2) bardziej rozpowszechnionych języków europejsko-amerykańskich: niemieckiego, francuskiego, angielskiego i — w miarę możności — włoskiego. Do tych języków powinien być zaliczony coraz bardziej rozpowszechniający się język esperanto;

3) języków spółobywateli obcojęzykowych (obcoplemieńców), mieszkańców tej samej prowincji lub też jej części;

4) tak zwanych „języków klasycznych", łaciny i greckiego.

Tych ostatnich wskutek ich znaczenia dla naszej kultury europejsko-amerykańskiej: przecież cały naukowo-techniczny materjał terminologiczny bierze się prawie wyłącznie z tych dwu języków.

Mówiąc o nauczaniu języka, pozostawiam na boku naukę literatury (pisanej i ludowej), stanowiącą osobny przedmiot, zarówno co do metody, jak i co do swych zadań.

Spostrzeżenia i doświadczenia nad językiem ojczystym mogą służyć za środek do rozwijania umysłu jedynie tylko pod warunkiem, że istnieją nauczyciele, dostatecznie przygotowani i sprawie oddani. W przeciwnym razie, jeżeli takich nauczycieli niema, daleko jest lepiej sprawą tą wcale się nie zajmować, ograniczając się jedynie do doskonalenia uczniów w praktycznej znajomości języka (w sztuce czytania, pisania, w swobodnym posługiwaniu się mową ustną i pisaną). Jeżeli do uświadamiania języka zabierze się nauczyciel, nie rozumiejący swego zadania, wysiłki jego zamiast korzyści przyniosą uczniom szkodę.

Ze względu jednak na ważność nauczania języka w sposób, przeze mnie wskazany, trzeba wytężyć wszystkie siły dla przygotowania umiejętnych i oddanych sprawie nauczycieli.

Ze wszystkiego, co powiedziałem, wynika, że nie uznaję przy wykładzie języka żadnych podręczników dogmatycznych. Nauczanie języka powinno polegać na samoobserwacji i na obserwacji innych osób bez pomocy książek. Sami uczniowie powinni spostrzegać, grupować zjawiska, wyprowadzać uogólnienia i wnioski, a nauczyciel gra przy tym rolę kierownika, rolę — według wyrażenia Sokratesa — akuszerki, pomagającej rodzić się myślom.

Oczywiście, przy samokształceniu, w braku nauczyciela-kierownika, miejsce jego muszą zająć odpowiednie podręczniki drukowane. Ale nawet przy kierownictwie nauczyciela pożądane są podręczniki, zawierające w sobie nie dogmatyczny wykład gramatyki, lecz zbiór systematycznie ułożonych przykładów i zadań do rozwiązania. Będą to więc inwentarze i spisy zadań.

Twierdzenia streszczające (Tezy).

1. Przy nauczaniu języka należy rozróżniać dwie strony, dwa kierunki:

a) stronę praktyczną, t. j. przyswajanie sobie pewnego języka, jako środka porozumiewania się ludzi,

b) stronę teoretyczną, gdy język staje się przedmiotem badania naukowego i świadomie kierowanym środkiem rozwijania umysłu.

2. W zakresie praktycznego przyswajania sobie języka i języków mamy do czynienia ze swobodnym samookreślaniem się każdej jednostki. Każdy powinien mieć prawo wyboru i rozstrzygania (decyzji) w kwestji, z ilu językowemi grupami społecznemi pragnie obcować.

3. Wszyscy ludzie słyszący i mówiący, czyli wszyscy ludzie, z wyjątkiem głuchoniemych, zwykle tylko jeden język przyswajają sobie bez udziału woli, zarówno swojej, jak i cudzej. Jest to język ojczysty, który następnie powinien być uznany za język wykładowy. Narzucać inne języki nikt nie ma prawa. Dla pedagogiki nie istnieją żadne języki ogólnie obowiązujące: czy to państwowe, czy to kościelne, czy też „klasyczne".

4. Ale zato wszyscy uczniowie bez wyjątku powinni mieć w szkole (w najobszerniejszym znaczeniu tego wyrazu) możność zaznajamiania się praktycznego z innemi językami, ażeby w ten sposób udostępniać sobie porozumiewanie się z obcojęzykowemi (różnoplemiennemi) spółobywatelami tej samej gminy i tej samej prowincji, z instytucjami centralnemi danego państwa, przynajmniej z częścią całej ludzkości poza granicami własnego państwa, a nareszcie z przeszłością ludzkości kulturalnej.

5. Korzystanie z języka, jako z przedmiotu nauczania, w celu spółdziałania rozwojowi umysłowemu, polega na uświadamianiu języka ojczystego (alboteż, w niektórych wypadkach wyjątkowych, kilku języków ojczystych). Takie uświadamianie języka ojczystego powinno być uważane, w miarę możności, t. j. przy posiadaniu odpowiednich sił pedagogicznych, za obowiązujący przedmiot nauczania.

6. Podobnemuż uświadamianiu powinny być poddane, w miarę możności, także inne dobrowolnie przyswojone języki, które się stały jak gdyby wtórnemi językami ojczystemi danej osoby.

7. Jakim ma być język wykładowy każdej szkoły, określa wola ludności.

8. Wszelka mniejszość narodowościowa ma prawo do szkoły z własnym językiem wykładowym i do udziału gminy, prowincji czy też państwa w wydatkach na utrzymanie tej szkoły, w stosunku prostym do przyczynków, wnoszonych przez tę mniejszość narodowościową do kasy gminnej, prowincjonalnej lub też ogólnie państwowej [1]).

J. Baudouin de Courtenay.

---

[1]) Ta ostatnia teza pachnie mi teraz arystokratyzmem kapitalistycznym. Formułując ją, zwracałem zbyt jednostronnie uwagę tylko na finansowe uprawnienie pojedynczych grup społecznych. Tymczasem, oprócz przyczynków do wspólnej kasy (gminnej, prowincjonalnej, państwowej), wszelka grupa narodowościowa ma prawo do własnej szkoły przez sam fakt swego istnienia. Mniejszości bogate nie powinny być uprzywilejowane ze szkodą dla mniejszości lub nawet większości biedniejszych.

Przypisek autora w marcu r. 1907.

Historja nauczania języka polskiego.

Wieki średnie.

Dzieje nauki języka polskiego w nauczaniu szkolnym — to, właściwie mówiąc, dzieje walki pomiędzy zakorzenionym przesądem, że języka ojczystego nie potrzeba się uczyć systematycznie, a usiłowaniem pedagogów, aby mu zapewnić należne stanowisko w szkole. Pierwsze nasze szkoły, zakładane przy klasztorach i parafjach, miały na celu wyłącznie kształcenie duchownych, uczyły więc tylko katechizmu, łaciny i śpiewu kościelnego. Naturalnie łacina pochłaniała najwięcej czasu zarówno nauczycielom jak uczniom. Mając jednak do czynienia z młodzieżą, która nie wnosiła do szkoły żadnego przygotowania naukowego, nauczyciele byli zmuszeni prowadzić wykład w języku polskim, podawać w nim pierwsze zasady wiary, lub tłumaczyć niezrozumiały dla uczniów tekst łaciński. Wyrazem tej potrzeby było postanowienie synodu z r. 1285, zabraniające uczyć po szkołach cudzoziemcom, nie znającym języka polskiego. Łukaszewicz (Historja szkół w Polsce, Tom I) utrzymuje, że w XIV już wieku po szkołach miejskich uczono języka polskiego, co wnosi stąd, że już z tego czasu mamy przekłady niektórych wyjątków z Pisma św., modlitwy i inne zabytki polszczyzny. Nie mamy jednak żadnych wskazówek, na czym nauka ta polegała. Prawdopodobnie tak, jak i w czasach późniejszych, do gramatyki łacińskiej dołączano rozdział o ortografji polskiej. Nauka ta przedstawiała wiele trudności nietylko dla uczniów, lecz i dla

nauczycieli, którzy sami nie posiadali żadnych wskazówek co do oddawania różnych dźwięków mowy polskiej przy pomocy alfabetu łacińskiego.

Pierwszy gramatyk polski.

Dopiero około połowy XV w. potrzebie tej zaczęło zaradzać potrosze dzieło *Jakóba Parkosza z Żórawicy*, uczonego wychowańca Akademji krakowskiej, który sam zetknął się z nauczaniem młodzieży, naprzód jako przełożony szkółki parafjalnej na Skałce, a w latach 1435—1440 jako rektor akademji krakowskiej. Dziełko to (De orthographia Polonica), oparte w znacznej części na własnym doświadczeniu autora, napisane może pod wpływem traktatu o ortografji czeskiej Husa, miało niezawodnie na względzie potrzeby nauczycieli, wykładających po szkołach. Zawiera ono to tylko, co dziś dziecko każde wraz z nauką elementarza nabywa: alfabet polski i uwagi o wymawianiu i używaniu jego głosek, np. rozróżnianie dźwięków *c*, *ć* i *cz*; *s*, *ś* i *sz*, uwagi o dźwiękach nosowych i t. p. Zasad właściwych gramatycznych i etymologicznych dziełko to nie zawiera wcale. Możemy stąd miarkować, jak szczupłym był zakres nauki języka polskiego w czasach, gdy nad gramatyką łacińską całe lata trawiono.

Wiek XVI.

Niewiele obszerniejszym stał się on i w w. XVI, jakkolwiek wynalazek druku, wprowadzenie języka polskiego do literatury, ogólny rozwój oświaty odbiły się dodatnio i w tej dziedzinie. Przedewszystkim w czasach Zygmuntowskich książka drukowana stała się dostępniejszą, liczba czytelników wzrosła, a wraz z nią i liczba garnących się do nauki. Szkoły dawniejsze zapełniły się uczniami, pozakładano też wiele nowych. Czytać i pisać po polsku uczono w szkołach parafjalnych, wiejskich i miejskich; po klasztorach, gdzie się wychowywały dziewczęta; w najniższej klasie szkół protestanckich; po dworach, gdzie „preceptorzy" przygotowywali młodych chłopców do szkół wyższych, w których nie zajmowano się już elementarzem. W jaki sposób tej nauki udzielano, o tym trudno powziąć pojęcie z krótkich napomknień pisarzy spółczesnych. Tyle tylko z pewnością stwierdzić można, że metodą ogólnie przyjętą było aż do cza-

sów Komisji edukacyjnej sylabizowanie, przy którym jednak umieli dobrzy nauczyciele zachować pewne zasady dydaktyczne, np. stopniowania trudności, częstego powtarzania, urozmaicenia nauki i t. p. Rej powiada, że dziecię może „czyście igrając i paciorka, i *a*, *b*, *c*, *d*, i łacińskich słówek się nauczyć", a Erazm Gliczner w *Książce o wychowaniu dzieci* (Kraków, 1550) mówi: „Jak nie zaraz Rzym zbudowano, tak nie wszystko razem potrzeba dziecię uczyć, pierwej abecadła *a*, *b*, *c*, *d* etc., potym sylabizować albo litery składać *ab*, *ac*, *ad* etc., a naostatek czytać zupełną sentencję albo słowa". Przy nauce tej początkowo musiano się obywać bez wszelkich podręczników metodycznych i prawdopodobnie nauczyciel sam kreślił litery i sylaby i wyszukiwał je w książce, którą miał pod ręką. Dla dalszej zaś wprawy w czytaniu używano niejednokrotnie pierwszych druków polskich: naprzód czytały dzieci to, co już pierwej umiały na pamięć, więc modlitwy, składające pacierz codzienny: Ojcze nasz, Zdrowaś, Wierzę, Dziesięcioro; douczały się zaś czytać na takich książkach, jak *Zołtarz Dawidów*, świeżo przełożony przez Walentego Wróbla, jak *Żywot Jezusa Chrystusa* Baltazara Opecia, a później *Żywoty Świętych* Piotra Skargi.

Pierwsze elementarze.

Z biegiem czasu dopiero zaczęto wydawać dla użytku szkół umyślnie ułożone elementarze. Najdawniejszy z tych, które się przechowały do naszych czasów, wyszedł w Królewcu u Daubmana około r.1570, dla użytku szkół protestanckich. (Nauka ku czytaniu pisma polskiego). Zawierał on abecadło polskie (gotyckie) wielkie i małe, kilka stronnic do sylabizowania, oraz pacierz i krótki katechizm. Ten sam układ miało wiele elementarzy późniejszych. Łączyły one wszystkie naukę czytania z nauką pacierza i katechizmu, zawierały też najczęściej liczby i rachunek pamięciowy. Natomiast nie wskazywały łączności między czytaniem a pisaniem. Pisanie w owych czasach bowiem stanowiło przedmiot odrębny i polegało przedewszystkim na naśladowaniu wzorów, podanych przez nauczyciela; nauka kaligrafji łączyła się tu z ortografją i należała już do stopnia wyższego — ponieważ zaś ten stopień wyższy nie dla każdego był dostępny, gdy zwłaszcza przy używanej metodzie sylabizowania

uczniowie mniej zdolni nie prędko dochodzili do płynnego i biegłego czytania, musiało się często zdarzać, że dzieci ze szkółek wiejskich i miejskich, a czasem i panienki szlacheckie poprzestawały na samym czytaniu na książce i ani pisać, ani nawet czytać pisanego przez całe życie nie umiały; wiele przyszłych zakonnic uczyło się pisać dopiero w nowicjacie, gdyż reguła nie pozwalała przyjmować do niektórych klasztorów osób niepiśmiennych. Musieli jednak umieć pisać chłopcy, wstępujący do szkół średnich, czy to kolonji założonych przez Akademję krakowską czy też kolegjów jezuickich otwieranych od r. 1564.

Język polski w szkołach średnich. Podręczniki.

W szkołach średnich po dawnemu język polski nie stanowił osobnego przedmiotu, lecz pewne objaśnienia co do ortografji i stylu włączono do wykładu łaciny. W klasie niższej, zwanej *Gramatyką*, która pospolicie miała kurs trzyletni (Infima, Gramatyka, Składnia) używano za podręcznik gramatyki łacińskiej, mieszczącej rozdział o ortografji polskiej. Rękopiśmienne dziełko Parkosza, przepisywane i dopełniane przez różnych nauczycieli, wyszło z użycia, skoro w r. 1518 ukazała się drukiem u Hallera w Krakowie dokładniejsza rozprawa o ortografji polskiej, napisana przez ks. Stanisława Zaborowskiego, p. t. *Orthographia seu modus recte scribendi polonicum idioma quem utilissimus*. Tenże Zaborowski był autorem gramatyki łacińskiej, p. t.: *Grammatices rudimente seu octo partium orationis examen*, która zawierała również wiadomości o ortografji polskiej i była powszechnie używana po szkołach w pierwszej połowie XVI wieku (od r. 1518 do 1564 miała 7 wydań). Ponieważ jednak przepisy te nie odpowiadały wymaganiom wszystkich piszących i drukujących książki polskie, więc i drukarze uczeńsi, i pisarze znakomitsi zastanawiają się nad pisownią polską, czego dowodem liczne rozprawy łacińskie i polskie, jak Seklucjana *Ortografja, t. j. nauka pisania i czytania języka polskiego, ile Polakowi potrzeba, niewielu słów dostatecznie wypisana* (1551 r.), jak Jana Januszowskiego *Nowy korektor* (1564 r.), jak wreszcie rozprawa Jana Kochanowskiego, którą w 8 lat po śmierci poety wydrukował Jan Ursyn Lwowczyk w swej Gramatyce metodycznej (1592 r.) — przyczym, choć cała jego gramatyka była

napisana po łacinie, część tę podał po polsku, co uczniom zapewne ułatwiło zrozumienie; tymbardziej, że wykład Kochanowskiego jasny, poparty przykładami, nie potrzebował żadnych bliższych wyjaśnień. Nic też dziwnego, że i później w wieku XVII przedrukowywano ją niejednokrotnie i podawano w gramatykach z pewnym rozszerzeniem i uzupełnieniem.

Szczupłą była w każdym razie wiedza teoretyczna, którą w tych czasach uczniom podawano; uzupełniała ją praktyka również szczupła, ale nieźle obmyślona. Praktykę tę stanowiły ćwiczenia piśmienne. Polegały one naprzód na tłumaczeniu niektórych ustępów z autorów łacińskich, przyczym nauczyciele poprawiali błędy językowe i ortograficzne, przypominając zasady, których uczniowie poprzednio się uczyli. Uczniowie trochę starsi pisywali ćwiczenia bardziej samodzielne, jak listy, powinszowania — pisali je przeważnie po łacinie, ale czasami i po polsku, np. w kolonji akademickiej w Poznaniu, w owej słynnej szkole Lubrańskiego obok starannej uprawy łaciny znajdujemy w programie *pisanie listów polskich co sobotę*. Jeśli ten przepis dokładnie wykonywano, to wobec krótszych wakacji, niż obecnie (w dawnych szkołach trwały one miesiąc, a najwyżej sześć tygodni) wypadnie przeszło 40 wypracowań rocznie, nie można więc było narzekać na brak wprawy w ten rodzaj pisania. W klasach wyższych, zwanych *Retoryką i Poetyką*, w których wykładano teorję stylu i wymowy, uczniowie musieli obmyślać przykłady na rozmaite figury, zwroty retoryczne, potym zaś naśladować czytane im wzory wymowy, albo i własne układać mowy — ćwiczyli się też w pisaniu wierszy; wszystkie te ćwiczenia przeważnie były pisane po łacinie, zdarzały się jednak i polskie.

Rzecz godna uwagi: w czasach, kiedy w szkołach katolickich język polski został zepchnięty na plan ostatni i uwzględniany tylko dorywczo przy łacinie tak, że dziwić się prawdziwie należy, jakim sposobem wychowańcy szkół tych—Kochanowski, Skarga, Górnicki—język ten podnieśli w swych dziełach do wysokiego stopnia doskonałości; w szkołach protestanckich język polski stanowi od początku przedmiot oddzielny. Nietylko najkonieczniejsze zasady ortografji, lecz i gramatyka była tam wykładana, a za podręczną książkę dla nauczycieli i uczniów służyło dziełko Piotra Stojeńskiego (Statoriusa) *Polonicae Grammaticae institutio. In eorum gratiam qui ejus linguae elegantiam*

cito et facile addiscere cupiunt. (Kraków, 1568). Była to pierwsza książka, obejmująca całość gramatyki polskiej, w tym mniej więcej porządku, jak układano gramatyki łacińskie. Posiłkowano się tą książką w słynnej szkole Braci czeskich w Lesznie, w gimnazjum luterańskim w Toruniu, które, założone w r. 1568, stało bardzo wysoko pod względem naukowym i pedagogicznym i niemały wpływ na ogólne podniesienie oświaty wywarło, oraz w takimże gimnazjum gdańskim (założonym 1551), gdzie język polski wprowadzono dopiero w r. 1590 i powołano na nauczyciela znanego poetę, Jana Rybińskiego. Co więcej; szkoły te, jakkolwiek pod względem składu profesorów i uczniów nawpół cudzoziemskie, bo obok synów szlachty i mieszczan polskich wyznania luterańskiego kształcilo się tam wielu Niemców, a nawet Duńczyków i Szkotów, wykład języka polskiego oparły odrazu na właściwej podstawie — na czytaniu utworów, pisanych wzorową polszczyzną, np. poezji Kochanowskiego. Widać ta nauka była na swoje czasy gruntowną; co więcej widać, że gruntowna znajomość języka polskiego była w końcu XVI i na początku XVII wieku dla wielu Polaków i cudzoziemców, osiadłych w Polsce, rzeczą bardzo pożądaną, skoro w szkole toruńskiej zdarzali się uczniowie, którzy wstępowali tu głównie dla nauki języka polskiego. Świadczy o tym ciekawy przepis regulaminu, orzekający, że uczniowie w czasie rekreacji mają mówić po łacinie; *z wyjątkiem tych, którzy przybyli do szkoły dla nauki języka polskiego i niemieckiego.*

Pomimo wciąż przeważającej w szkole łaciny zamiłowanie do języka ojczystego wzrasta coraz bardziej w końcu XVI wieku. Najznakomitsi mężowie w kraju są jego wyrazicielami. Widzieliśmy, że Jan Kochanowski pisze traktat o ortografji polskiej; sprawą tą zajmuje się również Stanisław Orzechowski i Łukasz Górnicki; tenże autor w Dworzaninie nawołuje do czystości języka i za nieodzowny warunek wykształcenia uważa dobre władanie własną mową. Nie obcym był też temu prądowi Jan Zamojski i otwierając w r. 1595 Akademję w Zamościu, utworzył tam posadę profesora analogji i ortografji, t. j. gramatyki łacińskiej i ortografji polskiej, wkładając na niego obowiązek dalszej pracy w kierunku, wytkniętym przez Parkosza, Zaborowskiego i Kochanowskiego.

Czasy Wazów i Sasów.

Nieszczęściem, po złotej epoce Zygmuntowskiej nastały czasy Wazów i Sasów, epoka upadku światła w narodzie. Wiek XVII i pierwsza połowa XVIII-go w dziedzinie nauczania języka polskiego, równie jak i na wszystkich polach oświatowej pracy, nie okazał żadnego postępu; korzystano tylko z pomysłów poprzedników i niekiedy rozwijano je w mniej lub bardziej udatny sposób. Dla szkółek początkowych wychodzą wciąż nowe elementarze, lecz układ ich i metoda zawsze jednaka. Abecadło, potym sylabizowanie nieznośnie nudnych i bezsensownych szeregów, np. bla, ble, bli, blu — albo: arz, erz, irz, urz, potym pacierz, katechizm i kilka modlitw wierszem lub prozą. Jedyną nowością „pedagogiczną", której nie znajdowaliśmy w wieku XVI, lecz zawsze mamy w wieku XVIII, był wierszyk: „Różdżką Duch święty dziateczki bić radzi". A było to w czasach, gdy nietylko gdzieś za morzami Anglik Locke, lecz i o miedzę Morawianin Amos Komeński, który nawet czas jakiś przeżył na polskiej ziemi w Lesznie, budowali podstawy pedagogiki nowoczesnej.

Nie lepiej się działo i w szkołach średnich. Mnożyły się gramatyki, lecz nie poprawiała metoda nauczania.

Rozdział o ortografji polskiej powstawał zwykle pod natchnieniem Kochanowskiego i Ursyna, i nietylko ich układ i porządek, ale nawet też same powtarzano przykłady — tu i tam tylko wprowadzone nowe reguły i uzupełnienia. Przodowali w tej pracy profesorowie Akademji zamojskiej: Gasper Frądkowski (1612), Andrzej Abrek (1640) i autor bezimienny, który w roku 1698 opracował trzecie wydanie gramatyki Ursyna. Ta ostatnia praca zasługuje na uwagę, bo w niej po raz pierwszy znajdujemy niektóre objaśnienia, które w dzisiejszej szkole są chlebem powszednim, np. że w razie niepewności co do pisowni należy wyraz odmienić, np. chleb, bo mówimy chleba, łyżka, bo łyżek, gryźć, bo gryzę, ponieważ, bo się mówi ponieważeś był; autor wspomina tu niekiedy o liczbach, przypadkach, osobach i t. d., co wskazuje, że wymagał, by po szkołach, nietylko zasad ortografji, lecz i deklinacji, i konjugacji polskiej uczono. Książki tej używano powszechnie po szkołach, zakładanych przez Akademję zamojską. W kolonjach Akademji krakowskiej podobne znaczenie miała *Gramatyka Łukasza Piotrowskiego* (pierwsze wy-

danie roku 1634), w której rozdział o ortografji polskiej już tym jest niższy od prac profesorów zamojskich, że gdy tamte, wzorowane na Kochanowskim, były pisane czystą polszczyzną, Piotrowski pisze czasem pół zdania po polsku, a pół po łacinie, dając nauczycielom i uczniom przykład języka, skażonego makaronizami. Wykład swój, zresztą krótki, zaopatrzył autor w przestrogi dla nauczyciela i ucznia: nauczycielowi radzi po łacinie, aby sam dobrze wymawiał po polsku, jeśli chce, aby uczniowie dobrze mówili i pisali, a uczniowi po polsku każe się pilnie przykładać do pisania polskiego, a jednocześnie daje przepis praktyczny, jak się przyrządza atrament, rzecz ważną w czasach, gdy nie było składów materjałów piśmiennych.

I Jezuici musieli z konieczności zasady pisowni polskiej wykładać swym uczniom, ale nigdy się nie zgodzili używać w tym celu książek, zaleconych przez Akademję krakowską, z którą ciągły spór wiedli. Alwar królował tam stale i niepodzielnie, więc do tej osławionej gramatyki, której przez długie lata używano nietylko w szkołach jezuickich, lecz i pijarskich, wprowadzono rozdział o ortografji polskiej, który był znacznie krótszy, niż w innych gramatykach, i w całości napisany po łacinie. Okazali tym Jezuici, że jeszcze mniej od innych szkół dbali o pisanie w języku ojczystym; gdy pomyślimy, że i tego ustępu, równie jak całego Alwara, uczniowie musieli się uczyć słowo w słowo na pamięć, wartość tej nauki bardziej się jeszcze obniży.

Małe też znaczenie miały i wypracowania piśmienne, które w tym czasie uczniom starszym w Retoryce i Poetyce zadawano. Prawda, że i teraz obok licznych ćwiczeń łacińskich uczniowie pisywali niekiedy listy, powinszowania, mowy sejmowe, kazania i t. p. po polsku, ale czyż mogli nabrać dobrego stylu, skoro sami nauczyciele pisali językiem napuszonym, gęsto skażonym makaronizmami, zachwalali przesadę i skłonność do panegiryzmu? Zwykle nauczyciel czytał naprzód głośno jakiś wyjątek do naśladowania, ale nie były to bynajmniej próbki wymowy, poczerpnięte ze Skargi, Górnickiego i innych mistrzów słowa, ale najczęściej z różnych t. zw. *Swad polskich*, np. Wojnarowicza, Donajkowicza, a w późniejszym czasie z rozgłośnych książek ks. Kazimierza Wieruszewskiego *Fama polska, publiczne stany i młódź szlachetną informująca.* (Poznań, 1720) i Wojciecha Błystrzanowskiego: *Polak, sensat w liście, w komplemencie polityk,*

humanista w dyskursie, w mowach statysta, na przykład dany szkolnej młodzi. (Lublin, 1730). Książka ta, która miała 11 wydań, dawała przykład przedewszystkim złego smaku i nieszczerości, a według zdania Piotra Chmielowskiego wybitną jej cechą było „torturowanie umysłu, ażeby przy pomocy komunałów moralnych, przenośni branych zdaleka, erudycji pozornej, wydać jakiś utwór, któryby najmniej mieścił treści, a najwięcej wyrazów". Takiemi wzorami od młodu napojeni wychowańcy, duchowni czy świeccy nic innego pisać nie umieli prócz panegiryków i wierszy ascetyczno-religijnych.

Szkoły protestanckie w tych smutnych czasach krótko się wyróżniają pod względem naukowym i pedagogicznym, później i one upadają, lub zmieniają się na szkoły czysto niemieckie wobec braku uczniów Polaków. Skutkiem tego i język polski w szkołach tych w wieku XVIII mniej starannie jest wykładany, niż poprzednio. Gimnazjum gdańskie, które np. początkowo miało zawsze do języka polskiego specjalnych nauczycieli, od roku 1709 nauczyciela takiego nie posiada, powierzając tę czynność proboszczom kościoła św. Anny.

Język polski w wychowaniu dziewcząt.

Podobnież i w wychowaniu dziewcząt język ojczysty jest na ostatnim planie. W drugiej połowie XVII w. sprowadzone umyślnie w tym celu do Polski Wizytki i Sakramentki otwierają pensje, na których kształci się wiele panien ze szlacheckiego lub mieszczańskiego rodu. Według programów do dziś przechowanych dziewczęta uczyły się po polsku i po francusku, ale na francuszczyznę większy tam kładziono nacisk niż na język ojczysty: po francusku bowiem oprócz praktycznej wprawy w mówieniu uczyły się i gramatyki z dziełek napisanych umyślnie w tym celu; po polsku zaś czytały tylko i pisały za dyktandem, nie otrzymując nawet tak skromnych objaśnień teoretycznych, jak chłopcy przy gramatyce łacińskiej. Toż samo praktykowało się i na pensjach świeckich, które za Sasów zakładać zaczęto: oprócz nieodzownej francuszczyzny, wykładano tam czasem język niemiecki, a niekiedy i włoski, jako potrzebny do śpiewu, uczono muzyki, tańca dobrych manjer i... pogardy dla mowy ojczystej.

Reforma Konarskiego i Komisji edukacyjnej.

Lecz około roku 1740 wśród ciemności, zalegających całą dziedzinę wychowania i nauczania, ukazują się pierwsze błyski jaśniejsze, zapowiedź nowej świetnej epoki w dziejach pedagogiki polskiej, opromienionej reformą Konarskiego i wiekopomną pracą Komisji edukacyjnej. Metody nauczania tak się wydoskonaliły w drugiej połowie XVIII wieku, że nietylko stanęliśmy narówni, lecz pod niektóremi względami przewyższyliśmy najbardziej oświecone społeczeństwa Zachodu. Nauczanie języka polskiego uczyniło w tym czasie postęp olbrzymi. Obok sylabizówek, na dawną układanych modłę, pojawiają się elementarze, ułożone w sposób bardziej metodyczny. Wywołali je pedagodzy, przejęci ideami, szerzonemi już dawno przez Komeńskiego, a spółcześnie rozwijanemi przez Basedowa, że podstawą wiedzy dziecka ma być nietylko czytanie, lecz przedewszystkim znajomość świata otaczającego, a także, iż do nauki potrzeba dziecko zachęcić i zainteresować. Ks. A. Kamiński w dziele swym p. t. Eudukacja obywatelska (Warszawa, 1774 r.) domagał się, aby w elementarzu obok katechizmu i modlitw mieścił się odpowiedni materjał do czytania. Według niego bowiem w elementarzu „należy dać dzieciom w krótkości zebrane przez pytania i odpowiedzi pierwiastkowe nauki do poznania Boga i siebie i istotnych powinności swoich, do oświecenia rozumu i rozeznania rzeczy nas otaczających służące, przyłączając niektóre pospolitsze wiadomości z historji naturalnej, tudzież bajeczki, zawierające w sobie naukę, potrzebną do unormowania obyczajów, jako też niektóre z historji przykłady, zachęcające do cnoty, a odwodzące od złego, co wieleby je bawiło i rozum oświecało".

Ks. Paprocki zaś zalecał, aby na pierwsze ćwiczenia do wprawy w czytaniu umieszczać rzeczy, „któreby dzieciom i ciekawe i powabne i potrzebne były dla utrzymania przy tej wesołości, która w dziecinnym osobliwie wieku pokrzepia ciało, rozum wypogadza i siłę jego natęża". W myśl tych zasad elementarz uległ zmianie w swej drugiej części: ze zbiorku modlitw przekształcił się na to, co dzisiaj zowią „czytanką", t. j. zawierał opowiadania i opisy, które oprócz wprawy w czytanie, miały jeszcze na celu zabawić dziecię i dać mu wiadomości pożyteczne, któreby mu się przydały na całe życie. Skutkiem tego dążenia niektóre elementarze, np. ks. F. Paprockiego były

rodzajem encyklopedji dla ucznia szkoły ludowej, mieściły bowiem wszystko, co według autorów wiedzieć powinien, a więc: modlitwy, naukę wiary i moralności, wiadomości z gospodarstwa, przepisy co do zachowania zdrowia, wykład arytmetyki i sposób służenia do mszy. Wybór był nieraz dziwny i niedość szczęśliwie przystosowany do pojęć dziecka, język i styl dość zawiły, ale te wady były nieuniknione w czasie przejściowym, gdy po zerwaniu z dawną rutyną szukano dopiero formy, w jakąby należało ująć pierwszą książkę do czytania. Wyższym od wszystkich prób poprzednich był elementarz Komisji edukacyjnej, p. t. *Elementarz dla szkół parafjalnych narodowych.* (Kraków, 1775 r.). Było to dzieło zbiorowe, które składało się z czterech części: I) Nauka pisania i czytania. II) Katechizm. III) Nauka obyczajowa. IV) Nauka rachunków. Część I, która wyszła z pod pióra ks. Kopczyńskiego, znamionowała postęp rzeczywisty w dwuch zwłaszcza rzeczach 1) łączyła naukę czytania i pisania, a nawet rozpoczynała od pisma nie od druku, 2) po przejściu do druku za punkt wyjścia służyły nie litery pojedyńcze lub bezsensowne szeregi sylab, lecz całe wyrazy. Nauczyciel naprzód cały wyraz kreślił na tablicy, potym każdą literę z osobna, ale jedną pod drugą, i tym sposobem przez rozbiór na części prowadził do rozpoznawania pojedyńczych głosek. Zachowano tu jeszcze sylabizowanie, ale odjęto mu dawną bezmyślność i uczeń był zmuszony zastanawiać się, porównywać i właściwe brzmienie z odpowiednim znakiem kojarzyć, jeśli zaś nauczyciel dobrze zachował w pamięci i rady Piramowicza, zawarte w wydanych jednocześnie *Powinnościach nauczyciela*, które były właściwie instrukcją urzędową w szkołach Komisji edukacyjnej, musimy przyznać, że nigdy przedtym nauka nie była prowadzoną z taką starannością. Co więcej, przykład Komisji pobudził wielu do pracy nad udoskonaleniem metody również w nauczaniu prywatnym, czego dowodem, np. elementarz ks. Prokopowicza, p. t. *Sposób nowy najłatwiejszy pisania i czytania razem, dla panienek, z przypisami dla nauczycielek.* (Kraków, 1790), gdzie równie jak u Kopczyńskiego pisanie poprzedza czytanie, a nadto przed właściwą nauką alfabetu wprowadzono pewne ćwiczenia przygotowawcze, zaprawiające rękę do kreślenia. Słowem dwa te elementarze z końca XVIII wieku mieściły już w zawiązku podstawy dzisiejszej metody racjonalnej w nauce połączonego czytania i pisania.

Język polski w Collegium nobilium.

Podobny postęp widzimy i w szkole średniej, której reformę rozpoczął Stanisław Konarski, dając jej wyraz w sławnym swym *Collegium nobilium*. Co do wykładu języka ojczystego jednak, reforma ta nie sięgała zbyt daleko. W programie szkoły Konarskiego język polski nie występuje jeszcze jako przedmiot oddzielny, lecz po dawnemu wykładany jest razem z łaciną: główna zmiana polega tylko na lepszej metodzie nauki. Konarski usunął ze szkół pijarskich zawiłą gramatykę Alwara, wprowadzając na jej miejsce podręcznik przez siebie opracowany, zawierający wykład gramatyki dostępny. W podręczniku tym, który wyszedł po raz pierwszy w roku 1740, a później miał mnóstwo wydań i powszechnie był znany jako gramatyka „pijarska" bądź w oryginale łacińskim, bądź w tłumaczeniu polskim, dokonanym w roku 1772 (Gramatyka łacińska dla wygody uczących się w szkołach pobożnych), znajdował się, jak we wszystkich poprzednich, osobny rozdział o ortografji polskiej. Nowością jest tu forma wykładu przez pytania i odpowiedzi; co zaś do treści, to obok najelementarniejszych wskazówek, jak się która litera wymawia i gdzie pisze, znajdujemy tu pewne prawidła właściwie gramatyczne np. o końcówkach niektórych przypadków i czasów i t. p. Naturalnie zasady takie zrozumieć mógł tylko uczeń, który wiedział już coś o przypadkach i innych formach gramatycznych; — nie mógł więc pedagog tej miary co Konarski zaniedbać w swym wykładzie tych pierwiastków gramatyki ojczystej. I w rzeczy samej, w szkołach popijarskich, zreformowanych przez Konarskiego, uczono gramatyki polskiej przy gramatyce łacińskiej, t. j. każdą zasadę stosowano jednocześnie do obu języków, np. w klasie I uczono odmieniać po łacinie i po polsku: rosa—róża, rosae—róży i t. d. Dobrą stroną tego sposobu było, że uczeń bezustannie porównywał oba języki i łatwo przychodził do wniosku, że pewne zasady są wszystkim językom wspólne; wadą zaś, że język obcy, a nie własny, uważano za podstawę i punkt wyjścia tej wiedzy. Zaletą systemu Konarskiego było również, że gramatyka nie pochłaniała uczniom wszystkiego czasu: wykład jej zajmował zwykle pół godziny, drugie zaś pół godziny przeznaczono na czytanie książek łacińskich i polskich, przyczym kurs gramatyki lub retotyki, wyznaczony na daną klasę, kończono zwykle do Popielca,

a najpóźniej do Wielkiejnocy; w drugim półroczu cała godzina schodziła na czytaniu z objaśnieniami. Z pisarzy polskich do czytania i objaśniania zalecono: Bielskiego, Stryjkowskiego, Kochanowskiego, Twardowskiego, Potockiego, Skargę, Górnickiego. Wypracowania piśmienne były bardzo częste, w niektórych klasach pisano je co tydzień, przyczym na 5 ćwiczeń łacińskich jedno było polskie. W wypracowaniach tych wzięto raz na zawsze rozbrat w dawną pstrocizną makaroniczną i napuszonością czasów saskich, lecz profesorowie starali się młodzież zaprawić, aby myśli swe umiała wyrazić jasno, logicznie i czysto po polsku. Można tylko zarzucić, że niektóre tematy zbyt trudne były dla kilkunastoletnich młodzieniaszków, ale tkwiła w tym wyborze myśl obywatelska, aby przez pobudzenie młodzieży do zastanawiania się nad prawami, urządzeniami społecznemi, nawet nad ich wadami i brakami, które domagały się reformy, przysposobić krajowi rozumnych i zacnych mężów stanu; gdy panegiryki, pisane po szkołach jezuickich i będące często pustą igraszką wyrazów, przyzwyczajały do zajmowania się frasz-kami i tłumiły wszelką myśl krytyczną.

Przepisy Komisji edukacyjnej.

Gruntowniejszą jednak była reforma, dokonana przez Komisję edukacyjną. Członkowie jej zdawali sobie doskonale sprawę ze znaczenia języka ojczystego i sposobu, w jaki można nabyć w nim biegłości. Wśród wskazówek dla nauczycieli języka polskiego, zawartych w Ustawach, (wyd. w r. 1783) znajdujemy między innemi następujące żądania: 1. Nauczyciel ma pilnować, aby dzieci każdą rzecz właściwym imieniem nazywały. 2. Błędy językowe należy poprawić. 3. Trzeba pilnować, *aby dzieci znały pierwej rzecz niż słowo.* 4. W razie błędów przypominać znane reguły. 1. *Układać słowniczki wyrazów pochodnych.* 6. Czytać dzieciom głośno kawałki dobrą polszczyzną napisane. 7. Zachęcać do opowiadania swemi słowami treści przeczytanych książek lub przygód doznanych. 8. *Osobliwie pilnować, aby nietylko dobrą polszczyzną mówiły, lecz rozumnie i ze związkiem rzeczy.* Żądania te wskazują, iż nietylko dbano o znajomość języka polskiego, lecz i w wykładzie tego przedmiotu, jak i wszystkich innych, stosowano tę myśl zasadniczą systemu pedagogicznego

aby nigdy „nie kłaść rzeczy albo wyrażeń ogólnych przed szczegółowemi, trudniejszych przed łatwiejszemi, złożonych przed pojedyńczemi i prostemi, oderwanych myślą przed podpadającemi pod zmysły, a także starać się, aby uczniowie, „więcej na rozum i pojęcie niż na pamięć uczyli się". Gramatyki polskiej uczono i teraz jeszcze razem z łacińską, ale gdy we wszystkich szkołach dawniejszych łacina była rzeczą główną, a polski dodatkiem tylko, tutaj po raz pierwszy oparto całą naukę na języku ojczystym.

Dziś nam się to wydaje rzeczą tak naturalną, że nie wyobrażamy sobie, aby inaczej być nie mogło, ale w owych czasach była to „nowość", która w zachowawczym tłumie szlacheckim wywołała oburzenie i pobudzała pedagogów do tłumaczenia się. Jeszcze przed ustanowieniem Komisji w roku 1770 wyszła we Lwowie książka p. t. *Początki nauki dla narodowej młodzieży, to jest gramatyka języka polskiego ucząca, a tym samym pojęcie obcych języków, jako łacińskiego, francuskiego, niemieckiego, włoskiego i innych ułatwiająca* przez M. Walentego Szylarskiego. Autor tego dziełka mówi w przedmowie, że pierwotnie chciał napisać łatwą gramatykę łacińską, „lecz pod wpływem nalegań mężów, którzy widzieli, jak młodzież myśli swoich na piśmie wyrażać nie umie, zabrał się do napisania krótkiej gramatyki polskiej, wychodząc z zasady, że w nauce języków od własnej mowy rozpoczynać neleży".

Gramatyka Kopczyńskiego.

Tęż samą zasadę głosi w lat 8 później Onufry Kopczyński w podręczniku, podzielonym na 3 części i zaleconym do użytku szkolnego przez Komisję edukacyjną p. t. *Gramatyka języka polskiego i łacińskiego dla szkół narodowych:* w przypisach do gramatyki na klasę I powiada: „W gramatyce dla Polaków pisanej pierwsze ma miejsce polszczyzna, a drugie łacina, ponieważ pospolicie potrzebniejsza jest wiadomość ojczystego niźli cudzoziemskiego języka, a reguły niepoznane wprzód na ojczystym języku jako na znajomym, nie mogą być i łatwe i dokładnie poznane na cudzoziemskich". Gramatyka Kopczyńskiego stanowiła epokę w dziejach nauczania języka polskiego: był to pierwszy systematyczny wykład gramatyki polskiej, dzielący materjał nie-

tylko według trudności, tak, że tworzył nie jeden lecz trzy kursy koncentryczne stosownie do tego, co uważał za dostępne i konieczne w klasie I, a co przeznaczał dla klasy II lub III. Spółcześni nie zrozumieli tego podziału metodycznego i uwag dydaktycznych dla nauczycieli, lecz napadali na autora, że wykład jego nie jest dość wyczerpujący, i nie można z niego nauczyć się łaciny: zarzuty te odpierała Komisja i odparła je zwycięsko. Gramatyka Kopczyńskiego zyskała na czas długi uznanie ogólne, co bynajmniej nie znaczy, iżby była doskonałą. Przeciwnie; słusznie bardzo Mroziński i inni badacze późniejsi zarzucali jej brak podstaw naukowych, błędność lub dowolność wielu zasad; pod względem zaś dydaktycznym należy zwrócić uwagę, że gdy wszystkie podręczniki Komisji trzymały się ściśle metody indukcyjnej, przechodząc od szczegółów do uogólnień, gramatyka tylko podawała gotowe zasady, jasno co prawda wyłożone i zaopatrzone przykładami; ale trzeba pamiętać, że był to przedmiot w szkole nowy, nie mógł więc odrazu wystąpić w doskonałej formie.

Nauka stylu w szkołach Komisji.

Podobnie jak u Konarskiego, i w szkołach Komisji ważną rolę odgrywały ćwiczenia piśmienne; w wyborze ich widzimy znaczny postęp nawet w porownaniu z Konarskim. Gdy w Collegium nobilium znaczna część tematów przechodziła siły umysłów młodocianych, w szkołach Komisji opierano wypracowania na bardziej realnej podstawie i unikając tematów abstrakcyjnych i spekulacyjnych, zadawano głównie opowiadania i listy; oprócz tego pisywali niekiedy uczniowie ćwiczenia, czerpiące treść z wykładów historji naturalnej i fizyki. W klasach wyższych wykładano retorykę po polsku, przynajmniej odkąd Piramowicz opracował podręcznik p. t. *Wymowa i poezja dla szkół narodowych.* (Warszawa, 1752) — nauczycielom zalecono też czytać wyjątki z literatury ojczystej. Zwróciła też uwagę Komisja na pensje żeńskie, utrzymywane częstokroć przez cudzoziemki, zalecając, aby dziewczęta uczyły się po polsku.

Czasy porozbiorowe.

Tak chlubnie rozpoczęte dzieło prędko jednak zostało przerwane, gdyż wraz z upadkiem kraju i Komisja istnieć przestała.

Od tej chwili w praktyce nauczania na całym obszarze ziem dawnej Rzeczypospolitej ścierają się dwa prądy: z jednej strony światli mężowie usiłują prowadzić szkoły w kierunku, wytkniętym przez Komisję; z drugiej rządy obce starają się i na szkolnictwie wycisnąć swe piętno. W ziemiach, które w czasie rozbiorów dostały się pod berło austryjackie lub pruskie, nie usunięto języka polskiego ze szkół ludowych, lecz narzucono im odmienne instrukcje i podręczniki.

W Austrji instrukcję taką, niższą bez porównania od *Powinności nauczyciela* Piramowicza, opracował w roku 1774 opat *Felbiger*; instrukcja ta, przełożona na język polski, obowiązywała nauczycieli w szkołach galicyjskich. Z instrukcji tej, której rękopis, przeznaczony dla parafji tarnowieckiej, odnalazł i wydał prof. F. Majchrowicz (Lwów, 1901 r.) okazuje się, że w szkołach ludowych miano uczyć „poznawania liter, sylabizowania naprzód z tabeli, potym z elementarzyka, czytania pisanych i drukowanych rzeczy, wreszcie pisania"; o łączeniu pisania z czytaniem i o rozpoczynaniu od pisma niema tu mowy, zaleca się więc metoda niższa od tej, którą spółcześnie zastosowała Komisja. Felbiger zaleca słusznie nauczycielom: „Ucząc nie trzeba tylko patrzyć na pamięć, lecz rozumnie objaśniać, wszystko ułatwiać do zrozumienia i oświecać, ażeby z tego, czego się nauczyła, dobrze i dokładnie tłumaczyła się". Jest to żądanie bardzo pokrewne temu, co wyżej czytaliśmy w ustawach Komisji, ale gdy Komisja wymagała od nauczycieli i autorów podręczników czystości i poprawności języka, w szkołach galicyjskich używano elementarza, który był dosłownym przekładem niemieckiego. „A, B, C, oder Namenbuchlese zum Gebrauche in den Schulen in den k. k. Staedten", a Dyrekcja szkolna w Wiedniu nietylko poprawnej polszczyzny nie wymagała, ale wprost zaleciła: „na poprawność języka polskiego nacisku szczególnego niema być robione". I rzeczywiście „Elementarz ku pożytkowi szkół (tak!) narodowych w cesarsko-królewskich (tak!) dziedzicznych państwach" wydany we Lwowie 1778 r., a później wielokrotnie przedrukowywany, odznacza się językiem pełnym okropnych błędów i rażących giermanizmów. Lepszym był już stan języka polskiego w szkołach, pozostających pod rządem pruskim, bo tam na czele szkolnictwa stał wybitny pedagog *Fryderyk Gedicke*, który jakkolwiek w szkołach polskich za główny przedmiot uważał język niemiecki i dość wyraźnie objawiał swą dąż-

ność do giermanizowania młodzieży polskiej, lecz w szkołach ludowych ze względów pedagogicznych polecał uczyć tylko po polsku, a i w średnich dobry wykład języka ojczystego uczniów uważał za konieczny. Nawet w liceum warszawskim, założonym roku 1805 w celach giermanizacyjnych, gdzie wszystkie przedmioty były wykładane po niemiecku, wyjątek stanowił język i literatura polska, wykładane po polsku z wielką starannością, może dzięki temu, że rektorem był Bogumił Linde, zasłużony badacz języka polskiego, który nad słownikiem pracował całe życie. Sam Gedicke był autorem elementarza, w którym przeprowadza metodę nauki czytania i pisania bez sylabizowania; za punkt wyjścia tak, jak u Kopczyńskiego biorą się całe wyrazy, przy których rozbiorze dopiero dziecko się uczy alfabetu. Ten elementarz właśnie rząd pruski polecił przetłumaczyć, ale bardziej był wymagającym od rządu austryjackiego i dbał o tłumaczenie poprawne, bo—jak mówi wydawca—„uczony, znający doskonale język polski, oraz kilku rodowitych Polaków, znających doskonale język niemiecki, zajmowali się tłumaczeniem". Elementarz ten p. t. „*Książka do czytania dla szkół elementarnych* wyszedł w Warszawie 1802 r. Spółcześnie zaś we Wrocławiu J. S. Bandtke wydał *Nowy elementarz polski*, będący naśladowaniem niemieckiego elementarza Mowjusza; był to pierwszy u nas elementarz, do którego wprowadzono obrazki. Oba te elementarze obok zarzucenia metody sylabizowania odznaczały się też doborem artykulików do czytania, wśród których znajdowały się wiadomości o świecie otaczającym i powiastki moralne. Wadą ich było tylko, że, oparte na obcych wzorach i będące nieraz niewolniczym ich kopjowaniem, mieściły częstokroć obcą treść dla dziecka polskiego, czemu nie zapobiegł nawet Bandtke, wprowadzając do swego elementarza podanie o Piaście i Rzepisze.

Izba edukacyjna.

Zerwaną chwilowo nić pedagogiki narodowej nawiązała Izba ekukacyjna, która za czasów Księstwa Warszawskiego wskrzesiła tradycję Komisji. Główną jej zasługą w dziedzinie nauki języka polskiego było opracowanie wskazówek metodycznych dla nauczycieli, prowadzących naukę czytania i pisania

w szkołach początkowhyc. Autorem tych wskazówek, zatwierdzonych przez Izbę edukacyjną, był znakomity pedagog, Konstantyn Wolski. On pierwszy w swych *Przepisach dla naaczycieli, dających początkową naukę czytania..* (Warszawa, 1811) wyraził zdanie, że czytanie właściwe poprzedzać winny rozmowy przygotowawcze, podał ich treść i wzory. Według Wolskiego w pierwszych dniach pobytu w szkole nauczyciel powinien dzieci ośmielić i zachęcić do mówienia; w tym celu rozmawia z niemi i opowiada im zajmujące powiastki, po pewnym czasie zwraca uwagę, że mowa składa się ze zdań i uczy zdania te, np. Ojciec i matka żywią nas, jesteśmy Polakami i t. p., dzielić na wyrazy, skoro zaś dzieci się w to wprawią, każe im w wyrazach tych uchem tylko rozróżniać głoski i głosy; tym sposobem dziecko rozpoznaje naprzód samogłoski w takich wyrazach jak *Adam, Ewa, oko, ucho, igła*—potym spółgłoski, a od brzmienia przechodzi dopiero do znaku, t. j. do litery drukowanej i pisanej. Drugą część nauki stanowi czytanie i pisanie. Do tego celu służył elementarz Wolskiego, p. t.: *Nauka początkowego czytania, pisania i rachunku*, wydana po raz pierwszy w r. 1810, później przedrukowywana wielokrotnie. W książce tej mamy na początku tablice, mieszczące litery dużych rozmiarów, nie w porządku alfabetycznym, lecz w takim, w jakim się ich uczniowie uczyć mieli przy rozkładaniu wyrazów, więc: samogłoski, spółgłoski wargowe, spółgłoski zębowe i t. d. Później idzie szereg wyrazów, przeznaczonych do czytania i pisania.

Wolski jednak słusznie twierdzi, że samo czytanie i pisanie nie może być jedynym celem i treścią wyłączną nauki języka, lecz z nauką elementarza wiązać się winno ciągłe rozszerzanie zasobu pojęć i słownika dziecka; przy wszystkich więc wyrazach podał drobniejszym drukiem krótkie objaśnienia, które niekiedy mógł nauczyciel rozwinąć w całą pogadankę. W objaśnieniach tych znajdujemy naprzemian uwagi czysto językowe, przysłowia, zwroty przenośne, są wiadomości pożyteczne, a czasem i nauki moralne, np.: *Baba* — podeszła kobieta, lub matka matki czyjej, baba kościelna. *Cykorja*—nazywa się to ziele *podróżnik:* jest ogrodowa, której do sałaty używają i dzika, której korzeń palony i tarty gotują z kawą do picia. *Chrabąszcz* — Dzieci sobie zwyczajnie po wsiach młynki z niego robią, ale to jest srogość. Znać nie wiedzą, co to być męczonym i t. p. Po wyrazach pojedyńczych idą zdania naprzód proste, przy których

dzieci poznają się ze znaczeniem kropki, a następnie złożone, przy których poznają przecinki. Część II zawiera rodzaj nauki o rzeczach i zarazem wypisów; mówi bowiem o ziemi, zwierzętach, roślinach, o człowieku, o różnych wynalazkach, daje też pewien zapas rozmów treści etycznej, powieści i opowiadań, wreszcie i wierszy: kilka psalmów Kochanowskiego, pieśń poranną i wieczorną Fr. Karpińskiego, kilkanaście bajek Krasickiego, a na końcu wiersz tego poety: „Święta miłości kochanej ojczyzny". Zapewne, że w opracowaniu szczegółów i w wyborze materjału to lub owo możnaby zarzucić, gdybyśmy do dziełka Wolskiego chcieli przykładać dzisiejszą miarę, ale ze względu na datę wydania była to rzecz, imponująca bogactwem pomysłów: wprowadzała po raz pierwszy rozmowy, przygotowujące do czytania, łączyła naukę języka z nauką o rzeczach, żądała objaśnień językowych przy czytaniu, dawała małym dzieciom nawet wyjątki ze znakomitych poetów, godnych czytania i uczenia się na pamięć, to wszystko stanowiło postęp olbrzymi w nauczaniu elementarza. Słusznie też F. Nowakowski, autor dwuch ciekawych broszur: *Jak izba edukacyjna przygotowywała do nauki czytania?* i *Jak niemieccy pedagogowie przygotowują do czytania?* pracy Wolskiego pod niektóremi względami przyznaje wyższość nad sposobem prowadzenia nauki w dziełku *Kehra i Schlimbacha.* Rzec można, że nawet metoda Wolskiego była zbyt postępową dla jego następców i długo, bardzo długo nietylko nic lepszego nie wymyślono, lecz psuto raczej to, co Wolski już ustalił.

Czasy Królestwa Kongresowego.

W pierwszych latach Królestwa Kongresowego, gdy Izbę edukacyjną zastąpiła w Warszawie Komisja wyznań i oświecenia, w szkolnictwie wogóle, a więc i w nauce języka ojczystego żadne nie zaszły zmiany. W szkołach elementarnych uczono czytać na książce Wolskiego, która miała 8 wydań; w średnich przy wykładzie gramatyki używano zawsze Kopczyńskiego, którego Gramatyka polska (już bez łacińskiej) wyszła w r. 1817 jako dziełko pośmiertne. Od roku zaś 1821, gdy na czele Komisji wyznań i oświecenia stanął minister Grabowski, a głównym jego doradcą był Kalasanty Szaniawski, w rozporządzeniach, dotyczących szkoły, ujawnia się prąd wyraźnie reakcyjny:

nie o doskonalenie metod chodzi, lecz o zapobieganie nadmiarowi oświaty jako rzeczy niebezpiecznej dla wiary i moralności. Nie wyrugowano wprawdzie z użycia książki Wolskiego, porobiono wszakże w nowych jej wydaniach zmiany bardzo charakterystyczne: w r. 1829 dodano wykład katechizmu, sposób służenia do mszy, powiększono ilość modlitw, uważając, że w poprzedniej pracy pierwiastek religijny za mało był uwzględniony; nie chcąc jednak powiększyć rozmiarów książki z powodu tych dodatków, opuszczono objaśnienia wyrazów i w całej książce wprowadzono druk drobniejszy. Podobny duch panował wówczas w wolnym mieście Krakowie, gdzie książkę Wolskiego skrócono i zamieniono na elementarz do sylabizowania.

Postęp nauczania w Wilnie.

Wyżej w owych czasach od Warszawy stało Wilno, które było prawdziwym ogniskiem oświaty; nietylko we względzie poezji lecz i w pedagogice dłużej szło za postępem; nietylko Myści o pedagogice Kanta i niektóre dziełka Pestalozziego wychodziły tam w przekładach, lecz tam też wyszło niepospolite dzieło Jędrzeja Sniadeckiego *O fizycznym wychowaniu dzieci* (naprzód w r. 1805 w „Dienniku Wileńskim", a później w roku 1822 jako osobna książka), które występowało między innemi też przeciw przedwczesnej nauce książkowej i zalecało zastosowanie metody poglądowej. Tam też wyszedł w r. 1816 przekład wspomnianego już wyżej elementarza Gedickego, p. t.: *Początki czytania dla dzieci bez A, B, C, i zgłoskowania*, a przedmowa tłumacza, Jana Bobrowskiego, dowodziła dobrego zrozumienia naczelnych zasad metodycznych.

Wiązanie Helenki.

Zasad metodycznych, wspomnianych wyżej, nie uwzględnia zasłużona autorka, Klementyna Tańska. Poświęciwszy się w zupełności literaturze dziecięcej napisała ona w r. 1823 elementarz, p. t.: *Wiązanie Helenki*. Nie znając widocznie poprzednich elementarzy metodycznie opracowanych, jak Elementarza Komisji, Przepisów dla nauczycieli i Książki do czytania Wolskiego, poszła za zarzuconą już przez pedagogów rutyną—wprowadziła do swojej książeczki sylabi-

zowanie, a osłaniając je powagą swego imienia, przyczyniła się bardzo do utrwalenia tego błędu na czas długi w praktyce domowej i szkolnej. *Wiązanie Helenki* jednak miało swoje niewątpliwe zalety metodyczne, mianowicie w części, przeznaczonej do wprawy w czytanie. Znajduje się tam opis dnia małej Helenki, rozmowy jej z mamą, oraz zbiór króciutkich powiastek. Następna książeczka, p. t.: *Druga książeczka Helenki*, stanowi rodzaj pierwszej czytanki po skończeniu elementarza, jednostajnej wprawdzie trochę, bo złożonej z samych powieści moralnych, ale dostępnej i zajmującej dla dziecka. W porównaniu z książką Wolskiego materjał z nauki o rzeczach, podany w „Wiązaniu Helenki", jest mniej obfity, ale dostępniejszy dla małych dzieci, podobnie powiastki są krótkie i łatwe, wzięte wprost z życia dziecinnego, dopiero w *Drugiej książeczce* po 18 powiastkach krótszych następują 4 dłuższe. Z powodu tej właśnie łatwej a zrozumiałej treści książeczki te cieszyły się wielką popularnością i wywołały mnóstwo naśladowań.

Zasługi Tańskiej w podniesieniu nauki języka polskiego.

Największą jednak zasługą naszej autorki było podniesienie wykładu języka ojczystego w wychowaniu dziewcząt. Uczyniła to już przy pierwszym swym występie na niwie literackiej, jako autorka *Pamiątki po dobrej matce*. Książka, ta, która odrazu zjednała autorce uznanie powszechne wśród całego społeczeństwa, a przez Komisję oświecenia została polecona do bibljotek pensji żeńskich, umiarkowana w ogólnym tonie i dążąca zawsze do złotego środka, który nie mógł zadowolić umysłów bardziej niepodległych i serc gorętszych, w jednej tylko sprawie zajęła stanowisko bezwzględnie postępowe i niemal na swój czas radykalne—w sprawie nauki języka ojczystego. Napiętnowała ona ostro cudzoziemszczyznę, panującą w domowym i szkolnym wychowaniu dziewcząt, i wskazała matkom, jako obowiązek obywatelski, zaznajamianie córek z mową rodzinną i skarbami literatury ojczystej. Później w „Rozrywkach" w zeszycie kwietniowym i majowym z roku 1824 zamieściła *Listy brata do siostry* z gorącą przemową „do wzrastających dziewcząt". „Proście usilnie rodziców i opiekunów, niech was każą *gruntownie* uczyć po polsku. Modlitwy, wypisy treści, dzienniki, listy, piosenki niech

będą po polsku, strzegąc się pilnie mieszania słów i wyrażeń francuskich. Nie wierzcie tym, którzy utrzymują, że w języku naszym nie można wydać dobrych i trafnych spostrzeżeń, uczuć delikatnych, że nikt z niego języka towarzystwa, języka serca uczynić nie potrafi. Chciałożby Niebo dać Polkom tkliwość i dowcip, a nie użyczyć im mowy, w którejby te dary wyrażać mogły? Nie! pięknym, bogatym, słodkim jest nasz język, lecz *ktokolwiek nim w młodości wzgardzi, przed tym na zawsze skarby swe zamyka*".

W dalszym ciągu brat, wychowaniec liceum w Krzemieńcu, udziela rad siostrze, jakim sposobem może nabyć biegłości w języku polskim. W radach tych autorka wyraża na tę sprawę pogląd trafny, choć nie doszła do niego drogą ścisłego rozumowania lub na podstawie głębszych studjów pedagogicznych, lecz przez doświadczenie i intuicję. Zawdzięczając znajomość języka ojczystego głównie rozczytywaniu się w pisarzach Zygmuntowskich i Stanisławowskich, tęż samą drogę poleca młodym dziewczętom; nie do gramatyki odsyła Zdzisław siostrę, lecz każe jej przedewszystkim czytać dzieła, napisane wzorową polszczyzną, robić z nich wyciągi, naśladować styl, ćwiczyć się w piśmiennym wyrażaniu myśli, w pisaniu streszczenia dzieł czytanych, układaniu listów i t. p. Chcąc odrazu myśl swoją w czyn wprowadzić, Tańska układa *Wiązanie młodej Polki* t. j. stosowne dla młodego wieku wyjątki z dzieła Reja, Górnickiego, Orzechowskiego, Lubomirskiego, (Stanisława) Modrzewskiego, Fredry (Andrzeja Maksymiljana), Klonowicza, Włodka, Skargi. Niezależnie od tego często w Rozrywkach wychodziły życiorysy celniejszych pisarzy, w których obok szczegółów z życia autorka zamieściła obszerne wyjątki poezji, np. utwory Naruszewicza, Krasickiego, Karpińskiego, Kniaźnina. Tym sposobem wraz z myślą rzuconą, że naukę języka ojczystego należy opierać na czytaniu pisarzy wzorowych, mamy tu zawiązek wypisów, zastosowanych do tego celu. Biorąc rzecz tylko chronologicznie, nie było to nowością. Widzieliśmy, że już Konarski i Komisja edukacyjna polecali w szkołach czytać celniejszych autorów polskich, lecz należy pamiętać, że mieli oni na myśli wyłącznie szkoły męskie, a było to w czasach, gdy ludzie nawet najbardziej postępowi nie dopuszczali myśli o równym i jednakowym kształceniu chłopców i dziewcząt (z wyjątkiem może szkoły elementarnej), gdy nietylko zastanawiano się nad

tym, czego uczyć dziewczęta, lecz nawet czy je uczyć wogóle; nowością więc rzeczywistą było, gdy Tańska upominała się o gruntowną naukę języka polskiego dla dziewcząt. Co więcej; jakkolwiek wymagania te były bardzo skromne i wszystkim łatwo trafiały do przekonania, nie odrazu zostały spełnione. Żmichowska, której dzieciństwo na te czasy przypada, na podstawie swych wspomnień mówi: „Z wielkim żalem przyznać się musimy, że nas i po tym zatwierdzeniu niczego jeszcze *gruntownie* uczyć nie zaczęto; ale zaczęto nas uczyć *porządniej* z pewnym ciągiem od jakiegośbądź początku do jakiegośbądź końca i to nas dalej pchnęło". A sumienny historyk literatury, który poglądy swe rozwijał zawsze na tle ogólnych dziejów oświaty, Piotr Chmielowski, robi między inemi uwagę, że program nauki dla dziewcząt, proponowany przez Tańską, był zupełnie identyczny z tym, który w roku 1826 Komisja Oświecenia przepisała wszystkim pensjom i szkołom żeńskim z wyjątkiem jednego punktu *znajomości prawdziwie pięknych tworów piśmiennictwa*. Tak więc czytanie autorów polskich nie zostało urzędownie wprowadzone na pensjach, ale słowa ulubionej autorki wpłynęły zapewne na wychowanie domowe, a przedewszystkim na starsze dziewczęta, które po ukończeniu t. zw. edukacji, odczuwały, jak mało umieją, i pragnęły dalej pracować nad sobą.

A ten zwrot ku poznawaniu języka ojczystego, wywołany wśród młodych Polek przez Hofmanową, natrafiał na wyjątkowo sprzyjające warunki, gdyż zlewał się z ogólnym zainteresowaniem do badań nad językiem i literaturą; wszak były to czasy, gdy *Mroziński* po raz pierwszy w imię nauki zachwiał powagę Kopczyńskiego, wydając w r. 1822 *Zasady gramatyki polskiej*, opierające się nie na łacinie, lecz na badaniu mowy żywej i porównywaniu jej z pokrewnemi językami słowiańskiemi, a w trzy lata później w r. 1825 ukazuje się *Gramatyka języka Muczkowskiego*, dająca po raz pierwszy wykład przedmiotu naukowo opracowany; wszak były to czasy, gdy *Kazimierz Brodziński* pracował nad synonimami polskiemi, a *Feliks Bentkowski* budził zapał do historji literatury, gdy w salonach i w prasie wrzało od sporów między klasykami a romantykami, gdy wreszcie wspaniała zorza zwycięskiego romantyzmu zajaśniała na niebie poezji polskiej i najbardziej opornych musiała przekonać o prawdziwym pięknie języka polskiego.

Stanisław Jachowicz jako nauczyciel języka polskiego.

Jeśli wspomniana wyżej atmosfera wpływa na młodzież dorastającą i dorosłą, to na dzieci najsilniej działał wpływ osobisty ulubionego ich pisarza i nauczyciela—Stanisława Jachowicza. Spółczesny Hofmanowej, wystąpił na niwie literackiej trochę później od niej, a największą działalność rozwinął już po jej wyjeździe z kraju. Przez lat z górą trzydzieści, udzielając języka polskiego po domach prywatnych i pensjach, nietylko wpajał zasady gramatyki w młode umysły, lecz i zamiłowanie mowy ojczystej w serca młodociane. Dzieci lubiły jego lekcje, bo nauka gramatyki nie była suchą i nudną, nie było to pamięciowe kucie prawideł i wyjątków, ale istotna nauka języka, pobudzająca do myślenia. Jak wskazuje tradycja, Jachowicz umiał wyzyskać ogólnie kształcące pierwiastki gramatyki: „Za wykładem mistrza płynęła myśl uczniów i uczennic szerokim korytem. A płynęła skromnie—mówi jedna z wdzięcznych uczennic—Eleonora Ziemięcka — bez hałasu, bo się kryła pod osłoną głosek i spółgłosek, wyrazów odmiennych i nieodmiennych, o których pan Jachowicz cudne mówił rzeczy. Był też to daleko więcej niż wykład języka, to była metoda pedagogiczna, żywa psychologja, to była metafizyka wcielona w wykład gramatyki, w której, jak dowiódł Jachowicz za powagą mistrza swego Kopczyńskiego, *zawsze pierwej o myśl, niż o głos chodzi*". Dzielny w praktyce nauczania, Jachowicz nie rozwinął nigdzie i nie uzasadnił teorytycznie poglądów swych dydaktycznych, lecz w paru swych dziełkach dał dowód, jak na swój czas był postępowym w sprawie nauczania gramatyki. Pojmował on to dobrze, że do żadnej nauki systematycznej, a tymbardziej do nauki tak trudnej i abstrakcyjnej, jak gramatyka, nie może przystępować dziecko małe, z umysłem nierozwiniętym, nieprzywykłym do skupienia uwagi i rozumowania. Umysł ucznia należy rozbudzić i przygotować przez rozmowy, czerpiące treść ze świata otaczającego, lecz prowadzące do pojęć coraz dalszych i ogólniejszych.

W tym celu opracował godną uwagi książeczkę, p. t. *Rozmowy matki z Józią*, służące za wstęp do wszelkich nauk, a mianowicie gramatyki, (Warszawa, 1830. II wydanie 1846 r.). Autorowi chodziło o dzieci, które już naukę czytania posiadły, zatym jakieś 7—9 letnie, lecz wiele jego rozmów ma treść zbyt abstrakcyjną i filozoficzną na ten okres; niemniej jednak wie-

le pomysłów i dziś się przydać może przy wykładzie języka, np. czyż nie słusznie autor chce, aby dziecko wpierw słyszało o cechach i znamionach, o porównywaniu przedmiotów, nim zacznie się uczyć w gramatyce o przymiotnikach i ich stopniowaniu? Główną myślą było tu, że konieczne są pewne „ćwiczenia mowy i rozumu", nim dziecko pozna bodaj jeden termin gramatyczny, i ta myśl bynajmniej się nie zestarzała, choć dziś może inne formy przybiera. Co do nauki systematycznej, to ta zdaniem Jachowicza nie powinna się rozpoczynać od części mowy i ich form, ale od stosunków myśli naszej do mowy, zatym od składni. Myśl tę rozwinął w pracy p. t.: *Pomysły do poznania języka polskiego*. Był to już przewrót w dotychczasowych poglądach, gdy zakorzeniona przez długie wieki rutyna wskazywała zupełnie inny porządek. Nie dziwimy się, że myśl Jachowicza nie prędko weszła do praktyki; jest to tym naturalniejsze, że zarówno zapał do badań językowych, o którym wspomnieliśmy, jak i dążność do doskonalenia metod nauczania po roku 1831 osłabły znacznie w Królestwie Polskim. Elementarze i gramatyki, wydawane w Warszawie w środkowych dziesiątkach przeszłego wieku, nietylko nie wykazują żadnego postępu od czasów Izby edukacyjnej, lecz w niektórych razach nawet pewien prąd reakcyjny.

Ruch pedagogiczny w Poznańskim w latach 1840 — 1860. Trentowski.

Po roku 1840 zainteresowanie studjami pedagogicznemi w ogólności, a szczególniej sprawą nauczania języka ojczystego przenosi się chwilowo do dzielnicy, pozostającej pod berłem pruskim i najlepsze prace z tego zakresu wychodzą w Poznaniu. Przedewszystkim tam wychodzi całkowite a oryginalne opracowanie pedagogiki — *Chowanna*, system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki, oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży, przez Bronisława Trentowskiego (Poznań, r. 1842). Całe dzieło, tchnące duchem patryjotycznym, gorąco poleca nauczycielom dobry wykład języka polskiego, a we względzie jego początku, t. j. nauki czytania, śmiało zajmuje postępowe stanowisko. Trentowski, wystudjowawszy z widocznym zamiłowaniem historję metod czytania, podaje szczegółowy opis sposobów, używanych w Niemczech; obok tego zaś zestawia za-

pomniane już wówczas prace Komisji edukacyjnej, jako zawiązek dydaktyki narodowej. Następnie, rozważywszy dobre i złe strony opisanych metod, poleca własną, którą nazwał „metodą polską". Jest to metoda doraźnego czytania, którą znamy dziś wszyscy ze znakomitego elementarza Promyka w daleko doskonalszej formie; Trentowski tak ją opisuje: „Czy to pisząc na tablicy, czy kreśląc na powierzchni piasku, czy też biorąc w pomoc osobne litery, drukowane na kartkach, połóż przed oczy nasamprzód samogłoski: a, e, i, o, y. Nazwij każdą z nich wyraźnie i głośno! Uczniowie mają te nazwy głośno powtórzyć. Później będziesz dawać każdą z nich wyrywkowo i każesz ją narysować! W pół godziny nauczą się tych sześciu liter. Teraz składasz te same zgłoski, np. ae, ai, ao, au, ay i każesz je czytać. Czytanie to łatwe, bo polega na naturalnym wymówieniu każdej samogłoski zosobna, daje jednakże prawdziwy obraz dalszego czytania. Skoroś to skończył, przystępujesz do spółgłosek i oświadczasz dzieciom, że liter tych bez pomocy samogłosek nazwać ani wymówić niepodobna, że więc stawiać je potrzeba obok samogłosek i wprost czytać". Praca Trentowskiego, jakkolwiek rozgłośna, z powodu swej obszerności nie mogła stać się zbyt popularną, w tym znaczeniu, iżby była ogólnie czytaną przez wychowawców i nauczycieli. Niemniej jednak poglądy jego łatwo się rozeszły dzięki *Pedagogice* Sierocińskiego (Warszawa, r. 1845), która składała się w znacznej części z parafrazy lub wyjątków z Trentowskiego. Tenże Sierociński rozpowszechnił metodę czytania, poleconą przez Trentowskiego w dziełku p. t. *Zasady poprawnego czytania i pisania po polsku z załączeniem nowego sposobu uczenia czytać.* (Warszawa, 1845) a nadto był autorem gramatyki, która, zwłaszcza po pensjach żeńskich, bardzo była rozpowszechnioną.

Ewaryst Estkowski.

Bez porównania większe jednak zasługi na tym polu położył *Ewaryst Estkowski* (ur. 1820, zm. 1856 r.). Poznał on wady spółczesnej szkoły niemieckiej w Poznaniu nie z opowiadania już, lecz przez bezpośrednie zetknięcie się z jej praktyką, naprzód jako uczeń, a później jako nauczyciel ludowy; i całe swe krótkie życie poświęcił sprawie zreformowania szkoły elemen-

tarnej w duchu narodowym i podniesienia jej metod pod względem dydaktycznym. W latach 1848—1856 rozwinął on w tym kierunku gorączkową działalność w Poznaniu. Zawiązał tam pierwsze Towarzystwo pedagogiczne polskie, wydawał pismo pedagogiczne p. t. *Szkoła polska* i pismo dla dzieci p. t. *Szkółka*, sam też opracował wiele podręczników i artykułów metodycznych, pozostających w bezpośrednim lub pośrednim związku z nauczaniem języka ojczystego. I tak już w r. 1843 pomieścił w Orędowniku naukowym, wydawanym przez A. Poplińskiego i J. Łukaszewicza, artykuł p. t. *Kilka słów o szkołach elementarnych w W. Ks. Poznańskim*, w którym za główną ich wadę uważa nietylko wykładowy język niemiecki, lecz cały tok nauki, niezastosowany zupełnie do pojęć i natury dziecka polskiego.

W roku 1849 pomieszcza w *Szkole polskiej* rozprawę p. t. *Uwagi nad początkową nauką czytania, pisania i rysunków*. Artykuł ten jest dalszym rozwinięciem myśli Trentowskiego; Estkowski również opisuje tu metody, używane przy nauce elementarza, ale szczególniej poleca metodę doraźnego czytania, wskazaną w Chowannie; wprowadza jednak w niej pewne zmiany i uzupełnienia i idąc za Wolskim, wymaga pewnych rozmiarów przygotowawczych; nadto w myśl zarówno naszej Komisji, jak niemieckiego pedagoga, Adolfa Diesterwega, każe łączyć czytanie z pisaniem tak, żeby pismo szło przed drukiem. Też same zasady rozwinął szczegółowo w r. 1850 w pracy p. t. *Metoda czytania i pisania*, która stanowi jakby przewodnik dla nauczyciela, jak postępować z uczniami od chwili, gdy wstąpią do szkoły, aż do czasu, gdy nauczą się czytać i pisać. Nowością jest tu wprowadzenie rysunku do nauki elementarnej; według Estkowskiego w pierwszym roku nauki dzieci 5 — 6 letnie nie powinny wcale pisać, ani czytać, lecz jedną godzinę ich pobytu w szkole użyć należy na rozmowy o rzeczach, podpadających pod zmysły, przeplatane przez powieści i wierszyki, drugą zaś na ćwiczenia w rysunku—dopiero dziecko 7-letnie, odpowiednio przygotowane, powinno rozpoczynać naukę książkową. Praktyczną ilustracją tej metody jest *Elementarzyk ułożony wedle metody czytania i pisania*, który wyszedł po raz pierwszy w Poznaniu r. 1851. Rozpoczyna się on od rysunków różnych przedmiotów, które dzieci mają przerysowywać na tabliczkach, zanim przejdą do pisania; potym idzie nauka pisania i czytania samogłosek;

także nauka w zastosowaniu do spółgłosek, które się wprowadza stopniowo po jednej. W wyborze wyrazów do pisania i czytania autor bardzo starannie stopniuje trudności i daje naprzód sylaby, składające się z jednej spółgłoski i jednej samogłoski, potym sylaby i wyrazy, zaczynające się i kończące na spółgłoskę; wreszcie zbieg dwuch lub trzech spółgłosek na początku lub na końcu wyrazu. Na końcu mamy pisanie i czytanie krótkich zdań, a wreszcie alfabet wielki i jego zastosowanie. Inną troską Estkowskiego było podanie dzieciom, kończącym elementarz, odpowiednich ustępów do wprawy w czytaniu. Ze względu na ogólne zadania nauki początkowej i na szczególne znaczenie kształcące języka ojczystego, treść pierwszej czytanki nie może być dowolną, lecz musi zawierać wiadomości o przedmiotach najbliższych, które najpierw dziecku winny być znane, o zwierzętach i roślinach i wogóle przyrodzie kraju rodzinnego, o zajęciach mieszkańców, a wtenczas, mówi Estkowski, „po raz pierwszy odezwie się w duszy dziecka miłość tego kraju rodzinnego, przywiązanie do naszej ziemi, do naszych łąk, pól, lasów, wsi, ptactwa i ludu śpiewnego". Przy tym podkładzie realnym a na wskroś swojskim Estkowski nie obawia się już, tak jak niegdyś Hofmanowa, zbytniego rozbujania wyobraźni i nie szczędzi dzieciom żywiołu fantastycznego: bajek i baśni, legiend, balad, słowem dostępnych wyjątków poezji, nietylko z epoki stanisławowskiej, z której Tańska czerpała przeważnie dla swych Rozrywek, ale z poetów romantycznych, co w pismach dla młodzieży było poniekąd nowością; nawet własne artykuliki prozą przeplata często wyjątkami z Pola i Mickiewicza, którego był gorącym wielbicielem. Stałym spółpracownikiem *Szkółki dla młodzieży* był Teofil Lenartowicz, którego „Wiochna", „Zachwycenie", „Mały światek", „Wiecznie to samo" i wiele innych utworów tutaj okazało się po raz pierwszy; w Szkółce też spotykamy się z przedrukami Brodzińskiego, Zaleskiego, Pola, Gaszyńskiego, Odyńca, Czajkowskiego, Syrokomli, Deotymy, Anny Libery. Takiż duch, t. j. połączonie żywiołu przyrodniczego z poetycznym, realnego z fantastycznym panuje w *Książce do pierwszego czytania dla szkół publicznych i prywatnych* (Poznań, (1850) stanowiącej Wypisy, podzielone na dwie części i wyróżniające się chlubnie wśród wydawnictw tego rodzaju.

Czytanki i wypisy z połowy XIX wieku.

Spółcześnie z Estkowskim inni autorzy w W. Ks. Poznańskim zajmują się szczerze nauczaniem języka polskiego. *W szkole polskiej* obok samego redaktora różni nauczyciele ludowi piszą o początkowej nauce języka i nieraz bardzo trafne wypowiadają poglądy: Wiśniewski i Szafrański chcieliby przy pogadankach o przedmiotach otaczających uwzględnić także stronę językową, ćwiczyć dzieci w tworzeniu zdań naprzód prostych, potym złożonych, w wynajdywaniu wyrazów pochodnych. A. Kiszewski w swej *Nauce w świecie* (Poznań, 1847) stanowiącej książkę do czytania a zarazem podręcznik do wykładu nauki o rzeczach dla klasy II szkoły ludowej, Maksymiljan Zienkiewicz w mało dziś znanym dziełku, p. t. *Ćwiczenia rozumu i mowy* (Gniezno, 1853 r.) podają pomysły wielu ćwiczeń dla dzieci, które jeszcze nie słyszały żadnego terminu gramatycznego; podobnież ćwiczenia znajdujemy wraz z nauką o rzeczach w bardzo rozpowszechnionym elementarzu Rakowicza. Obok nich zaś są dydaktycy, zastanawiający się poważnie nad praktyką nauczania w szkole średniej: *Rymarkiewicz*, którego *Teorja stylu* wraz z tematami do wypracowań i wypisy polskie w trzech częściach, p. t. *Wzory prozy* należały do najlepszych podręczników przez czas długi, *Hipolit Cegielski*, którego *Nauka poezji* (wyd. I, 1845 r.) a szczególniej zamieszczony przy niej bogaty wybór wyjątków z najcelniejszych poetów, stanowiły książkę jedyną w swoim rodzaju, uważaną za dzieło niezbędne dla każdego, kto chciał młodzież obznajmić ze skarbami literatury ojczystej.

Widzimy stąd, że w ówczesnych czytankach i wypisach zaczynają się ścierać dwa prądy: dążność do podania dzieciom pewnego zasobu wiadomości z różnych dziedzin wiedzy, oraz dążność do zaznajomienia młodzieży z utworami pisarzy celniejszych, z prawdziwemi wzorami prozy i poezji. Zwykle w książkach do czytania dla szkół ludowych przeważał ten wzgląd realny, skutkiem czego przepełniano je artykułami treści pouczającej; gdy przeciwnie w Wypisach dla szkół średnich wzgląd estetyczny brał górę i beletrystyka wysuwała się na plan pierwszy. Różnica ta wynikła po części z programu szkolnego;

w szkołach elementarnych nie było osobnych lekcji gieografji, historji, nauk przyrodniczych, wiadomości więc z tych dziedzin udzielano w związku z czytaniem. Gdy w szkołach średnich nauczyciel języka polskiego zajmował się tylko językiem, niemniej jednak wytwarzała się stąd pewna jednostronność, której w różny sposób usiłowano zaradzić, czego dowodem prace Estkowskiego. Podobną różnicę pomiędzy szkołami elementarnemi a średniemi widzimy w tym czasie w wykładzie gramatyki: w podręcznikach dla szkół ludowych znajdujemy ćwiczenia językowe, oparte na materjale językowym, poczerpniętym z pogadanek i czytania, jest tu zatym zawiązek metody indukcyjnej, dziś ogólnie używanej, gdy w gramatykach dla szkół średnich mamy po dawnemu definicje i prawidła, zatym metodę czysto dedukcyjną.

Po roku 1860 ruch w dziedzinie metodyki języka polskiego coraz mniej znajduje dla siebie pola w Poznańskim, przenosi się więc stopniowo do innych dzielnic Polski; nawet autorzy, pochodzący z Księstwa, w Galicji lub Królestwie rozwijają teraz swą działalność pożyteczną. Wpłynęły na to ważne bardzo okoliczności.

Powstanie Rady szkolnej galicyjskiej.

W Galicji, która przez długie lata najbardziej była zniemczoną tak, że nawet do nauki języka polskiego używano elementarzy i czytanek, żywcem przełożonych z niemieckiego „bez szczególnego nacisku na poprawność stylową“ ustanowiono w roku 1868 Radę szkolną krajową, która w pierwszych latach swego istnienia żywo się zakrzątnęła około lepszego urządzenia szkół i poprawy podręczników. Wkrótce też powstało tam Towarzystwo pedagogiczne, skupiające w swych szeregach nauczycieli ludowych, a organ jego, p. t. *Szkoła* staje się wyrazem dążności najlepszej ich części. Wpływa to bardzo dodatnio na ożywienie literatury pedagogicznej wogóle, a metodyki języka ojczystego w szczególności. Dowodem liczne broszury i artykuły w sprawie nauczania języka, które w owych czasach pisywali chętnie zarówno pedagodzy teoretycy, jak nauczyciele praktycy. Teoretycy przedewszystkim sięgali w przeszłość, badali

dzieje wychowania i nauczania i widząc w Radzie szkolnej krajowej godną następczynię Komisji i Izby, pokładali w niej wielkie nadzieje i nie szczędzili jej wskazówek nieraz bardzo trafnych. Do takich teoretyków zaliczamy przedewszystkim Stanisława Zarańskiego i dr. Franciszka Nowakowskiego. Pierwszy w dziełku, p. t. *Zarys dziejów nauki czytania* (Kraków, 1868) spopularyzował dla nauczycieli galicyjskich, nie znających po większej części pism Trentowskiego i Estkowskiego, wiadomości o metodach pierwszej nauki i różnych dawnych elementarzach, a w mniejszych broszurkach, jak: *O zadaniach rady szkolnej krajowej* (Lwów, 1867) *O zasadach w układzie dzieł elementarnych* (Kraków, 1869) nawołuje do reformy nauczania w duchu narodowym i do zastosowania w wykładzie metody indukcyjnej, jako najlepiej odpowiadającej naturze umysłu dziecięcego. Obok spraw ogólnych znajdujemy tam często uwagi, dotyczące nauczania języka polskiego. Według Zarańskiego książka do czytania mieścić winna obok artykułów treści religijnej, rzeczy znane uczniom z ich życia i doświadczenia codziennego, potym zaś przejść w dziedzinę rolnictwa, przemysłu, rzemiosł, nawiązując do tych głównych zajęć człowieka zarówno wiadomości o przyrodzie ze szczególnym uwzględnieniem przyrody kraju rodzinnego, jak i dane historyczne z dziejów różnych wynalazków, z dziejów kultury ojczystej. Wielką wagę też przywiązuje słusznie do czystości i poprawności języka w podręcznikach szkolnych. „Dzieła elementarne, jako siewniki prawd wielkich, już dlatego płynąć winny lekkiemi, czystemi a nie mętnemi falami zdroju ojczystego języka, iżby około skarbów wiedzy tym więcej ochoczych gromadziły pracowników. Cóż nam po książkach polskich, jeżeli w nich duch obcy? Pamiętajmy, że błędy językowe w książkach elementarnych to trudne a nawet niepodobne do wypielenia chwasty. Książka bowiem elementarna to w ręku uczniu ewangielja, na którą on zawsze winien być gotów przysięgać". Oto słowa, które i dziś warto przypominać wielu autorom podręczników, nie umiejącym „uniknąć błędów, przed któremi ostrzegają uczniów". We względzie nauczania gramatyki przemawia Zarański za metodą indukcyjną, za rozpoczynaniem od objaśnień przygodnych przy czytaniu i pisaniu. „Uczeń— powiada—we wszelkiej gramatyce powinien mieć podany materjał do budowania na nim prawideł językowych". Charakter

historyczny miały niektóre prace Fr. Nowakowskiego, jak *O elementarzu Komisji edukacyjnej, jak Izba edukacyjna polecała przygotowywać do nauki czytania?* (Lwów, 1772) *Jak niemieccy pedagogowie polecają przygotowywać dzieci do nauki pisania i czytania* (Lwów, 1874). Inne jego artykuły, zamieszczane po większej części w Szkole lwowskiej, wchodziły w szczegóły praktyki nauczania i podawały wskazówki metodyczne dla nauczycieli, jak dowodzą tytuły, np. *Jak uczyć języka ojczystego w szkołach ludowych?* (1869 r.) *O poprawianiu ćwiczeń i wypracowań* (1874 r.) *W szkołach ludowych nie gramatyki, ale języka tak uczyć należy, ażeby zakres wyobrażeń rozszerzać i władzę pojmowania rozwijać* (1868 r.). Podobne rozprawki z metodyki w latach 1870—1880 pisywali inni, jak: Munk, Józefczyk, Wandasiewicz, Badańczyk, Świechło i t. d. Wskazówki, podawane przez tych autorów, bądź wpłynęły na układ podręczników, zaleconych przez Radę szkolną dla szkół galicyjskich, bądź wynikały z rozbioru lub krytyki wydanych i używanych już książek. Należy tu więc parę słów powiedzieć, jak w praktyce ukształtowała się nauka języka ojczystego w Galicji w ósmym dziesiątku przeszłego wieku, t. j. w sto lat po pracach wiekopomnej Komisji edukacyjnej, której rocznicę w roku 1873 obchodzono uroczyście.

Podręczniki dla szkół ludowych galicyjskich.

W I klasie szkoły ludowej przy nauce elementarza używano metody połączonego pisania i czytania, do czego dodawano pewne ćwiczenia rysunkowe, oraz pogadanki, zastosowane do wyrazów podstawowych i do obrazków. Używano w tym celu elementarza, który z polecenia Rady szkolnej ułożył Hipolit Seredyński, a później osobna komisja udoskonalała i poprawiała w wydaniach następnych. Po skończeniu tego elementarza w klasach następnych za podstawę nauki używano *Książki do czytania*, osobnej dla każdej klasy szkoły ludowej. W czytankach tych, tak jak w podobnych zbiorkach, wychodzących poprzednio w Poznańskim, mieszczono całkowity materjał naukowy dla danej klasy, t. j. starano się nietylko o to, aby uczeń miał co czytać i opowiadać, lecz przedewszystkim o to, aby w swej książce znalazł wiadomości z zoologji, botaniki, fizyki,

gieografji, historji Austrji, historji Polski, nauki moralności, z rolnictwa i przemysłu, słowem ze wszystkiego, co Rada szkolna uważała za potrzebne dla danej klasy. Wytwarzało to przeładowanie książki artykułami pouczającemi, których styl nie różnił się niczym od stylu innych podręczników szkolnych, był jasny i poprawny, ale często suchy i bezbarwny, nie mógł więc pociągnąć młodego czytelnika. Instrukcja nakazywała nauczycielowi treść książki do czytania z uczniami przerabiać i każdy artykuł starannie objaśniać, posługując się nawet w razie potrzeby obrazami, rysunkiem lub doświadczeniami, ale taż sama instrukcja zabraniała mu wszelkich uzupełnień i dodatków do tego, co się znajdowało w podręcznikach. To ograniczenie swobody nauczyciela wpływało wprawdzie na ujednostajnienie metody we wszystkich szkołach galicyjskich, wprowadzało pewną systematyczność w rozkładzie materjału, ale było zabójcze dla dalszego postępu: nauczyciel, nie mogąc na jotę odstąpić od podręcznika, zamiast naukę stosować do zdolności, usposobienia uczniów i warunków ich życia, zabijał indywidualność dziecięcą, naginając ją gwałtownie do książki; jednocześnie zanikała własna jego pomysłowość w kierunku pedagogicznym, pozostawała tylko w najlepszym razie wprawa, rutyna dobrego rzemieślnika. Inną wadą wielokrotnie przerabianych książek do czytania dla szkół ludowych, drukowanych naprzód w Wiedniu, a potym we Lwowie, był brak żywiołu estetycznego, nieuwzględnianie praw wyobraźni dziecka: wierszyków, piosenek, a tymbardziej większych utworów poetyckich było tam mało, powiastki zaś odznaczały się tonem moralizatorskim i brakiem obrobienia artystycznego. Co gorsza, pomimo że pierwsi twórcy Rady szkolnej i Towarzystwa pedagogicznego powoływali się przedewszystkim na tradycję narodową, w czytankach tych nieraz odczuwa się brak żywiołów swojskich; wynikało to stąd, że wiele artykułów tłumaczono z niemieckiego, czyniąc tylko najkonieczniejsze zmiany ze względów lokalnych.

Oprócz czytania z objaśnieniami do programu szkół ludowych już od klasy II należały pierwsze zasady gramatyki, a także praktyczna nauka pisowni i stylu. Tutaj należy przyznać nauczycielom galicyjskim, że mieli pewien zdrowy zmysł pedagogiczny, który im wskazał, że w szkole ludowej inaczej te rzeczy należy prowadzić, niż ze starszemi uczniami szkół średnich.

W dziełach i artykułach poprzednich, nie wyłączając prac Jachowicza, Zarańskiego, Nowakowskiego mieli tylko pewne pomysły, wskazówki ogólnikowe; podręczników do ćwiczeń językowych, zwłaszcza piśmiennych, brakło zupełnie; ważne więc znaczenie miały książeczki Olpińskiego (Praktyczna nauka stylu, Lwów 1877), Bugny (Przewodnik w praktycznej nauce stylu, Rzeszów, 1870), Glińskiego (Wzory i zadania, Kraków, 1880 r.), podające tematy do wypracowań dla uczniów szkół ludowych i wydziałowych. Charakter tych książeczek podobny do charakteru czytanek; opierały się one przeważnie na materjale, zaczerpniętym z nauki o rzeczach lub innych przedmiotów wykładu szkolnego; mieściły więc proste opisy sprzętów, narzędzi gospodarskich, zwierząt, roślin, opowiadanie bajek i powiastek, opowiadania historyczne, porównania, a przy końcu drobne rozprawki i listy. Zaletą istotną tych zbiorków było, że nie wymagały od dziecka, aby pisało o tym, czego nie zna, lecz liczyły się zawsze z zasobem jego pojęć i wiedzy, że przyzwyczajały ucznia do zdawania sobie sprawy z tego, co widzi, a wreszcie uwzględniały zasadę koncentracji, wiążąc niejako wykład przyrodoznawstwa i dziejów z nauką języka; brakiem ich natomiast była banalność wielu tematów, niezdolnych obudzić zainteresowania, np. opis stołu, okna, drzwi, oraz brak pomysłów swojskich, oryginalnych; podobnie jak w książkach do czytania wiele rzeczy tłumaczono żywcem z niemieckiego, nie przystosowawszy należycie do potrzeb dzieci polskich. W każdym razie były to w swoim czasie jedyne dziełka metodyczne, które nietylko w szkołach ludowych, lecz i w niższych klasach gimnazjów oddały prawdziwą usługę nauczycielom i uczniom.

Nauka języka ojczystego w szkołach średnich.
(Gramatyka Antoniego Małeckiego).

Metoda nauczania języka ojczystego w szkołach średnich mniej starannie była opracowaną; lepsi pedagodzy wzorowali się najczęściej na szczegółowych metodykach niemieckich, wprowadzając wielką systematyczność do objaśniania artykułów czytanych, układanie dyspozycji i t. p., układali też lepsze od dawnych Wypisy, zastosowane do poziomu umysłowego każdej kla-

sy, lecz o udoskonalenie wykładu gramatyki troszczyli się bardzo mało. Od r. 1863, gdy wyszła z druku Gramatyka szkolna Antoniego Małeckiego, którą sejm lwowski galicyjski zalecił do użytku w gimnazjach, przeciętny nauczyciel mało dbał o to, co i jak będzie wykładał, mając tak znakomity podręcznik do swego przedmiotu. Istotnie, Gramatyka Małeckiego stanowi epokę w dziejach nauki języka polskiego: oparta na świeższych badaniach naukowych, uwzględniająca wpływ języków słowiańskich i formy staropolskie dała ona gruntowniejszą znajomość zasad języka paru pokoleniom nauczycieli, wykładających w szkołach. Gdy jednak uczniom z klasy I lub II zadawano z niej po parę stronnic do wyuczenia się na pamięć, gdy wymagano od nich przyswojenia trudnej dla początkujących klasyfikacji i terminologji, w tym już nie wina czcigodnego autora, lecz tych nauczycieli, którzy byli złemi pedagogami i nie umieli materjału naukowego przystosować do potrzeb dzieci.

Streszczając w paru słowach to, cośmy mówili o nauce języka ojczystego w Galicji w pierwszych latach po ustanowieniu Rady szkolnej, dojdziemy do przekonania, że były tam dobre chęci, był zapał w inicjatorach, były ważne zawiązki systematycznej metodyki, ale nie było pomysłów oryginalnych, któreby wiedzę pedagogiczną na nowe pchnęły tory. Przyczyną tej przyzwoitej mierności obok braku talentów pedagogicznych w rodzaju Piramowicza, Wolskiego lub Estkowskiego, była z jednej strony krępująca wszelką pomysłowość rutyna, narzucona z góry przez urzędowe instrukcje; z drugiej—brak gruntowniejszego wykształcenia pedagogicznego: pierwsi inicjatorowie Rady szkolnej, jak Zarański, Nowakowski znali przynajmniej dawnych pisarzy polskich i spółczesnych niemieckich, lecz najbliżsi ich następcy znali już tylko dostępniejsze podręczniki niemieckie (niekoniecznie najlepsze), z których łatwiej im było tłumaczyć, niż tworzyć co nowego oryginalnie; istotny postęp wiedzy o wychowaniu, a nawet często książki, wydane w Warszawie lub Poznaniu, zupełnie im były obce. Naturalnie mówimy tu o ogóle, a nie o wyjątkach, które i wówczas i później już po r. 1880 wystąpiły na niwie literatury pedagogicznej.

Nauka języka polskiego w Królestwie po r. 1863.

Spółcześnie w Królestwie, a głównie w Warszawie, obudził się dość żywy ruch na tym polu, mający w życiu i w literaturze pewne znamiona odrębne od tych, które zaznaczyliśmy w Galicji, obok paru rysów bardzo podobnych. Po latach reakcji, która ciążyła wszystkim żywszym umysłom i sercom gorętszym, już z założeniem Towarzystwa rolniczego zaczął się odczuwać pewien prąd ku postępowi w pracy kulturalnej. Z czasów tych mamy kilka książeczek, dowodzących pewnego zainteresowania nauczaniem języka, jak elementarze Towarzystwa rolniczego, (opracowane dla chłopców przez Gregorowicza, dla dziewcząt przez Pruszakową), Wypisy dla dziewcząt Krakowskiej (1860), Gramatyka Kamockiej (1863), broszura J. N. Kamieńskiego „O metodzie doraźnego czytania“ (1868 r.). Prąd ten stał się jeszcze silniejszy po założeniu Szkoły Głównej, której wychowańcy skupili się wkrótce pod sztandarami tak zw. pozytywizmu warszawskiego i pracy organicznej. W czasach tych sprawy pedagogiczne, a między innemi i nauka języka ojczystego, żywe budziły zajęcie; lecz ci, którzy domagali się reformy nauczania, na innych opierali się podstawach, niż ich bracia ze Lwowa i Krakowa. Gdy tam powoływano się powszecznie na tradycję narodową i odgrzebywano dawne, lecz istotnie znakomite dzieła z czasów Komisji lub Izby, w Warszawie powoływano się przedewszystkim na spółczesny postęp pedagogiki na Zachodzie i szukano wskazówek i wzorów w dziełach pedagogicznych niemieckich, francuskich i angielskich. Z drugiej strony, gdy podręczniki galicyjskie przeznaczano dla szkół ludowych, i tam one natychmiastowe znajdowały zastosowanie, w Królestwie wobec przepisanych z góry programów szkolnych, na które pedagodzy Polacy żadnego nie mogli wywrzeć wpływu, wszystkie ich usiłowania zdążały do poprawy nauki prywatnej domowej i większość podręczników ten właśnie nosi charakter. W Galicji, jakeśmy widzieli, istniało pewne przeciwieństwo pomiędzy metodą szkoły ludowej a szkoły średniej; w Królestwie odrazu wytworzyło się inne—między nauką szkolną a domową; w nauczaniu domowym postęp zarówno w teorji jak w praktyce był daleko szybszy, gdy szkoła dłużej przechowywała raz przyjętą rutynę; jeśli zaś z biegiem czasu wprowadzała jakieś

zmiany w programie lub metodzie, były to zmiany na gorsze, nigdy na lepsze. Tym większą była zasługa ludzi, którzy w tych trudnych warunkach pracowali nad postępem metodyki i wskazywali niezmordowanie nauczycielom języka polskiego, jak winni postępować przy jego wykładzie.

August Jeske.

Nie najwybitniejszym pedagogiem, lecz najgłośniejszym pisarzem pedagogicznym był po r. 1870 August Jeske, który do początkowej nauki języka opracował *A, B, C, czyli naukę czytania i pisania* (I w. 1872), *Wypisy* (I w. 1874), *Małą stylistykę* (I w. 1874), *Małą gramatykę języka polskiego* (I w. 1873). Pochodził on z Poznańskiego, kształcił się w uniwersytecie berlińskim, miał sposobność poznać szkoły niemieckie i ich stosunkowo wysoki poziom pedagogiczny, lecz, powróciwszy w roku 1864 ze studjów w swe strony rodzinne, nie znalazł tam warunków odpowiednich do pracy, przyjechał zatym do Warszawy i tu postanowił opracować szereg książek, przeznaczonych do pomocy w nauczaniu domowym. Główną myślą, która mu widocznie przyświecała w tym Systematycznym Kursie nauk, była chęć rozpowszechnienia metody poglądowo-indukcyjnej w całym nauczaniu. Myśl nie nowa, boć już przed stu laty dążyła do tego Komisja edukacyjna, ale w tych czasach w Królestwie Polskim tak mało się zajmowano dziejami wychowania, że nietylko żywioły zachowawcze, lecz i najbardziej postępowe, nietylko wielbiciele, lecz i przeciwnicy Jeskego przypisywali mu nowe jakieś odkrycie w dziedzinie wychowania. Dziś sąd nasz o nim musi wypaść inaczej: nie wchodząc już w stopień oryginalności pomysłów autora, w stosunek jego książek do podobnych dzieł niemieckich, na których się wzorował, możemy stwierdzić, że w żadnym jego podręczniku nie było nic nowego, t. j. takiego, czego nie znajdowaliśmy poprzednio w literaturze pedagogicznej polskiej. Gdy jednak zwrócimy uwagę, że podręczniki Jeskiego i cały ruch, o którym mówimy, nastąpił po długich latach reakcji, że w czasach, gdy Poznańskie chlubiło się pracami Estkowskiego i jego spółtowarzyszy w Szkole polskiej, w Warszawie pomimo wszystkich postępowych elementa-

rzy, tak rozumny człowiek, jak Józef Korzeniowski, będąc wizytatorem szkół, zalecał wciąż sylabizowanie, a pomimo świeżej tradycji pięknych lekcji Jachowicza, nauczycielki po pensjach i domach prywatnych używały przy wykładzie gramatyki metody paznokciowej, zadawania „stąd dotąd“ bez wszelkich objaśnień; musimy przyznać Jeskemu, że wystąpił śmiało przeciw najbardziej rozpowszechnionemu systemowi. Wprawdzie już w r. 1868 J. N. Kamiński pisał o metodzie doraźnego czytania i zjednał jej zwolenników, lecz bardziej popularną uczynił ją dopiero elementarz Jeskego; zawierał on w swym systematycznym układzie to, czego się domagali metodycy: ćwiczenia przygotowawcze bez elementarza, t. j. pogadanki o przedmiotach otaczających, dzielenie wyrazów na głosy, rysunek, później naukę połączonego czytania i pisania, wreszcie pierwszą czytankę, łączącą z elementarzem rodzaj nauki o rzeczach; nie szczędził też w pierwszych swych wydaniach wskazówek dla nauczyciela i wzorów lekcji. Książeczka ta pierwiastkowo miała tylko zastosowanie w nauce domowej, gdyż po szkołach używano ciągle dużo słabszej, choć również wprowadzającej metodę doraźnego czytania, pracy A. Celichowskiego, p. t. *Nauka czytania i pisania podług zasad za najlepsze uznanych.* (Warszawa, 1 wyd. 1865 r.) później jednak, skoro A, B, C, zyskało zatwierdzenie władzy, zaczęto go używać i po szkołach, a mianowicie wydania skróconego, przeznaczonego dla uczniów w szkole, skąd usunięto drobiazgowe wskazówki dla nauczycieli. Równą popularnością cieszyły się Wypisy, które w ciągu lat trzydziestu (I w. 1874) poprawiane i uzupełniane przez wydawców, zwiększyły swą pierwotną objętość w czwórnasób i dziś należą do nielicznych książek, zatwierdzonych przez ministerjum oświaty do użytku w szkołach. Dla historji nauczania pierwsze wydanie ma znaczenie największe. Była to niewielka książeczka, którą autor przeznaczył na pierwszą czytankę po skończeniu elementarza, t. j. dla dzieci 8—10 letnich; materjał ugrupowano pod względem treści pod nagłówkami: Szkoła, Rodzina, Wieś, Miasto, Społeczeństwo, Ogród, Pole, Łąka, Las, Woda, Świat, Bóg. Charakter książki zbliża się bardzo do czytanek galicyjskich dla szkół ludowych jest to rodzaj encyklopedji dla dziecka, zawierającej wiadomości ze wszystkich dostępnych mu dziedzin, stąd przewaga artykułów pouczającej treści; z tym łączy się

wykład moralności w licznych radach dla dzieci i sentencjach moralnych, a powiastki i wierszyki, przeplatające tę treść poważną, stanowią jakby okrasę książki. Ta dążność do podania uczniowi możliwie najwięcej wiadomości pożytecznych sprawiła, że autor wiele innych rzeczy spuścił z oka: nie usunął ze swej książki rzeczy słabych pod względem stylowym, nie ustopniował trudności co do formy, nie zwracał uwagi, że niektóre artykuły nie mogą zająć ucznia, a nawet go znudzą zupełnie. We wstępie do Wypisów podał autor nauczycielom wskazówki, jak mają postępować przy ich czytaniu i wogóle przy nauce języka. Obok nacisku na objaśnienie czytania i zdawanie z niego sprawy, znajdujemy tam trafne uwagi co do dyktanda i ćwiczeń piśmiennych. Jeske może pierwszy z naszych dydaktyków zwrócił uwagę na znaczenie wzroku i słuchu w przyswajaniu pisowni, domagając się, aby uczniowie wpierw *widzieli*, jak się pewne wyrazy piszą i *słyszeli*, jak się wymawiają, zanim je sami zaczną pisać — uważa więc dyktando za rodzaj kontroli nad postępami uczniów w ortografji, a nie za jedyny środek nauczania; co zaś do ćwiczeń stylistycznych, to, równie jak pedagodzy galicyjscy, każe je rozpoczynać na niższym stopniu nauki i prowadzić w związku z czytaniem Wypisów. Uzupełnieniem Wypisów była *Mała stylistyka, zawierająca materjały i wskazówki do pierwszych ćwiczeń w nauce języka ojczystego* (Wyd. I, 1874 r.). W pierwszej części tej książeczki Jeske urzeczywistnił poniekąd myśl Zarańskiego, spotykaną zresztą spółcześnie u wielu metodyków niemieckich, że przed nauką gramatyki należy zebrać stosowny materjał językowy, na którymby można budować prawidła i definicje; podaje więc szereg ćwiczeń językowych, w których dzieci wyliczają przedmioty pewnemi kategorjami, określając przymioty i własności rzeczy, czynności osób, tworzą zdania, a dzięki temu zdobywają pewien zapas rzeczowników, przymiotników, słów, i uczą się ich poprawnie używać; terminy gramatyczne i najprostsze prawidła zdobywają okolicznościowo drogą indukcyjną. Drugą część książeczki stanowią wzory i pomysły do opisów prostszych i bardziej złożonych, opowiadań i listów, słowem dziełko to spełniało w Królestwie podobne zadanie, jak książki Bugny i Olpińskiego w Galicji— było jednym z pierwszych przewodników dla nauczycieli, prowadzących ćwiczenia piśmienne z młodszemi dziećmi. Dopiero

po przejściu ćwiczeń, znajdujących się w pierwszej części stylistyki, miały dzieci według programu Jeskego rozpoczynać naukę gramatyki, do której opracował osobny podręcznik (I wyd., 1873 r., II w. 1875 r.)—i tutaj również zastosował metodę inndukcyjną, t. j. rozpoczyna od przykładów, a na ich podstawie wprowadza definicje; pod każdym rozdziałem podał ćwiczenie, które uczeń winien przerabiać dla zastosowania zasad już wyłożonych. Był to więc również w nauczaniu gramatyki pewien krok naprzód, jakkolwiek podręcznik Jeskego, pomimo widoczne staranności, duże miał wady: mieścił wiele rzeczy zbyt trudnych, zbyt abstrakcyjnych dla dzieci, zarówno w samym wykładzie jak w zamieszczonych przykładach, a w drugiej części nie umiał nawet uniknąć przeładowania nadmiarem szczegółów.

Wincenty Trybulski.

Podręczniki Jeskego pociągnęły za sobą wiele innych dziełek podobnej treści. Śród elementarzy wyróżniała się opracowaniem metodycznym *Stopniowa droga do książki* (Warszawa, 1878) napisana przez Wincentego Trybulskiego, wychowańca Szkoły Głównej, pedagoga wielkich zdolności, przedwcześnie zgasłego dla kraju. Ta książka jednak nie wywarła większego wpływu na praktykę: była za obszerna, za droga, a stąd dostępna tylko dla ludzi zamożnych.

Elementarz Promyka.

Natomiast znaczenie prawdziwie historyczne ma dla nas praca Kazimierza Promyka (Konrada Prószyńskiego) p. t. *Elementarz, na którym nauczysz czytać w 5 albo 8 tygodni* (Warszawa, 1875). Gdy elementarz Jeskego, Trybulskiego i innych, opracowane starannie i ze znajomością rzeczy, dawały wskazówki nauczycielom i rodzicom, lydziom wykształconym, jak mają prowadzić pierwszą naukę z dziećmi, a tym samym mogły poprawić głównie nauczanie domowe, a po części szkolne, Promyk pomyślał o tych dzieciach, daleko liczniejszych, które nie mają ani rodziców inteligientnych, ani nauczycieli wykształconych,

ani nie chodzą do żadnej szkoły; pomyślał też o tych dzieciach, które już z wieku szkolnego wyrosły, a czytać nie umieją, i o ludziach starych, którzy radziby rozumieć na książce; pomyślał o zatrważającym procencie analfabetów śród Królestwa Polskiego i postanowił jak najprędzej zaradzić złemu. Przerażała go ilość ludzi, którzy po wioskach naszych czytać nie umieli, lecz pocieszało go przekonanie, że nie była to ich wina; lud wieśniaczy garnął się do książki i potrzebę nauki odczuwał. W każdej wsi zdarzali się ludzie, którzy, pragnąc w niedzielę modlić się na książce, a niekiedy wolnym czasem czego ciekawego z gazety się dowiedzieć, już w wieku dojrzałym zabierali się do nauki czytania, dochodząc tajników tej sztuki bądź sami, bądź przy pomocy sąsiadów, umiejących czytać. W każdej też wiosce coraz liczniejsi byli ojcowie i matki, co w dbałości o oświatę już kilkoletnim dzieciom przywozili z jarmarku „elementę“, na niej pokazywali litery i kazali przy sobie sylabizować. Lecz jakież były te książki, z których dziatwa wieśniacza jeszcze przed laty trzydziestu czerpała swą wiedzę? Były to elementarze, które ułożono jeszcze w XVII lub w XVIII w. przed założeniem Komisji Edukacyjnej i wciąż przedrukowywano bez zmiany. Wychodziły one w Warszawie, w Częstochowie, Wilnie, Grodnie i zawierały zawsze: alfabet, sylabizowanie, modlitwy, krótki katechizm i wierszyk: „Różdżką Duch Święty dziateczki bić radzi“, o żadnych ulepszeniach mowy tam nie było. I dla czegóż to—zapyta zapewne czytelnik — elementarze takie rozchodziły się śród ludu w tysiącach egzemplarzy, gdy mieliśmy już tyle dobrych książeczek? Trzy przyczyny działały tu głównie: naprzód, że wszystkie lepsze elementarze były droższe, a tym samym niedostępne dla ubogich rodziców, którzy najwyżej dziesięć lub piętnaście groszy wydać mogli na książkę; następnie treść ich, odpowiednia dla dzieci z rodzin inteligientnych, nie była w wielu razach zrozumiałą dla wzrastających w innych warunkach dzieci wiejskich, a wskazówki i uwagi dla nauczycieli ujęte były w formę całkiem niedostępną dla wieśniaka, który własne lub sąsiedzkie dzieci pragnął nauczyć czytać; wreszcie lud nasz jest konserwatywny, przywiązuje się do zwyczajów i książek, nie mógł więc odrazu przyjąć obcych mu „nowości“. Pojął to znany już ze swej pracy pisarz „Gazety Świątecznej“ i ułożył elementarz tani, bo kosztujący

tylko 7 groszy, podający metodę czytania wprawdzie całkiem wszelkim sylabizówkom przeciwną, ale tak dostępnie przedstawioną, że każdy człowiek, umiejący czytać, mógł łatwo zrozumieć wskazówki autora i według nich postępować. Ten elementarz, który w ciągu lat 30 miał 39 wydań, usunął z pod strzech wieśniaczych ostatecznie wszystkie dawne groszówki i sylabizówki, a czyniąc naukę czytania krótszą i mniej zmudną, przyczynił się do ogólnego podniesienia oświaty w narodzie. I oto pierwsza społeczna zasługa autora. Nie mniejsze było znaczenie pedagogiczne elementarza. Do metody doraźnego czytania, naszkicowanej przez Trentowskiego, opracowanej przez Estkowskiego i innych, elementarz Promyka wprowadzał nowe udoskonalenie, polegające na wybornym ustopniowaniu trudności: za punkt wyjścia każdej lekcji służy tu obrazek znanego przedmiotu, którego nazwę uczeń sam odczytuje, co idzie mu dość łatwo, gdyż wyraz składa się z samych znanych już głosek prócz jednej, tej brzmienie odgaduje dzięki obrazkowi i kojarzy z właściwym znakiem, tym sposobem uczeń zdobywa tu wiedzę samodzielnie i szybkie czyni postępy. Podobnych zasad trzyma się autor i na dalszych kartach swej książki: każdą trudność usuwa przez dobre zestawienie rzeczy, znanych już uczniowi, np. od spółgłosek zmiękczonych przy pomocy kreski (ś, ć, ź) przechodzi zręcznie do użycia *i* jako znaku zmiękczenia. Dzięki tym zaletom elementarz Promyka słusznie zasłużył na miano „najlepszego elementarza polskiego", a metoda, w nim zastosowana, została jako najlepsza wyróżniona przez pedagogów angielskich. Do szkoły dostał się on nieco później w swej postaci rozszerzonej, p. t.: *Obrazkowa nauka czytania i pisania* (Wyd. I, r. 1879); w wybornej tej książeczce autor opracował szczegółowo metodę, której główne zarysy naszkicował w poprzednim elementarzu. Mniej może rozgłosu miało dziełko, p. t. *Nauka poprawnego pisania dla samouków*, gdzie Promyk z równym talentem dydaktycznym opracował metodę nauczania pisowni bez terminów i prawideł gramatycznych.

Czytanki i Wypisy po roku 1870.

Inni pedagodzy pomyśleli o dzieciach, które już ukończyły elementarz, t. j. nauczyły się płynnie czytać i jako tako pisać.

Pospolicie dzieciom takim 8—9 letnim, uczniom różnych klas wstępnych i podwstępnych, dawano bez żadnego przejścia zaraz po elementarzu jakieś Wypisy, np. część wstępną Łukomskiego lub Łyszkowskiego i kazano z nich czytać, przepisywać, uczyć się na pamięć wierszy i tak zapełniano czas, póki nie uznano dziecka za dość duże, aby rozpoczęło według przyjętej rutyny kucie gramatyki i pisanie dyktanda. Ale przeskok od czytanek w elementarzu do Wypisów był tak znaczny, a przyjęta rutyna tak bezmyślna, że pedagog nie mógł się z tym zgodzić. Były wprawdzie Wypisy Jeskego, lecz i te w praktyce okazały się za trudne dla dziatwy, która świeżo ukończyła elementarz; były książeczki galicyjskie i poznańskie, lecz te mało były znane w Królestwie. Stąd ciągłe próby nowych książek do czytania, próby mniej lub bardziej udatne, z pośród nich jednak należy wyróżnić pracę Wł. Nowickiego, p. t.: *Początki języka polskiego. Książka ułożona według stopniowego rozwoju pojęć, mowy i gramatyki* (Wyd. I, 1877); wyróżniamy zaś to dziełko nie z powodu doboru treści, któremu możnaby niejedno zarzucić, lecz z powodu przewodniej myśli autora, świadomie zdążającego do pewnych celów metodycznych. Dla zrozumienia tej myśli należy zwrócić uwagę na broszurę p. t.: *Jak uczyć początków języka?*, która ukazała się nieco później (1879). Autor wskazuje tu związek istotny pomiędzy nauką o rzeczach a nauką języka, pomiędzy pojęciem a słowem, i dowodzi, że początkowa nauka języka ojczystego liczyć się winna z zasobem pojęć i słownika dziecka i zasób ten ciągle stopniowo wzbogacać. Celu tego nie spełni książka, która odrazu stawia przed dzieckiem trudności nieprzełamane: styl trudny, zdania długie i kunsztowne okresy, pełno wyrażeń przenośnych i abstrakcyjnych, słowem ciężki aparat języka książkowego, tak różnego od znanej dziecku mowy potocznej. Pierwsza książka powinna stopniować trudności nietylko pod względem treści, lecz i pod względem formy; pierwsze ustępy do czytania powinny być zbliżone do mowy potocznej, składać się ze zdań prostych; zdania złożone, przenośne, ozdoby stylowe znacznie później się wprowadzają. Takim jest własnie stopniowanie trudności stylowych w *Początkach języka*, i to je wyróżnia z pośród innych książek nawet najlepszych, np. Estkowskiego. Drugie wymaganie Wł. Nowickiego dotyczy już nie autorów czytanek, lecz nauczycieli; twierdzi on, że

dziecko, które skończyło elementarz, umie czytać tylko mechanicznie; teraz dopiero trzeba je nauczyć czytać ze zrozumieniem rzeczy i prawdziwym pożytkiem, stąd ważną część nauki stanowi *czytanie rozumowe* (dziś niewiadomo dla czego utarł się bardziej termin *logiczne*), podaje więc cały szereg wskazówek co do tego przedmiotu; uczy nauczycieli, jak objaśniać wyrazy i zwroty, nieznane dzieciom, jak następnie doprowadzić dzieci do objęcia całości przeczytanego artykułu, uświadamiając jego treść przez pytania szczegółowsze i ogólniejsze, a także pisanie rozkładów, t. j. planów, których przykłady podaje. Żąda też, aby na każdej lekcji dzieci odrabiały małe ćwiczenia piśmienne w związku z jej przedmiotem. Nie poprzestając na tych wskazówkach, dotyczących pierwszej nauki po elementarzu, autor sięga nieco dalej i uderza odważnie na wadliwość nauczania w latach następnych, t. j. w niższych klasach szkół średnich. Chodzi mu zwłaszcza o fatalną rutynę w wykładzie gramatyki i woła wielkim głosem: „uczcież raz nie gramatyki, lecz języka!“, przypominając tym dawniejsze dowodzenia Zarańskiego. Na niższym stopniu nauki nie jest przeciwny wprowadzeniu niektórych pojęć gramatycznych, byle te wynikały bezpośrednio z rozbioru tego materjału językowego, który uczeń w pogadankach lub czytaniu zdobywa, podaje też wzory lekcji poglądowych o rzeczowniku, przymiotniku, słowie, t. j. swobodnych pogadanek nauczyciela z uczniami o rzeczach, ich przymiotach i czynnościach; wynikiem tych pogadanek jest obfity zasób wyrazów, do których później dopiero stosuje się odpowiedni termin, lekcje te są daleko lepiej opracowane, niż to, co poprzednio podał Jeske w swej stylistyce i gramatyce. Wykład systematyczny gramatyki można rozpocząć dopiero z dziećmi starszemi, które umieją czytać płynnie i ze zrozumieniem rzeczy, pisać łatwiejsze wyrazy i zdania, a dzięki objaśnieniom okolicznościowym przy czytaniu rozróżniają niektóre części mowy i ich odmiany. Z tak przygotowanemi dziećmi każe, podobnie jak dawniej Jachowicz, rozpoczynać naukę od składni. I tu wymaga od nauczyciela ustopniowania trudności: nie można dać dziecku odrazu pierwszej lepszej powiastki w książce do rozbioru, lecz zaczynać trzeba od zdania prostego nierozwniętego, na którym dzieci poznają podmiot i orzeczenie; potym idą zdania rozwinięte, przy których zaznajamiamy ucznia z dopełnieniami i okre-

śleniami; dalej różne rodzaje zdań złożonych, na końcu zaś okresy; na przykładach odpowiednich dzieci poznają główne zasady języka, a raczej wyprowadzają je same drogą indukcyjną. Taki właśnie materjał do rozbiorów zamieścił autor w *Początkach języka*, które dzięki temu stały się jednocześnie i czytanką dla dzieci młodszych i książką pomocniczą przy nauczaniu gramatyki dzieci starszych. Czytelnik z pewnością zrozumie teraz, dla czego zatrzymaliśmy się tak długo nad niewielką broszurką Wł. Nowickiego: oto dla tego, że stanowisko teoretyczne autora najzupełniej się zgadza z naszym dzisiejszym poglądem na nauczanie języka i niemal znajdujemy tam wszystkie te zasady, o których mowa w książce niniejszej. Mimo to nie zadowalają nas już *Początki języka* jako podręcznik: zarzucić można zwłaszcza pierwszej ich części, przeznaczonej do czytania, że treść nie zawsze jest zajmująca dla dzieci, mieści bowiem prawie wyłącznie to tylko, co już przed nauką czytania jest im dobrze znane; zarzucić też można, że materjał do rozbioru składa się ze zdań oderwanych, zamiast z ustępów ciągłej treści, że jest zbyt mało urozmaicony, przez co wprowadza pewien mechanizm do nauki; mając szereg zdań zupełnie jednakowych, dziecko po rozbiorze pierwszego już przy następnych nie potrzebuje się namyślać; dla wyrobienia dobrych pojęć należałoby dawać materjał bardziej różnorodny, np. nie wszystkie zdania stale zaczynać od podmiotu. Jeśli ten drugi brak wynikł może z pewnego przeoczenia niektórych zasad metodycznych, to pierwszy miał przyczynę w ogólnym stanowisku pedagogów wobec umysłu dziecka, wstępującego do szkoły. Pedagodzy, którzy od połowy XIX wieku pracowali nad udoskonaleniem metod początkowego nauczania, zarówno niemieccy jak i polscy, wychodzili z tego błędnego założenia, że dziecko 6—7 letnie, zaczynające się uczyć, jest materjałem zupełnie surowym i albo żadnych pojęć o świecie otaczającym do szkoły nie wnosi, albo te pojęcia są tak niedokładne, że dopiero po *uporządkowaniu* przez naukę o rzeczach mogą mieć jakąś wartość; stąd o ile w końcu XVIII i na początku XIX przyjmowano nieraz zbyt wysoką skalę przy wyborze materjału naukowego, np. książka do czytania Wolskiego zawiera artykuły stosunkowo bardzo poważne, o tyle w kilkadziesiąt lat później dążność do uproszczenia nauki nakazywała pedagogom w nauczaniu początkowym poruszać przedmioty, które w warunkach normalnych

życie daje poznać dziecku daleko wcześniej. Nie mógł się uchronić od tego ogólnego prądu, który niejako unosił się w powietrzu, i tak dobry pedagog jak Wł. Nowicki, stąd płyną niektóre braki jego książeczki.

Ćwiczenia językowe, wiążące się ściśle z nauką o rzeczach, a właściwie oparte na stopniowym rozwoju pojęć dziecka o świecie, stanowią też treść pracy M. Brzeskiego; autor ten pochodził z Poznańskiego, gdzie zaznaczył swą działalność dobrym elementarzem (Poznań, 1873). Praca p. t. *Zbiór zadań, pytań i ćwiczeń stylistycznych* (Warszawa, 1889) miała wprawdzie cel specjalny, jako podręcznik przy nauczaniu głuchoniemych, ale metodyczne i konsekwentne jej opracowanie zalecało ją do szerszych zastosowań w domu i w szkole. Niestety, nie była ona nigdy popularną, a nawet znaną naszym nauczycielom, ogół ich nie dorósł jeszcze widocznie do nowych metod i nie umiał zastosować nowych książek. Po szkołach męskich Wypisy Łukomskiego, a później Bądzkiewicza i podobnie jak w Galicji, Gramatyka Małeckiego, stosowana nieraz od klasy I, były dla nauczycieli alfą i omegą; o metodycznym opracowaniu lekcji, o jakichś środkach poglądowych, o udostępnieniu nauki większość nie myślała wcale; a nawet bardzo szybko zakorzenił się przesąd, że cała pedagogika ma znaczenie tylko dla małych dzieci. Po szkołach żeńskich, po pensjach w wykładzie języka polskiego większą okazywano staranność i tam wypróbowywano nieraz nowe podręczniki i metody, a nawet tam się ścierały czasem różne prądy w nauczaniu; obok nauczycieli, kierujących się tradycją, wykładali czasem nowatorzy w pedagogice, obok metody paznokciowej spotykano poglądową i rozumową.

Józefa Kamocka.

Najwięcej jednak powodzenia miały w szkołach żeńskich podręczniki Józefy Kamockiej, które w ósmym dziesiątku zeszłego stulecia należały do daleko popularniejszych od wspomnianych wyżej prac Jeskego, Nowickiego czy Brzeskiego. Uczennica i wielbicielka Jachowicza, umiarkowana w poglądach tak, jak niegdyś Tańska, lecz równie jak ona gorąco miłująca mowę ojczystą i pragnąca zamiłowanie jej i znajomość rozszerzyć śród dziatwy polskiej, Kamocka duchem należy do epoki

wcześniejszej, niż autorzy, o których mówiliśmy poprzednio, ale działa spółcześnie z niemi na tej samej drodze, lecz w inny sposób. Bolała ją nieznajomość języka śród młodzieży i nieudolność matek i nauczycielek, zajmujących się nauką początkową, więc postanowiła przyjść im z pomocą przez opracowanie odpowiednich podręczników. Za wskazówkę w tej pracy służyła jej: miłość przedmiotu, istotny talent pedagogiczny, długoletnie doświadczenie nauczycielskie i wspomnienie wykładów Jachowicza. Natomiast postęp metodyki nauczania jest jej obcy i obojętny przez całe życie, a nowatorstwa, a nawet jego pozoru, wprost się obawia i już w roku 1875 pisze w przedmowie do jednej ze swych książek: „Nie moja to rzecz wysuwać się naprzód z jakąś nową teorją nauki, a nawet iść zbyt pochopnie za prądem, w tylu odmiennych kierunkach za nowościami dążącym; choć z piórem w ręku, przedewszystkim jestem tylko kobietą i nauczycielką, i sądzę, że i jako kobiecie, i jako nauczycielce przystało mi zarówno na poparcie słów własnych mieć poza sobą słowa, powagę nauki w *całym* już kraju mające". Takie stanowisko odbiło się bardzo wyraźnie na jej pracach. Już w r. 1863, t. j. w tym czasie, gdy ukazała się gramatyka Małeckiego, wyszła książka Kamockiej p. t. *Praktyczny wykład języka polskiego, obejmujący etymologję, składnię i pisownię*. Autorka, trafnym instynktem pedagogicznym wiedziona, z całości materjału gramatycznego wybrała tylko rzeczy najważniejsze, podstawowe, rzeczy te starała się wyłożyć jasno i obficie ilustrować przykładami, co więcej podała dla użytku nauczycieli liczne wzory rozbioru, wskazując im, iż sama teoretyczna znajomość gramatyki jest płonną bez zastosowań praktycznych. Ale wierna dawnej rutynie ułożyła wykład swój w znacznej części w formie katechizmowej, jako pytania i odpowiedzi, których dzieci musiały się uczyć na pamięć, choć przecież już przebąkiwano coś nie coś o metodzie poglądowo-indukcyjnej w nauczaniu języka. Książka jej miała niebywałe powodzenie, doczekała 7 wydań i rozeszła się w 22000 egzemplarzach; o metodzie indukcyjnej przy wykładzie gramatyki już nie przebąkiwano, lecz mówiono bardzo głośno, ale Kamocka w nowych wydaniach ani na jotę nie zmieniła dawnej metody wykładu. I tak, jak przed laty Hofmanowa powagą swego imienia podtrzymała sylabizowanie, Kamocka skutkiem swej popu-

larności opóźniła reformę wykładu gramatyki zwłaszcza w nauczaniu dziewcząt, które zresztą na razie uchroniła od wykuwania całych stronnic Małeckiego, dając im w ręce podręcznik dużo dostępniejszy.

Inną pracą Kamockiej nadzwyczaj rozpowszechnioną były *Zasady poprawnego pisania* (Wyd. I, 1876 r.), t. j. właściwie zbiór dyktand, poprzedzony zwięzłym wykładem zasad pisowni. Należy przyznać, że dziełko to poruszyło przedmiot, poprzednio mało bardzo uwzględniony w literaturze. Widzieliśmy, że nasi dydaktycy, zarówno w Poznaniu, w Galicji czy w Warszawie, zajmowali się głównie stosunkiem nauki o rzeczach do nauki języka, sprawą elementarza, treścią pierwszej czytanki, wreszcie poglądowym wykładem gramatyki; nauka pisowni schodziła na plan drugi. Jeske nawet we wstępie do Wypisów poświęca jej trafne wprawdzie, lecz bardzo ogólnikowe uwagi. Tymczasem Kamocka rozumiała, że do zadań nauki języka należy przyswojenie prawidłowej pisowni; rozumiała, że nauka gramatyki nie doprowadzi do tego celu bez ćwiczeń praktycznych; postanowiła więc napisać podręcznik systematyczny do tych ćwiczeń i pracą swą istotnie zapełniła pewną lukę w literaturze. Błędem tylko wobec dzisiejszych naszych pojęć było, że podręcznik ów uznawał dyktando za alfę i omegę nauki pisowni, a przytym treść tego dyktanda sztucznie naginał do dwuch z góry wybranych wyrazów, mających jednakowe brzmienie a różną pisownię ale wadliwość tego systemu wykazały dopiero czasy późniejsze. Książka Kamockiej przez długie lata była jedynym źródłem dla nauczycieli, pragnących uczniów swych nauczyć pisać poprawnie. Mniejsze powodzenie miała *Nauka stylu* (Warszawa, 1875) i *Podręcznik, ułatwiający pisanie wypracowań* (Warszawa, 1887); pierwsza z tych książek raziła trochę jednostronnością, pomijając teorję poezji, którą wraz z zasadami stylu wykładano zazwyczaj po pensjach w klasie czwartej; druga zaś ukazała się już zapóźno po wielu pracach podobnych, nie wywołała więc silniejszego wrażenia, gdyż zainteresowanie do pedagogiki po części osłabło, po części zaś weszło na inne tory.

Ruch pedagogiczny pod r. 1880.

Podczas pięciolecia r. 1880—1885 ruch na polu metodyki języka polskiego, zarówno w Warszawie, jak w Galicji, jest dość

żywy, w następnym pięcioleciu słabnie znaczenie, aż dopiero po roku 1890 znów szersze przybiera rozmiary. Ale charakter jego się zmienia: w piszących niema pierwiastkowego zapału do nowych idei, nad wszelką teorją przewagę biorą dążności czysto praktyczne. Pedagodzy, stykający się bliżej z praktyką nauczania w domu i szkole, spostrzegli, że przeciętny nauczyciel lub nauczycielka nie umieją należycie korzystać z postępów teorji nauczania i rażące popełniają błędy w różnych szczegółach wykładu. Jakżeż temu zaradzić? Wydaje się, że co do tego dwuch zdań być nie może: podnieśmy ogólny poziom wykształcenia pedagogicznego, zakładajmy seminarja, kursa pedagogiczne, pisma wychowawcze, łączmy się w towarzystwa, pracujące nad postępem wiedzy o nauczaniu, pociągnijmy do tej pracy jak najliczniejsze koła młodych nauczycieli, a praktyka domowa i szkolna sama przez się podnieść się musi. A przecież to jedyne według nas rozwiązanie kwestji nie wszystkim trafiało do przekonania. Wrodzony naturom polskim wstręt do dociekań teoretycznych, objawiający się u lepszych jednostek zdolnością do wybierania z każdej teorji tego, co ma zastosowanie praktyczne, życiowe, a u gorszych pewnym lenistwem umysłowym, które zawsze woli brać rzeczy gotowe, niż je wynajdywać samodzielnie, podsuwał większości całkiem inną odpowiedź. Za długo, mówiono z zupełnie dobrą wiarą czasem, czekać na lepszych światlejszych nauczycieli, a dzieci nasze potrzebują natychmiast się uczyć, trzeba więc tym osobom, które już się zajmują nauczaniem, dać książki, prowadzące niejako za rękę nauczyciela, wspierające go na każdym kroku, nie dopuszczając żadnej wątpliwości, ani dowolności w wykładzie. Wynikiem takiego nastroju ogółu wychowawców jest osobliwy charakter naszej literatury pedagogicznej, a w szczególności dotyczącej nauczania języka w ciągu ostatnich lat 25; najwydatniejsze w niej miejsce zajmują książki, mające natychmiastowe zastosowanie praktyczne — podręczniki, komentarze do podręczników już wydanych, kursy metodyczne, lekcje wzorowe, które nauczyciele często powtarzali dosłownie; teorję nauczania na ostatni plan zepchnięto i na kopciuszka wykierowano. Jeżeli pomimo wszystko kopciuszek ten żyje, a nawet się rozwija, choć stale u nas cierpi na anemję, jeżeli mówiąc bez przenośni, w ciągu tego ćwierćwiecza nietylko udoskonaliliśmy w szczegółach technikę nauczania, lecz nie byliśmy

obcy ogólnemu postępowi metody i nowszym teorjom dydaktycznym, to zawdzięczamy tym pedagogom, którzy i w tych nieprzyjaznych warunkach, gdy artykuły ich przez małą garstkę były tylko czytane, a książki z trudnością znajdowały wydawców, pracowali poważnie i niestrudzenie, a w ostateczności, przyciśnięci przez księgarzy, którzy nic innego drukować nie chcieli, układali „podręczniki do pomocy w nauczaniu domowym“, bo do szkół nowe książki nie miały dostępu, i w nich bodaj w przedmowie do nauczycieli przemycali trochę metodyki, starając się przekonać nauczycieli, że obowiązkiem ich kształcić się ciągle, wnikać w indywidualność ucznia i do niej wszelkie metody i podręczniki stosować. Tak więc historja nauczania języka polskiego, rozpoczęta od walki, na walce się kończy: pierwsi nasi dydaktycy walczyli przeciw przesądowi, iż języka ojczystego uczyć się nie trzeba; ostatni walczą z przesądem, iż można nauczać bez odpowiedniego przygotowania pedagogicznego. O dziejach tej walki i jej wynikach pouczy krótki przegląd literatury z ostatniego dwudziestopięciolecia.

Początek jego, stanowiąc dalszy ciąg okresu poprzedniego, odznacza się bardzo żywym ruchem pedagogicznym: w Warszawie po roku 1880 prawie jednocześnie zaczynają wychodzić trzy wydawnictwa, poświęcone sprawom wychowania i nauczania: *Rocznik pedagogiczny*, *Encyklopedja wychowawcza* i *Przegląd pedagogiczny*. Wprawdzie Rocznik przez dwa lata tylko wychodzi, wprawdzie Encyklopedja, walcząc ciągle z obojętnością ogółu i brakiem prenumeratorów, po kilku latach musi wydawnictwo na czas dłuższy zawiesić, wprawdzie Przegląd pedagogiczny różne przechodzi koleje losu, a nigdy wielką popularnością się nie cieszy, ale zawsze były to ogniska, skupiające około siebie pedagogów i dające im możność wypowiedzenia się w sprawach nauczania języka polskiego. *Rocznik pedagogiczny* obok artykułów zasadniczych miał bogaty i starannie prowadzony dział krytyki, gdzie znajdujemy fachowe oceny podręczników do nauki języka polskiego pisane przez specjalistów, jak: P. Chmielowski, R. Plenkiewicz, W. Nowicki, F. Łagowski, S. Mieczyński, H. Wernic, A. Dygasiński; Encyklopedja wychowawcza daje już w pierwszych swych tomach kilka monografji większej wartości, jak: *Elementarz* przez F. Nowakowskiego, *Ćwiczenia stylistyczne* R. Plenkiewicza, *Ćwiczenia mowy* Wł. Nowickiego; *Przegląd peda-*

gogiczny mieści już w pierwszym swym roczniku, t. j. w r. 1882: *Wskazówki do nauczania języka polskiego* J. Boczylińskiego, a w parę lat później w r. 1885 *Wskazówki metodyczne do nauczania gramatyki* H. Wernica, nie licząc mniejszych artykułów i lekcji wzorowych. W Galicji również ujawnia się dążność do ułatwienia praktyki nauczycielom; wychodzą tam książki, dające szczegółowe wskazówki, jak prowadzić naukę według podręczników, zaleconych przez Radę szkolną krajową; taką jest praca H. Stroki p. t. *Praktyczny przewodnik do udzielania początkowej nauki na podstawie elementarza* (Rzeszów. Część 1, 1881, część II 1884 r.) zastosowany do elementarza Hipolita Seredyńskiego, taką jest książeczka Pallana, dająca obszerne objaśnienia do wszystkich powiastek moralnych, zawartych w książce do czytania dla szkół ludowych. Później zaś ukazuje się wynik konferencji nauczycieli gimnazjalnych: *Wskazówki do nauczania języka polskiego*, opracowane przez jednego z wybitniejszych pedagogów i autora Wypisów Fr. Próchnickiego (Lwów, r. 1885) podające program nauki języka dla wszystkich klas gimnazjalnych ze wskazówkami co do prowadzenia lektury, wypracowań, wykładu gramatyki i t. p. Widzimy więc tu planowe zastosowanie uznanych już zasad metodycznych do obowiązującego programu szkół galicyjskich; mało w tych wskazówkach było rzeczy nowych, ale wiele takich, które warto było przypomnieć i rozpowszechniać śród nauczycieli, co niewątpliwie wpłynęło na udoskonalenie praktyki szkolnej. Niezależnie zaś od tych prac, jakkolwiek ściśle zastosowanych do praktyki, lecz bądź co bądź mieszczących teorję nauczania, w ciągu dziewiątego dziesiątka przeszłego wieku wychodzi bardzo wiele podręczników większej i mniejszej wartości. Z tych czasów mamy: Wypisy Bądzkiewicza, Dygasińskiego, Gramatykę Boczylińskiego i Składnię H. Wernica, książki z tematami do ćwiczeń stylistycznych Dygasińskiego i Kamockiej, w Galicji zaś do dawniejszych książeczek dla szkół ludowych, o których mówiliśmy poprzednio, do Wypisów dla szkół żeńskich Karola Mecherzyńskiego (Kraków, 1887) dołączają się świeżo opracowane Książki do czytania dla szkół przemysłowych, oraz Wypisy dla różnych klas gimnazjum, przy których opracowaniu biorą udział głównie tacy pedagodzy, jak: Próchnicki, Czubek, Zawiliński, Starkel, Bolesław Baranowski i inni.

Ignacy Boczyliński.

Niepodobna nam w tym krótkim szkicu rozbierać oddzielnie każdej z książek, zanotowanych w naszej bibljografji, lecz z pośród wymienionych nazwisk muszę wyróżnić trzy, które się chlubnie zapisały w dziejach nauczania; ci trzej pedagodzy to: Ignacy Boczyliński, Adolf Dygasiński i Henryk Wernic. Pierwszy, nauczyciel języka polskiego, znany już dawniej z dodatniego wpływu, jaki wywieral na uczennice, z *Pogadanek z rodzicami*, które drukował w Gazecie Polskiej, Gramatykę swą, wydaną w r. 1881, oparł na następującej zasadzie: „Naprzód idzie spostrzeganie i myślenie dziecka, a potym zapamiętanie i wypowiedzenie z pamięci prawd już spostrzeżonych, zrozumianych i zastosowanych przez samo dziecko pod kierunkiem uczącego“. Walczy więc o to samo, co przedtym Jeske i Nowicki— o metodę poglądowo-indukcyjną w wykładzie gramatyki; podzieliwszy zaś całość wykładu na 4 lata, wskazuje zastosowanie tych zasad nietylko w samych początkach, lecz i w niższych klasach szkoły średniej. Czy go usłuchano? Zapewne znalazł zwolenników i wielbicieli, którzy wykładali ściśle według jego wskazówek, ale musiał też, jak każdy niemal z pedagogów, o których tu mówimy, spotykać się często z apatją lub niechęcią wychowawców, skoro we wstępie do swych *Pogadanek z rodzicami*, drukowanych w Gazecie polskiej, powiada, że długo myślał nad tytułem feljetonu, bojąc się wyrazem *pedagogika* odstraszyć czytelników.

Adolf Dygasiński.

Adolf Dygasiński, pedagog wielkich zdolności, gruntowny znawca literatury pedagogicznej niemieckiej i angielskiej, rozpowszechniający słowem i piórem od r. 1877 ideę metody poglądowej, w pierwszych swych pracach zajmuje się wprawdzie głównie nauką o rzeczach, ale nie pomija i nauki języka. Miłośnik młodzieży i szermierz postępu, nieprzyjaciel ciasnych formułek, był on zdolny oświetlić pracę nauczycieli, rzucając na ich drogę snop głębokich myśli i trafnych wskazówek, ale do owych podręczników i przewodników, „prowadzących za rękę”

i zamieniających nauczyciela w maszynę, nie nadawał się wcale; z tego powodu, jeśli z zapałem i przejęciem szerzył zdrowe zasady pedagogiczne, a nawet z prawdziwym talentem kreślił wzory lekcji poglądowych, w systematycznych podręcznikach jego, opracowanych w czasie późniejszym, obok talentu znać pośpiech i niecierpliwość autora. Dygasiński był typem pedagoga, który rozwinąłby daleko, szerszą i wybitniejszą działalność, gdydy mu na każdym kroku nie krępowano skrzydeł, gdyby dano mu rozpowszechniać ideę owej *Szkoły przyszłości*, której barwny obraz skreślił w *Ognisku* dla Jeża; a tymczasem odczuwał silnie, że żadnego wpływu na szkołę nie ma i mieć nie może, że musi poprzestać na wychowaniu niewielkiej liczby jednostek i na dawaniu rad innym wychowawcom prywatnym.

Co się tyczy w szczególności nauki języka, w pismach swych pedagogicznych głosił zawsze pogląd, że należy uczyć języka, a nie gramatyki. Pierwszą naukę mowy wiąże z nauką o rzeczach w nieco odmienny sposób, niż pedagodzy galicyjscy; gdy w Galicji całą naukę rzeczową podporządkowano książce do czytania, t. j. nakazywano nauczycielom prowadzić z dziećmi pogadanki, mające na celu objaśnienia treści elementarza lub czytanki, Dygasiński przeciwnie we właściwej nauce o rzeczach obok kształcenia obserwacji silnie podkreśla czynnik językowy. W książce p. t. *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole* (Warszawa, 1881) w podanych, jako wzór, lekcjach o częściach ciała, o zwierzętach domowych, o jabłku i t. p. poleca nauczycielom, aby jednocześnie z udzielaniem elementarnych wiadomości o przyrodzie obznajmiali dzieci z pięknemi, jędrnemi szczeropolskiemi zwrotami mowy, aby im wskazywali najczęściej używane porównania, przenośnie, przysłowia, jako istotne bogactwo języka, poleca nadto, aby po każdej pogadance z nauki o rzeczach dzieci odrabiały ćwiczenia piśmienne, do których liczne pomysły zamieszcza w swej pracy.

Przypominamy sobie, że Henryk Wernic, oceniając wspomniane dziełko w Roczniku pedagogicznym, zrobił zarzut, że Dygasiński tematy wypracowane umieścił niewłaściwie, lekcje bowiem są przeznaczone dla dzieci 7—8 letnich, które jeszcze wypracowań nie piszą, a znów dzieci 10-letnie, któreby mogły odrabiać podobne ćwiczenia stylowe, nie przechodzą już nauki o rzeczach. W tym zarzucie mamy już charakterystykę obu pedagogów: Dygasińskiemu chodziło przedewszystkim o pomysł, o ideę, o zasadę koncentracji przy wiązaniu wiedzy przyrodni-

czej z językową, o czerpanie tematów do wypracowań ze świata otaczającego; wobec tej idei drobnostką już było dla niego, czy ćwiczenia takie zaczną pisać dzieci w 9-ym, czy w 11-ym roku życia, co zresztą przecież zależy od ich rozwoju indywidualnego; gdy Wernic w każdej sprawie stawał przedewszystkim na gruncie praktycznym i wchodził w najdrobniejsze szczegóły.

Podobne cechy dostrzegamy i w innych pracach Dygasińskiego. Wypisy jego w dwuch częściach (Część wstępna i średnia, Warszawa, 1882 r.) odznaczały się doborem materjału: dużo w nich było rzeczy prawdziwie pięknych pod względem estetycznym, np. „Latarnik" Sienkiewicza, albo zajmujących i pouczających co do treści, były w nich często wskazane i pewne środki metodyczne, np. pod niektóremi artykułami znajdowały się pytania, ułatwiające streszczenia: a jednocześnie *Wypisy* te mogły ściągnąć na siebie słuszny zarzut, że wiele artykułów było zbyt długich, co utrudniało ich czytanie i objaśnienia w szkole przy skąpo wydzielonym czasie na naukę języka polskiego. *Wskazówki do ćwiczeń stylistycznych* (Warszawa, 1889) zawierały istotnie we wstępie doskonałe rady dla nauczycieli, jak wybierać i omawiać wybrane tematy z młodzieżą; z rad tych dawała się wyłowić niejedna myśl godna pamięci wszystkich uczących, choćby ten nacisk na zależność wypracowań od indywidualności ucznia, to twierdzenie, poparte przykładem, że o koniu napisze dobrze ten tylko uczeń, który konia widział, na koniu jeździ i konie lubi. Gdy jednak po wskazówkach ogólnych przyszło podawanie samych tematów i wzorów, autor nie wznosi się ponad średnią miarę i daje tematy bardzo pospolite i po większej części wzięte z książek niemieckich; podziału ich według wieku lub stopnia przygotowania uczniów niema tam wcale. Później jeszcze wyszedł *Elementarz* i *Pierwsza czytanka* (1892)—obie książki, obmyślane zgodnie z zasadami dydaktyki, ale niedbalstwo wydawców obniżyło ich wartość, dając np. w elementarzu druk zbyt drobny, a tym samym nieodpowiedni dla dzieci, zaczynających czytać. W książce p. t. *Jak uczyć się i jak uczyć innych?* (Warszawa, 1889) Dygasiński poświęca osobny rozdział językowi polskiemu, lecz nie podaje szczegółowej metodyki nauczania tego przedmiotu; nacisk jednak na czytanie rzeczy wzorowych, na poznawanie bogactwa i piękności języka wyraźnie mówi o stanowisku nauczyciela pedagoga w tej sprawie. W historji nauczania języka polskiego również jak w historji pedagogiki Dygasiński

pozostanie na zawsze, jako rzecznik rzetelnego postępu, a nie jako autor podręczników. W tej ostatniej dziedzinie prześcignęli go inni, a przedewszystkim Henryk Wernic.

Henryk Wernic.

Pedagog z zawodu i powołania, gruntownie obznajmiony z postępem pedagogiki na Zachodzie, należał do tych nielicznych u nas pisarzy, którzy życie swe całe poświęcili pracom pedagogicznym. Takim nie był Dygasiński, który przy zamiłowaniu do pedagogiki posiadał wybitny talent powieściopisarski i nowelistyczny i w tamtą stronę coraz bardziej się skłaniał; takiemi byli tylko z pisarzy dawniejszych Estkowski i Jeske, lecz oni zaledwie po lat kilka życia mogli poświęcić literaturze pedagogicznej, gdyż nieubłagana ręka śmierci wcześnie zakończyła ich zawód; tymczasem Henryk Wernic wiernie służył pedagogice polskiej przez lat przeszło trzydzieści i w każdym niemal roku zaznaczał swą działalność jakimś dziełkiem lub artykułem. Jeśli Jeske dał pierwsze hasło do reformy początkowego nauczania, jeśli Dygasiński słowem gorącym i pełnym zapału zagrzewał do pracy młodych nauczycieli, to Henryk Wernic najbardziej wchodził w ich położenie i przez długie lata służył im radą i wskazówką we wszystkich trudnościach, które nasuwa praktyka w domu i szkole. W dziedzinie nauczania języka polskiego zasługi jego niespożyte dotyczą przedewszystkim pierwszych stopni. Naprzód w cennym dziełku, p. t. *Pierwszy rok nauki systematycznej* (Warszawa, 1881) podaje młodym nauczycielom szczegółowe wskazówki co do prowadzenia nauki pisania i czytania, mówi też o ćwiczeniach językowych przed nauką gramatyki, wyjaśnia, jak należy uczyć wierszyków, jak opowiadać dzieciom i t. p. W rok później (1882) wychodzi książeczka, p. t. *Gramatyka metodyczna wraz ze stylistyką. Część I Składnia.* W książce tej wskazuje sposób, jak prowadzić naukę o zdaniu i jego częściach metodą indukcyjną. Nie było to już dla nas nowością, wszak Gramatyka Jeskego i Boczylińskiego, a w Galicji Gramatyka Franciszka Konarskiego, przeznaczona dla IV klasy szkół ludowych, również za punkt wyjścia brały przykłady, wszak już przed kilku laty Wł. Nowicki upominał się o reformę składni i żądał, aby ją oparto na rozbiorze przy-

kładów, zawartych w jego książeczce; ale prace ich nie podały dokładnego wzoru prowadzenia nauki według tej metody, pozostawiając opracowanie jej domyślności i inicjatywie nauczycieli, a przytym przykłady ich były to zdania luźne, nie powiązane w żadną całość logiczną, pozostawiały więc nauce gramatyki jej charakter suchy i sztuczny. Henryk Wernic tymczasem pierwszy śród naszych pedagogów za punkt wyjścia do każdej lekcji składni bierze krótkie wierszyki, opisy, powiastki, wskazując, jak należy zasady gramatyczne wyprowadzać z tego, co dzieci czytają; z drugiej strony, łącząc ćwiczenia gramatyczne ze stylowemi, urzeczywistnia w wyższym stopniu, niż Jeske, zasadę koncentracji śród różnych działów nauki języka. Jeżeli więc poszczególnym działom tej książeczki można ze stanowiska metodycznego poczynić pewne zarzuty, to sam pomysł, ukazanie się podobnego podręcznika znamionuje postęp rzeczywisty. Dopełnieniem niejako tej książeczki była obszerna praca, drukowana w r. 1885 w Przeglądzie pedagogicznym, p. t. *Wzkazówki metodyczne do nauczania początków gramatyki*. Jest to właściwie kurs nauki o częściach mowy, ułożony w szeregu lekcji wzorowych w rodzaju tych, jakich próbkę dał o kilka lat wcześniej Wł. Nowicki w swej broszurze. Inne prace H. Wernica, noszące datę późniejszą, mniejsze już mają znaczenie w historji metod nauczania; są to podręczniki do nauki początkowej: *Elementarz, ułatwiający naukę czytania* (Warszawa, 1892). *Pierwsza książeczka do czytania. Druga książeczka do czytania. Trzecia książeczka do czytania.* Noszą one znamiona wszystkich prac Wernica: staranne opracowanie niektórych szczegółów metodycznych, pomijanych przez innych autorów, np. w elementarzu autor wprowadza dużo ćwiczeń na kombinacje spółgłosek, sprawiające szczególną trudność dla dzieci; w przedmowie do *Pierwszej książeczki* daje nauczycielom praktyczne wskazówki co do postępowania z dziećmi, które po skończeniu elementarza trzeba doprowadzić do zupełnie płynnego czytania; dla ustopniowania trudności w pierwszej połowie swej książeczki daje druk dużo większy, niż w drugiej; nadto pod każdą powiastką podaje wyrazy trudniejsze, aby uczeń mógł się ćwiczyć oddzielnie w ich czytaniu. Pod względem jednak doboru treści książeczki liczne posiadają braki, stąd dziś już uważamy je za przestarzałe.

Spółcześnie z Wernicem wystąpił na polu literatury pedagogicznej Florjan Łagowski, który pióro swe poświęca przeważ-

nie metodyce języka polskiego. Od lat przeszło dwudziestu w różnych odstępach czasu pomieszcza na szpaltach Przeglądu pedagogicznego artykuły teoretyczne z dziedziny metodyki, a niekiedy i lekcje próbne. Niektóre jego prace wyszły w osobnych broszurach, np. *O nauczaniu gramatyki*, *O nauczaniu pisowni*, *O znakach przestankowych*, *Z metodyki języka polskiego*. Wszystkie te książki i artykuły mają tę wspólną cechę, że nie rozbierają nigdy samych podstaw teorji nauczania, nie otwierają żadnych nowych horyzontów dla pedagogiki, lecz za to rozjaśniają różne szczegóły praktyki i udzielają nieraz trafnych rad i wskazówek, opartych po większej części na długoletnim doświadczeniu nauczycielskim autora. W porównaniu z podobnemi pismami Wernica są one daleko mniej postępowe: Wernic w książkach swych starał się zawsze stanąć na poziomie spółczesnego postępu metodyki i chętnie wprowadzał do nich rzeczy nowe, uznane może w teorji, ale mało rozpowszechnione w praktyce w latach 1880 — 1895; Łagowski nawet w artykułach z dużo późniejszą datą pozostaje na swym dawnym stanowisku, zachowując się obojętnie wobec świeżych prądów pedagogicznych, które się ujawniły w ciągu jego zawodu pisarskiego. A przecież pomimo wszystkich przeszkód i przeciwności z jakiemi musimy walczyć, w ciągu ostatnich lat 15, nie możemy zaprzeczyć, że prądy takie u nas istnieją, a nawet znalazły już wyraz w życiu i literaturze.

Ruch pedagogiczno-literacki po roku 1890.

Istotnie, jakeśmy już wyżej zaznaczyli, po żywym ruchu pedagogicznym, którego widownią w latach 1870 — 1885 były zarówno Warszawa, jak Galicja, nastąpiło bardzo smutne pięciolecie, gdy praca na tym polu bardziej niż kiedykolwiek była utrudniona. W Królestwie nowe rozporządzenia ograniczały liczbę godzin języka polskiego po szkołach do dwuch tygodniowo i zabroniły w nich używać wszystkich podręczników z wyjątkiem osławionych Wypisów Dubrowskiego i Gramatyki Grubeckiego, co obniżyło do zera wartość wykładów po szkołach. W Galicji od chwili, gdy prezesem Rady szkolnej został Michał Bobrzyński, umiejący w krótkim czasie zrazić do siebie ogół nauczycieli, pedagogika mało mogła się rozwijać i bardzo nieliczne jednostki, że wspominamy tylko zmarłego przed kilku laty

Mieczysława Baranowskiego, wyróżniły się chlubnie na polu literatury pedagogicznej. Ogólne zniechęcenie i przygnębienie było cechą pedagogiki polskiej w tym czasie. Znaleźli się jednak ludzie, którzy na tę bezczynność i apatję zgodzić się nie mogli, badali ruch pedagogiczny zagranicą i zaznajamiali z nim ogół, a raczej małą garstkę, czytających książki i artykuły wychowawcze, starali się też oddziałać przedewszystkim na naukę domową i o ile można na szkoły prywatne, na pensje żeńskie, bardziej dla tych wpływów dostępne. To młode i najmłodsze pokolenie pedagogów, w którym znaczną rolę odgrywały kobiety— nauczycielki, zaczyna swą działalność już po roku 1890 i odnosi maleńkie, lecz pewne zwycięstwo nad dawną rutyną.

Przegląd pedagogiczny, pomimo wszystkich czynionych mu zarzutów słusznych i niesłusznych, do tego postępu przyczynił się niemało w ciągu ośmiolecia 1890 — 1898, t. j. za redakcji J. Wł. Dawida. W czasie owym dwie zwłaszcza dążności zaznaczyły się bardzo wyraźnie: jedna, stanowiąca dalszy ciąg pracy, rozpoczętej ongi przez Jeskego, to systematyczne i konsekwentne stosowanie uznanych już zasad metodycznych do wszystkich szczegółów nauczania—wyrazem tej dążności był w samym Przeglądzie *Kurs metodyczny*, poza Przeglądem zaś cały szereg podręczników, lepiej opracowanych od wszystkich dawniejszych; druga, będąca nabytkiem najnowszych czasów, to rozbudzenie interesu dla studjów psychologicznych i wskazanie ich związku z wychowaniem i nauczaniem. W nauczaniu języka polskiego dążności te największy wpływ wywierały na szersze uwzględnienie zasady koncentracji i na zmianę poglądów na nauczanie pisowni. Widzieliśmy już wyżej, że wszyscy wybitniejsi pedagodzy, np. Jeske, Wernic byli zarazem zwolennikami koncentracji, t. j. pragnęli, aby wszystkie działy nauki języka polskiego, jak: czytanie, gramatyka, ćwiczenia piśmienne wiązały się z sobą logicznie w jedną całość, jako nauka mowy ojczystej; ale zasada ta z trudnością przedostawała się do praktyki wobec małego wykształcenia nauczycieli i rutyny autorów, którzy, przejęci szczegółami, często tracili z oka całość przedmiotu, opracowując podręczniki do różnych jego działów i części. Otóż w ostatnich czasach podjęto tę myśl nanowo, wykazując, że w nauce języka polskiego czytanie powinno stanowić podstawę i punkt wyjścia; z rozpatrzenia materjału językowego, którego ono dostarcza, wynikać winna wszelka teorja nauczania

w postaci gramatyki czy stylistyki, a zastosowaniem tych wszystkich objaśnień są ćwiczenia piśmienne i ortograficzne. Opracowywano podręczniki na tych zasadach oparte, np. *Zbiorek powiastek, wierszyków i ćwiczeń* Sempołowskiej i Unszlichtówny (I wyd. 1897), albo *Gramatyka i Czytanki stopniowane* (I wyd. 1898) niżej podpisanej, po części *Początki gramatyki* Drzewieckiego, które jednak wyłączają czytanie. Książki te, cieszące się względnym powodzeniem (w ciągu lat 7 miały po dwa wydania) w praktyce nauczania domowego potrosze torują drogę jedynej racjonalnej metodzie w nauczaniu; szkoda tylko, że reformę tę najwięcej znać na najniższych stopniach nauki. Wykład języka na stopniu średnim i wyższym mało jest dotąd opracowany metodycznie: nauczyciele posługują się albo *Gramatyką* Kryńskiego i *Składnią* Krasnowolskiego, które, zawierając wykład systematyczny i oparty na zasadach naukowych, są raczej podręcznikami dla uczących niż dla uczniów, albo też więcej lub mniej udatnemi ich skróceniami, które mieszczą sam tylko materjał bez opracowania metodycznego. O sposobie prowadzenia wykładu, o jego stosunku do lektury i ćwiczeń stylowych, o metodzie nauczania w klasach średnich i wyższych dotąd tak, jak przed laty, mówi się stanowczo za mało, a zasada koncentracji obok szerszych zwolenników ma w kołach pedagogicznych i przeciwników dość poważnych, np. Fl. Łagowski w przedmowie do świeżo wydanych Wypisów na klasę III i IV wyraźnie występuje przeciw łączności lektury z objaśnieniami gramatycznemi.

Podobnież połowicznym jest dotąd, jakkolwiek niewątpliwym, wpływ badań psychologicznych na reformę nauki ortografji. Mniej więcej do roku 1890 alfą i omegą tej nauki było dyktando, które prowadzono najczęściej według książki Kamockiej; później materjał tej książki okazał się nieodpowiednim, wadliwym lub niewystarczającym, więc grono doświadczonych nauczycielek języka polskiego: Bogucka, Dzierżanowska, Niewiadomska, Pruska i Warnkówna opracowały wspólnemi siłami nową książkę, p. t. *Podręcznik do systematycznego dyktanda* (I wydanie, 1893) i ta odrazu wyrugowała z użycia dawniejszą. W porównaniu z książką Kamockiej to pierwsze wydanie *Podręcznika* ujawnia postęp metodyczny w tym, że w części I uwzględnia potrzeby dzieci, nie uczących się jeszcze gramatyki, a w II-ej podaje wszędzie na czele rozdziału odpowiednią zasadę gramatyczną, wskazując tym sposobem związek pomiędzy wykładem

gramatyki a dyktandem; niema tu też już owych zdań, pozbawionych sensu, naciąganych do wyrazów o jednakowym brzmieniu; w każdym zdaniu jest myśl jakaś a na powtórzenia są nawet urywki ciągłej treści, wyjątki z dobrych autorów. Ale pomimo to wszystko dyktando pozostaje dyktandem tak, jakby poza nim nie istniała już żadna nauka pisowni. Jednocześnie z tym podręcznikiem Przegląd pedagogiczny zaznajomił czytelników swych z wynikami badań psychologicznych, podjętych w szkole i poza szkołą; w różnych artykułach wykazano różnice indywidualne między umysłami ze względu na przewagę wyobrażeń wzrokowych, słuchowych i ruchowych, wyjaśniono rolę tych wyobrażeń w przyswajaniu pisowni; zwracając uwagę, że nie należy ani oka ucznia przyzwyczajać do widoku wyrazów błędnie napisanych, ani ręki do niewłaściwych ruchów przy pisaniu, wyznaczono właściwą rolę dyktanda jako powtórzenia, kontroli nad postępami uczni w pisowni, którą przyswaja sobie przy pomocy innych ćwiczeń. Wkrótce z rozpowszechnieniem tych poglądów zaszła zmiana w podręcznikach, i na chlubę autorek wspomnianej książki należy podnieść, że pomimo powodzenia nie spoczęły na laurach, lecz w następnych wydaniach systematycznego *Podręcznika* wprowadzały zmiany i ulepszenia, wskazane im przez krytykę; do dyktand przyłączyły w pewnej liczbie *ćwiczenia ortograficzne*, w ostatnim zaś wydaniu zeszłorocznym zmieniły nawet tytuł pierwotny na *Podręcznik do ćwiczeń ortograficznych i dyktanda*, rugując tym sposobem dyktando z pierwszego miejsca. Niezależnie od tego podręcznika pojawiło się w ostatnich latach wiele książek do ćwiczeń ortograficznych, jak: Drzewieckiego, Dzierżanowskiej, Brzezińskiej, które wskazują, jak naukę pisowni należy prowadzić. Sprawę więc naszą musimy uważać za wygraną w teorji, bo do praktyki reformy takie dużo wolniej się przedzierają. Naturalnie, że w innych działach literatury pedagogicznej, np. śród Gramatyk, Wypisów, wydanych w ostatnich czasach mamy wiele rzeczy wartościowych, ale trudno nam je wymieniać; ocenę ich znajdzie czytelnik na dalszych kartkach tej książki.

Nie możemy jednak zamykać oczu i na braki naszej literatury. Trudne warunki sprawiły, że pod wielu względami daliśmy się wyprzedzić innym narodom. Jeżeli w sprawie nauki pisowni odnieśliśmy malutkie, ale pewne zwycięstwo nad zakorzenioną rutyną, to jeszcze wiele innych

zagadnień leży odłogiem. Wszak cała nauka języka opierać się winna na badaniach nad rozwojem mowy i pojęć u dziecka, a badania te są obce większości naszych nauczycieli, co sprawia, że poziom książek elementarnych jest zwykle za wysoki lub za nizki w stosunku do rozwoju umysłowego dziecka. Wszak lektura uczniów starszych, a przedewszystkim ćwiczenia stylowe opierać się powinny na znajomości wieku młodocianego; Amerykanie do tego się stosują, dając uczniom nawet dużo swobody w wyborze i opracowaniu ćwiczeń stylowych, aby nie krępować ich indywidualności; Czesi wydają podręczniki do nauki stylu, liczące się z wynikami psychologji dziecka, a nawet podające jako wzory i przykłady nie tematy opracowane przez autora książki, lecz rzeczywiste ćwiczenia, wyjęte z zeszytów dzieci ze szkoły ludowej; Niemcy prowadzą doświadczenia po szkołach, mają książkę Lay'a p. t. *Experimentelle Didaktik* (Dydaktyka doświadczalna), wydają pismo pod tymże tytułem, starając się całe nauczanie oprzeć na podstawie psychologicznej, a u nas w najlepszych nawet podręcznikach pokutują dawne tematy do wypracowań i zabytki dawnej rutyny, niezgodne zupełnie z naturą młodzieży. Może to wynikło z ogólnego przygnębienia naszych pedagogów, którzy czuli, że wpływ ich jest tak ograniczony, pomysły ich i prace nie mogą przedostać się do szkoły i tam oddziałać na kształcenie całej młodzieży polskiej, a nie każdy miał zapał i siłę dostateczną, aby pracować dla dalekiej przyszłości. Lecz dziś, gdy ta przyszłość stała się teraźniejszością, gdy mamy nadzieję podnieść wykład języka ojczystego nietylko w domu, lecz i w szkole, wierzymy silnie, że nietylko pełni wiary i zapału znajdą dla siebie szersze pole pracy, lecz zwątpieli i przygnębieni obudzą się z długiej obojętności, aby służyć spólnej sprawie, a wówczas w nauczaniu języka polskiego, którego krótką historję skreśliliśmy tutaj, nastąpi nowa epoka—odrodzenie.

Aniela Szycówna.

O przygotowaniu lingwistycznym nauczycieli języka polskiego.

Nie będę mówił o przygotowaniu, jakie nauczyciele i nauczycielki języka polskiego pod względem lingwistycznym posiadali dotychczas, ani krytykował stanu obecnego, bo stan ten pozostawia tyle do życzenia, iż przypuszczam, nie będę posądzony o zbytnią surowość, jeżeli powiem, że wykształcenie lingwistyczne znacznej większości nauczycieli języka polskiego nie czyni zadość najskromniejszym nawet wymaganiom. Wykształcenie to nie wybiega zwykle poza zakres szkolnych podręczników gramatyki polskiej, które, ze stanowiska naukowego językoznawstwa, pozostawiają wiele do życzenia. Ten opłakany stan bynajmniej mię nie zadziwia: tłumaczą go w zupełności nienormalne warunki, w jakich w ciągu lat 40 znajdowało się nasze szkolnictwo. Okres ten był bardzo ciężki dla nauczycielstwa polskiego; nic też dziwnego, że naturalny instynkt przystosowywania się do warunków wpłynął na znaczne zmniejszenie się szeregów nauczycieli polskich, a wydział filologiczny znajdował coraz szczuplejszą garstkę adeptów; liczba ludzi, którzy otrzymali wyższe wykształcenie filologiczne, nie mówiąc już specjalnie o lingwistycznym, w społeczeństwie naszym stała się tak szczupłą, iż można ich prawie wszystkich z nazwiska wymienić. Tymczasem nowe warunki, jakie się otworzyły dla szkolnictwa polskiego, zrodziły nagłe zapotrzebowanie całego szeregu nowych sił nauczycielskich, życie powołało do pracy cały zastęp nauczycieli i nauczycielek języka polskiego, którzy wykształcenia filologicznego, lingwistycznego nie otrzymali. Czy może jednak należycie spełnić swoje zadanie nauczyciel języka pol-

skiego, nie znając chociażby najelementarniejszych zasad naukowego językoznawstwa, nie zdając sobie dokładnie sprawy, co to jest język, do jakiego szeregu zjawisk należy go zaliczyć, jakie działają w nim czynniki, jaką odgrywają rolę poszczególne jego elementy? W sprawie tej, przypuszczam, nie może być dwuch zdań. Każdy nauczyciel w umiejętności swej nietylko pod tym względem powinien różnić się od ucznia, że lepiej i dokładniej umie szczegóły, zawarte w podręczniku, z którego lub według którego wykłada; wiedza jego, sądzę, powinna iść dalej, niż ostatnia karta podręcznika szkolnego. Nie znaczy to bynajmniej, abym uważał za pożądane i pożyteczne roztaczanie przed uczniami zawiłych procesów fonetycznych lub gramatycznych, chodzi mi tylko o to, aby nauczyciel języka polskiego stał się chociaż na tyle lingwistą, żeby mógł zająć krytyczne stanowisko wobec podręczników szkolnych i, posiadając pewne przesłanki naukowe, mógł się niemi kierować przy objaśnianiu zjawisk językowych. Niema chyba nauczyciela, któryby w ten sposób pojmowane wymagania uważał za zbyt wygórowane; każdy zgodzi się na to, że kto wykłada jakikolwiek język, musi posiadać pewne przygotowanie lingwistyczne. Zastanówmy się, na czym to przygotowanie polegać powinno.

Przedewszystkim powinno obejmować zasady językoznawstwa ogólnego. Językoznawstwem ogólnym, w przeciwstawieniu do językoznawstwa szczegółowego, którego przedmiotem jest badanie poszczególnych języków lub grupy języków pokrewnych, nazywa się ten dział nauki o języku, którego zadaniem jest analiza czynników, działających we wszystkich językach, który przeto porusza zagadnienia jednakowo ważne dla każdego badacza języka, bez względu na to, jaki język jest przedmiotem jego badania. Zagadnienia te są następujące. Co to jest język? jakie działają w nim czynniki? do jakiego szeregu zjawisk należy zaliczyć zjawiska językowe? Postaram się na pytania te w krótkości odpowiedzieć.

Językiem, w najszerszym tego słowa znaczeniu, nazywamy sposób przekazywania myśli za pomocą celowo używanych dźwięków. Środkami temi mogą być giesty, znaki graficzne lub dźwięki. Zależnie od tego, jakiego środka używamy, języki bywają giestykulacyjne, graficzne lub dźwiękowe. Język dźwiękowy, jako najbardziej odpowiadający swemu celowi, znalazł największe rozpowszechnienie i osiągnął najwyższy stopień roz-

woju i doskonałości. To też, gdy jest mowa o języku, zwykle mamy na myśli język dźwiękowy i ja w tym referacie będę miał na względzie tylko język dźwiękowy.

Wychodząc z podanej definicji ogólnej językiem dźwiękowym należy nazwać *sposób* przekazywania myśli za pomocą celowo używanych dźwięków. Z definicji tej wypływa, ze język jest *sposobem*, a jako taki nie może istnieć poza czynnością, która według niego bywa wykonywana, innemi słowy, język istnieje jedynie wówczas, kiedy mówimy lub też — dodam jeszcze—kiedy myślimy językowo, t. j. wyrazami i zdaniami. Takie wyrażenia, jak język polski i t. d. oznaczające języki całych narodów, są niczym innym, jak tylko nazwami pojęć abstrakcyjnych, zawierających w sobie sumę języków indywidualnych, t. j. sumę języków poszczególnych jednostek. Widzimy więc tedy, że zjawiska językowe konkretnie istnieją w postaci języków indywidualnych, punktem przeto wyjścia przy badaniu czynników, działających w języku, powinna być analiza języków indywidualnych. Zastanówmy się, na jakie elementy można każdy język indywidualny rozłożyć i jakie w powstawaniu i rozwoju tych elementów działają czynniki.

Język, jak powiedziałem, jest sposobem porozumiewania się i myślenia za pomocą znaków dźwiękowych, przedewszystkim więc wyłania się pierwiastek dźwiękowy języka. Dźwięki językowe, jako zjawiska fizyczne, podlegają ogólnym prawom akustycznym. *Dźwięki językowe tak, jak i wszelkie inne dźwięki* podzielić można na 3 klasy: tony, szmery oraz dźwięki stanowiące połączenia tonów ze szmerami. Tonem nazywamy dźwięk, powstały przez drganie perjodyczne ciała, szmerem — dźwięk, powstały przez drganie nieperjodyczne ciała. Te dźwięki językowe, które pod względem akustycznym stanowią tony, nazywają się samogłoskami; te, które są szmerami, nazywają się spółgłoskami cichemi (według dawnej terminologji — spółgłoskami mocnemi) wreszcie dźwięki językowe, stanowiące połączenie tonów ze szmerami, nazywają się spółgłoskami głośnemi (według dawnej terminologji—spółgłoskami słabemi). To są najogólniejsze podstawy klasyfikacji dźwięków językowych, jako zjawisk fizycznych, akustycznych.

Ale dźwięki językowe nie należą do szeregu zjawisk wyłącznie akustycznych. My je nietylko słyszymy, ale mówiąc, sami wytwarzamy. Dźwięki językowe powstają, jako wynik

pracy narządów mównych tego, kto mówi. Narządy mówne człowieka składają się z krtani, w której znajdują się dwie struny głosowe, jamy ustnej z jej ruchomemi i nieruchomemi częściami, i jamy nosowej. Trudno na tym miejscu rozwodzić się, jaką rolę odgrywają te poszczególne części naszego aparatu mównego przy wytwarzaniu poszczególnych dźwięków językowych. Zaznaczę tylko, że znajomość fizjologji dźwięków mowy, t. j. znajomość warunków powstawania poszczególnych głosek jest niezbędna dla tego, kto chce sobie zdać sprawę z procesów dźwiękowych języka. Dla tego też każdy nauczyciel języka powinien znać fizjologję dźwięków przynajmiej tego języka, który wykłada. Z dzieł ogólnych wymienię Sievers'a: Grundzüge der Phonetik; z prac, traktujących specjalnie dźwięki języka polskiego—pracę krakowskiego profesora Rozwadowskiego „Szkic wymowy polskiej", drukowaną w 1-szym zeszycie 1-go tomu „Prac i materjałów komisji językowej", wydawanych w Krakowie pod redakcją tegoż profesora.

Rozpatrzyliśmy dźwięki językowe z dwu stanowisk: ze stanowiska akustycznego (fizycznego) i ze stanowiska fizjologicznego,ale dźwięki językowe, jako wytwór celowej pracy naszego aparatu mównego, są także zjawiskiem psychicznym. „Dźwięki językowe są wypadkową, wypływającą ze skoordynowanej działalności nerwów motorycznych, wprawiających w ruch poszczególne części naszego aparatu mównego, i nerwów słuchowych, sprawiających, że praca narządów mowy, przeobrażona o falowanie powietrza, daje w ostatecznym wyniku wrażenie słuchowe. Wyobrażenie przeto dźwięku językowego jest sumą wyobrażeń dotykowych, związanych z ruchami narządów mowy, i wyobrażenia słuchowego dźwięku. Te dwa wyobrażenia są warunkiem niezbędnym, zapewniającym ciągłość istnienia języka: utrata częściowa lub całkowita tych wyobrażeń powoduje rozmaitego rodzaju objawy afazji—niezdolności mówienia — spotykane u głuchych i niemych. U osobników, dotkniętych afazją, narządy mówne i słuchowe bywają po największej części w stanie normalnym, przyczyny więc choroby należy szukać w ośrodkach mózgowych, w ich niezdolności wytwarzania wyobrażeń dźwiękowych. Będąc niezbędnym warunkiem ciągłości zjawisk dźwiękowych języka, innemi słowy, będąc jedyną przyczyną, dla której, przy normalnym stanie aparatu mównego i słuchowego, możemy zawsze, skoro tylko zajdzie potrzeba, wyma-

wiać pożądane dźwięki, wyobrażenia te z konieczności muszą odgrywać bardzo poważną rolę w procesach dźwiękowych języka“ [1]. Szczegóły, dotyczące tej sprawy można znaleźć w odpowiednim rozdziale znakomitego dzieła Paula: Principien der Sprachgeschichte.

Dotychczas rozpatrywaliśmy zjawiska dźwiękowe języka, jak się one objawiają w językach indywidualnych, t. j. w językach poszczególnych jednostek, ale jednostka w swym życiu zarówno materjalnym, jak i duchowym, jest zależna od otaczającego ją środowiska. Zależność ta ujawnia się w języku bardziej może, niż w innych dziedzinach. Każdy człowiek uczy się języka od środowiska otaczających go ludzi, mówi tak, jak ono, to znaczy wymawia poszczególne dźwięki tak, jak otaczające go środowisko i wiąże z oddzielnemi wyrazami znaczenie, jakie nadają im obcujący z nim ludzie. Widzimy więc, że w językach indywidualnych oprócz czynników psychicznych działają również czynniki społeczne. Te ostatnie są niezbędnym warunkiem, aby zdolności psychiczne, które są podstawą działalności językowej, rozwinęły się w człowieku, a stawiając jednostkę w zależności od otaczającego ją środowiska, skierowywują działalność językową poszczególnych jednostek ku temu, aby o ile możności utożsamić języki indywidualne. Gdyby każdy wymawiał głoski inaczej, niż ogół, i nadawał poszczególnym wyrazom inne, niż ogół, znaczenie, gdyby jednym słowem języki indywidualne poszczególnych jednostek zbyt się od siebie wzajemnie różniły, porozumienie się w takich warunkach byłoby niemożliwe. Czynniki społeczne są regulatorem, normującym zbytnią wybujałość indywidualizmu językowego, którego przerost utrudniałby ludziom możność porozumiewania się. Ten regulujący wpływ czynników społecznych ujawnia się we wszystkich zjawiskach językowych, a więc i w zjawiskach dźwiękowych języka. Każdy człowiek uczy się wymawiać poszczególne dźwięki od swego otoczenia, a widząc, że małe nawet uchylenie od powszechnie przyjętej wymowy, wywołuje nieporozumienia, stara się wymowę swoją zastosować do wymowy ogółu.

Szeregi dźwięków językowych, stanowiących wyrazy, po-

[1]) Patrz mój artykuł „O podstawach psychicznych zjawisk językowych“, drukowany w sprawozdaniach Szkoły Stow. Techników im. Staszica z r. szkolnego 1906/7.

siadają tę własność, że, powstając w naszym umyśle, wywołują odpowiednie wyobrażenia pozajęzykowe, t. j. wyobrażenia przedmiotów lub cech. Wyobrażenie naprz. szeregu dźwięków *stół* wywołuje wyobrażenie znanego przedmiotu; wyobrażenia wyrazów *ładny*, *pracuje* wywołują w naszej świadomości wyobrażenia znanej cechy i czynności. Na tej zdolności wyrazów wywoływania odpowiednich wyobrażeń pozajęzykowych polega znaczenie wyrazów. Szeregi dźwięków, nie wywołujące w naszej świadomości żadnych wyobrażeń pozajęzykowych, są dla nas wyrazami bez znaczenia. Znaczenie wyrazów jest tedy wynikiem skojarzenia (asocjacji) wyobrażeń dźwiękowych z wyobrażeniami pozajęzykowemi. Z tego, wynika że wyrazy są znakami naszych *wyobrażeń* o rzeczywistości, to znaczy 1) że nie są znakami samych faktów istniejących w rzeczywistości, i 2) że nie są znakami pojęć logicznych tych faktów, jak przypuszczano dawniej. Że wyrazy nie są znakami samych faktów, lecz tylko naszych wyobrażeń o faktach. jest rzeczą zbyt jasną, żeby się trzeba było długo nad tym rozwodzić: z wyrazem np. *pomarańcza* kojarzy się nie sam *owoc*, lecz nasze *wyobrażenie* o tym owocu. Pozostaje więc do wytłumaczenia, ze wyrazy nie są znakami pojęć logicznych, lecz wyobrażeń psychicznych. Zastanówmy się, jaka treść powstaje w naszym umyśle, kiedy wymawiamy lub słyszymy wyraz *pomarańcza*. Czy treść tu zawsze bywa jednakowa? Raz wyłania się wyobrażenie kształtu i barwy; innym razem, kiedy jest mowa o smaku owoców, wyobrażenie smaku odsuwa na plan drugi wyobrażenie kształtu i barwy, których wtedy jasno sobie nie uświadamiamy. Wymienione cechy nie są wcale cechami istotnemi pomarańczy. Czyż można wobec tego uważać wyrazy za znaki pojęć logicznych? Wszak pojęcia logiczne zawierają w sobie sumę cech istotnych przedmiotu i zmieniają treść swoją tylko z postępem nauki, jeżeli się okaże, że dany przedmiot lub zjawisko posiada jakąś cechę, przedtym nie wykrytą. Zmiana zaś treści, kojarzącej się w naszej świadomości z poszczególnemi wyrazami, nie ma nic wspólnego z badaniami naukowemi, bo jest zależna, jakeśmy widzieli, od okoliczności zewnętrznych, w jakich te skojarzenia występują.

Ponieważ wyrazy są znakami wyobrażeń pozajęzykowych, przeto bliższa analiza znaczenia wyrazów wykaże, na jakie kategorje można podzielić nasze wyobrażenia o rzeczywistości

(wyobrażenia pozajęzykowe). Wszystkie wyrazy, będące znakami naszych wyobrażeń o rzeczywistości można podzielić na dwie klasy: wyrazy, oznaczające przedmioty, i wyrazy oznaczające cechy. *Przedmiot i cecha* są to dwie jedyne i wyłączne, właściwe ludzkiemu umysłowi, formy, w jakie się układają nasze wyobrażenia o rzeczywistości: każde wyobrażenie pozajęzykowe jest albo wyobrażeniem przedmiotu albo wyobrażeniem cechy: trzeciego sposobu ujmowania wyobrażeń o rzeczywistości umysł nasz nie posiada. Ta właściwość naszego umysłu odzwierciadla się w języku, wszystkie bowiem t. zw. części mowy realne (oznaczające nasze wyobrażenia o rzeczywistości) rozpadają się na dwie klasy: wyrazy, oznaczające przedmioty (rzeczowniki i zaimki) i wyrazy oznaczające cechy (przymiotniki, czasowniki, liczebniki, przysłówki i w części zaimki). Na czym polega bardziej ścisła różnica między poszczególnemi częściami mowy, rozwodzić się na tym miejscu nie mogę. Szczegóły, dotyczące tego przedmiotu, można znaleźć w dziele prof. Charkowskiego Uniw. Owsianiko-Kulikowskiego „Синтаксисъ русскаго языка“ i w pracy mojej, drukowanej w tej książce p. n. „Teorja języka polskiego w wykładzie szkolnym“.

Stwierdziliśmy fakt, że istota znaczenia wyrazów polega na skojarzeniu się wyobrażenia dźwiękowego wyrazu z wyobrażeniem jakiegoś przedmiotu lub cechy. Jest to proces psychiczny. Atoli proces ten, działający w językach indywidualnych poszczególnych jednostek, jest regulowany przez czynniki społeczne.

Ponieważ z wyrazami kojarzą się wyobrażenia (przedmiotów lub cech), a wyobrażenia zawierają w sobie co najwyżej dwa lub trzy elementy przedmiotu lub cechy, więc bardzo często się się zdarza, że z danym wyrazem w umyśle naszym skojarzyć się może wyobrażenie jakiegoś innego przedmiotu lub cechy, które posiadają elementy wspólne z tamtym przedmiotem lub cechą. Jeżeli naprz. wyraz N jest znakiem wyobrażenia przedmiotu A, zawierającego elementy x, y, (z), to wyraz ten może się skojarzyć również z wyobrażeniem przedmiotu B, posiadającego elementy x, y, (u). Wyraz N otrzymuje wówczas nowe znaczenie, staje się bowiem znakiem nie tylko wyobrażenia przedmiotu A, lecz i przedmiotu B. Przykłady tego rodzaju zmiany znaczenia wyrazów można obserwować w języku dzieci. Pewne dziecko np. każdy okrągły przedmiot nazywało jajkiem.

Dużo ciekawych tego rodzaju przykładów można znaleźć w dziele Queyrat'a „Logika dziecka“ (przetłumaczone na język polski przez Króla i Moszczeńską) i u Sully'go „Dusza dziecka“ (w tłum. Moszczeńskiej) w rozdziale, zatytułowanym „Mały lingwista“.

Gdyby nie regulujące działanie czynników społecznych, zmiany znaczenia wyrazów w językach indywidualnych dokonywałyby się tak szybko, jak w języku dzieci; ale poszczególne jednostki z jednej strony wymagają od innych nadawania wyrazom najbardziej rozpowszechnionego znaczenia, z drugiej strony, chcąc, aby mowa ich była właściwie rozumiana, starają się używanym przez siebie wyrazom nadawać przyjęte przez ogół znaczenie. Bliższe szczegóły, dotyczące tej sprawy można znaleźć w odpowiednich rozdziałach wspomnianego dzieła Paula: Principien der Sprachgeschichte. Halle. Max Niemeyer, 1886 r.

Rozpatrywaliśmy dotychczas głoski i wyrazy, ale ani oddzielne głoski, ani wyrazy, jako takie, konkretnie w języku nie istnieją. Język istnieje w postaci mowy lub myśli (ujętej w formy językowe); jeżeli atoli mówimy lub myślimy (językowo), mówimy i myślimy zdaniami. Za konkretną przeto jednostkę językową należy uważać zdanie. Co to jest zdanie? Jak oddzielne wyrazy są znakami poszczególnych wyobrażeń pozajęzykowych, tak zdanie jest językowym znakiem myśli. Myślą nazywamy połączenie w jedną całość poszczególnych wyobrażeń przedmiotów i cech, powstających w naszej świadomości, jako wynik analizy wyobrażenia zbiorowego.

Wyobrażenia, wchodzące w skład myśli, nie stanowią zwykłego szeregu, w którym każde z nich miałoby samodzielne i równoważne z innemi znaczenie: każde z tych wyobrażeń odgrywa w myśli pewną, właściwą sobie rolę, a wszystkie wchodzą ze sobą w najrozmaitsze stosunki. Stosunki te bywają w języku oznaczane za pomocą form gramatycznych. Co to jest forma gramatyczna i jakie jest jej przeznaczenie? Przeznaczeniem form gramatycznych jest przedewszystkim określanie za pomocą znaków językowych stosunków, zachodzących między poszczególnemi wyobrażeniami w myśli. Forma np. II przyp. rzeczownika oznacza, między innemi, przedmiot, do którego należy drugi przedmiot (*książka ucznia*). Formy gramatyczne, rozważane z tego stanowiska, nazywają się *formami składniowemi*. Ale formy gramatyczne mogą być rozważane nietylko, jako znaki stosunków, zachodzących między pojedyńczemi wyrazami w zdaniu, lecz mogą być również rozpatrywane

w stosunku do samych siebie i do tych wyobrażeń pozajęzykowych, których są znakami. Formy gramatyczne, rozważane z tego stanowiska, nazywają się *formami morfologicznemi* (w popularnej terminologji—*etymologicznemi*). Forma np. II przyp. rozumiana nie jako forma, oznaczająca pewien stosunek jednego wyrazu do drugiego w zdaniu, lecz w przeciwstawieniu do form innych przypadków tego samego wyrazu, nazywa się formą morfologiczną. Forma czasownika, rozważana w przeciwstawieniu do form innych części mowy, nazywa się także formą morfologiczną.

Zastanówmy się teraz, na czym polega znaczenie form gramatycznych. Podstawą znaczenia form gramatycznych są te same procesy kojarzeń psychicznych, które, jakeśmy widzieli, są podstawą znaczenia wyrazów. Znaczenie form gramatycznych polega na tym, że wywołują w naszej świadomości odpowiednie wyobrażenia stosunków. Jakeśmy się już przekonali, wyobrażenia nasze, ze względu na treść swoją, nie są wielkościami stałemi, lecz ulegają ciągłym zmianom, zależnie od okoliczności zewnętrznych, które towarzyszą ich powstawaniu. Ta zmienność treści naszych wyobrażeń powoduje ciągłą zmienność zachodzących w naszej świadomości asocjacji (kojarzeń), która się odzwierciadla w języku w postaci zmian znaczenia wyrazów. To samo dzieje i w dziedzinie form gramatycznych. Znaczenie form gramatycznych, będąc wynikiem asocjacji, pod wpływem zmienności tych ostatnich ulega ciągłym zmianom. Zmiany te w językach induwidualnych dokonywałyby się zbyt szybko, gdyby nie tamujący wpływ czynników społecznych, które zniewalają jednostki do nadawania formom gramatycznym przyjętego przez ogół znaczenia.

Formy gramatyczne określają wzajemne stosunki wyobrażeń w myśli, albo, co na jedno wychodzi, wzajemne stosunki wyrazów w zdaniu (bo wyrazy są językowemi znakami poszczególnych wyobrażeń, a zdanie—językowym znakiem myśli) Tę samą funkcję spełniają przyimki i spójniki, które dla tego też nazywają się częściami mowy formalnemi.

Rozpatrzyliśmy trzy podstawowe wielkości językowe: dźwięk, wyraz i formę. Widzieliśmy, że w powstawaniu ich i rozwoju działają czynniki psychiczne i społeczne. Zjawiska tedy językowe należy zaliczyć do szeregu zjawisk psychiczno-społecznych, a językoznawstwo, jako naukę o języku, do rzędu nauk psychologiczno-społecznych. To stanowisko językoznawstwa w szeregu nauk realnych, t. j. nauk, badających dwa otaczają-

ce nas środowiska: naturalne i społeczne, — określa metodę lingwistycznego badania. Celem językoznawstwa, jak i innych nauk realnych, jest powiązanie badanych zjawisk w jeden przyczynowy łańcuch. Ponieważ atoli językoznawstwo jest umiejętnością społeczną, ogniwa tego łańcucha powinny się wzajemnie łączyć na podstawie chronologicznej. Z tego wynika, że, chcąc badać jakikolwiek język, musimy go badać historycznie: każdy fakt językowy łączyć z drugim chronologicznie go poprzedzającym faktem, starając się wykryć między niemi związek przyczynowy, na gruncie tych ogólnych zasad, o których była mowa. Języki wszystkich narodów w ciągu swego wiekowego istnienia ulegają mniej lub więcej powolnym, ale ciągłym zmianom: każdy język ma swoją historję.

Jak należy rozumieć tę historję w świetle tego, co było powiedziane?

Historja języka całego narodu jest obrazem zmian, zachodzących w językach indywidualnych następujących po sobie pokoleń, bo wszystkie zjawiska językowe i zmiany w nich zachodzące, jak starałem się wytłumaczyć, konkretnie istnieją i dokonywają się tylko w językach indywidualnych poszczególnych jednostek.

Mówiąc o zmienności języka w czasie, niepodobna nie wspomnieć o zjawisku, które stoi z nią w ścisłym związku, mianowicie o różnicowaniu się języków i powstawaniu djalektów. Przyczyną rozszczepiania się języków na djalekty są dwie następujące okoliczności: 1) zmienność języka w czasie, 2) trudność wzajemnego obcowania ludzi, zamieszkujących odległe od siebie miejscowości jednego i tego samego terytorjum językowego. Weźmy np. Kurpiów i Krakowiaków. Języki ich, ulegając powszechnemu prawu, zmieniały się z biegiem czasu, ale ponieważ między mieszkańcami doliny Narwi a Małopolanami niema żadnego kontaktu, trudno przypuszczać, aby zmiany, zachodzące w ich językach, dokonywały się w jednym kierunku. Stąd powstały dwa djalekty polskie: gwara Kurpiów, Kurpsiów, jak się sami nazywają, i gwaru ludu krakowskiego. Język, pierwotnie jednolity, rozszczepił się na cały szereg djalektów. Tą drogą rozszczepiania się, czyli różnicowania się językowego w czasach przedhistorycznych język, polski wyłonił się z języka ogólno-słowiańskiego, który w czasach bardziej jeszcze zamierzchłych był djalektem języka litewsko-słowiańskiego; język zaś litewsko-słowiański niegdyś był djalektem prajęzyka indo-euro-

pejskiego, z którego drogą różnicowania się, oprócz języka litewsko-słowiańskiego, wyodrębniły się języki: indo-irański, ormiański, albański, grecki, italijski, celtycki i giermański.

Mówiąc o czynnikach społecznych, działających w języku, podkreśliłem tylko dwa fakty: 1) że każdy człowiek uczy się języka od swego otoczenia, 2) że każdy człowiek, chcąc, aby go to otoczenie rozumiało, stara się zastosować swój język indywidualny do otaczających go ludzi. Ale oprócz tych dwuch czynników działają w języku inne czynniki społeczne. Język jest wyrazem myśli ludzkiej, a ponieważ myśl ludzka jest zależna od poziomu kultury, więc rozwój kultury, zarówno materjalnej, jak i duchowej, pociąga za sobą rozwój języka: przekształcenia, dokonywające się w dziedzinie ekonomicznej i społecznej, zmiany ustroju politycznego i prawnego, rozwój przemysłu, nauki, filozofji i sztuki—wszystkie te objawy zbiorowego życia ludzi znajdują odzwierciadlenie w języku. Bardzo ciekawą pracę, traktującą o zależności języka od kultury, napisał prof. Al. Brückner p. n. „Cywilizacja i język".

Gorącobym polecał również pracę Romanes'a, przetłumaczoną na język polski pod tytułem „Rozwój umysłowy człowieka". O znaczeniu językoznawstwa dla badań kultury przedhistorycznej pisał Schrader „Sprachvergleichung und Urgerschichte".

Ponieważ język jest zjawiskiem społecznym, przeto jedyne naukowe traktowanie go, jak i innych zjawisk społecznych, może być tylko historyczne. Stąd wynika dla nauczycieli języka polskiego obowiązek zapoznania się choć w zarysach z historją języka polskiego. Pomocnym w tym względzie może być dzieło prof. Brücknera „Dzieje języka polskiego", przedewszystkim jednak „Gramatyka języka polskiego" prof. Kryńskiego, gdzie jest uwzględniona historja form gramatycznych. Ponieważ przy rozważaniu historycznym języka polskiego bardzo często się zdarza, że nie możemy sobie wytłumaczyć jego zjawisk, nie powołując się na fakty, istniejące w epoce przedhistorycznej, kiedy język polski był djalektem języka ogólnosłowiańskiego, nauczyciele języka polskiego powinni umieć chociaż gramatykę języka staro-słowiańskiego, inaczej cerkiewnosłowiańskim zwanego, ponieważ w pomnikach piśmienniczych tego języka zachowały się fakty, najbardziej zbliżone do stanu języka ogólno-słowiańskiego. Jako podręcznik gramatyki ję-

zyka staro-słowiańskiego polecić można dzieło lipskiego profesora Augusta Leskien'a: Hendbuch der altbulgarischen Sprache (Obecnie mamy już IV-e wydanie). Wydanie drugie jest przetłumaczone na język rosyjski. Prof. Leskien język tłumaczeń Pisma św. „dokonanego przez św. Cynyla i Metodego, uważa za język staro-bułgarski i dla tego też w nagłówku swej książki napisał nie *Handbuch der altkirchenslawischen*, lecz Handbach der altbulgarischen Sprache!

Stanisław Szober.

O wykładzie języka polskiego.

Lekcje języka ojczystego należą do najmilszych dla każdego nauczyciela, który nietylko pragnie dać uczniom pewien zasób wiadomości, ale nadto myśli o wyrobieniu w nich ducha obywatelskiego. W języku bowiem przedewszystkim krystalizuje się odrębność, swoistość i siła narodowa; jest on narzędziem giętkim i podatnym do wyrażenia tysiącznych odcieni, całej głębi uczuć wielkiej, zespolonej przez wieki gromady ludzkiej, która w każdym pokoleniu do wspólnej skarbnicy dokłada swój dorobek myślowy i odciska na niej swą pieczęć. Stąd zadaniem nauczyciela musi być odsłonięcie przed uczniami skarbów języka, oczarowanie siłą jego serc dziecięcych tak, aby go umiłowały na całe życie, aby naleciałości obce raniły ich ucho, a potęga przemawiająca w utworach mistrzów słowa podnosiła pierś ich szczęściem i zachwytem.

Uczucia silne łatwo udzielają się dzieciom i młodzieży — nauczyciel więc może dokonać wiele, musi jednak przedewszystkim sam rozumieć ten cudowny głos, którym wieki do nas przemawiają. Otóż tę najprostszą kwalifikację niezawsze posiadają nasi nauczyciele, a to dla tego, że mowa jest zjawiskiem zbyt codziennym, zwykłym, aby się nad nią ogół głębiej zastanawiał, by odczuwał jej doniosłość; jest ona tym chlebem powszednim, którego nie doceniamy.

W szkołach bardzo często lekcje języka bywają nudne: na pierwszy plan wysuwa się w nich gramatyka, pojęta jako szereg formułek do zapamiętania; złe stopnie z dyktand smutnym są wspomnieniem, równie jak opowiadania, w których harmonja

języka przytłoczona jest moralistyką — i oto w umyśle ucznia zostaje tylko obraz bezmiernej nudy, gdzie dla języka absolutnie miejsca niema.

Człowiek dorasta—i, nauczywszy się w szkole pisać mniej więcej ortograficznie i wyrażać zgodnie z kardynalnemi prawami gramatyki, o istocie języka nie myśli, rozwoju jego nie bada, piękności nie widzi.

Jeśli taki człowiek, co się często zdarza, zostanie nauczycielem i uczyć będzie znów według metody powyższej, dzieciom stanie się wielka krzywda. Nie owionie ich nigdy urok mowy ojczystej, a natomiast wszystko, co z nią jest związane, będzie dla nich zawsze symbolem nieznośnego szkolarstwa.

Czym wytłumaczyć obojętność ogółu inteligientnego na wszelkie zjawiska językowe, jeśli nie tym przykrym wspomnieniem nudnego szkolarstwa?

Pisownia—oto jedyna struna, która nas elektryzuje, bo przyjęto uważać człowieka, piszącego nieortograficznie, za nieinteligientnego.

A przecież pisownia—to kwestja konwencjonalna. Gdzież są sprawy istotne—gwary i zasób dźwięków na całym obszarze etnograficznym polskim, rozwój i dzieje słownika narodu, nowe niezużyte zwroty i formy poetyckie i t. p.? O tym wszystkim ogół u nas mało myśli, przechodząc obojętnie obok zjawisk ciekawych, które się zewsząd świadomości jego napraszają.

Największym wrogiem pedagogji jest rutyna szkolna, która wyrobiła się wiekami—i z tego powodu jest niesłychanie silną, tak, że zerwanie z nią należy do najtrudniejszych zadań.

Jak w trywjach średniowiecznych, gramatyka stanowi u nas podstawę i zaznacza pierwszy stopień w nauce języka, a często praktykowany sposób pamięciowego wyuczania prawideł niewiele odbiega od średniowiecznego. Przykłady, wymienione w gramatykach, przeznaczonych do użytku szkolnego stale powtarzane zarówno przez dzieci, jak i nauczycieli, jakby wyczerpywały cały zapas słownika polskiego.

Na pewne ustalone pytania odpowiedź zawsze otrzymać można, gdy dziecko jest „dobrze przygotowane". Odbiera się przytym wrażenie takie, jakby za naciśnięciem guzika wyskakiwała figurka; czasami tylko zdarza się, że wyskoczy nie ta, o którą chodzi. Np. na pytanie: co to jest podmiot? otrzymujemy odpowiedź:—jest to myśl wypowiedziana w mowie, lub na piśmie

W każdym razie na pewną ilość odpowiedzi trafnych liczyć można. Czasami za odpowiedzią następuje przykład natychmiast, bez namysłu; ale za to, jeśli poprosić o drugi, trzeci, można czekać bez końca. Niepodobna też z dzieckiem „dobrze przygotowanym" poprowadzić najprostszej rozmowy—im pytanie zwyklejsze, tym trudniej o odpowiedź.

Dziecko uważa, że do nauczyciela można mówić tylko uroczystym, książkowym stylem, dobierając wyrazów, które tym są właściwsze, im się je mniej rozumie. Ileż to razy uczeń powtarza definicję: rzeczownik jest to część mowy, która i t. d.—ale zapytajmy go, co to jest część mowy? Przynajmniej w 75 wypadkach na 100 nie otrzymamy odpowiedzi.

Podobnież dzieci uczą się podziału spółgłosek na wargowe, językowe, ale gdy je poprosić, żeby po prostu, swojemi słowami powiedziały, co się dzieje w jamie ustnej, gdy wymawiamy spółgłoski: c, cz, ć,—to nie wiedzą, co z tym fantem zrobić.

Nie będziemy mnożyli przykładów tego rodzaju — każdy z wykładających mógłby ich dostarczyć coniemiara. Zastanówmy się raczej nad pytaniami, które się wprost narzucają:

Jakie znaczenie ma nauczanie gramatyki dla rozwoju umysłowego dziecka w ogólności?

Jakie dla poznania języka ojczystego?

Kiedy się powinno prowadzić gramatykę i w jakich granicach?

Co, prócz gramatyki, powinno stanowić treść lekcji języka ojczystego?

Gramatyka uczy dobrze czytać i pisać—oto określenie popularne, z którym się nieraz spotkać można. Mieści się w nim niejako usprawiedliwienie tego, że można umysł ludzki zanudzać sprawami, tak formalnemi, jak regiestrowanie wyrazów, zdań i dźwięków.

„Będziesz pisał bez błędu, mówi się dziecku, tracącemu cierpliwość; tylko ludzie niewykształceni piszą nieortograficznie, a przecież nie przejdziesz życia bez napisania listu".

Zdanie prawdziwie przekonywające; więc malec bierze się znów do roboty z takim uczuciem, z jakim się pije bardzo gorzkie lekarstwo.

Jest więc cel nauki, a gdzież jej przedmiot—język?

Usunięto go.—Tak się go będzie usuwało stale i systematycznie w dalszym ciągu.

Nauka, której przedmiotu się nie wyszczególnia, nabiera barwy specyficznej.

Cel praktyczny — i tyle, a cóż za olbrzymi nakład pracy! Obrachujmy, czy koniecznie potrzebny. Toż w ostatnich czasach pojawiły się wydawnictwa ćwiczeń ortograficznych (Brzezińska, Bogucka, Niewiadomska i Dzierżanowska cz. I), gdzie niema mowy o kategorjach gramatycznych.

Podano tam wprawdzie tylko najważniejsze prawidła pisowni, ale to wystarcza, by powiedzieć napewno, że do nauczania ortografji dość byłoby setnej części tych wiadomości formalistycznych, któremi unieszczęśliwia się dzieci obecnie.

Czy jednak poza celem praktycznym niema innego? Naszym zdaniem jest i należy go uwidocznić.

Gramatyka powinna wpłynąć na ogólny rozwój umysłowy z jednej strony, wykazując prawa myślenia (składnia), *z drugiej przyuczając do uświadomienia sobie tej pracy fizjologicznej i psychicznej, której mówienie od nas wymaga* (fonetyka, etymologja, fleksja).

Takie stawiając sobie zadanie, zaakcentujemy silnie składnię, głosownię, oraz etymologiczne pokrewieństwo wyrazów; co zaś do fleksji, to, wyrzuciwszy z niej szczegóły konwencjonalne, zwrócimy natomiast uwagę na przetwarzanie się form w czasie, czyli na historję języka (opierając się naturalnie na wzorach staropolszczyzny) na jego słownik, stosunek języka literackiego do gwar prowincjonalnych i t. p.

Tą drogą będziemy się starali w umyśle ucznia zrodzić poczucie praw w zakresie myślenia, wytworzyć pojęcie o potędze języka, jako organu całego narodu, żyjącego i dążącego stale naprzód, o zbiorowej sile twórczej w zakresie zarówno przetwarzania się form, jak i stałego wzrostu słownika, sile, wobec której niczym są suche prawidła, przez jednostki podawane.

Potęga czynu zbiorowego, czar niezrównany, jakim tchną słowa: życie i postęp—oto, co powinno wybłysnąć z lekcji języka — oto do czego ma nas doprowadzić między innemi gramatyka.

A teraz pytanie, kiedy nas ona do tego doprowadzić może? Oczywiście, że samo pojęcie prawa, czy to przyrodniczego, czy społecznego, w całej rozciągłości nie może być dostępne dla dziecka, które zaledwie czytać się nauczyło,—bywa natomiast skwap-

liwie chwytane przez młodzież w fazie kształtowania się w niej poglądu na świat.

Cała nauka języka od początku powinna przygotowywać umysł dziecka do zrozumienia praw, którym ten język podleya, ale podawać ich z całą systematycznością nie może i nie powinna zbyt wcześnie.

Nie chodzi tu bowiem o powtórzenie pewnych myśli, lecz o przejęcie się niemi. Nie chodzi też o szczegóły, lecz o syntezę—nigdzie bowiem szczegóły nie są tak martwe, tak jałowe dla umysłu, jak właśnie w gramatyce.

Na przyjęcie syntezy trzeba pewnej dojrzałości umysłu, a tymczasem gramatyki uczą się małe dzieci—to też nic dziwnego, że, gdy dorosną, wspominają ją ze wstrętem.

Jako nauka formalistyczna, gramatyka ma dla umysłu ludzkiego znaczenie schematu, bardzo pożytecznego, gdy się go umie wypełnić treścią i gdy się jego kontury i znaczenie rozumie.

Do tego jednak dziecko jest niezdolne.

Niema nic trudniejszego, jak ścisłe i umiejętne uogólnienia, zwłaszcza dla dziecka.

Wprawdzie celem nauczania jest właśnie stworzenie uczniowi odrębnego świata wewnętrznego pojęć abstrakcyjnych, ale zbyt wczesny pęd w tym kierunku jest tylko marnowaniem sił i mordęgą.

Stąd wynika, że gramatyka jako nauka systematyczna może i powinna być wykładana tylko w dwu klasach najwyższych, w początkowym zaś nauczaniu winno się zbierać materjał przez umiejętne oświetlanie zjawisk językowych.

Tymczasem, weźmy programy szkolne: znajdziemy gramatykę od klasy wstępnej do III-ej lub IV-ej włącznie, potym następuje stylistyka i literatura.

I rzecz dziwna: wszyscy pedagodzy, znający się choć trochę na rzeczy, rozumieją doskonale absurd podobnego rozkładu, rozumieją go nie od dziś, a przecie...

Ileż trzeba czasu, aby ofiarami mozolnie zakuwanych mózgów wyżłobić wreszcie twardy kamień rutyny!

Zastrzegamy się z góry, że pewne elementy schematu gramatycznego uważamy za pożyteczne przy nauczaniu języka już w klasach niższych. Że jednak zdajemy sobie sprawę z trudności, jakie przedstawiają one dla umysłu dziecięcego, *choćby się to nawet nie zdawało nauczycielowi*, że chcielibyśmy, aby stały

się istotną własnością ucznia i pomogły mu do zdobywania pojęć we wszystkich dziedzinach nauk, uważamy, iż rzeczą najpilniejszej potrzeby jest określenie ich minimum, a to tymbardziej z racji, że podręczniki, które się w ostatnich czasach pojawiły, stawiały zawsze prawie maximum.

W Królestwie odbywa się obecnie wielka reforma szkolnictwa; *chcemy, by szkoła polska była dobrą szkołą.* Pytanie, czy w dziedzinie nauczania języka ojczystego, dziedzinie podwójnie dla nas ważnej, zdobędziemy się na zerwanie z rutyną—na młodzieńczy rozpęd i nowożytne ujęcie kwestji? Placówkę nową trzeba uświęcić sztandarem nieznużytym i niezdartym, którego świetność mogłaby pociągnąć gnuśniejącą w dziedzinie szkolnictwa Galicję.

Oczywiście, że niniejszy artykuł nie rości pretensji do wyczerpania materjału; autorka uważa sobie za najwyższy zaszczyt, że rozpoczyna się od niego w danym zakresie wymiana myśli, która przygotuje teoretycznie grunt do stanowczej reformy praktycznej.

* * *

Przechodząc od uwag ogólnych do szczegółów, postaram się naszkicować plan owego minimum wiadomości gramatycznych, które, zdaniem moim, potrzebne są dzieciom.

Już *przy nauce czytania* malec powinien zrozumieć (nie określać uczenie, bo na to czas będzie o wiele później) jak powstają głoski i jak się je wymawia: jaka jest różnica w wymawianiu między samogłoską i spółgłoską i przy pomocy jakich narządów mownych wymawiamy różne spółgłoski.

Cała nauka o głoskach opierać się powinna wyłącznie na samoobserwacji i łączyć z pogadankami o budowie ciała ludzkiego, ilustrowanemi przez odpowiednie okazy i ryciny. Pomoże to nietylko w czytaniu, ale nauczy dziecko patrzeć na siebie, zdawać sobie sprawę z tego, co się z nim dzieje,—a to się przyda w różnych gałęziach nauk. Trudność, jaka się tu nastręczy, jest tą właśnie, którą jedynie w wieku bardzo wczesnym można zwalczać skutecznie. Kto się nie nauczy obserwować jako dziecię, ten zawsze będzie kulał pod tym względem. 90% dzieci, przychodzących do szkół średnich, mówi, że samogłoska wymawia się sama, a spółgłoska jedynie z pomocą innej litery. Jest to

klin, wbity w czasach, gdy uczono czytać sylabizowaniem i zaczynano od wyliczania alfabetu. Podobno ta metoda już upadła bezpowrotnie—czemuż jej owoce pokutują?

W II roku systematycznego uczenia, a więc w klasie wstępnej, okazuje się przy dyktandach i ćwiczeniach ortograficznych że pewne spółgłoski na końcu wyrazów jednakowo się wymawiają i stwarza się konieczność wyjaśnienia, na czym polega pokrewieństwo między niemi, — co się to w nas dzieje, że wymawiamy przy pomocy tych samych narządów mownych, jednakowo składając usta: b i p, g i k, z i s.

Przydałaby się tu rycina, lub, co lepiej, preparat woskowy krtani; w braku ich wystarczy, a w każdym razie potrzebna jest samoobserwacja: jeśli położymy rękę na krtani i wymawiać będziemy z kolei spółgłoski dźwięczne i głuche, to wyczujemy doskonale, kiedy drgają struny głosowe.

Ten przyrodniczy podkład nadaje cechy naturalności podziałowi głosek i dziecko czuje, że nauka nie jest wytworem sztucznym mózgu ludzkiego, nie jest zagadką, ani przypadkowym splotem niezrozumiałych wyrażeń.

Ponieważ właśnie z początku musimy bacznie stać na straży ortografji i nie dopuszczać do błędów, gdyż, jak wiadomo, fałszywie napisany wyraz nadzwyczaj silnie utrwala się w pamięci wzrokowej, bardzo więc wcześnie, mianowicie w klasie wstępnej, drogą przykładów wykazujemy związek między dźwiękami *o i ó*, *ę i ą*, *r i rz*, *g i ż*, *z i ź*.

Równolegle z temi ćwiczeniami z głosowni, które powinny towarzyszyć nauce pisania — przy czytaniu, a przedewszystkim przy opowiadaniu, dziecko dowiaduje się, że mowa ze zdań się składa, że w każdym z nich o kimś, lub o czymś się wypowiadamy, czyli poznaje podmiot i orzeczenie; zwraca też uwagę na kropki i przecinki między zdaniami, jednocześnie na spójniki, które je wiążą; przekonywa się, że czasownik jest podstawą zdania, uczy się go odróżniać od innych wyrazów, odmieniając przez czasy; określa liczbę zdań i kładzie przecinki, zwracając uwagę na ilość czasowników i na spójniki, przerabia krótkie opowiadania, zmieniając czas przeszły na teraźniejszy i przyszły— i odwrotnie. Rzeczownik uczeń poznaje jako podmiot.

W klasie I dziecko poznaje rzeczownik jako część orzeczenia złożonego. Zdania, w których ten sam rzeczownik jest

już to podmiotem, już orzeczeniem (np. uczeń pisze, Stefek jest uczniem) wykazują natychmiast, że ta część mowy się odmienia.

Należy uwydatnić różnicę odmian rzeczownika i czasownika, mianowicie: niezdolność wyrażenia czasu przez rzeczownik; poczym można spróbować odmian tylko *w całych zdaniach* często z przyimkami, aby nauczyć, że się je pisze oddzielnie (patrz odnośne ćwiczenia w pisowni Brzezińskiej) i wykazać, jak pomagają przypadkom do oznaczania stosunku między przedmiotami; jak przyczyniają się do giętkości i elastyczności mowy.

Przy orzeczeniu złożonym uczeń poznaje też przymiotnik.

W całej nauce orzeczenie, jako skupiające w sobie treść zdania, akcentuje się bardziej, niż podmiot, czasownik bardziej, niż rzeczownik — wykazuje się, jak często podmiot bywa opuszczany i przy sposobności mówi się o zaimkach osobowych.

W zdaniu prostym nazywa się jego części podrzędne: dopełnienie, słowo zwrotu (nadmieniając zaraz, że się je kładzie zawsze w przecinkach), określenie i okoliczności.

W klasie II zarysowuje się już bardzo wyraźnie podział wyrazów na odmienne i nieodmienne, które się segreguje na podstawie funkcji, jaką w zdaniu spełniają (patrz Gramatyka Szycówny). Wykańcza się zdanie proste.

Uczeń nabiera wprawy w deklinacji wszystkich imion, zawsze jednak w całych zdaniach ocenia przeciwstawność deklinacji i konjugacji; zwraca uwagę na zmiany, jakim w odmianach ulegają samogłoski i spółgłoski; dowiaduje się też o istnieniu imiesłowów odmiennych i nieodmiennych.

W klasie III od zdania przechodzimy do części mowy, o których dotychczas mówiło się jedynie na tle zdania.

Właściwie rozszerzamy wiadomości, któreśmy już dali, gdyż dziecko ma teraz więcej materjału językowego.

Uczymy ściślej rozróżniać części mowy, a przedewszystkim tworzyć jedne od drugich, przyczym zwracamy uwagę na odcienie znaczeń.

Skład etymologiczny wyrazów, o którym przygodnie wspominaliśmy już od klasy wstępnej, teraz wyraźnie się uwypukla i przykuwa uwagę ucznia;—bardzo go też zainteresowuje pochodzenie wyrazów obcych, a odnośne ćwiczenia niemało pomagają w ortografji, która się w tej klasie ostatecznie upewnia.

Dobitnie też zarysowuje się różnica między pierwiastkiem i tematem.

Uczniowie zwracają uwagę na różnicę końcówek deklinacji zaimkowej i rzeczownikowych (których się jednak nie rozklasyfikowywa); na różnicę końcówek archaicznych i nowych przy wzorach staropolskich; dowiadują się też o pewnych skamieniałościach językowych, np. o formach liczby podwójnej w rzeczownikach ręce, oczy, uszy, o imiesłowach, które się stały przymiotnikami (były, zmarły), o przymiotnikach, które zachowały formę odmiany rzeczownikowej (wesół, rad, kontent, syt). Udzielając wszystkich tych wiadomości, doskonale powiązać możemy gramatykę ze stylistyką i omówić poprawność, jasność (synonimy, homonimy, archaizmy, neologizmy, prowincjonalizmy) i czystość stylu (barbaryzmy).

O zdaniu nie zapowinamy: przeciwnie ciągle zwracamy uwagę na to, jaką w nim rolę odgrywają różne części mowy — żądamy przykładów na zdanie, gdzie przymiotnik byłby orzeczeniem, określeniem, podmiotem; rzeczownik — dopełnieniem w określonym przypadku, słowem zwrotu; przysłówek — okolicznością czasu, miejsca i t. p.

W klasie IV tłumaczymy, co się nazywa składnią zgody i rządu, wykazujemy ciekawe w tym względzie właściwości języka, usuwając wszakże balast nazw i podziałów, np. kategorje dopełniacza, różne nazwy określeń (przydawka, określenie przyimkowe, dopełniacz określający). Wystarczy zupełnie, gdy uczeń powie, jaką częścią mowy wyrażone jest określenie i jaki jest jego stosunek do wyrazu określanego (w czym, zgoda). Ze składni zdania złożonego ważnym jest wykazanie podwójnego stosunku spółrzędności i podrzędności zdań i doświadczenie na przykładach, że każde podrzędne zastępuje odnośną część zdania głównego. (Patrz „Składnia większa" Krasnowolskiego).

Jednocześnie z nauką składni dajemy przykłady pięknych okresów, wykazujemy je przy wspólnym czytaniu Skargi i innych autorów, do czego sposobności nie zbraknie, gdyż w tejże klasie systematyzujemy wiadomości ze stylistyki, wcześniej nabyte.

W dwuch ostatnich klasach systematycznie przechodzimy gramatykę przy praktycznych zajęciach z historji języka.

Wskazany wyżej ogólnikowo rozkład materjału wymaga odnośnej reformy w nauczaniu języków obcych, zwłaszcza rosyjskiego, którego gramatykę dotychczach przechodziło się zbyt wcześnie i bardzo formalistycznie.

Za elementarne prawa pedagogiczne należy uważać:

1) żeby wszelkie wiadomości gramatyczne dziecko przyswajało sobie na tle języka ojczystego;

2) żeby nie prowadzić mniej więcej równocześnie czterech lub pięciu gramatyk, jak się to u nas zdarza, powtarzając cztery lub pięć razy to samo, a nie zwracając uwagi dziecka na to, że właściwości języków europejskich mają wspólną podstawę. *Gramatyka języków obcych powinna być tylko dopełnieniem ojczystej, wykazując podobieństwa i różnice praw językowych.* Tym sposobem w umyśle ucznia powstałoby pojęcie gramatyki, jako *jednej* dyscypliny nauk—wypracowałaby się podstawa do zrozumienia, czym jest językoznawstwo. Nadto zyskałoby się mnóstwo czasu, który poświęcićby można na dokładniejsze zbadanie i lepsze, niż dziś, przyswojenie sobie języków obcych.

Reforma nauczania gramatyki powinna też polegać na tym, *by nietylko mniej i później uczyć—lecz przedewszystkim inaczej.*

Należy bezwarunkowo odebrać uczniowi z ręki podręcznik, będący zazwyczaj zbiorem formułek i określeń, wyuczanych na pamięć, których treść istotna, często zresztą bardzo dobrze i zwięźle wypowiedziana, nie dochodzi do czystej świadomości ucznia, błąkając się, jeśli tak rzec można, u jej progów.

Tylko definicja, przez ucznia doraźnie ułożona, ma dla jego umysłu wartość prawdziwą.

Podręczniki do gramatyki, których zresztą lepsi pedagogowie dziś już nie używają, mają jeszcze tę złą stronę, że są — no, i muszą być usystematyzowane. *Tymczasem sprawy językowe, gramatyczne powinnyby wykwitać z czytania, wierszy, dyktanda, ćwiczeń i być z niemi organicznie związane.*

Próbkę takiego łączenia mamy w Zbiorkach Sempołowskiej i Unszlichtówny, oraz w Czytankach stopniowanych A. Szycówny.

Należałoby w podobny sposób opracować u nas więcej podręczników.

Poza tą pomocą nauczyciel sam musi mieć książki, ale *dla siebie,* np. gramatykę Szycówny, a nadewszystko powinien naprawdę panować nad przedmiotem—lubić go i przestudjować samodzielnie i źródłowo.

W sprawie tej czytelnicy niniejszej książki znajdą osobny artykuł, ograniczam się więc do uwagi, że dzieła lingwistyczne, to piękna podstawa, na której oprzeć należy *studja samodzielne.*

Materjału odnośnego dostarczyć powinny:

1. Zabytki staropolszczyzny z XIV-go i XV-go wieku.

2. Autorzy staropolscy, jak: Rej, Górnicki, Kochanowski, Skarga, Potocki, Krasicki, Śniadecki (Jan), poeci romantycy.

3. Język żywy—ludowy.

4. Najmłodsi mistrze słowa: Wyspiański, Żeromski, Reymont, Tetmajer, Orkan i t. d.

Z tych różnorodnych źródeł zebrane obserwacje w sumie dadzą nam dopiero poczucie wielkości nie urojonej, nie zamarłej—wielkości, w której promieniach złotych i ciepłych gra tęcza przyszłości narodu.

Dopiero takie wszechstronne poznanie przedmiotu, pokochanie niezgłębionych bogactw mowy, może uzdolnić nauczyciela do lekcji języka, gdy wskutek usunięcia systematycznego wykładu gramatyki z klas niższych zostanie wiele wolnego czasu, który trzeba umiejętnie zużytkować.

* * *

Należy doprowadzić ucznia do swobodnego władania mową w słowie i na piśmie. nie mniej musi nam zależeć na tym, aby język nie był dla niego obojętnym, a to, co w nim zamknięte—obcym.

Te punkty stawiamy sobie za wytyczną, gdy idzie o czytanie, opowiadanie, poezje i ćwiczenia piśmienne, o których z kolei mówić zamierzamy.

Przy czytaniu przedewszystkim nadarza się sposobność zwracania uwagi na dykcję, która u nas tak często szwankuje, choć według świadectwa Górnickiego powinna być niezmiernie wyraźna. Przy dobrej dykcji dopiero uwydatnia się charakter języka, stanowi ona o deklamacji w ustępach onomatopeicznych, na które należy zwracać uwagę dzieci, choćby najmłodszych. Wogóle, od początku nauki trzeba wykazywać piękno stylu, podkreślać postaci retoryczne, jak porównania, przenośnie, uosobienia, apostrofy, zapytania, niedomówienia — w wierszach zaś nadto zwracać uwagę na rym, rytm i strofy.

Grzechem niemałym przeciw językowi jest oczyszczanie utworów dawnych poetów, np. Kochanowskiego z archaizmów w wypisach dla dzieci. Traci się tym sposobem możność wykazania pewnej szczególnej barwy miłej i wdzięcznej, która nas

przenosi w przeszłość; traci się możność udzielania ciekawych objaśnień językowych.

Uwagi nad stylem i językiem powinniśmy dawać wtedy, gdy tłumaczymy razem z uczniami wyrazy trudniejsze. *Razem z uczniami*, bo nauczyciel nie tyle powinien sam mówić, ile naprowadzać uczniów pytaniami, rozmawiać z niemi po prostu, badać ich wrażenia i sposób zapatrywania się na rzeczy, a rozebrawszy szczegóły, zastanawiać się nad ideą przewodnią. Jeżeli utwór jest wartościowy pod względem treści i piękny zewnętrznie, to takie objaśnienia przeradzają się w miłą i serdeczną rozmowę, w której nauczyciel i uczniowie zapominają o klasie i żałują, że dzwonek zwiastuje koniec lekcji. Napewno powiedzieć można, że dzieci dają się w takich razach porwać pięknu — i jest to najwyższy tryumf nauczyciela;—dać bowiem odczuć komuś piękno języka—to znaczy spoić go z tym językiem węzłami silniejszemi nad wszystko.

W systemie, jaki prowadzono dotychczas w szkołach naszych, jedynym środkiem trafnym i osiągającym zamierzony rezultat było umieszczanie w podręcznikach pereł literatury z języka rosyjskiego. Stąd wynikały takie np. zupełnie naturalne konsekwencje: na pytanie, zadane w czasie lekcji stylistyki polskiej, czy utwór niewierszowany może być poetyckim, uczeń odpowiada—tak, np. Ukrainskaja nocz Gogola. Przykład trafny, ale jakie to znamienne, że chłopcu z IV-ej klasy nie przyszło na myśl nic z literatury polskiej! Z pamięcią o rzeczy, stylistycznie pięknej, wiąże się sympatja dla języka, któremu odczucie piękna zawdzięczamy. Nie może być inaczej, bo odczucie to daje zadowolenie, które nieraz wprost chwilą szczęścia nazwać należy. Chłopiec, co jednocześnie uczył się na lekcjach rosyjskiego Nocy Ukraińskiej Gogola, a po polsku czytał z odwiecznych wypisów Dubrowskiego, a nawet Bądzkiewicza, lub Łukomskiego jakiś opis orła, lub psa, stylem, który dopiero po poprawieniu staje się znośnym, musi zachować w najlepszych wspomnieniach z dzieciństwa tylko ustępy rosyjskie.

Tak się też u nas przeważnie dzieje: znamy lepiej Puszkina, niż Mickiewicza, lepiej Gogola, niż Sienkiewicza, mamy więcej kultury artystycznej rosyjskiej niż polskiej, wychodząc z gimnazjum; ba! kończymy nawet pensje żeńskie z kursem literatury rosyjskiej, doprowadzonym do połowy XIX-go wieku,

polskiej zaś do Mickiewicza, a więc bez przecudnej harfy naszego romantyzmu!

Wypisy nowe w ostatnich czasach nie miały w szkołach naszych szans powodzenia. Wobec tego naturalnie mamy ich za mało i nie dosyć dobre. Pierwsze Czytanki R. M., Czytanki stopniowane Szycówny, Zbiorki Sempołowskiej i Unszlichtówny, Rok czytania na klasę I, II i III Chrząszczewskiej i Warnkówny najlepiej odpowiadają warunkom: odznaczają się, co najważniejsza, doborem materjału pod względem stylu i języka.

Oczywiście przy czytaniu chodzić musi o rozwój ogólny dziecka; trzeba sobie jednak zdać sprawę z tego, że o sam język i jego wykształcenie dbać musimy najbardziej, inne rzeczy zostawiając specjalistom, zwłaszcza w klasach wyższych. Nie zoologja, gieografja, lub historja powszechna jest wszakże przedmiotem lekcji polskiego i, jeśli tekst w wypisach wymaga wielu wyjaśnień fachowych, jest to jego wadą stanowczo. Cóż mówić, gdy do tego styl czytanki jest zły, lub choćby mierny, gdy wreszcie i planu jasnego wyłuskać z niej niepodobna! Takich jednak artykułów mnóstwo jest w podręcznikach, któremi musieliśmy karmić nasze dzieci.

Wszystko, co dotychczas mówiliśmy o czytaniu, w wyższym jeszcze stopniu stosuje się *do poezji.*

Był czas i to stosunkowo niezbyt od nas odległy, gdy uczenie wierszy stanowczo potępiano, jako nużące umysł dziecka i, jak mówiono, wyrabiające tylko pamięć, a nie zdolność myślenia.

Możnaby do tego wyroku potępienia dodać i to jeszcze, że pamięci wogóle wykształcić nie można przez uczenie się wierszy, co najwyżej wyrabia się pamięć wyrazowa, dźwiękowa, najmniej zresztą warta i mało przydatna, gdy idzie o różne gałęzie wiedzy.

A więc odrzucić uczenie wierszy?

Takie hasło mogło być tylko przelotnym skurczem duszy narodu, który, czyniąc zależnemi klęski polityczne od upojeń poetyckich, wyrzekł się na czas pewien uroku najwyższej ze sztuk pięknych. Odrzuciliśmy je wraz z przypływem krwi świeżej, młodej do starganego chwilowo organizmu narodowego, odrzuciliśmy zarówno w pedagogji, jak w życiu.

Uczymy się w szkole wierszy. a znaczenie ich pedagogiczne to *nie* to, że jakoby wyrabiają pamięć, lecz to, że kształcą serca, poczucie piękna i zaznajamiają młodzież z perłami literatury.

Oczywiście, myśl kształcącą wydobyć można z najprozaiczniejszej powiastki, ale czy ona się przyjmie na płonce duszy dziecięcej?

Napewno wszystkie młode pokolenia po wsze czasy byłyby idealne, gdyby brały sercem niezliczone morały i nauki, których im nigdy nie szczędzono.

Gdyby brały sercem—lecz na to trzeba wzruszenia, a ono znów nie zawsze przychodzi.

Stąd wynika, *że jeśli uczymy wierszy, to powinny one miec pewną wartość poetycką.* Mamy ich sporo i pomiędzy temi, które specjalnie dla dzieci pisano i temi, które dla nich zastosować można i dla tego właśnie powinniśmy unikać wszelkich marnot. Dzieci zdolne są do uczuć gwałtownych, które łatwiej, niż u starszych, przejawiają się w czynie doraźnym.

Naturalnie, że jeżeli piękno wiersza ma działać, trzeba je uwydatnić w czytaniu. Nie każdy posiada talent deklamatorski,—każdy jednak inteligientnie może przeczytać, zwłaszcza gdy się uprzednio przygotuje. O cóż tu idzie?

Aby nie zatrzymywać się zawsze i niezmiennie przy końcu wiersza, choćby treść utworu nie nadawała się do tego, aby nie brać ciągle tej samej nuty w każdej strofie, mówić wiersz, jak prozę z prostotą i naturalnością, z możliwym odczuciem. Jednego tylko unikać trzeba — przesady i komedji, z której dzieci słusznie się śmieją, którą odgadują przedziwnie. Można rzecz odczytać zupełnie prosto, a jednak miłe sprawić wrażenie: odwrotnie wiersz prosty karykaturalnie wychodzi, gdy go jakoś nadzwyczajnie deklamować.

W perełkach Konopnickiej całe piękno zawiera się w niesłychanej prostocie.

Weźmy jedną z wielu.

„Zaszło już słonko wśród złotych zórz;
Klęknij, dziecinko, i rączki złóż
I pod blaskami tych jasnych gwiazd,
Módl się o spokój dla naszych gniazd,

Módl się za kwiaty rodzinnych pól,
Za tych, co płaczą i cierpią ból,
Módl się, byś urósł i nabrał sił
I braciom ludziom byś miły był.
Módl się, by dom ten wziął Bóg pod straż,
I za Ojczyznę mów Ojcze nasz".

Co za przedziwny spokój nocy, błyszczącej miljardami gwiazd na ciemnoszafirowym niebie! A przytym dziecina, w której duszy noc, owiana tajemniczością, budzi nieznane uczucia wobec wielkiego przemożnego świata. Klęka maleństwo, by do Boga zanieść prośby, a matka wyraża w nich wszystkie swe życzenia i troski najserdeczniejsze. Módl się za tych, co płaczą i cierpią ból — dziecko o tych bólach nic nie wie — i oto czar wiersza: niewinność dziecka i ogrom naszych pól i gniazd, złączone w prostej modlitwie matki. Dla dzieci to jest niedostępne, ale wiersz na nie robi wrażenie: ukołysze je przeczysta rytmika i tęskna melancholja, a ileż się da myśli społecznych wykrzesać do pogadanki z tekstu! Na specjalne wyrażenia też należy zwrócić uwagę: zorza złota, spokój naszych gniazd, Bóg dom ma wziąć pod straż—oto łatwe przenośnie.

Wierszyk cały prosty, miły, dostępny dla małych dzieci, ma przecież niezaprzeczony czar artyzmu. To też o jego autorce należy się dzieciom wzmianka — dowiadują się, że żyje teraz i choć sławna i wielka, pióro poświęca i dzieciom — że kocha wszystkich biednych i nieszczęśliwych, że o polach naszych, lasach i łąkach pięknie pisze i t. d. Tym sposobem w wykład wplatają się wiadomości ze stylistyki i literatury i oczywiście niema w nich nic za trudnego, choć wzięliśmy wierszyk dla zupełnie małych dzieci, na klasę wstępną. O ileż łatwiej i więcej da się powiedzieć w klasach wyższych, ileż tam przygodnie rzucać można wiadomości!

Z doświadczenia wiem, że już małe dzieci interesują się bardzo, gdy im opowiadać o szczegółach z życia autorów, lub zwracać uwagę na rodzaj i sposób pisania poezji. Zaczynają od tego, że rozczulają się dobrocią Jachowicza, którego tym więcej lubią, że jest to pisarz ich własny, niepodzielny. Wzruszają się potym śmiercią Orszulki Kochanowskiej, wcześnie zaczynają rozumieć spółczucie Konopnickiej dla wydziedziczonych i bardzo żywo podlegają urokowi jej poezji. Mickiewicza kochają szczerze, śmieją się z jego dowcipów szkolnych—są pełne uznania dla „Powrotu taty", szczególniej ze względu na zbójców, którzy je przenoszą w świat niebezpieczeństw; rozumieją to dobrze, że pomnik wznieśliśmy poecie nietylko za jego talent, lecz za serce dla całego narodu i bardzo są rozczulone myślą, że to serce i przyszłe pokolenia—a zatym nas—obejmuje.

Idąc dalej, dzieciom do klasy III-ej i IV-ej włącznie można

dać pojęcie o wielkich romantykach i niektórych najmłodszych poetach, jak o Asnyku, Konopnickiej, z dawniejszych czasów o Kochanowskim, Krasickim, Naruszewiczu, Trembeckim.

Staranny i odpowiedni dobór utworów poetów staropolskich mógłby zapewne listę tę powiększyć i mielibyśmy doskonały podkład do literatury, zwłaszcza gdyby i na materjał do czytania pod tym względem zwrócić uwagę.

Klasę IV-tą możnaby właśnie poświęcić pewnemu ułożeniu i dopełnieniu luźnych wiadomości i tym sposobem, nawet uczniowie, kończący na niej swą edukację, mieliby pewne pojęcie o literaturze, a przywykli wynajdywać piękno w poezji, zainteresowani nią, mieliby bodziec do studjów samodzielnych.

A teraz jeszcze kilka uwag metodycznych co do samego sposobu uczenia czytania i wierszy.

Do najnieznośniejszych rzeczy, zarówno dla nauczyciela, jak dla klasy, należy monotonna senna nuta w czytaniu, z zacinaniem się, pochrząkiwaniem i jęczeniem.

Czy podobna wymagać od dzieci, aby usypiane tak doskonale, nie traciły rzeźkości i świeżości umysłu? Na lekcji dobrego nauczyciela takie środki nasenne muszą być wykluczone.

Dla tego też małym zwłaszcza dzieciom czyta on od czasu do czasu powiastkę, a wiersz zawsze sam, wolno, wyraźnie, głosem naturalnym i żywym.

O ile są to maleństwa, które zaledwie ukończyły elementarz, dobrze jest urządzić *czytania chóralne.* Nauczyciel wtedy ma obowiązki, zbliżone do prowadzącego chóry: musi uważać, aby wszystkie dzieci zaczynały jednocześnie i czytały równo, półgłosem, nie przekrzykując się wzajemnie, a tak czysto, by każdy wyraz doskonale słychać było. Takie czytanie dzieci lubią i doprowadza ono do wprawy prędko, broniąc od narowów, o których wyżej mówiliśmy.

Uczniowie biegle czytający mają zazwyczaj dwie wady poza monotonnością: 1) zbytnio się spieszą, nie uważając na znaki przestankowe, 2) cicho kończą.

Lekarstwem na pierwszy narów jest wymawianie bardzo wyraźne wszystkich, a zwłaszcza końcowych spółgłosek w wyrazach. Co zaś do cichego kończenia zdań, trzeba dzieciom zwrócić uwagę na to, że ich tony wyższe są głośniejsze, niższe zaś cichsze i dla tego należy do końca zdania utrzymywać głos na tonach średnich, nie zniżając ich zbytnio.

Najgorsze może z wszystkiego jest to, że dzieci często bardzo czytają bezmyślnie, choć pozornie zupełnie logicznie, nie pytają o znaczenie wyrazów niezrozumiałych i nie zdają sobie sprawy z całości. To ostatnie wyrabiać trzeba: 1) za pomocą pytań, stawianych kolejno małym dzieciom tak, aby z odpowiedzi złożyło się opowiadanie, 2) rozkładu powiastki na poszczególne *okresy myślowe* (Patrz II zbiorek Sempołowskiej i Unszlichtówny). W klasie robiony taki rozkład zainteresowywa wszystkich—każdy stara się coś opowiedzieć. Aby ostatecznie pobudzić umysły bierne i leniwe, każemy powtarzać plan najpierw z książką w ręku, a potym na pamięć. Staje się on przewodnią nicią przy opowiadaniu, o którego poprawność i łatwość dbać trzeba nadzwyczajnie. Dla tego też dobrze jest plany dawać do pisania i to na lekcji zaraz po powtórzeniu na pamięć przez jednego ucznia. Tym sposobem ćwiczy się uwaga i sprawność umysłowa.

O wyrobienie tych samych zalet chodzi, gdy uczymy dzieci na lekcji wierszy. Nauczyciel je odczytuje, daje wszechstronne wyjaśnienia, czyta z uczniami razem i wreszcie każe jednemu na pamięć powtarzać. Oczywiście z początku powtórzenie idzie opornie—dzieci jednak obdarzone lepszą pamięcią uczą się wierszy na lekcji z łatwością i powtarzają je tylko w domu.

Aby doprowadzić uczniów do łatwości we władaniu mową zarówno w słowie, jak na piśmie, niezbędne są *ćwiczenia piśmienne.* W nich utrwala się to, co się zdobyło w ustnej pogawędce i opowiadaniu, w nich uczy się ważyć słowa i piękniej je układać, staranniej dobierać, w nich wreszcie stwierdza i wykazuje się wiadomości z dziedziny gramatyki i ortografji.

Na to wszystko jednak trzeba, aby ćwiczenia były niezbyt trudne i doskonale przygotowane.

Zadając temat, przechodzący siły uczniów, po pierwsze ich unieszczęśliwiamy, a powtóre siebie — niema bowiem cięższej i mniej owocnej pracy nad poprawianie ćwiczeń źle napisanych: cięższej, bo oczywiście narażającej na szwank nerwy wobec ciągłych błędów, mniej owocnej, bo dzieciom w masie poprawek trudno się zorjentować, trudno znaczenie ich zrozumieć i spamiętać.

Ideałem pedagogicznym byłoby, gdyby dziecko napisało bez zarzutu ćwiczenie, w każdym razie powinno je napisać nieźle.

Wypadki tak często zdarzające się w szkołach, że więk-

szość uczniów w klasie ma pałki i dwójki, świadczy jedynie na niekorzyść nauczyciela. Oczywiście gdy się ma do czynienia nie z jednostką, lecz jak u nas często z tłumem — z 50 lub 60 uczniami, trudno się zastosować do każdego, wszakże większość powinna czuć się na siłach do sprostania zadaniu—co najwyżej 2% do 5% może być poniżej normy średniej. Byłoby bardzo dobrze, aby nauczyciele przejęli się tą zasadą, żeby, przeglądając kajety, obwiniali *siebie*, nie dzieci, żeby ćwiczenie na ogół źle napisane powstrzymywało ich w zapędach zadawania tym trudniejszych, orjentowało ich w sytuacji i nie wywoływało owych przygnębiających lub rozśmieszających burz i morałów nieprzydatnych na nic i niesprawiedliwych.

Nie będę wszechstronnie omawiała kwestji pisania ćwiczeń, czytelnicy bowiem znajdą to w dalszych artykułach. Zaznaczam tylko, że mamy tu sposobność do budzenia samodzielnego myślenia i do poznania usposobienia, charakteru i upodobań dzieci. O tym zaś, że poznanie indywidualności uczniów i wychowańców jest nieodzownym, przekonywać nie trzeba — jest to zbyt oczywiste.

Jakkolwiek dzieci w wieku szkolnym miały już czas nabrać pewnej obłudy i skrytości, którą mniej czy więcej w życiu wszyscy się rządzimy, naogół jednak szczerość jest w nich jeszcze możliwa, co więcej dzieci czują nieraz potrzebę wypowiedzenia się, tylko że my zazwyczaj gasimy ją, nieumiejętnie biorąc się do rzeczy. Brak nam zrozumienia tych maleństw naiwnych, prostych, często więcej czujących, niż przypuszczamy; brak nam dla nich pobłażliwości, brak uszanowania dla ich spraw, pozornie drobnych, lecz bynajmniej nie błahych, jeśli się weźmie pod uwagę natężenie uczuć małego człowieka.

To jedna przyczyna nieszczerości dzieci.

Druga—to nasza zaborczość: chcielibyśmy koniecznie młode pokolenie urobić na własny obraz i podobieństwo, uważamy się wobec nich za bezwarunkowy autorytet we wszelkich kwestjach, a nadewszystko etycznych i wogóle duchowych, gdyż jeśli nawet samokrytycyzm każe nam przyznać, że nie zawsze postępujemy wzorowo, to jednak jesteśmy przekonani, że znamy normy i wiemy, czego nauczać dzieci. I otóż one właśnie wiedzą, że wolno im tylko naśladować starszych, mieć te, co oni zasady i upodobania. Często też na inne zdobyć się nie mogą. Jeśli

jednak indywidualizm nie został zabity, co ma robić dziecko, które się czuje innym, niż otoczenie?

Ma ono broń straszną dla wychowawcy, tylko najczęściej przez tegoż niepostrzeganą—wielkie milczenie duszy wobec pozornego poddawania się wpływom starszych. Ileż ta broń ocaliła nam gienjuszów! Nieraz jednak jej zawdzięczamy wypaczenie charakteru.

Nie stawiając sobie jako cel urobienie uczniów według swego ideału lub idealiku, nauczyciel powinien się starać zrozumieć dziecko i pomóc mu w indywidualnym rozwoju—dla tego musi się starać o zaufanie młodzieży. Kwestji tej możnaby osobne studjum poświęcić—my wracamy do swego przedmiotu.

Chcąc otrzymać możliwie szczere odpowiedzi, nie trzeba ich podsuwać przy zadawaniu ćwiczenia i wyjawiać swego stanowiska; po wtóre należy bezwarunkowo usunąć stopnie, a przy oddawaniu ćwiczeń i krytykowaniu ich zająć stanowisko możliwie bezstronne i tolerancyjne.

Dzieci, przekonawszy się o tym, że się ma szacunek dla ich zdania, a uznając je za niesłuszne, *polemizuje się z niemi, a nie ośmiesza ich z góry*, nabiorą śmiałości do wypowiadania się—nauczą się szukać własnego sądu o rzeczy w swej duszy, a o to właśnie wychowawcy iść powinno. *Niechże zaznaczy swą niechęć do szablonów.*

Dawne nasze „Wypisy" szkolne przepełnione są schematycznemi opisami naprzykład pór roku, a młodzież wzór z nich bierze do równie schematycznych ćwiczeń. Dziecko pisze więc parę razy w ciągu siedmiolecia szkolnego w różnych językach, że na wiosnę wszystko budzi się do życia, jest jednak ogromnie dalekie od odczuwania w całej pełni treści tego zdania, bo nigdy wiosną na wsi nie było i faktycznie budzenia się przyrody nie widzi i nie rozumie. A przecież i ono odczuwa radość życia, gdy ciepłe promienie przedrą się do jego miejskiej nory mieszkaniowej, a w Ogrodzie Saskim bażki uścielą chodniki; niechże wypowie to, co czuje, i zamiast opisywać, jak fijołek wychyla główkę z trawy, powie, jak to przyjemnie dostać albo kupić bukiecik choćby białych rumianków, lub pobiec gdzieś za miasto i narwać ordynarnych żółtych mleczów.

Kształcenie estetyczne jest bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym, lecz musi się ono opierać na uczuciach rzeczywiście przeżytych, obrazach naprawdę zaobserwowanych. Wszak

mamy przyzwyczajać dzieci do oceny utworów literackich, a w te ocenie świeżość obrazów i szczerość uczuć stanowią normę krytyczną.

Należy wcześnie zwracać uwagę młodzieży, że pewne wyrażenia w mowie wyczerpują się jak pieniądz, często i długo używany, że obowiązkiem naszym jest wzbogacać narodową miennicę, a nietylko czerpać z pełnego. Takie uwagi wpłyną z jednej strony na wyrobienie naprawdę jakiegoś „stylu", przynajmniej u jednostek zdolniejszych, z drugiej przygotują ogół do zrozumienia piękności najnowszej literatury, której zasługi dla języka zapoznają nieraz bardzo poważni krytycy.

Obok zmysłu estetycznego należy budzić fantazję młodzieży i w tym celu dawać *tematy, bardzo luźno określające treść opowiadania* naprzykład: Wieczór wigilijny, — Dobry kolega, — Prawdziwa miłość bliźniego, — Wesołe zdarzenie i t. p. I tu nauczyciel mówi jak najmniej przy zadawaniu, do którego przygotowaniem jest jakaś czytanka, coby pchnęła fantazję. Tak np. w Roku czytania jest bardzo ładne, na pół fantastyczne opowiadanie o tym, jak sieroty spędzają dzień wigilijny. Niezmiernie pobudza fantazję, jeśli zaczętą powiastkę nauczyciel urywa i każe ją kończyć uczniowi.

Goethe w swej autobiografji opowiada, że matka, która mu śliczne bajki opowiadała, częstokroć używała tego sposobu zaostrzenia ciekawości i pobudzenia fantazji syna. Zapewne nie każde dziecko będzie równie zadowolone z nieskończonej powiastki. Są umysły tak bierne i leniwe, że nic wysnuć z siebie nie potrafią, ale ogół zaciekawia się i prześciga w pomysłach. Zaczynać trzeba naturalnie od bardzo małych rzeczy.

„W ogrodzie koło domu rosły drzewa piękne i rozłożyste, a w ich gęstwinie ptaszki usłały gniazdko. Zły Józio strzelał do nich z łuku. Co się dalej stało?

Powiastkę tę miały ustnie dopełnić dzieci w II-gim roku nauczania. Jedno powiedziało, że mama nadeszła i Józio dostał w skórę; drugie, że Bóg skarał go uderzeniem piorunu; trzecie, że ptaki spłoszone opuściły gniazdo, na drzewie rozgościły się gąsienice i w jesieni Józio nie miał jabłek. Obraz skrwawionego pisklęcia podsunęła nauczycielka — dzieci (sami zresztą chłopcy) zajęte były tylko obmyśleniem kary dla okrutnika.

Dalej idąc, możemy rozsnuwać obrazy, mniej zwykłe, nawet fantastyczne, licząc się zresztą z indywidualnością uczniów.

Jednocześnie z fantazją i poczuciem piękna kształcić musimy ścisłość i logiczne myślenie.

Pod tym względem obok streszczeń w dalszym nauczaniu służy nam opis ścisły, charakterystyka i rozprawa.

Opis ścisły zaczynamy od klasy III, jeśli doń nie zaliczać streszczeń pogadanek, które stosujemy od początku nauczania. Wymaga on obszernego wykładu przedwstępnego, w którym uczymy o cechach przedmiotów istotnych i przypadkowych, zwracamy uwagę na to, że istotne trudniej znaleźć, że jednak na nich opieramy dokładne pojęcie o rzeczy (Patrz: Stylistykę Weychertówny).

Mówimy dalej o różnicy między opisem i opowiadaniem, więc o przestrzeni i czasie, a dziw, jak pojęcia te zda się bardzo głębokie, łatwo chwytają umysły dziecięce, jak się niemi zainteresowują, jak spieszą z przykładami i zadają pytania. Jest to jedna z najmilszych pogawędek. Na jej podstawie już na drugiej lekcji opracowujemy dokładny plan opisu ścisłego, biorąc przedmiot, dobrze znany, np. stół, dom, w którym mieszkamy, ptaka (pojęcie ogólne) psa ulubionego i t. p. Nie przebaczamy tu żadnej niedokładności, *nie znosimy ogólników*, zmuszamy umysł dziecka do drobiazgowej systematyczności, na którą z trudnością zdobywają się zwłaszcza dziewczynki.

Charakterystyki i *rozprawki* są to rodzaje ćwiczeń, które prowadzić można jedynie w klasach najwyższych i to bardzo oględnie. W klasie IV *co najwyżej* jako typ jedno takie ćwiczenie dać można po bardzo starannym przygotowaniu.

Dotychczas, idąc za przykładem nauczycieli rosyjskiego, i uczący języka ojczystego pozwalali sobie na tematy monstrualne w stosunku do niewyćwiczonych młodocianych umysłów. Czegóż to nie kazano im rozstrzygać, rozbierać i krytykować! Szczęściem ćwiczenia takie zadawano do domu, a tu pisali je korepetytorzy, nadto najlepsze wypracowania latami całemi wędrowały po wszystkich gimnazjach, podawane kilkakroć różnym nauczycielom, a czasem nawet parę razy jednemu. Nie mówiąc już o olbrzymiej szkodzie moralnej, którą sprawiało podawanie nie swojej pracy, zwróćmy uwagę na pewien lęk przed myśleniem samodzielnym, który był typowym dla większości nawet niezłych uczniów.

Chociaż to się odnosi głównie do ćwiczeń rosyjskich, wspo-

minamy jednak o tym, bo lęk przenosił się już i na lekcje polskiego, zwłaszcza wobec niektórych tematów filozoficznych.

W najlepszym razie nauczyciel na lekcji w pogadance odkrywał uczniom nowe światy, a ci niewolniczo streszczali lekcję mniej lub więcej udatnie.

A jednak elementarną zasadą jest: *pisz tylko o tym, co znasz dobrze.* Rozprawka też musi się opierać na materjale nie świeżo zdobytym, lecz przetrawionym i dawno znanym. Można dać ćwiczenie: „Znaczenie porządku i ładu w życiu jednostkowym i ogólnym", bo tu uczeń wie wszystko i tylko wiadomości szereguje indukcyjnie lub dedukcyjnie, aby dowieść pewnej tezy. Co jednak, prócz najbanalniejszych ogólników, ucząca się młodzież napisze na niby skromny temat: „W zdrowym ciele zdrowa dusza?"

W klasach V i VI dają *tematy z literatury* i bardzo słusznie, bo wypracowania powinny utrwalać to, czego uczymy. Na tej samej zasadzie w klasach najniższych dajemy streszczenia pogadanek. Ale w tych ćwiczeniach z literatury dwie rzeczy przynajmniej trzeba uwzględnić: 1) uczniowie mogą pisać tylko o tym, co w całości czytali, 2) tematy nie powinny być zbyt rozległe np. „Nasza poezja w XVI-ym wieku" albo „Pierwsza doba romantyzmu polskiego".

Systematyczne ułożenie materjału i opracowanie planu w charakterystyce i rozprawie powinno stanowić punkt kulminacyjny wysiłku mózgowego. Dla tego właśnie materjał powinien być znany, a niezbyt rozbieżny i rozległy. Nie chodzi o zapisywanie całych kajetów, (i to się zdarza), bo przy normalnym trybie lekcji jest to nadmierny wysiłek, który się musi odbijać ujemnie na opracowaniu innych przedmiotów, właściwie zresztą *najlepiej pisać ćwiczenia na lekcji.* Chodzi o zdobycie łatwości logicznego myślenia i wypisania się, o utrwalenie najważniejszych dorobków zdobytych na wykładach literatury i *samodzielnie przepracowanych.* Im więcej tej samodzielnej pracy uczeń będzie mógł włożyć, tym lepiej—i do tego zachęcać należy, zamiast kazać powtarzać po sobie szumne określenia i charakterystyki. Zresztą w najwyższych klasach obok rozpraw i charakterystyk znaleźć się powinny streszczenia, dowolne opowiadania, opisy artystyczne, tematy indywidualne. *Rozmaitość jest zawsze konieczna,* bo dzieci się schematyzują w pewnym kierunku i tracą łatwość pisania wogóle.

Na zakończenie jeszcze słów parę o *poprawianiu wypracowań*. Jest to niestety jeden z najuciążliwszych obowiązków nauczyciela, zwłaszcza w klasach liczniejszych. Co gorsza olbrzymi w tym razie nakład jego pracy zazwyczaj przepada bezowocnie i jest właściwie tylko czynnością kontrolowania, a nie uczenia.

Taki stan rzeczy jest anomalją wobec znanego prawa ekonomicznego zdobywania jak najwięcej drogą jak najmniejszych wysiłków.

Jak więc dojść do tego, by dzieci pisały jak najwięcej ćwiczeń [1]), jak najwięcej korzystały z poprawek, i aby nauczyciel jak najmniej się męczył?

Kilkoletnie doświadczenie kazało mi szukać różnych sposobów wobec nawału pracy i niedostatecznej liczby godzin języka w klasie. Niektóre stosowałam od początku, wiedząc o nich z metodyki, do innych doszłam później. Pierwszą więc ogólnie znaną zasadą jest: *nie poprawiać samemu, tylko wskazywać błędy* przez podkreślanie, różne znaki umówione i adnotacje na marginesach. Pod tym względem poprawianie tym jest lepsze, im łatwiej uczeń znaki rozumie, im mniej nauczyciel mówić potrzebuje przy oddawaniu kajetu. Zwrócić wszakże należy uwagę, że są rzeczy, które wyjaśnić trzeba, zwłaszcza gdy zachodzi różnica między zapatrywaniem się na rzeczy nauczyciela i ucznia. W takim razie jednak *wyjaśnianie powinno być nie tyle kazaniem, co polemiką*. Na błędy poprawności, czystości i jasności stylu można znaleźć znaki i krótkie adnotacje. Jeśli je podnosimy w klasie, to tak, aby wszyscy uczniowie brali udział w poprawianiu i wykazywali, co jest złego w odnośnym wyrażeniu. Wogóle należy zwracać uwagę na to, aby przy wyjaśnianiu błędów jednego ucznia cała klasa nie spała, co się często zdarza. Zazwyczaj godzina przeznaczona na oddawanie wypracowań jest straconą: uczniowie śpią lub robią co innego—elektryzują ich tylko stopnie kolegów, o które się gorliwie dowiadują, udzielając sobie wiadomości na migi. Jest to rzecz, której

---

[1]) U nas piszą ich zbyt mało, czego niepoślednią przyczyną jest ogólne przepracowanie nauczycieli, wynikające ze stosunkowo marnego uposażenia, które zmusza do brania nadmiaru godzin. W gimnazjum polskim w Cieszynie określono dla nauczyciela 20 godzin tygodniowo, u nas miewają ich co najmniej 30, a dochodzą do czterdziestu kilku.

nauczyciel zaradzić nie może, choćby jak najbardziej starał się zająć dzieci tym, co mówi—napięcie nerwowe jest zbyt silne; jedyna rada—to *zniesienie stopni*, które nauczyciel zastąpić sobie może dłuższą oceną ćwiczenia z wykazaniem braków w kajecie, a zwłaszcza u siebie w notesie, gdzie zapewne znajdą się i specjalne uwagi, które z czasem pomogą do charakterystyki ucznia.

Dając wyjaśnienia, trzeba się przekonać, czy je uczeń rozumie; zdarza się bowiem bardzo często, że nauczyciel się nagada, a dziecko w domu na zapytanie, dla czego to podkreślone? odpowiada „nie wiem“, i nie wie naprawdę. Przekonałam się o tym wtedy, gdy dawałam korepetycje i jestem pewna, że przyświadczą mi wszyscy rodzice i korepetytorzy.

Kajet, odebrany od nauczyciela, uczeń powinien jak najstaranniej i jak najspieszniej, a więc na następną lekcję poprawić— i tego trzeba pilnować, jeżeli przeglądania ćwiczeń nie traktujemy jako sztukę dla sztuki lub świadectwo naszych wysiłków i pracowitości wobec przełożonych i dyrektorów.

W klasach niższych: wstępnej, pierwszej, gdy zaczynamy z uczniami pisać wypracowania, na poprawę ich powinniśmy zużyć całą godzinę.

Błędy są tam zazwyczaj takie, że długich wyjaśnień ustnych nie wymagają i przytym powtarzają się stale. Wobec tego tłumaczymy, co znaczą nasze podkreślenia i adnotacje, pytamy, które dzieci mają dany znak w kajecie i wskazujemy, jak poprawiać. Dzieci szukają błędów z zainteresowaniem i poprawiają natychmiast. Te, które lepiej napisały, mogą czas na lekcji zużyć na przepisanie wypracowania, co gorszym zalecić można do domu, rozumie się, nie zawsze.

Takie *poprawianie na lekcji nieobliczone przynosi korzyści*: dzieci, które przez nie przeszły, nabierają przekonania, że kajetu, otrzymanego od nauczyciela, nie można spokojnie schować aż do następnego wypracowania, uczą się korzystać ze wskazówek i omijać błędy na przyszłość, co nie jest w szkołach ogólnym prawidłem.

Dobrze jest od czasu do czasu zadać ćwiczenie, którego się nie zabiera do domu, tylko poprawia na lekcji.

Dzieci lubią to głośne czytanie wypracowań i większy biorą udział w poprawianiu, niż gdy nauczyciel przynosi kajety

przejrzane. Trzeba jednak zastrzec w klasie, że wszyscy uczniowie powinni z uwag korzystać, a nadto kazać czytać na dwuch, trzech lekcjach coraz to innym i wreszcie wziąć parę kajetów do domu.

Z napisania tak poprawianego ćwiczenia korzyść jest bodaj czy nie większa, a w każdym razie nie mniejsza, niż z przeglądanego w domu, naturalnie jednak nie może ono wszechwładnie zapanować. Niekiedy nauczyciel powinien nawet dwa razy przejrzeć to samo wypracowanie, wtedy mianowicie, gdy dał temat za trudny, lub go nie opracował. Kara ta słusznie mu się należy [1]).

* * *

Z umysłu najpóźniej mówię o *ćwiczeniach ortograficznych i dyktandach* nie dla tego, iżbym zapoznawała potrzebę nauczania dzieci ortograficznego pisania, lecz że moim zdaniem nauczanie to u nas ogólnie źle rozumieją i źle je prowadzą. I w tym względzie ciąży na nas wina nie nasza, narzuca nam się błąd, będący zasadą w szkołach rządowych na lekcjach i egzaminach z języka rosyjskiego.

Błąd polega na tym, że zbyt forsownie prowadzi się nauczanie ortografji, że stawia się w sposób iście barbarzyński wymagania, którym malec sprostać nie może.

Jak wiadomo, uczeń, zdający do klasy wstępnej, musiał zupełnie dobrze pisać rosyjskie dyktanda bez trudności specjalnych; zastosowanie tychże spotykało się już w klasie I.

Znane powszechnie są owe „gienjalne" sposoby załapywania dziecka, które i tak na myśl o więcej niż prawdopodobnej dwójce z dyktanda i wszystkich jej konsekwencjach po prostu traci przytomność. Z jakąż przedziwną lubością „pedagog" dyktuje możliwie niewyraźnie, zwłaszcza tam, gdzie zachodzi kwe-

---

[1]) Na zjeździe historyczno-filologicznym w kwietniu r. b. sprawę poprawiania wypracowań podniosła p. Niewiadomska i przedstawiwszy, do jakiego przepracowania i ogłupienia dochodzą nauczycie mający liczne klasy, postawiła wniosek, aby zawsze poprawiać tylko parę kajetów, ale za to tak, aby cała klasa mogła z tego korzystać.

stja pisowniana, z jakąż rozkoszą łapie nieszczęśliwą ofiarę na niewybaczalnej zmyłce!

Przy egzaminach wstępnych w klasach, gdzie na 5 miejsc bywa 25 uczniów, dyktanda rosyjskie po prostu były opatrznością dla nauczyciela i dyrektora, a skakaniem przez przepaść dla dzieci. Wobec tego, przygotowując delinkwenta do egzaminu, co najmniej 75% wysiłków jego mózgowych trzeba było poświęcić ortografji rosyjskiej.

Nadawało to specjalną barwę lekcjom, których słusznie nienawidzili zarówno biedni „korepetytorzy“ (typ specjalny na Królestwo), jak uczniowie, dla których były one wstępem do ośmioletniej co najmniej katorgi.

Wobec niesłychanych wysiłków nad ortografją rosyjską blakły inne przedmioty, zwłaszcza polski, z którego egzamin był formą. Wprawdzie i tu naukę przeważnie do dyktand ograniczano, ale stawiano ją na ostatnim planie. Tymczasem dziecko polskie musiało jednak niekiedy po polsku pisać, choćby listy lub dowcipy koleżeńskie, pisało więc źle, z błędami, które się w umyśle utrwalały.

Lekcje dwa razy na tydzień w gimnazjum dawały przeważnie bardzo mało; na prywatnych, o ile się o nie rodzice postarali, trzeba było walczyć z zakorzenionemi nałogami błędnego pisania. Okazywało się, że dzieci lepiej piszą po rosyjsku, niż po polsku, co rodziców Polaków i nauczycieli skłaniało do mordowania malca dyktandami polskiemi. Troskliwe matki nieraz prosiły nauczycielki i nauczycieli prywatnych o pisywanie dyktanda co lekcję, nie wystarczało im nawet zastąpienie go przez ćwiczenia ortograficzne. Częste dyktanda—oto najogólniej u nas znana i najbardziej ceniona recepta pedagogiczna, której nadużywano bardziej, niż przed kilkunastu laty oleju rycynowego, a przed kilkudziesięciu emetyku.

Należy się z nią rozstać, a *pisanie dyktand ograniczyć do minimum.*

Jak więc i kiedy uczyć dzieci ortografji?

Niektórzy zamiast dyktand stawiają *ćwiczenia ortograficzne.* W ostatnich czasach pojawiło się u nas kilka odnośnych podręczników i nie ulega kwestji, że stanowią one znaczny krok naprzód. Przedewszystkim stanowczo łatwiej uniknąć błędu w ćwiczeniu, niż w dyktandzie, bo uwaga ucznia skoncentrowywa się na pewnym tylko szczególe, przewidzianym z góry i okre-

ślonym prawidle; nadto. niektóre ćwiczenia zajmują znacznie mniej czasu, gdy np. we wskazanych miejscach wstawia się w wyrazy litery, podlegające kwestji.

Złą natomiast stronę ćwiczeń ortograficznych, wspólną zresztą dyktandom, stanowi jałowość tekstu, w którym tylko o formę chodzi.

Wspominaliśmy już że *idealnemi byłyby takie lekcje, w których wszystko wiązałoby się i wypływało z czytanki.* Wiem o trudnościach, które tu powstają, tym niemniej ideał wystawić należy, a gdy go uświadomimy sobie i uznamy, znajdą się wydawnictwa wzorowe, znajdą się i wzorowo prowadzący lekcje nauczyciele i nauczycielki.

Ćwiczenia ortograficzne, do dziś istniejące, dobre są, gdy trzeba kogoś szybko nauczyć pisać, dobre jak wzory, które nauczyciele zużytkują, nieocenione są wreszcie dla samouków. Na przyszłość jednak spodziewać się możemy lepszych, a od nauczycieli na dziś już czegoś więcej żądamy.

Ortografji uczy się dziecko ciągle od chwili, gdy wzięło po raz pierwszy książkę do ręki, a uczy się tym łatwiej, im mniej pisownia wyodrębniać się będzie z całości lekcji.

Stojąc na tym stanowisku, usuniemy zarówno dyktanda jak i ćwiczenia ze specjalnego podręcznika, a natomiast zwrócimy baczną uwagę dziecka na to, jak piszą się wyrazy, które spotyka w czytance lub wierszach, których używa w ćwiczeniu stylowym lub w opowiadaniu.

Ten sposób ma pewną złą stronę—wiadomości przychodzą niesystematycznie i temu należy zaradzić; ma natomiast pewną stronę doskonałą i pierwszorzędnej wagi: podstawą nauki staje się zasób wyrazów, którym dziecko rozporządza stale i podstawa ta rozszerza się w sposób naturalny wraz z rozwojem umysłowym.

Zupełnie inaczej dzieje się, jeśli za podstawę weźmiemy choćby jak najsystematyczniej dobrane prawidła pisowni. Zawsze wówczas dziecko poznaje pewną ilość wyrazów z prawidła ortograficznego i dyktanda lub ćwiczenia o tekście oderwanym i jałowym, który nie chwyta się pamięci, nie przedstawia wartości dla umysłu.

Sama forma wyrazu stanowi tu jądro rzeczy, ale ta właśnie jest zbyt nudna i daleka dla dziecka.

Powtarza się to samo, co przy wykładzie gramatyki:

daleko łatwiej uczeń zapamiętywa osobliwość jakąś, dotyczącą formy wyrazu, gdy się to poda, jako objaśnienie przy czytaniu, niż gdy z całą systematycznością w odpowiednim czasie podamy tenże wyraz dla udowodnienia prawidła.

W pewnym podręczniku ćwiczeń gramatycznych, spotyka się od czasu do czasu spis najczęściej spotykanych we wzorach staropolskich archaizmów. Czy można sobie wyobrazić, aby dziecko zainteresowało się temi wyrazami, których się musi uczyć, jak słówek łacińskich? Lecz przypuśćmy, że przerabiamy z uczniami, który tren lub psalm Kochanowskiego, że w wykładzie umieliśmy wykazać piękno jego, wdzięk i płynność stylu. Jakże inaczej archaizm wtedy wyda się uczniowi!

Przenieśmy to samo w dziedzinę ortografji. Objaśnienia będą ciekawe, o ile nietylko na pamięci naukę oprzemy, lecz wprowadzimy w nią pierwiastek rozumowy, akcentując pokrewieństwo wyrazów lub ich pochodzenie z języka obcego. Wytłomaczenie pisowni danego wyrazu będzie wtedy dla uczniów ciekawym zadaniem do rozwiązania i nauczyciel będzie musiał przed lekcją przeglądać zasób wyrazów danej czytanki, bo spotkać się może z pytaniem, na które nie odpowie, nie zajrzawszy do słownika polskiego, świeżo wychodzącego pod redakcją Kryńskiego, Niedźwieckiego i ś. p. Karłowicza, lub do słownika Lindego, do książki Korbutta „Wyrazy niemieckie w języku polskim“ i t. p.

Z doświadczenia wiem, że *dzieci niezmiernie interesują się* właśnie tym *pochodzeniem wyrazów* i to tym bardziej, im są starsze. Objaśnienia trzeba naturalnie zastosowywać do wieku, lecz w tym względzie ważnym ułatwieniem jest zasób wyrazów, którym dziecko rozporządza. Zrazu jest on tak szczupły i prosty, że objaśnienia nie wymagają zazwyczaj powoływania się na języki obce, zwłaszcza niesłowiańskie, uczniom nieznane odbiegające bardzo od naszego pod względem form. Z czasem słownik ucznia się powiększa dzięki dobranym wzorom, prozy i poezji i umiejętnemu prowadzeniu lekcji języka, dzięki wreszcie naturalnemu rozwojowi umysłowemu dziecka. Wtedy objaśnienia wymagają już pewnych wiadomości z gramatyki porównawczej; ale obserwacja ucznia już wzrosła, umysł się wygimnastykował w logicznym rozumowaniu toteż nie natrafiamy na zbytnie trudności, a budzimy niezwykłe zainteresowanie.

Oczywiście nie każdy nauczyciel, a tymbardziej nauczycielka, która nie zna zazwyczaj nawet łaciny i nie przeszła studjów filologicznych, może się wzorowo wywiązać z tego zadania. Lekcje ich nie zakarbują się w pamięci ucznia na całe życie, tak jak wykłady odnośne tych wyjątkowych nauczycieli, którzy umieli porywać w klasach wyższych nawet uczniów, co z czasem oddali się studjom przyrodniczym, tak daleko odbiegającym od filologji. Przy dobrej jednak woli i pewnej pracy oraz rzeczywistym zainteresowaniu osobistym można samouctwem dojść do pewnych, zadawalających na szkołę średnią rezultatów, można *postawić naukę pisowni na rozumowym podłożu*, które da uczniom bezwzględną pewność, że danego wyrazu nie można pisać inaczej. (Oczywiście nie mówię o wypadkach, w których zachodzą różnice pisowni).

Ludzie, nie mający tej pewności, jak wiadomo, radzą sobie w razie wątpliwości w ten sposób, że piszą wyraz dwa razy i wybierają dobrą pisownię na oko. Zobaczywszy np. dwie redakcje „tważ“ i „twarz“, decydują się na drugą, bo pierwsza ich razi.

Często się zdarza natomiast, że ktoś pisze błędnie, choć zna odnośne prawidło ortograficzne doskonale, a zapytany o pochodzenie wyrazu, po namyśle daje odpowiedź właściwą.

Są to wyraźnie dowody, że *pamięć wzrokowa odgrywa niesłychanie ważną role w pisaniu ortograficznym.*

Stąd też jedne dzieci mają większe od innych trudności w przyswajaniu sobie sztuki pisownianej, a różnice idą tu bardzo daleko.

Niektórych ludzi możnaby nazwać kalekami pod tym względem: nietylko do skończenia szkół, lecz do końca życia trafiają się im rażące błędy orograficzne, których bynajmniej brać nie można na karb ich małej inteligiencji, jak o tym sądzą nieraz ci, u których pisanie ortograficzne nie jest właśnie żadnym inteligiencji dowodem.

Dla iluż to jednostek z tej kategorji zamknęły się na zawsze podwoje najczęściej politechniki z racji jakiegoś *ъ* lub *e*, *o* czy *a* w ćwiczeniu rosyjskim!

Bez kwestji szkoła średnia powinna nauczyć ortorgrafji, a jednak rozumny pedagog nie zawaha się wydać świadectwa dojrzałości młodzieńcowi, który zrobi w ostatnim szkolnym ćwiczeniu kilka rażących błędów—właśnie ich potworność zdradzi

kalectwo pamięci wzrokowej, tymbardziej, gdy uczeń zapytany wyjaśni pochodzenie wyrazu.

Zaczęliśmy od obrony wyjątków, bo koszarowość i bezwzględność stanowią jeden z największych braków szkoły dzisiejszej.

Dla dzieci normalnych pod względem zdolności do ortografji uznajemy klasę III-cią, jako tę, w której upewnićby się powinny co do wszelkich kwestji pisownianych, a IV-tą jako ostatnią, gdzie błędy zdarzać się mogą.

Do zakreślenia tak późnej granicy skłania nas zarówno doświadczenie pedagogiczne, jak i teorja. Ażeby mówić, pisać dobrze, trzeba z jednej strony wyćwiczyć obserwację i przez to pamięć wzrokową, oraz posiąść odpowiednią więdzę, z drugiej opanować roztrzepanie, tak właściwe wiekowi dziecięcemu. Na to ostatnie trzeba czasu, którego nic zastąpić nie zdoła.

Niepowetowaną stratą czasu i energji jest forsowanie dziecka w kierunku pisowni, a narzędziem tortury pod tym względem są częste niemetodycznie i bezmyślnie prowadzone dyktanda. Odwołuję się do obserwacji zwłaszcza nauczycieli prywatnych i pewną jestem ich zgodnego zaświadczenia, że dzieci w dyktandach *narzuconych*, które je bezmiernie nudzą, robią coraz więcej błędów; w klasie zapobiega temu jedynie obawa przed złym stopniem i sztuczne podniecenie chwilowe. Gdy tego niema, naprz. kiedy dziecko pisze list prywatny, błędy rodzą się, jak grzyby po deszczu.

Oddalając ostateczny termin w nauczaniu pisowni do późniejszego wieku ucznia, stawiam jednocześnie żądanie, aby dziecko nauczyło się od pierwszych lekcji widzieć w wyobraźni wyraz po zamknięciu książki, ażeby nauczyciel zachęcał do pisania w kajecie na marginesach wyrazów pochodnych i form mogących wyjaśnić pisownię.

Wracam do myśli, *aby wyrazy z czytania lub wierszy stawały się podstawą nauki.* Należy na pisownię wyrazów trudniejszych zwracać uwagę, podkreślając je ołówkiem, objaśniając z pomocą uczniów, dlaczego tak, a nie inaczej się piszą. Na następnej lekcji nie zawadzi kazać je pisać na tablicy i w kajetach. Doskonałym ćwiczeniem jest piśmienne wytłomaczenie pisowni wyrazów wybranych przez nnuczyciela z czytanki. Należy tu zwracać uwagę na to, by dzieci pisały pełnemi zdaniami, powołu-

jąc się bądź na pochodzenie wyrazu, bądź na wyraz obcy, lub wreszcie na znane prawidło.

Od czasu do czasu należy ułożyć z wyrazów, omówionych pod względem pisowni, dyktando *o treści możliwie jednolitej i interesującej*. Najlepiej poprostu streścić zręcznie i jędrnie wiersz lub czytankę, zwłaszcza w klasach niższych, należy natomiast unikać dosłownego dyktowania z książki już to dlatego, by w klasie nie stało się to dla uczniów pokusą do „ściągania“, mającego ujemne znaczenie moralne, już to — żeby dając treść znaną, zainteresować przynajmniej formą, która może ułatwić dzieciom opowiadanie.

Powtarzamy jednak: dyktando można robić tylko od czasu do czasu (raz, dwa razy na rok) a *nauka pisowni iść ciągle powinna*. Musimy ją nadto usystematyzować pomimo wszystko, zwracając uwagę na te lub inne wyrazy z pewną nicią przewodnią. Powinny one być punktem wyjścia do ćwiczeń, z których znów wyprowadza się prawidło. Jaką będzie ta nić przewodnia — to rzecz obojętna. Należy o ile można sekundować tu wiadomości z gramatyki, a więc raz pójdziemy drogą, przez fonetykę wytkniętą, biorąc pod uwagę z kolei różne dźwięki, kiedyindziej wyczerpiemy pisownię różnych części mowy; trzeba tylko zwracać na to uwagę, aby wiadomości, udzielane niby przygodnie, wyprowadzane z pisowni wyrazów w czytakach, stanowiły kurs, całość pewną ogarniający.

Niema też racji ukrywać przed dziećmi, że działamy z planem; przeciwnie należy im dopomóc do wykrycia go i uchwycenia całości — będzie to miało znaczenie dla ich umysłu.

Na znaki pisarskie należy zwracać uwagę dziecka już wtedy, gdy uczy się pisać. Nie dyktujmy nigdy znaków, jak to się czasem praktykuje. Uczeń powinien rozumieć, dlaczego kładzie przecinek, czy kropkę, w przeciwnym razie położenie znaku ma znacznie jedynie dla czytającego dyktando.

Stąd wynika, że *w klasie wstępnej powinniśmy operować zdaniemi prostemi, a co najwyżej połączonemi wyraźnie przy pomocy spójników*, bo wtedy dziecko z łatwością je rozdziela, dowiedziawszy się, że przed pewnemi wyrazami kładzie się przecinki, ponieważ one łączą z sobą zdania. Dodać należy, że o ile przecinki nudzą i męczą dzieci starsze, zwłaszcza

gdy je do nich przyzwyczajano mechanicznie, o tyle dla malców, zaczynających naukę są interesującą nowością.

Dobiegliśmy do końca tych uwag.

W dalszych artykułach czytelnicy znajdą bądź poglądy pokrewne, szczegółowiej umotywowane, bądź odbiegające od nich. Różnice teoretyczne najlepiej rozstrzygnie praktyka, a dyskusja publiczna nad metodyką języka stanie się ziarnem, z którego wyrośnie bujny kłos reformy.

W. Weychertówna.

Teorja języka polskiego w wykładzie szkolnym.

Wśród kół pedagogicznych coraz więcej rozpowszechnia się dziś przekonanie, że sprawa praktycznego opanowania języka, zdobycie poprawności w mówieniu i umiejętności ortografji niewiele ma wspólnego z systematycznym kursem t. zw. gramatyki. Poprawność bowiem mówienia zdobywa się przedewszystkim przez czytanie wzorowych autorów i obcowanie z ludźmi poprawnie mówiącemi po polsku; zrozumienie zaś reguł ortograficznych wymaga tak niewielu wiadomości z gramatyki i fonetyki, że gdyby o ortografję tylko chodziło, nie byłoby żadnego słusznego powodu wprowadzania systematycznego kursu teorji języka.

Każdy nauczyciel jęryka polskiego nieraz pewno miewał w swojej praktyce uczniów, którzy świetne robili postępy w nauce gramatyki, a pomimo to mówili i pisali wcale „niegramatycznie“. Jest to rzecz zupełnie naturalna i wynika z tego, że zjawiska językowe, w danym razie używanie form gramatycznych, dokonywa się poza świadomością mówiącego, albo przynajmniej poza całkowitą świadomością (jeżeli zgodnie ze zwolennikami niemieckiej psychologji uznawać istnienie w naszej psychice zjawisk półświadomych). Fakt ten został przez naukę dawno stwierdzony i dziś już nie bywa poddawany wątpliwości; ponieważ jednak nie bywa należycie uwzględniany przez ogół niewtajemniczony w naukowe językoznawstwo, uważam za niezbędne zilustrować go i udowodnić zarazem za pomocą przykładów.

Początkujący uczniowie, ćwicząc się w tłumaczenia na język obcy, dla uniknięcia błędów uświadamiają sobie każdą po-

szczególną formę, ale tłumaczenia takie odbywają się bardzo wolno, słowo za słowem. To samo działoby się z naszą mową, gdybyśmy byli zmuszeni uświadamiać sobie formy gramatyczne. Na szczęście jednak dla nas samych i naszych słuchaczów nie potrzebujemy podejmować tej pracy, gdyż wyobrażenia form gramatycznych, jako wykładników pewnych stosunków, kojarzą się z wyobrażeniami tych stosunków mechanicznie, poza naszą świadomością. Wyobrażenie naprz. stosunku miejsca na pytanie *gdzie* kojarzy się z formą miejscownika z przyimkiem *w* albo przyimkiem *na*. Mówimy: *on mieszka w Anglji, w Niemczech, w Czechach, w Warszawie, w mieście*, ale: *na Litwie, na Rusi, na Pradze, na ulicy, na przedmieściu*. Zestawienie tych zwrotów, zdaje mi się, najwymowniej świadczy o tym, że wyobrażenia stosunków kojarzą się z wyobrażeniami pewnych form gramatycznych poza naszą świadomością. Głębsze zastanowienie się nad całym szeregiem przytoczonych form pozwala wysnuć wnioski, że za pomocą miejscownika z przyimkiem *w* oznacza się położenie w takiej miejscowości, która stanowi całość w sobie zamkniętą; za pomocą miejscownika z przyimkiem *na* oznacza się położenie w takiej miejscowości, która jest uważana za część jakiegoś większego terytorjum. Zwroty *na Litwie, na Rusi* pochodzą z czasów, kiedy kraje te z Polską stanowiły jedną Rzeczpospolitą. Różnica znaczeniowa w użyciu przyimka *w* i *na* wystąpi najwidoczniej, jeżeli zestawimy zwroty: *na Pradze* i *w Pradze*, w pierwszym wypadku jest mowa o przedmieściu Warszawy (części miasta), w drugim — o stolicy Czech (całym mieście). Uświadomienie, dla czego w jednym wypadku używamy formy z przyimkiem *w*, w innych razach — z przyimkiem *na*, zdobyliśmy dopiero po całym szeregu celowo dokonanych obserwacji. Zachodzi przeto pytanie, czym kierowaliśmy się przedtym, używając w jednych wypadkach formy z *w*, w innych—formy z *na*. Odpowiedź na to prosta: kierowało nami przyzwyczajenie, nałóg, nabyty przez mówienie i słuchanie, jak mówią inni. Uświadomienie form gramatycznych w zwykłych warunkach występuje jedynie wówczas, kiedy użyjemy formy niewłaściwej: spostrzegamy wtedy, że popełnilśmy błąd i poprawiamy się.

Widzimy więc tedy, że najważniejszym regulatorem w urabianiu i używaniu form gramatycznych, jak zresztą, mówiąc nawiasem, we wszystkich zjawiskach językowych, jest nałóg, zdobywany przez obcowanie językowe (mówienie i słuchanie, jak

imówią inni), a nie wiedza gramatyczna: mówimy tak, jak mów nasze otoczenie, nie tak, jak nas uczy gramatyka. Z tego wynika, że chcąc nauczyć uczniów poprawnie mówić, należy ich ćwiczyć w opowiadaniu pod kierunkiem nauczyciela, a nadewszystko polecać czytanie wzorowych autorów.

Wobec tego, co było powiedziane, nasuwają się dwie alternatywy: wykład gramatyki, jako nie mający nic prawie wspólnego z praktyką językową (ortografją i poprawnym mówieniem) albo należy usunąć z programów szkolnych, poprzestając na pewnych wiadomościach, niezbędnych przy wykładzie ortografji, albo nadać mu kierunek teoretyczny i uważać gramatykę za naukę, nie za sztukę poprawnego mówienia i pisania. Zdania co do wyboru jednej z wymienionych alternatyw mogą być podzielone. Ja osobiście nie waham się wybrać drugą, twierdząc, że uświadamianie zjawisk języka ojczystego, ich klasyfikowanie i wnikanie w ich istotę ma bardzo doniosłe znaczenie dla rozwoju umysłowego uczniów, ponieważ ćwiczy nie tylko zdolność obserwacji, lecz i samoobserwacji, język bowiem ojczysty stanowi część składową naszych myśli. Uważam przeto, że programy szkolne powinny uwzględniać systematyczny kurs teorji języka ojczystego [1]). O ile jednak wykład teorji języka, uwzględniający wyłącznie cele praktyczne, pozwalał na mniejsze lub większe niezgodności z naukowym traktowaniem tego przedmiotu, o tyle przekonanie, że wykład ten powinien mieć przedewszystkim cele teoretyczne, kładzie na wykładających obowiązek baczenia, aby kurs ich, o ile możności zgadzał się z ostatniemi wynikami wiedzy. Postulat ten miałem ciągle na myśli, opracowując swój program teorji języka polskiego. Drugą zasadą, którą kierowałem się przy układaniu niniejszego programu, była zasada koncentryczności kursu. Zasada ta, jak wiadomo, polega na tym, że uczniowie w pierwszym roku nauki poznają całokształt wykładanego przedmiotu, a w latach następnych pogłębiają i rozszerzają wiadomości, zdobyte w latach poprzednich.

---

[1]) Unikam zwykle używanego w danym wypadku wyrazu: „gramatyka“, ponieważ gramatyka, ściśle rzecz biorąc, obejmuje tylko naukę o formach języka (słoworód, deklinację, konjugację i składnię), a kursy szkolne powinny uwzględniać także fonetykę (naukę o dźwiękach języka) i w pewnej mierze semazjologję (naukę o znaczeniu wyrazów i form).

Stosując tę zasadę do wykładu teorji języka, należy uczniów w pierwszym roku nauczania zapoznać z najkardynalniejszemi wielkościami językowemi, ażeby w latach następnych pogłębiać ich wiedzę bardziej szczegółową analizą tych wielkości. Z tego wynika, że zaczynać należy od faktów konkretnych, które, jako takie, przedewszystkim nasuwają się uwadze i zajmują umysł, a potym dopiero przejść do abstrakcji, które staną się wynikiem analizy faktów konkretnych. Konkretną jednostką językową jest zdanie. Język jest narzędziem, za pomocą którego myślimy i komunikujemy swoje myśli innym ludziom. Atoli jeżeli myślimy, myśli nasze przybierają formy zdań, jeżeli przekazujemy swoje myśli otoczeniu, wypowiadamy je także w postaci zdań. W normalnych przeto warunkach, w życiu, mamy do czynienia tylko ze zdaniami, jako wykładnikami myśli (sądów). Części zdania,—pojedyńcze wyrazy, jako samodzielne jednostki w rzeczywistości nie istnieją (z wyjątkiem nielicznych stosunkowo wypadków, kiedy stanowią zdania jak naprz. *grzmi błyska się* i t. p.). Punktem przeto wyjścia w kursie teorji języka powinno być zdanie. Ponieważ atoli zdanie jest wykładnikiem myśli i interesuje nas przedewszystkim, jako takie, więc analizując je i rozkładając na poszczególne wyrazy, powinniśmy te ostatnie rozpatrywać ze względu na rolę, jaką odgrywają w myśli, innemi słowy, zacząć od klasyfikacji wyrazów według ich znaczenia.

Myśl (sąd) jest to połączenie w jedną całość dwuch lub więcej wyobrażeń [1]). Językowym wykładnikiem wyobrażenia części myśli) jest wyraz (część zdania). Semazjologiczna tedy klasyfikacja wyrazów sprowadza się do tego, ażeby ująć wszystkie wyrazy w pewne grupy, według tego, jakie oznaczają wyobrażenia.

Wszystko, co powstaje w naszej świadomości, ujmujemy w postaci przedmiotów lub cech; wszystkie zatym wyobrażenia

---

[1]) Wyobrażeniem nazywa się każda składowa część naszej świadomości. Np. myśl, wyrażona w zdaniu „*na stole leży pomarańcza*", składa się z następujących wyobrażeń: *na stole, leży, pomarańcza.*

rozpadają się na dwa szeregi: wyobrażenia przedmiotów i wyobrażenia cech.

Z tego wynika, że wyrazy, jako znaki wyobrażeń, dzielą się na wyrazy, oznaczające przedmioty i wyrazy, oznaczające cechy, inaczej mówiąc, wyrazy *nazywające* (appelativa) i wyrazy *określające* (attributiva). Wyrazy oznaczające przedmioty, nazywają się *rzeczownikami*; wyrazy, oznaczające cechy, nazywają się *przymiotnikami*, *czasownikami*, *liczebnikami i przysłówkami*, zależnie od tego, jaką lub czyją cechę oznaczają. Zaimki są to wyrazy, które, nie mając ściśle określonego znaczenia, wskazują tylko na formę, (przedmiotu czy cechy), w jaką ujmujemy pewną treść umysłową.

Różnica między wyrazami *jasność*, *jasny*, *jasno*, z jednej strony a wyrazami *on*, *taki*, *tak* z drugiej strony, polega na tym, że w pierwszym wypadku jest wyrażona nie tylko forma (przedmiotu lub cechy) lecz treść naszych wyobrażeń, w drugim zaś wypadku w języku jest wyrażona tylko forma wyobrażeń, a treści należy się domyślać. Wyraz *taki* wskazuje, że chodzi o jakąś cechę przedmiotu, cecha ta jednak w wyrazie samym (jak naprz. w wyrazie *jasny*) nie jest oznaczona, lecz w każdym poszczególnym wypadku trzeba się jej domyślać z całego toku myśli: *taki* może oznaczać nie tylko *jasny*, ale i *dobry zielony*, *ciężki* i t. d. W rzeczownikach, przymiotnikach, czasownikach, liczebnikach i przysłówkach świadomośc treści góruje nad świadomością formy, w zaimkach odwrotnie forma usuwa treść na plan drugi. Jeżeli przeto do rzeczowników, przymiotników, czasowników, liczebników i przysłówków zastosować nazwy części mowy *realnych* (wyrażających ściśle i pod względem formy i pod względem treści nasze wyobrażenia o rzeczywistości), to zaimki należy nazwać częściami mowy formalno-realnemi.

Części mowy realne i formalno-realne więcej lub mniej dokładnie oznaczają wyobrażenia pozajęzykowe (wyobrażenia poszczególnych przedmiotów i cech), które są częściami składowemi naszych myśli. Atoli myśli nie są zwyczajnym szeregiem wyobrażeń poszczególnych przedmiotów i cech. Wyobrażenia te, jako składniki myśli, wchodzą z sobą w najrozmaitsze stosunki. Stosunki te w języku polskim, jak i innych językach indo-europejskich, bywają wyrażane już to za pomocą odpowiednich form gramatycznych (deklinacji i konjugacji), już to za po-

mocą oddzielnych „części mowy“. „Części mowy“, oznaczające stosunki, zachodzące między poszczególnemi składnikami myśli (wyobrażeniami przedmiotów lub cech) nazywają się częściami mowy formalnemi, ponieważ spełniają funkcję form gramatycznych. Do części mowy formalnych zaliczyć należy *przyimek* i *spójnik*. Przyimek wyraża najrozmaitsze stosunki zależności jednego wyobrażenia pozajęzykowego (wyobrażenia przedmiotu lub cechy) od drugiego. Spójnik używa się dla oznaczenia stosunków spółrzędności dwuch lub więcej wyobrażeń pozajęzykowych lub też oznacza najrozmaitsze stosunki współrzędności i zależności, zachodzące już nie między poszczególnemi wyobrażeniami przedmiotów lub cech, lecz wyobrażeń zbiorowych (całych zdań) [1]).

Reasumując wszystko, co było powiadziane, można semazjologiczną klasyfikację części mowy wyrazić w postaci następującej tablicy:

I Części mowy realne { 1) oznaczające przedmioty (rzeczowniki)
2) oznaczające cechy (przymiotn. czasown. liczebn. przysłówki)

II Część mowy formalno-realne (zaimki).

III Części mowy formalne { 1) przyimki.
2) spójniki.

Od teorji przechodzę teraz do praktyki, od treści do sposobu, w jaki powinna być wykładana, aby nie tylko została zrozumianą, ale, co ważniejsza, żeby uczniowie, o ile możności, sami ją mogli wykrywać.—Racjonalna dydaktyka nakazuje kierować się przy wykładzie jakiegokolwiek przedmiotu w szkole niższej i średniej (przynajmniej do klasy IV-ej włącznie) nie planem, przyjętym przez autorów dzieł naukowych, traktujących dany przedmiot, lecz metodą, uwzględniającą rozwój umysłowy człowieka. W dziełach naukowych czytelnik zapoznaje się na-

[1]) Wyobrażenie zbiorowe jest to wyłaniająca się w naszej świadomości treść, którą po bardziej lub mniej szczegółowej analizie uskuteczniającej się w poszczególnych wyrazach, formułujemy w postaci *całego zdania*. Wyobrażenie, łączące się z każdym poszczególnym wyrazem, stanowi część składową *wyobrażenia zbiorowego*, którego treść zawiera się w *całym zdaniu*.

samprzód z podstawowemi faktami, te jednak albo bywają abstrakcjami, wyciągniętemi z analizy faktów konkretnych, albo jeżeli stanowią zjawiska lub istoty konkretne, rzadko bywają spostrzegane w otaczającym nas środowisku, a dopiero później, badając stosunki, w jakie te podstawowe wielkości z sobą wchodzą, czytelnik przechodzi do faktów, które mu nastręcza bezpośrednia obserwacja. Zoolog, np. nasamprzód zapoznaje nas z komórkami zwierzęcemi i dopiero po całym szeregu drobnoustrojów przechodzi do stworzeń wyższego rzędu, wreszcie do kręgowców i człowieka. Lingwista informuje nas przedewszystkim o dźwiękach języka; składnia, nauka o zdaniu, stanowi jeden z ostatnich działów w układzie, przyjętym przez naukę. Układ taki, zupełnie uzasadniony w dziełach naukowych, bynajmniej nie może zobowiązywać nauczyciela szkół niższych i średnich. Podręczniki szkolne powinny uwzględniać nie rozwój organiczny (w naukach biologicznych) lub układ logiczny *faktów*, lecz przedewszystkim naturalny (psychologiczny) rozwój *wyobrażeń* o tych faktach.

Wychodząc z tego założenia wykład swój o znaczeniu części mowy zaczynam od wyrazów, oznaczających przedmioty, albowiem to jest pierwsza forma, w jaką się układają nasze wyobrażenia o rzeczywistości: wyobrażenia cech występują znacznie poźniej, jako rezultat analizy wyobrażeń przedmiotów. Atoli wpośród wyobrażeń przedmiotów bardziej pierwotne są te, które się tyczą świata zewnętrznego. Świat ducha zwraca uwagę na dalszym stopniu umysłowego rozwoju. Świadczy o tym sam język, wszystkie bowiem nazwy faktów psychicznych są wyrazami, oznaczającemi pierwotnie fakty i zjawiska świata zewnętrznego. Zaczynam tedy wykład od rzeczowników, jako wyrazów, oznaczających przedmioty, z tych jednak przedewszystkim uwzględniam takie, które podpadają pod zmysły. Pytam się uczniów, ile mają zmysłów i co za pomocą tych zmysłów spostrzegają. Po otrzymaniu całego szeregu odpowiedzi, mówię, że wyrazy, oznaczające osoby, zwierzęta rośliny, rzeczy i zjawiska, nazywają się *rzeczownikami*. Na rzeczownikach łatwiej, niż przy nauce jakiejkolwiek innej części mowy, wykazać, na czym polega różnica między wyrazem a oznaczonym przezeń wyobrażeniem. Np. różnica między wyrazem *jabłko* a oznaczonym przez ten wyraz owocem występuje tak wyraźnie, że nie może być najmniejszej obawy wzajemnego ich pomieszania. Jabł-

ko — owoc ma smak, zapach, właściwą sobie barwę, kształt i t. d., wyraz wszystkich tych cech nie posiada; zato może być wypowiedziany lub napisany. Jabłko — owoc jest przedmiotem, wyraz *jabłko*, jako nazwa przedmiotu, jest rzeczownikiem. Najlepiej można wytłumaczyć dzieciom różnicę między rzeczownikami a przedmiotami na ich imionach własnych. Każdy odrazu zrozumie, że on i jego nazwisko to niejedno i to samo: on myśli, uczy się, chodzi, śmieje się, martwi, weseli, ulega, jak i inni ludzie (osoby) najrozmaitszym uczuciom i wykonywa różne czynności; o nazwisku tego wszystkiego powiedzieć nie można; jest ono wyrazem, który możemy wypowiedzieć lub napisać.

Kiedy uczniowie nabiorą wprawy w wyróżnianiu w zdaniu rzeczowników, inaczej mówiąc, w wyróżnianiu w szeregu wyobrażeń, stanowiących myśl, wyobrażeń przedmiotów (dotychczas jest mowa wyłącznie o przedmiotach podpadających pod zmysły) należy zwrócić uwagę, że każdy przedmiot posiada pewne, sobie właściwe, cechy [1]).

Np; o *tablicy* można powiedzieć, że jest *czarna*, że *stoi* lub *wisi*; zatym *czarna*, *stoi* lub *wisi* są to nazwy cech tablicy. Wśród cech, właściwych *brzozie*, można między innemi wymienić: *biała*, *kwitnie* i t. d.

Z przytoczonych przykładów łatwo się przekonać, że cechy dostrzegane w przedmiotach, mogą być *stałe* lub *przejściowe* (czasowe). Brzoza jest zawsze *biała*, ale *kwitnie* tylko w pewnych okresach: Ta przejściowość uwydatnia się w języku: mówimy nie tylko *kwitnie*, lecz także *kwitła* i *będzie kwitła*, wyrażając przez to, że *kwitnienie* nie jest cechą stałą *brzozy*, lecz ujawnią się co pewien czas.

Części mowy, oznaczające cechy stałe przedmiotów, nazywają się *przymiotnikami*; wyrazy, oznaczające cechy przejściowe przedmiotów, nazywają się *czasownikami*: wyraz *biała* (brzoza) jest *przymiotnikiem*, *kwitnie*—czasownikiem.

Z terminami *przymiotnik czasownik*, wykazując zachodzące między niemi różnice, należy zapoznać uczniów jednocześnie, na jednej i tej samej lekcji, ażeby, unaoczniwszy sobie, co jest między temi częściami mowy wspólnego i co je zasadniczo od siebie różni, dokładniej zrozumieli ich istotę. Atoli wtajemni-

[1]) Cechą nazywamy wszystko, co dostrzegamy w przedmiocie i co możemy o nim powiedzieć.

czać, jaka jest różnica między przymiotnikiem a czasownikiem, można dopiero wówczas, kiedy się przekonamy, że uczniowie dokładnie zdają sobie sprawę z tego, co to są cechy przedmiotów wogóle i umieją odróżniać w zdaniu oznaczające je wyrazy (nie wymieniając w każdym poszczególnym wypadku, czy to jest przymiotnik, czy też czasownik).

Przy tłumaczeniu różnic, zachodzących między czasownikiem a przymiotnikiem, mogą nasunąć się pytania, na które nauczyciel, nie chcąc stracić zaufania uczniów, odpowiedzieć musi. Łatwo jest wytłumaczyć i zrozumieć, że *pisze* jest cechą przejściową *ucznia*, bo każdy wie, że niema człowieka któryby bez przerwy zajmował się tą czynnością; ale trudniej wytłumaczyć, dlaczego *pilny* (przymiotnik) ma oznaczać cechę stałą. Wszak uczeń, obecnie pilny, mógł być w niedawnej przeszłości leniuchem. Ta pozorna niedokładność określenia przymiotnika (jako wyrazu, oznaczającego cechą stałą przedmiotu) znika, skoro tylko uwzględnimy tę okoliczność, że język nie odzwierciadla objektywnej rzeczywistości, lecz tylko nasze *wyobrażenia* o niej: mówimy to, co w *danej chwili* myślimy o rzeczywistości. Jeżeli wypowiadamy zdanie: *pilny uczeń pisze*, to *pilny* wydaje się nam w chwili, kiedy mówimy, cechę ucznia *stałą*, nie ulegającą przerwie; cechę zaś, określoną za pomocą wyrazu *pisze*, odczuwamy jako taką, która wprawdzie w chwili naszego mówienia występuje w przedmiocie (uczniu), lecz nie stanowi jego właściwości stałej. Różnica między znaczeniem przymiotnika i czasownika uwydatni się bardzo wyraźnie, jeżeli zestawimy dwa zdania, w których jedna i ta sama cecha podmiotu będzie wyrażona w jednym wypadku za pomocą czasownika, w drugim — za pomocą przymiotnika np. *uczeń uważa i uczeń jest uważny*. W pierwszym zdaniu zaznaczamy tylko, że uwaga jest właściwa uczniowi w chwili, kiedy mówimy;—po pewnym czasie możemy o niej mówić, jako o fakcie przeszłym (uczeń uważał)—w drugim zdaniu uwagę określamy, jako cechę stałą ucznia: *uczen jest uważany*, to znaczy, uważa nie tylko teraz, ale zawsze, ilekroć zajdzie tego potrzeba.

Ćwicząc uczniów w rozróżnianiu w zdaniu przymiotników i czasowników, należy zawsze zwracać uwagę, czy zdają sobie sprawę, czyja cecha w każdym poszczególnym wypadku jest określana. Nie dość jest wiedzieć, że w zdaniu: „*mętnemi szyby drobne okienko na brudne patrzy mury*, wyrazy: *mętnemi*,

drobne, *patrzy*, *brudne* oznaczają cechy, ale trzeba sobie uświadomić, że cecha *mętnemi* łączy się przedmiotem *szyby*, że wyrazy *drobne*, *patrzy* oznaczają cechy *okna* i że *brudne* jest cechą *murów*.

Takie zestawianie przedmiotów z określającemi je cechami da możność uwydatnienia istotnej różnicy, zachodzącej między przedmiotami a cechami. Przedmioty [1]) i cechy postrzegamy zmysłami, lecz zachodzi, między niemi zasadnicza różnica: przedmioty uważamy za coś samoistnego, nadajemy im samodzielność, cechy zaś postrzegamy jako właściwości przedmiotów, nieodłączne od nich, a więc pozbawione samodzielności. W szeregu wyobrażeń: *rzetelny człowiek dotrzymuje słowa* wyobrażenia *człowiek* i *słowa* uświadamiamy sobie jako coś samoistnego, wyobrażenia zaś *rzetelny* i *dotrzymuje* nie posiadają samoistnego znaczenia, lecz łączą się z przedmiotem (człowiek). Najwymowniejszym dowodem tego, że przymiotniki i czasowniki oznaczają cechy nie samodzielne, lecz połączone z przedmiotami, jest fakt, że słysząc lub wymawiając te części mowy, (rzetelny, dotrzymuje), odruchowo niemal zadajemy sobie pytanie, z jakim rzeczownikiem (przedmiotem) są one połączone. Mówiąc np. *czarny*, musimy mieć jednocześnie w świadomości wyobrażenie jakiegokolwiek przedmiotu, np. *stołu*; nieobecność wyobrażenia przedmiotu wywołuje natychmiastowe dążenie do zapełnienia wytworzonej w świadomości naszej luki.

Kiedy uczniowie dokładnie już zdają sobie sprawę, co to jest przedmiot i cecha, i jaka zachodzi między niemi różnica, można bez wielkich trudności wytłumaczyć im, co to jest *pojęcie*.

Cechy, wyrażane za pomocą przymiotników i czasowników, występują zawsze w przedmiotach, nigdy poza niemi; bywają atoli wypadki, kiedy cechy rozpatrujemy, jako wielkości niezależne, w oderwaniu od przedmiotów. Cechy, oderwane od przedmiotów, nazywają się *pojęciami* (oderwanemi); te zaś, jako wielkości niezależne, samoistne, stają się przedmiotami, a nazwy ich rzeczownikami (Rzeczowniki są to nazwy przedmiotów — patrz wyżej!). Cecha, określająca przedmioty za pomocą przymiotni-

---

[1]) Dotychczas była mowa o przedmiotach, podpadających pod zmysły.

ków *dobry*, *dobra*, *dobre*, rozpatrywana poza przedmiotami, niezależnie, bywa oznaczana za pomocą rzeczownika *dobroć*; cecha, określająca przedmioty za pomocą czasowników *biega*, *biegali* i t. p. rozważana niezależnie od przedmiotów, bywa oznaczona za pomocą rzeczownika *bieganie* lub bezokolicznika *biegać*. Jeżeli mówimy *dobry*, *dobra*, *dobre* lub *biega*, *biegali* i t. d. musimy jednocześnie wymienić przedmioty, z któremi te cechy się łączą, wyrazy *dobroć*, *bieganie*, *biegać*, nie wywołują w naszym umyśle potrzeby wymieniania przedmiotów, przez cechy te określanych. Z tego wynika, że wyrazy *dobroć*, *bieganie*, *biegać* oznaczają cechy oderwane od przedmiotów, t. j. *pojęcia* i jako takie są rzeczownikami, pojęcie bowiem jest przedmiotem, a nazwy przedmiotów są rzeczownikami. W tym miejscu kursu należy rozszerzyć poprzednio daną definicję rzeczownika, która w ostatecznej redakcji powinna brzmieć: *rzeczowniki są to nazwy przedmiotów, t. j. nazwy osób, zwierząt, roślin, rzeczy, zjawisk i pojęć* (cech oderwanych). Wytłumaczenie uczniom, co to jest cecha oderwanie i doprowadzenie do tego, aby sami tworzyli na oznaczenie takich cech odpowiednie wyrazy, innemi słowy, aby umiejętnie formowali od przymiotników i czasowników rzeczowniki, nie jest rzeczą tak trudną, jakby się na pierwszy rzut oka zdawało. Weźmy przykład: mamy przed sobą tablicę; jest to rzecz, a zatym przedmiot: przedmiot ten między innemi posiada cechy: *czarna*, *wisi*. Cechy te w danym wypadku są połączone z przedmiotem. Jak je należałoby nazwać, gdybyśmy rozważali je poza tablicą? Jeżeli uczeń powie *czarny* lub *czarne*, należy zwrócić mu uwagę, że po wyrazach *czarny*, *czarne*, trzeba koniecznie domyślać się jakiegoś przedmiotu (*czarny ołówek*, *czarne pióro* lub coś podobnego), a chodzi, aby daną cechę wyrazić w ten sposób, żeby nic do niej nie dodawać. Z doświadczenia wiem, że znajdzie się zawsze chociaż jeden uczeń w klasie, który da zadawalającą odpowiedź (*czarność*, *wisieć*, *wiszenie*). Atoli skoro raz tylko zostanie odnaleziony odpowiedni wyraz, tworzenie innych nie napotka wielkich trudności: *pracowity*, *wdzięczny* (uczeń)—*pracowitość wdzięczność*, (chłopiec) *biegał*, *pisze*—bieganie (biegać), pisanie (pisać).

Ponieważ przyrostki, z których pomocą tworzą się od przymiotników i czasowników rzeczowniki, są bardzo jednostajne, przeto chcąc zapobiec dokonywaniu pracy mechanicznej, należy po pewnym czasie zadawać takie przykłady w których spo-

tykają się tylko inne, niż zwykle, przyrostki, lecz nawet inne, niż w przymiotniku, pierwiastki, np. *duży* (stół)—*wielkość*; (syn) *kocha* (ojca)—*miłość;* (uczeń) *uważny—uwaga.*

Uwzględniane dotychczas pojęcia zawierały pojedyncze cechy, odrywane od poszczególnych przedmiotów: *wdzięczność—wdzięczny* (uczeń), *pracowitość—pracowity* (człowiek), *bieganie—biega* (chłopiec) i t. p. Są atoli pojęcia, które zawierają nie jedną cechę, lecz *sumę* cech, oderwanych nie od jednego, lecz od kilku lub kilkudziesięciu, a nawet więcej przedmiotów. Rzeczownik *ptak* nie jest nazwą zwierzęcia, stworzenia, które istnieje, niema bowiem takiego ptaka, do któregoby można zastosować wyłącznie nazwę *ptak.* Istnieją rozmaite ptaki, ale każdy oprócz tej, wspólnej wszystkim ptakom nazwy (nazwy gatunku) posiada nazwę, określającą go bardziej dokładnie (wróbel, jastrząb, orzeł i t. d.). Z tego wynika, że rzeczownik *ptak* nie jest nazwą stworzenia, lecz oznacza sumę cech, wspólnych wróblom, jastrzębiom, orłom i t. d. Uczniowie powinni przynajmniej ważniejsze z tych cech wyszczególnić.

W odpowiednim czasie, po całym szeregu ćwiczeń, należy zwrócić uwagę, że, właściwie rzecz biorąc, i takie rzeczowniki, jak *wróbel*, *brzoza* i t. p., są także nazwami pojęć, bo nie są nazwami poszczególnych w naturze istniejących osobników, jakiejkolwiek ściśle określonej brzozy lub wróbla, lecz, stosując się do wszystkich brzóz i wróbli, są nazwami sumy cech wspólnych wszystkim brzozom i wróblom. W tym miejscu kursu dla wyraźniejszego zilustrowania różnicy znaczeniowej, zachodzącej między rzeczownikami, przymiotnikami a czasownikami, nie zawadzi zestawienie definicji, określających te części mowy.

Rzeczownik jest nazwą przedmiotu (osoby, zwierzęcia, rośliny, rzeczy, zjawiska, pojęcia). Przymiotnik jest nazwą *cechy stałej, połączonej* z przedmiotem. Czasownik jest nazwą *cechy przejściowej,* połączonej z przedmiotem.

1 { Rzeczownik jest nazwą cechy, *oderwanej* od przedmiotu (pojęcia).
  Przymiotnik jest nazwą cechy, *połączonej* z przedmiotem.

2 { Rzeczownik jest nazwą cechy, *oderwanej* od przedmiotu (pojęcia).
  Czasownik jest nazwą cechy, *połączonej* z przedmiotem.

3 { Przymiotnik jest nazwą cechy *stałej* przedmiotu.
  { Czasownik jest nazwą cechy *przejściowej* przedmiotu.

Podane tutaj definicje, zdaje mi się, mają tę wyższość nad dotychczas rozpowszechnionemi, że nie wywołują nieporozumień, które dawniej były nieuniknione. Czasownik, według rozpowszechnionej definicji, jest częścią mowy, która oznacza *czynność* lub *stan*, ale przecie wyrazy *pisanie* i *spanie* oznaczają również czynność i stan, a czasownikami pomimo to nie są. Dla tych, kto rozróżnia rzeczowniki i czasowniki, stojąc na stanowisku podanych przeze mnie definicji, jest to zupełnie naturalne, bo wyrazy *pisanie*, *spanie*, aczkolwiek oznaczają cechy (przejściowe), ale cechy te w danym wypadku są rozważane niezależnie, poza przedmiotami; wyrazy przeto *pisanie*, *spanie*, jako nazwy cech oderwanych (pojęć), są rzeczownikami.

Ze stanowiska klasyfikacji znaczeniowej, do rzędu rzeczowników wypada zaliczyć również bezokoliczniki; i one bowiem na podobieństwo rzeczowników słownych *(pisanie, spanie)* oznaczają czynność lub stan poza przedmiotami: *pisać i spać* znaczeniowo niczym się nie różni od wyrazów *pisanie i spanie.*

Zaliczanie bezokolicznika do form czasownika mogło być wywołane względami formalnemi, ale i te względy, z wyjątkiem jednej okoliczności, o której powiem później, nie zniewalają bynajmniej do takiego klasyfikowania. Bezokolicznik nie posiada fleksji ani rzeczownika (form przypadków), ani czasownika (form osób); te zaś formy (postać dokonana, niedokonana, częstotliwa i t. d.), które stanowią typową właściwość czasowników, występują także w takich wyrazach, co do których niema najmniejszej wątpliwości, że są rzeczownikami: między wyrazami *chodzić*, *pójść* a *chodzenie*, *pójście*; *spać*, *zasnąć* a *spanie*, *zaśnięcie*, jest tylko ta różnica, że wyrazy *chodzić*, *pójść*, *spać*, *zasnąć* nie ulegają odmianom fleksji, wyrazy zaś *chodzenie*, *pójście* i t. d. urabiają formy fleksyjne: i jedne i drugie są czasownikowemi rzeczownikami z tą tylką różnicą, że jedne z nich są odmienne, drugie—nieodmienne. Dla kogo istnienie rzeczowników nieodmiennych wydaje się dziwnym, niech sobie przypomni rzeczowniki polskie *trzeba*, *lza* i t. p., nie mówiąc już o rzeczownikach nieodmiennych w innych językach (łacińsk. instar, fas, nefas). Nawiasowo dodam, że, jak wykazała porównawcza gramatyka, bezokoliczniki języków indo-europejskich stanowią skostniałe formy różnych przypadków, utworzonych od rozmaitych osnów

rzeczownikowych, a w języku staro-indyjskim, w szczególności w jego djalekcie wedyjskim, pochodzenie rzeczownikowe form bezokolicznika widać zupełnie wyraźnie.

Widzimy więc tedy, że zarówno pochodzenie bezokolicznika, jak i jego znaczenie, a poniekąd i formy, zniewalają do zaklasyfikowania go do rzeczowników (nieodmiennych). Są jednak pewne właściwości, które spokrewniają go z czasownikiem: 1) cecha, określająca bezokolicznik, bywa wyrażana w postaci przysłówka, jak w czasowniku: *ładne pisanie*, ale *ładnie pisać*; *mocne spanie*, ale *mocno spać*; 2) rzeczownik, zależący od bezokolicznika, kładzie się nie w przypadku II-im, jak zwykle bywa przy rzeczownikach, lecz zazwyczaj w przyp. IV-ym: *pisanie listu*, ale *pisać list; picie wody*, ale *pić wodę*. Nie tutaj miejsce rozwodzić się nad przyczynami tych zjawisk, zaznaczę tylko, że według mnie, nie sprzeciwiają się one bynajmniej zaliczaniu bezokolicznika, jeżeli chodzi o jego znaczenie, do rzędu rzeczowników.

Rozpatrzyliśmy dotychczas rzeczownik, przymiotnik i czasownik. Dalszy ciąg kursu jest tylko rozwinięciem tego, co było wyłożone dotychczas. Jeżeli uczniowie nauczyli się właściwie określać, z jakim wyrazem łączy się nazwa tej lub innej cechy, łatwo wytłumaczyć, co to jest przysłówek, niejednokrotnie bowiem może się zdarzyć, że pewna cecha określa nie przedmiot, lecz inną jakąkolwiek cechę. Naprz. w zdaniu „Dziatki biegną wszystkie razem za miasto, pod słup, na wzgórek, tam przed cudownym klękają obrazem, pobożnie mówią paciorek“ wyrazy *biegną*, *klękają*, *mówią*, oznaczają cechy dziatek, *cudowny* jest cechą obrazu, ale *tam* i *pobożnie* określają nie przedmioty, lecz cechy, wyrażone w danym wypadku za pomocą czasowników *klękają*, *mówią*. W szeregu wyrazów *jasno-zielony liść*, *bardzo pilny uczeń* wyrazy *zielony*, *pilny* oznaczają cechy przedmiotów (liścia i ucznia); wyrazy zaś *jasno* i *bardzo* określają bliżej cechy, wyrażone za pomocą przymiotników *zielony* i *pilny*. Część mowy, określająca cechę, innemi słowy, oznaczająca cechę cechy, nazywa się przysłówkiem.

Tego rodzaju definicja przysłówka nie zawiera w sobie nic takiego, coby mogło przekraczać umysł dziesięcio- lub jedenastoletniego dziecka; owszem po tym, co było powiedziane dotychczas, nasuwa się sama przez się. Jeżeli uczeń przez cały sze-

reg ćwiczeń nauczy się we właściwy sposób łączyć przymiotniki i czasowniki z rzeczownikami, innemi słowy, jeżeli będzie umiał właściwie określać przynależność cech do przedmiotów, łatwo sam spostrzeże, że cechy, wyrażone za pomocą przysłówków, nie są cechami przedmiotów, lecz cechami innych cech.

Liczebniki wyrażają cechy, określające przedmioty ze względu na ich liczbę lub kolejność: *pięć* (ławek), *piąta* (ławka). Liczebniki, oznaczające liczbę przedmiotów, nazywają się *głównemi*; oznaczające kolejność przedmiotów — *porządkowemi*. Jak cechy, wyrażone za pomocą przymiotników i czasowników, rozpatrywane niezależnie od przedmiotów, stawały się przedmiotami, a nazwy ich—rzeczownikami, tak samo nazwy liczb, rozpatrywanych niezależnie, w oderwaniu od przedmiotów, otrzymują znaczenie rzeczowników (tak zwane liczby oderwane): *pięć*, *dziesięć* i t. d.

Kiedy uczniowie będą umieli rozróżniać w zdaniu i dokładnie określać części mowy realne (rzeczownik, przymiotnik, czasownik, liczebnik i przysłówek), można z kolei przejść do części mowy formalno-realnych, t. j. do zaimków (patrz wyżej) Przez cały szereg zestawień *(on — brat, stół, pies i t. d.*; *taki— dobry, zielony*; *tak—dobrze, źle, ładnie)* łatwo wytłumaczyć, że zaimki *wskazują* na przedmioty i cechy, ale ich tak ściśle, jak części mowy realne, nie oznaczają. Wyrazy: *on*, *kto*, wskazują, że jest mowa o jakimś przedmiocie, ale o jaki mianowicie przedmiot w każdym poszczególnym wypadku chodzi, nie dowiadujemy się z treści samego wyrazu, lecz domyślamy się z całego toku rozmowy lub z otaczającego nas środowiska, jeżeli o nim jest mowa: wyraz *on* może oznaczać zarówno osobę, jak i rzecz, zwierzę, roślinę, zjawisko i pojęcie.

Wyrazy: *taki*, *który*, wskazują, że mamy na myśli jakąś cechę stałą przedmiotu, ale ściślej cechy tej nie oznaczają: *taki* używa się zarówno w znaczeniu *dobry*, jak i *zły*, *piękny* i *brzydki*, *biały* i *czarny* i t. d. Wyraz *tak* wskazuje, że chodzi o cechę cechy (*tak* ładny, *tak* pisze), ale cecha ta dokładnie w samym wyrazie nie jest oznaczona; domyślamy się jej z toku rozmowy: *tak* może oznaczać wprost przeciwne cechy: *dobrze* i *źle*, *ładnie* i *brzydko*.

Rozpatrując części mowy formalno-realne, z korzyścią dla uczniów możnaby zwrócić uwagę, że pośród zaimków znajdują się nietylko wyrazy, odpowiadające rzeczownikom, przymiotni-

kom i przysłówkom (on, taki, tak), lecz także—chociaż w znacznie mniejszej liczbie — wyrazy, odpowiadające liczebnikom i czasownikom. Istnieją w języku wyrazy, które wskazują na liczbę, kolejność lub cechę przejściową przedmiotów, nie określając ich bardziej dokładnie. Wyrazy np. *wszystek* i *każdy* określają przedmioty ze względu na ich liczbę i kolejność, lecz ściślej ani tej liczby, ani kolejności nie oznaczają: *wszystek* używa się w znaczeniu wszystkich liczebników: *wszystek*, *wszyscy* to *pięć*, *miljon i nieskończoność*; *każdy* ma znaczenie wszystkich liczebników porządkowych: *każdy* to nie tylko *pierwszy*, ale i *dziesiąty*, *tysiączny* i t. d.

Do rzędu formalno-realnych (zaimkowych) czasowników można zaliczyć te słowa, które, zatraciwszy jakąkolwiek ściśle określoną treść, wskazują tylko na sam fakt, że chodzi o cechę przejściową przedmiotu. W zdaniu np. *brat dziś siedział w domu* wyraz *siedział* dokładnie nie oznacza żadnej cechy brata, wskazuje tylko, że mamy na myśli jakąś jedną lub cały szereg cech *przejściowych*. To samo można powiedzieć o wyrazie *istnieje*. Wyraz ten oznacza, że w określanym przez niego przedmiocie występują na pewien czas najrozmaitsze cechy, lecz dokładnie cechy nie są oznaczone.

W podręcznikach szkolnych miano zaimków nadawane bywa tylko tym wyrazom formalno-realnym, które odpowiadają rzeczownikom, przymiotnikom i niektórym liczebnikom; formalno-realne przysłówki i czasowniki zostały wcielone do kategorji przysłówków i czasowników realnych. Niedokładność ta jest wynikiem tego, że w podręcznikach szkolnych zostały pomieszane dwie klasyfikacje wyrazów: klasyfikacja formalna i klasyfikacja znaczeniowa. Zaimek, według rozpowszechnionej w podręcznikach szkolnych definicji, jest częścią mowy, która zastępuje nazwy przedmiotów i cech i odmienia się według przypadków. Stojąc na stanowisku takiej definicji, możemy mówić o zaimkach tylko jako o częściach mowy, które używają się zamiast rzeczowników, przymiotników i liczebników. O przysłówkach i czasownikach zaimkowych nie może być mowy, bo na to nie pozwala część formalna podanej definicji, która głosi, że zaimki odmieniają się według przypadków. Z tego wynika, że chcąc uniknąć nieporozumień, należy obiedwie klasyfikacje wyrazów (formalną i znaczeniową) ściśle rozgraniczać, gdyż są

oparte na zupełnie różnych, nic nie mających ze sobą wspólnego, podstawach.

Dotychczas rozpatrywaliśmy wyrazy ze stanowiska, że się tak wyrażę, ich znaczenia absolutnego, bezwzględnego; zajmowała nas sprawa, jakie znaczenie posiadają wyrazy same przez się, bez względu na rolę, jaką odgrywają w zdaniu: braliśmy pod uwagę poszczególne wyobrażenia przedmiotów i cech, nie poruszając zupełnie wzajemnego ich stosunku w myśli. Myśl, jak wiadomo, jest to połączenie w jedną całość wyobrażeń przedmiotów i cech. Atoli wyobrażenia, wchodzące w skład myśli, nie stanowią zwykłego szeregu samodzielnych i równoważnych wyobrażeń, lecz wchodzą ze sobą w najrozmaitsze, mniej lub więcej ścisłe stosunki: jedne z nich mają stanowisko niezależne w zdaniu, drugie zależą od innych wyobrażeń. Wyrazy, rozważane ze względu na swe znaczenie absolutne, nazywają się *częściami mowy*, rozważane zaś ze stanowiska wzajemnych stosunków w zdaniu, nazywają się *częściami zdania*. Kiedy uczniowie będą umieli rozróżniać wyrazy według ich absolutnego znaczenia, nie napotkają wielkich trudności przy rozpoznawaniu ich, jako części zdań, gdyż stanowisko wyrazów w zdaniu w znacznej mierze zależy od ich absolutnego znaczenia. Ćwiczenia w rozróżnianiu części zdania na tym stopniu nauki powinny odbywać się na gruncie zdania prostego, przytym nie należy wdawać się w szczegóły, zaznajamiając uczniów tylko z typami form składniowych.

Rozważając wyrazy ze stanowiska ich wzajemnych stosunków w zdaniu, uczniowie łatwo spostrzec mogą, że stosunki te bywają oznaczane w języku albo za pomocą form gramatycznych albo też za pomocą oddzielnych wyrazów. Wyrazy te, spełniając funkcje form gramatycznych, nazywają się częściami mowy *formalnemi*; należą do nich *przyimki* i *spójniki*. Wyrazy, wchodzące w skład zdania, łączą się z sobą dwojakim sposobem: albo stanowią szereg wyrazów niezależnych od siebie, mających w zdaniu jednakowe stanowisko, albo też szereg wyrazów, które są względem siebie w pewnych stosunkach zależności, a stanowisko ich w całym zdaniu nie jest równoznaczne; w pierwszym wypadku mamy do czynienia ze zjawiskiem *współrzędności*, np. w zdaniach *ojciec i syn poszli na spacer*, *pilny i uważny uczeń zasługuje na pochwałę*, wyrazy *ojciec i syn*, *pilny i uważny* są połączone na podstawie współrzędności, bo zaj-

mują w zdaniu stanowisko równorzędne. W zdaniu zaś *kora brzozy jest biała*, wyrazy *kora* i *brzozy* są połączone ze sobą na podstawie zależności, bo stanowisko ich w zdaniu nie jest jednoznaczne: wyraz *kora* jest podmiotem, wyraz *brzozy* – określeniem.

Te dwa sposoby, według których łączą się ze sobą wyrazy w zdaniu, są podstawą klasyfikacji części mowy formalnych na spójniki i przyimki: spójniki łączą jednakowe części zdania, przyimki—niejednakowe.

W ten sposób uczniowie nauczą się rozpoznawać wszystkie części mowy i będą znali najogólniejsze podstawy klasyfikacji wyrazów, jako części zdania (podmiot, orzeczenie, dopełnienie, określenie rzeczownika i określenie przysłówkowe). W tym miejscu można zwrócić uwagę, że wszystkie części mowy, według ich znaczenia, można podzielić na trzy klasy:

I) wyrazy, oznaczające przedmioty: rzeczowniki i zaimki;

II) wyrazy, oznaczające cechy: przymiotniki, czasowniki, liczebniki, przysłówki i pewna część zaimków;

III) wyrazy, które nie oznaczają ani przedmiotu, ani cechy, lecz łączą poszczególne części zdania: spójniki i przyimki;

Wyrazy, oznaczające przedmioty i cechy, mogą być rozważane, jako części zdania; wyrazy zaś, objęte klasą III-ą, częściami zdania być nie mogą, mogą być przeto rozważane jedynie, jako części mowy.

Podział wyrazów na powyższe trzy klasy ułatwi uczniom orjentowanie się w rozbiorze gramatycznym, bo określenie, czy dany wyraz oznacza przedmiot lub cechę, czy też nie oznacza ani przedmiotu, ani cechy nie sprawia wielkich trudności. Zaliczenie wyrazu do jednej z wymienionych klas da podstawę, na której się opierając, uczeń, drogą odpowiednich zapytań, dojdzie do właściwego zaklasyfikowania wyrazu. Jeżeli np. wyraz oznacza cechę, uczeń zadaje sobie pytanie, czy cecha, którą wyraz oznacza, określa przedmiot czy też inną cechę; w pierwszym wypadku wyraz może być przymiotnikiem, czasownikiem lub liczebnikiem, zależnie od tego, czy cecha ta jest stała czy przejściowa (stan lub czynność), lub też, czy oznacza liczbę albo porządek określanych przez siebie przedmiotów. Po zaklasyfikowaniu wyrazu do jednej z wymienionych części mowy, uczeń powinien zawsze zadawać sobie pytanie, czy wyraz ściśle oznacza daną cechę, czy też nie, w ostatnim bowiem wypadku mielibyśmy do czynienia z zaimkiem (przymiotnikowym,

czasownikowym lub liczebnikowym, zależnie od tego, jaką cechę wyraz oznacza). Podany sposób rozróżniania części mowy ma, według mnie, tę ważną zaletę, że zmusza do ciągłego ścisłego rozumowania, które tak bardzo było ignorowane w dotychczasowym nauczaniu szkolnym.

Kurs klasy I-ej oprócz podziału wyrazów na części mowy i części zdania zawiera zasadnicze pojęcia z fonetyki, czyli głosowni. Różnica między dźwiękiem a literą; podział dźwięków językowych czyli głosek na samogłoski; spółgłoski *ciche* (dawniej zwane *mocnemi*) i spółgłoski *głośne* (dawniej zwane *słabemi*); różnica między spółgłoskami *twardemi* a *miękkiemi*; sposoby oznaczania spółgłosek *miękkich*; rozkładanie wyrazów na *sylaby* (zgłoski); sylaby *otwarte*, t. j. zakończone samogłoską, i sylaby *zamknięte*, t. j. zakończone spółgłoską; akcent w języku polskim.

Klasa II jest przeznaczona na naukę form językowych: uczniowie zapoznają się z deklinacją rzeczowników, zaimków, przymiotników, liczebników i konjugacją czasowników. Szczegóły, dotyczące końcówek poszczególnych przypadków powinny być pomijane; chodzi tylko, aby uczniowie przez szereg odpowiednich ćwiczeń zdobyli praktyczną umiejętność i nauczyli się poprawnie deklinować i konjugować. Teoretycznie powinni wiedzieć, jakie są podstawy podziału rzeczowników na deklinacje i czasowników na konjugacje. Rozmaitość końcówek, ujawniająca się w jednych i tych samych formach, powoduje podział rzeczowników na cztery deklinacje, z drugiej strony trzy typy osnowy czasu teraźniejszego stanowią podstawę podziału czasowników na trzy konjugacje: do I-ej konjugacji należą czasowniki, których osnowa czasu teraźniejszego kończy się na *e* (wiezie, ciągnie, pije), do II-ej—czasowniki, których osnowa czasu teraźniejszego kończy się na *i* (widzi, słyszy), do III-ej — czasowniki, których osnowa czasu teraźniejszego kończy się na *a* (włada, pada). Trzeba wytłumaczyć uczniom, dla czego forma osnowy czasu teraźniejszego jest podstawą klasyfikacji czasowników na konjugacje. Różnice konjugacji występują w języku polskim tylko w formach czasu teraźniejszego, a ponieważ formy czasu teraźniejszego tworzą się od osnowy czasu teraźniejszego, przeto podstawą podziału czasowników na konjugacje powinna być osnowa czasu teraźniejszego. Uwzględniłem w swoim podziale tylko trzy konjugacje, ponieważ trzy pierwsze konjugacje zwy-

kle podawanego podziału (osn. na *e*, osn. na *nie* i osn. na *je*) mogą być uważane za jedną konjugację. Przy rozbiorze form deklinacji i konjugacji uczniowie zapoznają się z cząstkami *słowotwórczemi* wyrazów: *osnową i fleksją, pniem, przedrostkami* i *przyrostkami*. Rozbiór deklinacji i konjugacji nastręczy również sposobność zwrócenia uwagi na zmiany dźwiękowe, ujawniające się zarówno w dziedzinie samogłosek, jak i spółgłosek.

Kurs kl. III-ej obejmuje szczegółową składnię zdania prostego i złożonego i zjawiska fonetyki międzywyrazowej, t. j. te zmiany, jakim ulegają końcowe i początkowe głoski wyrazów w zdaniu; zdanie np. *w poniedziałek wyjechałem z Krakowa* wymawiamy w sposób następujący: *f poniedziałeg wyjechałem s krakowa*; głośne spółgłoski *w* i *z* pod wpływem spółgłosek cichych wyrazów następnych (*p*, *k*) stały się cichemi *f* i *s*, a cicha spółgłoska *k* pod wpływem spółgłoski głośnej—*w* (w wyrazie *wyjechałem*) stała się spółgłoską głośną—*g*. Przyczyną tych zmian jest ta okoliczność, że, mówiąc, nie oddzielamy wyrazu od wyrazu; zdanie pod względem fonetycznym, staje się jakgdyby jednym wyrazem, mamy więc do czynienia z tym samym zjawiskiem, które zaobserwować można i w obrębie pojedyńczych wyrazów; wymawiamy naprz. *opfity* zamiast *ob—fity*. Kurs klasy II-ej i III-ej wyłożyłem tylko w postaci szkicu, gdyż nie chciałem zbytnio rozszerzać rozmiarów niniejszej pracy, która jest tylko programem. Treść tego programu starałem się uzasadnić we wstępie, a metodę, według której powinien być wykonywany, wyłożyłem w kursie klasy I-ej, uważałem przeto powtarzanie tego samego w kursie kl. II-ej i III-ej za zbyteczne.

Stanisław Szober.

O wypracowaniach.

Jedna z niezliczonych tragiedji szkolnych to wypracowania na tematy narzucone, obce, nie przeżyte i nie doświadczone własnemi zmysłami i własnym odczuciem, więc pisane na zimno, z trudem, z niechęcią, sztucznemi zapożyczonemi frazesami, a często przepisywane dosłownie od „specjalistów". A potym oceniane fałszywie, powierzchownie.

Oto kilka próbek podobnego traktowania wypracowań w pierwszym okresie nauczania szkolnego. Dziesięcioletnia dziewczynka wpada z hałasem do pokoju.

Mamo, na jutro mamy wypracowanie—„Moje urodziny".

O, to dobrze. O tym potrafisz dużo napisać.

Dziewczynka zabiera się do pisania.

Nasamprzód tytuł—„Moje urodziny". A dalej?

Przypomnij sobie, kiedy były twoje urodziny?

Dziecko zdziwione, odpowiada wahająco:

Dziewiątego czerwca.

Napisz więc.

Dziecko dziwi się coraz bardziej. Wreszcie wybucha.

Ależ mamo, tego przecież nie mamy napisać.

Tylko co?

Mała wyjmuje bruljon. „Stoi" w nim—„Moje urodziny", a potym oderwane słowa: Wczoraj. Skończyłam. Gdy wstałam. Na stole. Po obiedzie.

Matka nie rozumie.

— Cóż to ma być?

— Jakto? To nasze „zdania". Tak mamy napisać.

— Więc.

— Wczoraj były moje urodziny.

— Ależ dziecko, to przecież nieprawda!

Mała wybucha śmiechem i tłumaczy: „Ach mamo, to przecież jest wypracowanie".

— A, wypracowanie—godzi się zaskoczona matka.

— „Pani" powiedziała, że mamy tak napisać.

— No, kiedy „pani" powiedziała.

I dziecko pisze: „Wczoraj były moje urodziny. Skończyłam dziesięć lat. Gdy wstałam, powinszowali mi rodzice i rodzeństwo"...

Nie ma wcale rodzeństwa. Ale „pani" powiedziała. Być może, że „pani" wcale nie tak myślała. Lecz dziecko jest przekonane, że wypracowanie to zupełnie co innego niż rzeczywistość i że dla tego musi tak pisać, jak to „pani" dla przykładu może powiedziała. Zresztą gdyby nawet „pani" tak myślała, nie można jej z tego robić zarzutu. Tak bowiem uprawia się wszędzie naukę wypracowań szkolnych. „Pani" inaczej się sama nie uczyła, o niczym innym nie słyszała. Dziecko — twierdzi zaśniedziała pedagogika—nie jest w stanie bez pomocy opracować danego tematu. Nie mówiąc już o samodzielnym myśleniu. Więc...

Jeszcze przykład. Dziecko ma napisać wypracowanie o kaczce. Napisało kilka zdań. Więcej nie umie. Ale musi—to wypracowanie „musi" być dłuższe.

Matka przypomina mu, że na podwórku jest kaczka, że przyglądało się jej często z wielkim upodobaniem i mogłoby o niej mnóstwo ciekawych i zabawnych rzeczy opowiedzieć. Ale dziecko się opiera: „tak nie wolno", „pani" tego nie mówiła.

I zamiast swoich, oryginalnych, ślicznych spostrzeżeń i wrażeń pisze dziecko bezbarwne, idealnie poprawne zdania w stylu elementarzy i wypisów: „Kaczka jest ptakiem wodnym. Kaczka ma tułów, pokryty piórami i t. p".

Tak pisze dziecko, które zdobyło całą sumę obserwacji na ten sam temat, własnych, charakterystycznych i mogłoby się niemi dzielić z rozradowaniem, z zapałem. Smutne — prawda? A byłoby smutkiem swym przytłaczające i ciężkie nie do zniesienia, gdyby w mrok ten nie wpadł snop jasnych promieni, usiłujących rozproszyć jego beznadziejność. Rozpoczęła się na świecie walka o wypracowanie stylowe, o ten kwiat nauczania, w którym wypowiedzieć się może dusza dziecięca, o ten most złoty, który mógłby wieść ze szkoły w życie. Walka, usiłująca wyrwać wypracowania z objęć skostniałej rutyny, szablonu

i schematyzmu i pchnąć je na drogę swobody, szczerości, samodzielnej twórczości. W ruchu tym Niemcy zajmują miejsce pierwszorzędne. Zapoczątkował go tam II gi Kongres wychowania estetycznego w Weimarze w r. 1903-cim, omawiający „Język i poezję w nauczaniu“. Rozprawa referenta i ożywiona dyskusja doprowadziły do postawienia uzasadnionych postulatów reformy na tym polu. Rozwinął ją szerzej cały szereg prac, omawiających tę sprawę [1]).

Najpiękniejszą zdobyczą nowoczesnej pedagogiki jest zwrot do budzenia sił twórczych w dziecku, do wyzwalania w nim ducha wolnej, samodzielnej twórczości.

Z głębokim westchnieniem bezmiernej ulgi powiedzieć sobie możemy, że oto już wkrótce może do przeszłości należeć będą te czasy, w których żądano, aby dziecko uczyło się tego wszystkiego, co „trzeba” umieć, aby wlokło za sobą cały ten balast nieprzetrawionej wiedzy, wyjaławiającej umysł i czyniącej go niezdolnym do samodzielnej pracy; te czasy, o których tak wymownie pisze Otto Ernst: „Nasze dzieci prowadzą podwójne życie—jedno w szkole, a drugie poza szkołą, w domu i na ulicy, które z tamtym nie ma nic wspólnego. Tak być nie powinno i nie może”.

Uczeń musi wiedzieć i czuć, że w nauczaniu szkolnym idzie także o sprawy życia, o *jego* stosunek do życia, o *jego* potrzeby życiowe, a nie o potrzeby nauczyciela albo martwej wiedzy, albo programu, który musi być wtłoczony w głowę ucznia“.

I tutaj, i w dziedzinie wypracowań stylowych bardziej może, niż w każdej innej, celem nauczania ma być rozbudzenie a raczej wzmocnienie w dziecku pierwotnego, instynktowego popędu twórczego, rozwinięcie w nim chęci do wypowiedzenia się, umiejętne dostarczenie mu środków do takiego szczerego wypowiedzenia się, ułatwienie mu czerpania z tych źródeł głębokiej,

---

[1]) Otto Anthes—„Der papierne Drache“.
Paul Reiff—„Praktische Kunsterziehung“.
Gansbeerg—„Schaffensfreude“.
H. Scharrelman—„Im Ramen des Alltags“.
Johann Friedrich—Sonnenschule.
Artykuły w pismach: „Der Seemann, Pädag. Reform, Blätter für deutsche Erziehung.

wielkiej rozkoszy, jaką tylko własna samodzielna twórczość duchowa dać może.

Kto odważył się dotychczas przy wypracowaniach stylowych mówić o wolności myśli, o rozkoszy tworzenia? Większość uczniów nie ma pojęcia o tym, że wypracowania oznaczać mogą własne myśli, wypowiedziane własnemi słowami. Ich robota jest czysto pamięciowa: bojaźliwie unikają słów, których się nie używa w szkole, szukają utartych frazesów. Świadczy o tym tak wymownie bezbarwny, albo też nienaturalny, sztuczny styl, górnolotne słowa, osłaniające ubóstwo i nieszczerość myśli.

Normalne dziecko, wstępujące do szkoły, umie się doskonale wypowiedzieć, o ile nie jest onieśmielone. Dlaczegóżby nie potrafiło zrobić tego piśmiennie, skoro posiądzie technikę pisania. Nie należy mu tylko wmawiać, że idzie tu o coś zupełnie innego, że wymagamy od niego czegoś nadzwyczajnego Jedyną trudność bowiem stanowi dla dziecka brak zaufania we własne siły i umiejętność; niepewność, czy nauczyciel będzie zadowolony. Gdy spostrzeże, że nauczycielowi podoba się jego własny sposób wyrażania się, onieśmielenie i niepewność znikną. Każecie każdemu dziecku opowiedzieć, a potym opisać drogę, jaką codzień odbywa, idąc do szkoły; nie jakąś idealną drogę, ale jego własną; przekonajcie je, że was to interesuje, przypomnijcie mu, że na każdej drodze szkolnej znajdzie się coś ciekawego do zobaczenia i do usłyszenia. A dowiecie się z pewnością wielu interesujących rzeczy, chociażby nawet jakieś z nich wyliczyło tylko poprostu ulice, przez które przechodzi, a inne napisało: gdy idę rano do szkoły, to listonosz roznosi listy, a piekarz rozwozi bułki. Na Królewskiej ulicy muszę prędko lecieć, bo inaczej się spóźnię [1]).

I to powinno być jedynym „przygotowywaniem“ wypracowań na wszystkich stopniach nauczania, tymbardziej na najniższych. Tymczasem nauczyciele starają się przedewszystkim upodobnić sposób wyrażania się dzieci do swego własnego. I w tym widzą swoje zadanie. A sposób ten t. zw. „przygotowywania“ wypracowań stylowych jest urągowiskiem wieku, w którym się tyle mówi o indywidualizowaniu. Toż przecież te wypracowania właśnie są może jedyną (przy masowym nauczaniu) dziedzi-

---

[1]) Otto Authes.

ną, w której może się wykazać indywidualność dziecka. Tylko trzeba szanować w dziecku szukanie własnego wyrazu i osobliwe piękno dziecięcego sposobu wyrażania się.

Bo to jest piękno.

Te skróty, te przeskakiwania od rzeczy dla nas ważnych do drobiazgów i szczegółów, najsilniej przykuwających wyobraźnię dziecka—to są charakterystyczne cechy i swoisty urok dziecięcego umysłu. Na tym wszak polega także czar pieśni ludowych oraz całej twórczości pierwotnej.

Tak, jak uczyć się musimy rozumieć poetę, tak musimy też czytać utwory dziecięce, odczuwać subtelnym uchem życie duszy, przemawiające z najnieudolniejszej chociażby, ale własnej formy. Dziewczynka, której polecono opisać „wczorajszą niedzielę“ napisała: „Wczoraj była niedziela. Ale w sobotę było pysznie. Wieczorem kąpaliśmy się i woda była okropnie zimna. Potym piliśmy czekoladę. Było pysznie“.

Kto ma uszy do słuchania, niechaj słucha!

Pierwsze przykazanie w dziedzinie wypracowań stylowych brzmieć więc powinno: Nie będziesz przygotowywał formy wypracowań twych uczniów, ale będziesz dawał dziecku tworzyć swobodnie. Nie będziesz narzucał dziecku twojej formy, ale uczyć się będziesz przenikać w jego dziecięcą formę.

Niewątpliwie musi się dziecko wreszcie nauczyć wyrażać tak, jak dorośli, ale nie koniecznie tak, jak ten właśnie dorosły, któremu przypadła rola nauczania. Wpływ nauczyciela powinien się objawiać nie jako narzucanie i opanowanie, lecz jako pomoc i podpora.

Nauczyciel powinien raczej zachęcać dzieci do wyrażania się na swój oryginalny sposób. Tą drogą wydobyć się dają często odrębne i twórcze pomysły, tkwiące w dzieciach. Każda klasa społeczna zresztą, każde środowisko, każda rodzina posiada najczęściej swoje charakterystyczne, specyficzne sposoby wyrażania się, które dziecko przejmuje. Ochraniać i zachowywać je należy, aby wzbogacić język, nie zaś wytępiać i tłumić w dążeniu do poprawności języka. Tę poprawność i biegłość w oddawaniu zdobywanych wrażeń nabędzie ono zresztą stopniowo przez czytanie, oraz przez wpływ nauczyciela, który, zniżając się do zrozumienia dziecka, nie przekształci wszakże swojej mowy w dziecięcą.

Samo przez się zrozumiałe jest, że dziecko może dawać własny wyraz tylko takiej treści, którą samo zdobyło i opa-

nowało. Treści tej dostarczą mu dostatecznie materjały z jego otoczenia i doświadczenia, które zdobyło własnemi zmysłami. W tym celu należy dziecku otwierać oczy na otoczenie. Wypowiadanie spostrzeżeń i wrażeń, z życia czerpanych, zaostrzy spostrzegawczość dziecka i zmniejszy w przyszłości zastępy tych ludzi, pozbawionych poezji życia, „trzeźwo“ myślących, którym potrzeba nadzwyczajności, aby ich pobudzić i poruszyć.

Tematy, czerpane z przyrody, odczute samodzielnie, budzą w wysokim stopniu poczucie przyrody i mają nieocenioną wartość. Tematy z fantazji dają bogate pole do wypowiedzenia się duszy dziecięcej. Pozwólmy tylko dzieciom iść własną drogą, pokazać, co myślą i czują, wypowiedzieć to, co je interesuje, wydobyć z siebie te skarby, które zatraca anormalna metoda nauczania.

Wiemy wszyscy z praktyki nauczania, jak często nauczyciel nie może opanować klasy, poradzić sobie z tym nieokiełznanym żywiołem, który wymyka mu się z pod wpływu, dowodząc braku wzajemnego rozumienia się i odczuwania. I tutaj wypracowania stylowe mogłyby stać się pomocą nieocenioną, gdyby uczeń mógł i chciał w nich szczerze i swobodnie wypowiedzieć to, co mu przepełnia duszę, czego chce i potrzebuje. Tylko, że my każemy mu pisać... o połowie śledzi, którego nigdy nie widział, albo wypowiedzieć myśli na widok wzburzonego morza, których nigdy nie miał. Albo też każemy mu deklamować na tematy: Praca uszlachetnia, praca jest bogactwem i t. d., chociażby on sam czuł nieprzeparty pociąg do lenistwa.

Drugie przykazanie nasze w kwestji wypracowań stylowych brzmieć będzie: Wolny niczym nieskrępowany wybór jako zasada; podawanie tematów określonych dla wszystkich jako wyjątek. Wypracowanie powinno być swobodnym ćwiczeniem się ucznia w szczerym oddawaniu piśmiennym własnych wrażeń i doświadczeń i wyrazem jego myśli i uczuć.

Tylko na tej drodze zdobędzie dziecko bezwiednie pojęcie o prawdziwej istocie i celu piśmiennego wyrazu; czuje ono, że aby potrafić coś wyrazić, trzeba coś przeżyć i doświadczyć, zyskuje podnietę do dokładniejszej obserwacji, a wreszcie pisząc, jest gorliwie i szczerze zajęte. Tymczasem powtarzanie wyuczonych zdań (dla nauczyciela wygodniejsze) nie może w żaden sposób być uważane za rzetelną działalność umysłu. Istotnym zadaniom wypracowań stylowych odpowiadają te piśmienne

ćwiczenia pamięciowe (np. Tulipan: 1) cebulka, 2) łodyga, 3) liście, 4) kwiat), o tyle, ile rysowanie w kratkach ćwiczy oko i zmysł estetyczny, a więc odpowiada istotnemu zadaniu rysunku. Wyrządzają tę samą krzywdę: nie dają się wyzwolić i rozwinąć przyrodzonym siłom, odbierają dzieciom przyjemność, wynikającą z samodzielnej twórczości, wpajają w nie fałszywe pojęcie o samej rzeczy. Ćwiczenia według „planu“, które w 5-ciu kajetach zgadzają się co do „wstępu”, „zakończenia“ i głównych punktów, stają się w pojęciu ucznia czymś szczególnym, czymś obcym, „abstrakcyjnym”.

Z tematów, uprawianych dotychczas przy nauce wypracowań stylowych, usunąć trzeba piśmienne przeróbki czytanych lub uczonych na pamięć wierszy. Doskonałe opracowanie formy przez autora przytłacza siłę twórczą dziecka i zabija jego samodzielność. Jeśli dziecko ma samo tworzyć i kształtować, to nie może za nim stać zawsze ktoś większy, ktoś, który to samo daleko lepiej potrafi. Rafael chciał połamać swój pędzel, gdy ujrzał freski Michała Anioła w kaplicy Sykstyńskiej. Temat, który dajemy dziecku do odtworzenia nie powinien być przedtym opracowany ani przez nauczyciela, ani przez poetę. Musi to być materjał surowy. Wtedy tylko stanie się dziecko na swój sposób panem materjału.

Zastrzec się musimy przeciw t. zw. tematom z literatury. Mają to być roztrząsania myśli poety—myśli, odartych z formy, stanowiącej ich postać właściwą i wartość. Więc najczęściej nie znajduje się w nich nic z tego, co poeta chciał powiedzieć, lub znajduje się to, czego poeta powiedzieć nie chciał. Stwarza się krytyka tam, gdzie niema do tego podstaw, możności porównywań, wykształcenia artystycznego.

Najgorzej zaś bywa, gdy wymagamy od uczniów piśmiennego oddawania prozą utworów poezji. Jest to krzywda, wyrządzana poecie. Dobry utwór poetycki jest koniecznym, nie znoszącym zmiany, doskonałym wyrazem tego, co żyje w duszy poety. Jest to istota dzieła sztuki. Pozwolić duszę utworu rozdzierać nieudolnemi rękami uczniów, burzyć to, co stworzyło objawienie i natchnienie, uśmiercać duszę utworu, zaklętą w formę poetycką, może tylko bezmyślne barbarzyństwo. Precz z wypracowaniami z literatury!

Wypowiedzieć też mamy wojnę wszelkim urzędowym planom i ekspozycjom. Czyż koniecznym np. jest najpierw zebranie całkowitego materjału? Czyż nie można zacząć wtedy, gdy jest jeden choćby punkt zaczepny? Gdyby nawet cały materjał nie został wyczerpany—zostanie dla kogo innego. Nam wystarczy, gdy zostanie oświetlona ta strona tematu, która wydała się piszącemu najważniejszą. Wstęp? Gdy mam temat i materjał, obejść się mogę bez sakramentalnych wstępów i zakończeń. Wymagamy przecież nawet specjalnego stylu listowego, i list, ta najpoufniejsza forma wyrażania się indywidualnego ujętą zostaje w szemat wykrzykników, apostrof, zwrotów tradycyjnych i t. p. Broń Boże, zacząć od „ja“!

Czerwony atrament—mówią pedagodzy—to złe konieczne. Złe—oczywiście—ale czyż konieczne? Jakież to błędy może popełniać dziecko? Błędy pod względem treści nie mogą mieć miejsca tam, gdzie dziecko oddaje własne wrażenia, a nie powtarza cudzych zdań. Pozostają więc błędy gramatyczne i ortograficzne. Uczeń, który tworzy i kładzie w to dużo, nie jest w stanie panować jednocześnie nad dziedziną gramatyki, ortografji, kaligrafji. Stopniowo w miarę czytania i wprawy w pisaniu znikać będą i podobne błędy. Tymczasem zaś poprawki, czepianie się drobiazgów, ciągłe napominanie działa paraliżująco na twórczość ucznia, zabija jego szczerość, a poza tym — ogłupia nauczyciela.

Co do poprawek formy, to nigdy zresztą zapominać nie należy o tym, że nauczyciel musi poprawiać ze stanowiska ucznia nie ze swojego, musi uwzględniać to, co i jak *dziecko* chciało napisać. Takie poprawianie zresztą nigdy nikogo niczego nie nauczy. Tak samo celu nie osiągną poprawki przez ucznia robione, jest to bowiem bezmyślna łatanina tylko. Wystarczy, gdy nauczyciel przeczyta głośno utwór, kładąc lekki nacisk na miejsca, które zasługują na wyróżnienie lub naganę (np. niejasności, zbyteczne powtarzanie i t. p.).

Niech dzieci piszą jak najwięcej, poprawiają jak najmniej!

Wymagać musimy tylko jasnego przedstawienia rzeczy. A tak będzie, gdy dziecko nauczyło się dokładnie postrzegać szczegóły, obejmować całość, patrzyć, gdy zdobyło porządek szeregowania szczegółów w postrzeżeniach. Wówczas potrafi także zapanować nad formą piśmienną. Zresztą jeden własny

zwrot, jedno własne powiązanie, jeden ślad własnego patrzenia, jedno drgnienie własnego odczucia—oto rezultaty, okupujące sowicie błędy gramatyczne i ortograficzne.

Inteligientny nauczyciel znajdzie sposoby do pobudzenia dziecka do głębokiej obserwacji, do zdawania sobie sprawy z własnych wrażeń, oraz do uświadomienia sobie własnych braków, bez jaskrawych podkreślań, obrażających wrażliwość dziecka, bez przekształcania i niszczenia jego tworu. Inteligientny nauczyciel zrozumie, że w jego mocy jest tylko *dzielenie się* z młodym pokoleniem własną kulturą; nie zaś tworzenie jego kultury, gdyż każde nowe pokolenie ma swoją własną nową kulturę.

Janina Mortkowiczowa.

Program nauki języka polskiego w niższych klasach szkoły średniej.

Opracowany przez sekcję Polskiego Związku Nauczycielskiego.

Rok II nauczania. Klasa wstępna. (6 godzin tygodniowo—z tych jedną nauczyciel przeznacza na czytanie artystycznie opracowanych i wartościowych pod względem treści opowiadań dla dzieci)

I. Czytanie mechaniczne i logiczne.

Opracowywanie czytanego ustępu pod względem treści (objaśnienie treści) i języka (znajdowanie wyrazów blizkoznacznych, mających kilka znaczeń i mających przeciwne znaczenie; zastępowanie jednych wyrazów przez inne, zwracanie uwagi na porównania i przenośnie i t. d.).

II. Opowiadanie w formie pytań nauczyciela i odpowiedzi ucznia; ciągłe opowiadanie na podstawie planu, opracowywanego razem z uczniami.

III. Wiersze po opracowaniu takim, jak czytanie. Najogólniejsze wiadomości o autorze wiersza. Przy nadarzającej się sposobności uwagi ze stylistyki.

IV. Gramatyka. Dzielenie mowy na zdania, zdań na wyrazy, wyrazów na zgłoski, zgłosek na dźwięki. Samogłoski i spółgłoski. Części zdania prostego: podmiot, orzeczenie, określenie, dopełnienie, okoliczności, bez oznaczenia terminów. Rozróżnianie czasownika, rzeczownika, przymiotnika pod względem znaczeniowym, to jest na podstawie ich funkcji w zdaniu.

V. Ćwiczenia piśmienne: 1) Wypisywanie z czytanek wyrazów trudniejszych pod względem pisowni.

2) Ćwiczenia ortograficzne: tworzenie wyrazów pochodnych, uświadamianie ich pisowni.

3) Dyktanda, układane na podstawie wyrazów poznanych, tylko jako powtórzenie.

4) Pisanie wierszyków z pamięci.

5) Układanie zdań samodzielnych z wyrazów już wyjaśnionych, co do znaczenia i pisowni.

6) Streszczanie pogadanek przy pomocy pytań.

7) Omawianie piśmienne treści obrazka.

UWAGI: 1) Przy ćwiczeniach zwraca się uwagę na użycie odpowiednich znaków pisarskich.

2) Wszystkie ćwiczenia powinny być pisane na lekcji.

Rok III nauczania. Klasa I (5 godzin tygodniowo—z tych na jednej nauczyciel odczytuje powieść dla dzieci, wartościową i artystycznie napisaną).

I. Czytanie, jak w klasie wstępnej.

II. Opowiadanie, jak w klasie wstępnej, zawsze na podstawie planu.

III. Wiersze, jak w klasie wstępnej.

IV. Gramatyka. Części zdania prostego z oznaczeniem terminów. Rola czasownika, rzeczownika i przymiotnika w zdaniu. Czasownik i jego formy: czas teraźniejszy, przeszły, przyszły, rozkaźnik i tryb warunkowy. Bezokolicznik i rzeczownik słowny. Rzeczownik: rodzaj, liczba, odmiana (całemi zdaniami). Przymiotnik: odmiana razem z rzeczownikiem. Zaimek. Liczebnik. Tworzenie jednych części mowy od drugich. Samogłoski ustne i nosowe. Spółgłoski dźwięczne, głuche, płynne, wargowe i językowe.

V. Cwiczenia piśmienne takie, jak w klasie wstępnej, a nadto:

8). **Opowiadania** zdarzeń prawdziwych i przeczytanych powiastek, bajek, legiend i t. p.

9) Opisy dobrze znanych przedmiotów z otoczenia dziecka, *indywidualne* t. j. dotyczące określonego przedmiotu, a nie *ogólnikowe*; temat podany możliwie szczegółowo, aby pobudzić obserwację dziecka n. p. Mój kotek, a jeszcze lepiej: Figle mojego kotka—nigdy zaś—opis kota.

10) Rozwijanie szersze krótko podanej lub niedokończonej powiastki dla pobudzenia wyobraźni dziecka.

11) Układanie planów z przeczytanych artykułów dla rozwinięcia logicznego myślenia.

12) Ćwiczenia samodzielne dla poznania charakteru i upodobań ucznia (może być forma listu lub kartki z pamiętnika).

Uwagi, te same, co w klasie wstępnej, nadto.

Uwaga 3. Przy ćwiczeniach № 9, 12 nie należy żądać, aby cała klasa pisała to samo, lecz pozwolić wybrać każdemu dziecku jeden z tematów pokrewnych.

Rok IV nauczania. Klasa II (4 godziny tygodniowo—z tych na jednej nauczyciel czyta łatwe, artystyczne nowelki).

I. Czytanie, jak w 2 poprzednich klasach. Czytanie w domu ze sprawozdaniem w klasie. Zwracanie uwagi na autora i na rodzaj utworów czytanych; wykazywanie piękności formy i treści.

II. Opowiadanie na podstawie planów.

III. Wiersze, jak wyżej.

IV. Gramatyka. Szczegóły, odnoszące się do zdania prostego; części mowy nieodmienne na podstawie ich funkcji w zdaniu. Rozbiór zdania złożonego; zdania współrzędne i podrzędne bez dalszych szczegółów. Odmiana imion. Zmiany, jakim uległy przytym samogłoski i spółgłoski. Odmiana i podział czasownika; znaczenie przedrostków i przyrostków w czasownikach niedokonanych i dokonanych; zwrócenie uwagi na zmiany samogłosek i spółgłosek w konjugacji. Tworzenie jednych części mowy od drugich.

V. Ćwiczenia piśmienne. Jak w klasie: I-szej.

Rok V nauczania. Klasa III (4 godz. tygod.—z tych na jednej nauczyciel czyta nowele lub poematy).

I. Czytanie, jak wyżej.

II. Opowiadanie podług planów. Streszczanie ustne większych utworów, przeczytanych w domu.

III. Wiersze, jak wyżej.

IV. Gramatyka. Rozróżnianie części mowy odmiennych i nieodmiennych; tworzenie jednych części mowy od drugich. Pozostałości deklinacji staropolskiej rzeczowników (przypadek 4-ty, 5-ty l. p.; 2-gi, 6-ty, 7-my, 8-my, l. mn. r. m. oraz 2-gi l. p. r. ż.; liczba podwójna w rzeczownikach i liczebnikach. Odróżnianie deklinacji rzeczownikowej i zaimkowej. Pozostałości odmiany rzeczownikowej przymiotników w 1 prz. l. p. Zaimek ji, ja, je. Nauka o czasowniku: osnowy; konjugacja w porządku tworzenia się form od osnów bezokolicznika i teraźniejszości. Pozostałości staropolskie w czasownikach: liczba podwójna, czas zaprzeszły. Rola każdej części mowy w zdaniu. Właściwości języka pod względem składni zgody i rządu.

V. Cwiczenia piśmienne N. 5, 8, 9, 11, 12.

13. Streszczanie utworów, czytanych w domu w odpowiedziach na pytania, uwypuklające myśl przewodnią autora.

14. Opisy ścisłe rzeczy dobrze znanych uczniom, o ile można w związku z praktycznemi zajęciami i wycieczkami n. p. opis roślin, pielęgnowanych lub zasuszonych przez uczniów, miejscowości, poznanych w czasie wycieczki.

15) Ćwiczenia, pobudzające wyobraźnię dzieci, n. p. pamiętnik ławki szkolnej. Opowiadanie jaskółki, która świeżo powróciła z ciepłych krajów.

Uwaga 4. O pozostałościach odmiany staropolskiej należy mówić tylko, gdy się je znajdzie w wierszach i urywkach z dawnych pisarzów, które powinny być w wypisach.

Rok VI nauczania. Klasa IV (4 godz. tygodniowo).

I. Czytanie, jak wyżej.

II. Opowiadanie, jak w klasie III.

III. Wiersze, jak wyżej.

IV. Gramatyka. Rozbiór szczegółowszy zdania złożonego. Pojęcie o okresie; przykłady okresów pięknych z języka dzisiejszego i staropolskiego.

Usystematyzowanie wiadomości ze stylistyki, teorji prozy i poezji przy czytaniu arcydzieł literatury.

VI. Cwiczenia piśmienne N. 8, 11, 12, 13, 14, 15, jak w kl. III, z tym tylko, że tematy, należy brać poważniejsze.

16. Cwiczenia w formie djalogu n. p. dwuch osób.

17. Układanie samodzielnych powiastek lub bajek na temat pewnego przysłowia.

18. Streszczenia utworów dramatycznych.

19. Przygotowanie do charakterystyk przez opisywanie pewnych znanych typów n. p. roznosiciel gazet (może tu być forma pamiętnika).

20. Opisy estetyczne indywidualne n. p. nad rodzinną moją rzeką.

Uwaga 5. Uważamy, że naukę w pierwszych 4 klasach i wstępnej powinna prowadzić jedna osoba. Wiadomości ze stylistyki, teorji prozy i poezji sumują się tylko w klasie IV, a nabywają w pierwszych 3 i wstępnej.

Przykłady lekcji.

Dać wzór lekcji jest to rzecz niesłychanie trudna. Martwo i niewdzięcznie brzmią tu słowa nauczyciela, sztucznemi zdają się jego zwroty i zapytania do uczniów nieobecnych o przypuszczalnej typowej inteligiencji. Wzór każdy musi stanowić typ pewien, a tymczasem żywa lekcja myślącego i czującego nauczyciela powinna być przedewszystkim indywidualna i zależna od składu i atmosfery klasy, od tych różnych szczegółów, drobnych, a przecie ważkich w życiu szkoły lub pojedynczego ucznia.

Pewne niebezpieczeństwo tkwi w tym, że podajemy tutaj przykłady lekcji. Co będzie, jeśli kto zechce niewolniczo powtarzać to, co tu piszemy? Takie wypadki zdarzają się, a istnieją np. w Austrji i w naszej Galicji nawet systemy szkolne, zorganizowane tak wspaniale, że indywidualizm nauczyciela nie ma tam co robić. Zgóry wszystko jest przewidziane, określone, program napisany, materjał podzielony na lekcje—wiadomo, co się powie dziś, a co za miesiąc do najdrobniejszych szczegółów. I są u nas ludzie, którzy wzdychają do takiego „porządku“, marzą o tak doskonałej i jednolitej maszynie, któraby nietylko wszystkie szkoły w całym kraju ujednostajniła, ale nauczyła tych samych definicji i frazesów wszystkich nauczycieli.

Źle zapewne, że w chwili obecnej programy zwłaszcza

niektórych przedmiotów zbyt są rozbieżne—utrudnia to bowiem przechodzenie ucznia z jednej szkoły do drugiej, czego nieraz uniknąć niepodobna, choćby np. przy zmianie miejsca zamieszkania. To wszakże ujednostajnienie nie powinno iść zbyt daleko, nie może ono krępować twórczości nauczyciela.

Wyraz twórczość nie zdaje nam się tu bynajmniej przesadnym. Nauczyciel corok, w każdej klasie, w każdej grupie uczniów spotyka nowy element. Inaczej warunki układają się, gdy pracuje z jednym dzieckiem, inaczej gdy ze zdolnym, inaczej gdy z tępym. Czyż może tu być mowa o jakiejś jednej lekcji wzorowej? Nawet gdy specjalnie przygotujemy wykład ileż razy odstąpić od niego musimy, trudno bowiem ściśle zważyć inteligiencję klasy, przewidzieć zgóry wszystkie trudności. Nieraz szykujemy się do długiego wyjaśniania rzeczy, które, jak się przekonywamy, są zupełnie łatwe dla uczniów, kiedyindziej bywa wprost przeciwnie. Jednym słowem musimy być na lekcji zawsze czujni, przytomni, wrażliwi na wibracje umysłu dziecięcego, a wykład nasz powinien być świeży, nowy, oryginalny, twórczy.

Potrzebne to jest dla dzieci, ktore przecież nie są lalkami woskowemi, ulanemi z jednej formy, potrzebne też dla nas. Co to za okropna rzecz powtarzać tą samą lekcję temi samemi słowami poraz dziesiąty, dawać te same przykłady, wiecznie tym samym zmęczonym głosem. Co za nuda, przymus, co za ciężka orka—prawdziwie w myśl przekleństwa: bodajbyś cudze dzieci uczył!

Cudze i coraz inne, a wszystkie takie obce, dalekie jeśli nie wrogie, to obojętne, lalki woskowe na żółtych jednostajnych ławkach z jednostajnie czarnemi pulpitami. Senny, zamarły wzrok nauczyciela tonie w głębi zapełnionej, mrocznej sali; budzi go hałas, lub jakiś niewczesny żart dziecięcy i wtedy pada słowo ostre, a potym to zrzędzenie, gdy dzieci nie uważają, nie umieją—i te frazesy utarte, znane i umiane na pamięć przez obecnych i byłych uczniów.

Dość już tych przykrych obrazów.

Stwarzając nową dobrą szkołę polską, marzymy o nauczycielach, którzy badają dusze i świat dzieci, zwracają się do nich z miłością, którzy nie upadają pod ciężarem nudy, wynikającej z wieloletniej ogłupiającej rutyny, lecz kształcą się ciągle, dokonywają coraz to nowych odkryć i wynalazków w dzie-

dzinie pedagogji, a każdą lekcję traktują jako nowe i ciekawe zadanie do rozwiązania. Życie drga w każdym ich słowie, zapał zawsze świeży podbija uczniów. miłość dla młodego świata otwiera pąki serc dziecięcych.

Marząc o takich nauczycielach podajemy przykłady lekcji tylko jako ilustrację artykułów. Poprzedzamy je dwoma urywkami nowelistycznemi, wyjętemi z pism wielkiego przyjaciela i znawcy dzieci J. Korczaka. W pierwszym pochwycony jest wrogi stosunek nauczycielki do dzieci, wynikający zarówno z nieznajomości nowszych metod nauczania jak i z zupełnego braku zastanowienia nad tym, jak wiadomości wkuwane przyjmują się w umysłach młodocianych, w drugim mamy przykład dostosowania się nauczyciela do audytorjum. Podkreślamy tu przedewszystkim tętno lekcji.

Urywek z obrazka Janusza Korczaka „Oświata".

Dzieci, weźcie kajety, napiszemy dyktando.

Dzieci biorą kajety i piszą dyktando.

Zaczynamy:

„Babka patrzy przez lupkę na mapkę. Bąk się zląkł i uciekł z łąk. Dziecko się maże, że ojciec każe, aby aptekarze nie byli w barze. Kózka podarła Józce bluzkę. Handel herbatą i haftkami narobił na huśtawce hałasu. Nie wierz, że zwierz mógł spaść z wież. Napij się wódki, mój ty krótki i siądź do łódki. On wsadził lufkę w mufkę i powiedział mówkę. Powstał krzyk, bo dzieci żądały fig. Kto idzie przez dróżkę, spotka stróżkę i złamie nóżkę".

— Dosyć. Dlaczego: babka?

Baba.

— Dla czego bąk?

Bąka.

— Dla czego: maże?

— Nie wiem.

— Jesteś osioł, dureń, idjota, błazen, nieuk: bo mazać.

— Dla czego kózka?

— Koza.

— Dla czego wódka?

— Nie wiem.

— Bo woda.

— A przecież wodą nie można się upić.

— To wszystko jedno.

— Odmieniaj: babka.

— Babka, babki, babce, babka.

— Znowu nie uważasz, ośle, durniu, idjoto, błaźnie, nieuku. Kogo widzę?

— Nie wiem.

— Jakto nie wiesz?

— Ja panią widzę.

Uderzenie pięścią w stół.

— Kogo widzę? Babkę widzę. Od początku.

— Babka, babki, babce, bab...

Łzy.

— Czego beczysz?

— Bo się boję.

— Mazgaj jesteś: babkę babką, o babce. Nie chce ci się uczyć: babki, babek, babkom.—Wyrośniesz na ostatniego osła: babki babkami. — Świat cię otoczy pogardą: o babkach.

Łzy.

— Powiedzcie mi teraz, co to jest—kózka?

— Zwierzę, proszę pani.

— Kretyn jesteś: nic nie umiesz. A ty co powiesz: co to jest kózka?

— Ptak, proszę pani.

— Oślica jesteś. Kózka to jest rzeczownik. A co to jest rzeczownik?

— Część mowy.

— Dobrze. Nareszcie wam to zdołałam wbić we łby, ośle głowy. Schowajcie kajety.

O gramatyce.

(Z książki J. Korczaka: Dziecko salonu).

(Pan Jan ma lekcję z dziećmi na Solcu.)

Więc powiadacie chłopcy, żeście się uczyli gramatyki? I powiadacie, że gramatyka jest trudna i niepotrzebna? Że wymyślili ją po to, żeby męczyć dzieci i dwójki stawiać?

Otóż zaraz się przekonacie, że tak nie jest, ze jest tu dużo bardzo ciekawych i ładnych rzeczy.

Więc tak,—zaczynam od samego początku: Weźmy zupełnie małe dziecko, które jeszcze nie mówi i dlatego nazywa się niemowlę. Takie niemowlę umie już odróżnić, co jest dla niego przyjemne, a co nieprzyjemne, i albo się uśmiecha, albo wrzeszczy i krzyczy, co w jego mowie oznacza: „a bodaj wam nosy popuchły za to, że o mnie nie myślicie". (Śmiech). — Takie niemowlę widzi wokoło siebie dużo rozmaitych rzeczy, słyszy, jak dorośli mówią, samo probuje mówić: aaa, ooo, — co my nazywamy, że ono gaworzy—wreszcie, proszę was, powie: mama.—Powie raz: mama—i drugi raz: mama i okropnie się cieszy, że taką mądrą rzecz powiedziało. (Śmiech). Widzi, że i wszyscy się cieszą—i wtedy wszystko co się rusza, — będzie dla niego: mama—i kot, i mama, i tata, i brat, i ptak. Bo taki mały rak widzi tylko to, co się rusza, chodzi, wydaje dźwięki. Taki rak mały, który nie wie, co się z nim dzieje, — nazywa swoim „mama" wszystkie rzeczy żyjące.

Z rzeczowników nieżywotnych mały człowieczek najprędzej nauczy się mówić: papu—jedzenie. Boć przecież jedzenie, to nie byle co. I wy pewno wolicie jeść, niż się uczyć?

— E nie, proszę pana.

Więc jedźmy dalej.—Taki knot już wie, co to jest mama. Ale ot co się dzieje: ta mama daje mu jeść, śpiewa, kołysze, pokazuje ładne, błyszczące rzeczy, a drugi raz krzyknie, klapnie w tyłek, da mu do picia paskudne lekarstwo, albo zostawi mokre, a sama gotuje, albo pierze. I taki bąk widzi, że jedna i ta sama mama jest rozmaitą.

A znowu słyszy, że dorośli raz mówią na niego cacy, to znowu: be.—I niemowlę myśli, myśli, myśli, aż sobie namyśli, że ta sama mama raz jest—cacy, a drugi raz—be. — Cacy dla

niego będzie znaczyło: jaki? – dobry, jaki?—ciepły, jaki—smaczny, jaki—śmieszny. A be, będzie dla niego: jaki?—zły, jaki?—zimny.—Patrzcie, co on już za· mądry człowiek—pi, pi!—on zna dwa przymiotniki. Niedługo trzeba mu będzie mówić: szanowny panie. (Śmiech).

Nie śmiejcie się: trzeba wam wiedzieć, że dla takiego malca mówienie—to taka sama trudna rzecz, jak dla was dzielenie przez dwie cyfry. Co on się musi biedaczysko namęczyć zanim zrozumie, co trzeba zrobić wargami i językiem, zanim się powie dźwięk.

Sprobujcie powiedzieć: m, nie zamykając ust.—A co? acha. Albo b,—a widzicie: nie udaje się.—Najłatwiej powiedzieć: aaa. Otwierasz szeroko gębę—i basta. Trudniejsze są dźwięki, gdzie trzeba wywijać językiem, naprzykła: d. t. Tu trzeba końcem języka dotknąć zębów. — A co trzeba zrobić, żeby powiedzieć: f?...

Ślicznie.—Jeszcze trudniej powiedzieć: r i sz — i jak wiecie, dzieci długo mówią: plosze, zamiast: proszę.

Wy teraz już o tych trudnych rzeczach wcale nie myślicie, bo już umiecie.—Przypatrzcie się tylko, jak malec guziki zapina: to dziurki nie może złapać, to mu guzik uciekł, to znowu nie chce wejść do dziurki.—Nie śmiejcie się: i z wami było to samo,—i tak jest ze wszystkim na świecie: najmądrzejsze rzeczy są łatwe, jak się umie; dziś trudne ci dodawanie, a jutro już będzie łatwe, dziś dzielenie trudne, a jutro będzie łatwe.

A teraz dalej:

Pomówimy sobie o języku, ale nie o tym czerwonym, co go macie w ustach, tylko o mowie ludzkiej.—Zdziwicie się bardzo, jak się dowiecie, że język ludzki, czyli mowa ludzka żyje, karmi się, choruje, robi rozmaite interesy, może być bardzo biedna albo bogata.

Więc, proszę was, różni mądrzy podróżnicy jeździli do dalekich krajów i zauważyli, że są tacy dzicy ludzie, którzy mają w swojej mowie bardzo mało wyrazów, że ich język jest bardzo biedny. Ma ten biedny język trochę rzeczowników, bo przecież trzeba jakoś nazywać swoje stołki, garnki i inne rzeczy, ma tam jakąś kupkę przymiotników bo jedne stołki są duże,—a drugie małe, jedne garnki—jakie? czyste, a drugie—jakie?—brudne,—ma tam trochę jeszcze tego i owego—i już koniec.—Taki to sam biedny język, jak naszych małych dzieci.

A im mądrzejszy jest jakiś naród, im więcej umie, tym więcej ma rozmaitych wyrazów—i z każdym rokiem rodzą mu się nowe wyrazy, jak wam rodzą się bracia i siostry.

A może mi powiecie, jaki to się wyraz nie dawno urodził?—A no: samochód. Ktoś wymyślił brykę, która jeździ bez konia; trzeba to było jakoś nazwać—i nazwali: samochodem.

Tak samo, dopóki Gutenberg nie wymyślił druku, nie było wyrazów: druk, czcionki, zecer, książka.

Ale nie myślcie, że tylko rzeczowniki się rodzą. Nie, i przymiotniki także i inne części mowy. – Są naprzykład w polskim języku dwa wyrazy: lubić i kochać. Kocha się Boga, ojca, matkę, a lubi się kolegę, psa, wodę z sokiem.—Byłoby lepiej, żeby dla wody z sokiem był inny wyraz, niż dla kolegi — i pewnie on się kiedyś urodzi; wymyślą go ludzie - może nawet, który z was wymyśli—co? A weźcie teraz rosyjski język: tam jest tylko jedno lubit'—i mówi się: lublu atca i lublu prjanik.

A teraz inny przykład: wiecie co to jest ciekawość? Ciekawość, to zaglądać do cudzych garnków—i mówi się, że taka ciekawość prowadzi do piekła. Ale jest i inna ciekawość: co się dzieje na świecie, skąd powstają różne choroby, co było za dawnych czasów, o czem mówią książki—i taka ciekawość to pierwszy stopień do rozumu, do wiedzy, do doskonałości. I patrzcie: i dobra, i zła nazywają się jednakowo: ciekawość. — I tu znowu rozyjski język jest bogatszy, on ma dwa wyrazy: lubopytstwo i luboznatielnost'.—Może za dwa lata, a może za dwadzieścia język urodzi nowy wyraz dla tej dobrej ciekawości i będzie wszystko w porządku.

Wiecie, że są wyrazy: zamożny i bogaty. — Zamożny, to taki, który ma, czego mu potrzeba, a bogaty ma więcej, niż mu potrzeba i nie wie, co z pieniędzmi robić—i najczęściej głupstwa robi.—Tak samo ubogi, to taki, który ma mniej niż potrzeba; biedny już ma znacznie mniej, niż potrzeba: ani się leczyć nie może, jak należy, ani dzieci dobrze uczyć, ani często zjeść tyle, ile potrzeba, aby być silnym i zdrowym.—A nędzarz nic już nie ma.—Widzicie, co za bogactwo wyrazów.

I jeszcze jeden przykład: rozumny, wykształcony i inteligientny.—Czyście pomyśleli kiedy, że można być wykształconym, a głupcem przytym? Wykształcony to często taki, którego rodzice mieli pieniądze, posyłali do szkół i drogo płacili za naukę, potym on skończył na jakiegoś doktora, albo adwoka-

ta—i wstydzi się swojego krewniaka dlatego, że ten jest biedny, albo nie tyle w książkach siedział. — Jest to sobie może i wykształcony, ale cóż, kiedy głupiec? A rozumny może wcale czytać nie umieć, ale zawsze sam postępuje, jak należy, i innym da rozumną radę.—I powiedźcie, coby to było, żeby istniał jeden tylko wyraz: wykształcony?—Wtedy często musielibyśmy nazywać mądrym głupca, dlatego tylko, że jego rodzice mieli pieniądze na szkoły. I jeszcze mało tych dwuch wyrazów, bo sobie język polski pożyczył od łaciny wyraz: inteligientny.— A tak.—Jeżeli język sam sobie na razie nowego wyrazu wymyśleć nie potrafi, to go sobie pożycza tymczasem. Każdy język ma dużo takich pożyczonych wyrazów.—Mówicie: „amator kwaśnych jabłek"—a amator—to łaciński wyraz. Adie,—to znowu pożyczone od Francuzów, a kucharz—od Niemców. Kto pożycza, ten powinien oddać — i język oddaje pożyczone wyrazy. Weźcie sobie panowie Francuzi z powrotem swój wyraz: kontent, bo my mamy już swój wyraz,—no jaki?—A zadowolony.— Weźcie sobie Niemcy swoje: spacerować, bryftregier, banhof, bo my mamy: przechadzka, listonosz, dworzec. — A już sensu nie ma mówić: powiestka z sądu, bo jest wezwanie z sądu.

Widzicie więc, że rodzą się w języku nowe wyrazy, że rośnie, pożycza i oddaje, kiedy sobie na własny wyraz zapracuje—że jest coraz bogatszy, że coraz łatwiej nim ludziom myśleć i mówić...

Zdziwicie się jeszcze bardziej, kiedy wam powiem, że niektóre wyrazy w nim umierają.

Wyobraźcie sobie, że mówicie do kolegów:

— Azali zagracie z nami w palanta?

— Zaiste, zagramy, odpowiadają koledzy.

Widzicie, sami się śmiejecie,—Azali, zaiste—są to wyrazy stare, zgrzybiałe, do codziennej mowy wcale niezdatne. Są one siwe i poważne—usłyszeć je można tylko dzisiaj w kościele.—Takich wyrazów, które już zupełnie umarły, albo umierają jest bardzo wiele...

Ciekawe jest bardzo, co język robi, żeby sobie z jednego wyrazu zrobić kupę rozmaitych wyrazów. Wymyślił sobie mądrala odmiany. Z jednego wyrazu: książka, zrobił: książki, książce, książkę, książką, książek, książkom, książkami, książkach. Z jednego czytać—zrobił: czytam,—asz,—a,—amy,—acie—ają,—czytałam,—czytaj,—czytajcie,—i wiele innych. I jeszcze

nie koniec: dodaje sobie prze, takiego małego prztyka—i to już znaczy co innego—Czytałem, to jeszcze nie znaczy, że wiem co było na końcu, a przeczytałem, to znaczy do końca.—Myślicie, że koniec? Nie.—Jest wyraz czytanie, i znowu czytania, czytaniem, i t. d. — czytający, czytająca, czytające. — Aż się w głowie kręci od tego wszystkiego.

Będziemy sobie o tych wszystkich cudach mówili, po kolei, powoli—bo odrazu, to aż w głowie huczy, co ten język wyrabia...

I teraz, proszę ja was, przychodzi człowiek — i powiada: trzeba tu, do licha starego, zrobić jakiś porządek, bo tak, to my nic nie wiemy, co się tu dzieje.

I wyobraźcie sobie tylko taki sklepik: śledzie leżą tam razem z papierosami, węgle do samowara z masłem, naftą z chlebem, karmelki z mydłem.

Przychodzisz po kajet za sześć groszy. Zaczyna się szukanie — Sklepikarz mówi, że kajety są tu, a żona mówi, że tam.—On krzyczy na nią, a ona na niego,—wylewają sobie na głowy balon z naftą, sypie im się na nosy mąka, karmelki wpadają do słoja z kwaszonemi ogórkami.—Nie wiedzą, co mają, czego im brak, co trzeba dokupić—nic nie wiedzą.

A ludzie, naród—muszą przecież wiedzieć, jakie mają wyrazy, co im potrzebne, czego trzeba pożyczyć, albo można już oddać—żeby każdy mógł swoim językiem myśleć i mówić.

Im co jest ważniejsze dla nas, w tym większym porządku i poszanowaniu to trzymamy, im coś jest droższe, tym pilniej strzeżemy.

Widzieliście, jaki porządek jest w aptekach: każde lekarstwo w osobnym słoiku z napisem.

To samo postanowili zrobić ludzie ze swoją mową.

Trzeba wszystkie wyrazy podzielić na gatunki, każdy gatunek pomieścić w innej szufladzie i zaopatrzyć w napis.—Jak wam się zdaje: łatwa to, czy trudna praca?—Strasznie trudna. Ale ludzie nie boją się żadnej pracy.—Oni wymyślili telefon i telegraf, oni wymyślili maszynę parową i mikroskop, takie cuda, że jak wam o tym opowiadać będę, to aż oddychać przestaniecie ze zdziwienia.

Więc nasamprzód ludzie ustawili tak, jakby cały szereg szuflad i zaczęli gatunkować wyrazy.—Na jednej stronie napisali: kto? co? rzeczownik — i kładli matka, stół, serce, Józio,

uczeń, słońce, Wisła, dzwonek, miłość, rzeka, zapałka.

W drugiej szufladzie: jaki? czyj? przymiotnik—i t. d.— A potym zobaczyli, że Wisła i rzeka, to niby jedno, a jak powiem: rzeka, to nikt nie wie, jaka, bo rzek jest dużo na świecie.—Słyszeliście o rzeczownikach własnych? Pomyślcie, co to za śliczny wynalazek, te rzeczowniki własne: piszę na kopercie: Stanisław Marczak, Solec №..... Warszawa—i koniec.—A jakbym ja adresował list, żeby ich nie było? Wielmożny ten pan z czarnemi wąsami, co to ma dwuch chłopców i dziewczynkę—na tej ulicy, co to jest niedaleko od rzeki—takiej długiej—w tym mieście dużym, co to leży na lewym brzegu szerokiej rzeki. I takbym mógł napisać sto stronic tego adresu—a potym toby szukali dwa lata i oddali ten list zupełnie komu innemu, bo miast takich, rzek, i ulic, i panów z wąsami jest okropnie dużo na świecie.

Widzicie co to są—rzeczowniki własne?..

I tak proszę was, uczeni ludzie powsypywali do każdej szuflady co innego, potym przyglądali się, co podobne i ustawiali te szuflady obok siebie—Tak zupełnie jak np. w sklepiku jest jedna półka z papierosami, a na tej półce dopiero: Polakiewicza, Azis, Tureckie i t. d.

Powiem wam o jednym maleńkim wyrazie, a takim mądrym, że aż wierzyć się nie chce.—Taki mały wyraz: kto.

Stukają do drzwi, i ty się pytasz: „Kto stuka"? A gdyby nie było tego malca: kto, — musiałbyś pytać: — Czy stuka Mańka, czy Kazio, czy Szczepan, czy ciotka, czy druciarz, czy żebrak?

A tamten odpowiadałby ciągle: „nie, nie, nie". I mógłbyś tak trzy godziny pytać i nie zgadłbyś wcale. A tak: „Kto tam",—w tym króciutkim: kto — siedzą imiona wszystkich ludzi na całym świecie.—Kto—jest zaimek..

Jak wam mówiłem, są w gramatyce części mowy, które się odmieniają; są to bogaci panowie, mogą z jednego wyrazu zrobić dużo wyrazów.—A taki pożyteczny a biedny przysłówek, przyimek nie mają odmian np. Jest sobie wyraz: zawsze, przy, od—i taki już zostaje na całe życie; ale zobaczycie, że ten: *przy*, albo *od* jest pożytecznym pracownikiem i pomocnikiem innych części mowy, które go szanują i słuchają go się—bo mówi się: do ogrodu, przy ogrodzie.—Zobaczycie dalej, jak bogaty przymiotnik pomaga i pożycza swoje wyrazy przysłówkowi:

z „dobry", przysłówek robi sobie wyraz „dobrze" i t. d.—Zobaczycie dzięki gramatyce, jakie to cuda kryją się w mowie ludzkiej. — Mowa ludzka, proszę was, to jak stary tajemniczy wielki bór, pełen życia, pełen śpiewów głośnych i wesołych— i strasznych, nieznanych szeptów, pełen wesela i smutku, młodości i śmierci. Są w mowie ludzkiej wyrazy mocne i wielkie, jak dęby, które do niebios się wznoszą: męstwo, bohater — wyrazy wesołe, jak: słońce, pieśń—wyrazy ponure, jak: ucisk, podłość—wyrazy, które dzwonią, jak skowronek w błękitach wiosennego poranku, lub syczą, jak żmija jadowita, lub skarżą się, jak jęk.

Patrzcie, jakie to ogromnie ciekawe: niektóre wyrazy samym brzmieniem naśladują to, co wyrażają — naprzykład: ryk, grzmot, świst, syk, huk. Stare to są wyrazy, zapewne tak samo pierwsze dla narodu, jak pierwsze dla dziecka: hamm—pies, albo muu—krowa.—Pomówimy jeszcze o tym wszystkim.

Wiem dzieci, — że nie lubicie w gramatyce wyjątków. Wiecie chłopcy, my nie powinniśmy się gniewać na wyjątki, bo one dowodzą nam, że mowa ludzka żyje i pragnie być wolną—że nie chce dać się ludziom spętać, ujarzmić. Można poukładać w szufladzie pierniki albo papierosy, i będą tak leżały aż do końca świata—ale mowa ludzka żyje, rośnie, — wyrywa się do wolności—i stąd są owe wyjątki w gramatyce, na którą się gniewacie.

— Ale poco nam gramatyka?—zapytacie może.

— Bo bez gramatyki nie można dobrze mówić, ani tymbardziej dobrze pisać.

— A dlaczego to trzeba bez błędu mówić, albo pisać, kiedy i tak mnie zrozumieją?

— Bo błąd w mowie—to plama tłusta i brzydka na fotografii matki, którą kochasz, to jak niestarannie przyszyta łata na ubraniu, w którym idziesz w gościnę.

Źle mówić, lub pisać—to znaczy krzywdzić swoją mową tych wszystkich, którzy ją z taką czcią budowali. Język smuci się, choruje,—gdy ludzie źle nim mówią.—Pamiętacie, jakem się rozgniewał, gdy któryś z was po rnz trzeci powiedział: kajet po arytmetyce. Zdawało mi się wtedy, że ktoś drzazgę, lub igłę wsadził za paznokieć żywemu człowiekowi, któremu z bólu łzy napłynęły do oczu.

Gramatyka uczy szanować mowę ludzką i — podziwiać rozum ludzki...

Jeszcze tylko wam dodam, że są ludzie, którzy mówią i piszą gramatycznie i ładnie nawet, ale nieuczciwie i głupio— a są tacy, którzy nie znają gramatyki, i do szkół nie chodzili, bo szkoły pieniądze kosztują, a oni byli biedni i pieniędzy nie mieli,—a warci są stokroć więcej, od tych, którzy się w szkołach uczyli.

A teraz bywajcie zdrowi—do jutra!

Uwagi o głoskach przy nauce czytania.

I.

Przygotowujemy i poprzedzamy lekcję pogadanką o pszczołach i ulach, rysunek ula pokazujemy w elementarzu.

Przechodząc do nauki czytania, powtarzamy samogłoski— które uczniowie już poznali, potym pokazujemy rysunek ula w elementarzu większym Promyka—wszyscy uczniowie, każdy w swej książce, ołówkiem wskazują, co się czyta. Uczeń sam odczytuje *ul*. Czy jest w tym wyrazie głos, który już znamy? Jest *u*. Wymówcie kolejno *u* i *ul*. Co się dzieje z językiem w I i II razie? Gdy wymawiamy u, język leży prawie zupełnie spokojnie, gdy *ul*—podnosi się do podniebienia w okolicy zębów. Tak więc, aby wymówić głos, oznaczony na piśmie wysoką laseczką, trzeba język podnieść do podniebienia.

Przekonajmy się, czy przy wymawianiu głosów, już poznanych, język podnosi się do podniebienia.

Każdy uczeń powinien mówić a, o, u i z kolei stwierdzić, że język leży prawie zupełnie spokojnie. Wymówmy ul, a potym spróbujmy głos doczepiony do *u*, przyłączyć do e, a, o, i. Gdy uczniowie zrobią to na pamięć, każmy im poszukać, gdzie to jest w książce napisane. Gdy znajdą wiersz odpowiedni, niech go parokrotnie odczytają.

Teraz niech odszukają głos *l*. Wymawiajmy wyraźnie ul tak, aby *l* dźwięczało wyraźnie. Nie podpowiadajmy — niech sami uczniowie wyodrębnią głoskę. (Nie wolno mówić el). Czy głos *l* słyszymy w wyrazach las, bal? W którym miejscu? Dajcie sami wyrazy w których byłoby *l* (dużo przykładów).

Który głos łatwiej wymówić *u* czy *l*? *a* czy *l*? *e*, *i*, *o* czy *l*? Widzimy, że niektóre głosy, te mianowicie, cośmy poznali na pierwszej lekcji wymawiają się łatwo, bez pomocy języka. Głos spokojnie przepływa z płuc przez usta otwarte w rozmaity sposób. (Przypomnienie układu ust). Te głosy, czyli głoski nazywają się *samogłoskami*. Aby jedną z nich wymówić, trzeba raz usta otworzyć i ułożyć odpowiednio. Przy wymowie każdej samogłoski otwarcie i ułożenie ust się zmienia a, u, i, o, e. Pokazujemy znane już z poprzednich lekcji obrazki chłopca z rozmaicie ułożonemi ustami. Do każdej samogłoski można dołączyć *spółgłoskę l*. Nie zmieniamy wtedy układu ust, tylko użyć musimy języka: ul. al, il, el, ol.

Spółgłoskę *l* samą trudno wymówić. Gdy mówimy ul, to gdzie jest spółgłoska? Na końcu. Tak też ją widzimy w książce, bo w książce musi być napisane to, co się wymawia. Najpierw układamy usta, aby wymówić u, potym podnosimy język do podniebienia—ul. Niech uczniowie wolno wymawiają i stwierdzają to, co mówi nauczyciel.

Czy nie możnaby jednak najpierw wymówić *l*, a potym *u*? Spróbujmy. Najpierw podnieść język do podniebienia, potym ułożyć usta w ryjek, jak do wymówienia *u*. Uczniowie sami powinni wymówić *lu*, a potym poszukać tego w książce. Czytamy lu, le, la, lo, li. Co jest na początku w wyrazach: lubić, lekarz, las? Ułóżcie z liter ruchomych: lola, lala, luli.

II.

Przypominamy samogłoski, pytamy czy je łatwo wymawiać, czy się język porusza przy ich wymawianiu. Nie żądamy jednak, definicji ścisłej. Jaki poznaliśmy na zeszłej lekcji głos, który dołącza się do samogłosek? Jak się głos *l* nazywa? (Spółgłoska). Co się dzieje z językiem, gdy *l* wymawiamy? Układamy wyrazy z liter ruchomych. Potym w elementarzu zasłaniamy ręką *s* w wyrazie las. Uczeń czyta las. Ile jest liter w wyrazie las? Ile więc powinno być głosek? Z trzech tych głosek ile znamy? Jak brzmi głos, dorzucony na końcu? Przypomnijcie, jaki głos wydają gęsi. Mówimy, że gęsi syczą: sssss.

Ile razy otwieramy usta, aby wymówić las? Raz otwiera-

my usta, jest tu więc jedna samogłoska, a do niej dorzucone 2 spółgłoski—na początku i na końcu. Co się dzieje z językiem, gdy syczymy sss? Język zbliża się do zębów dolnych i zmniejsza się odległość między nim a podniebieniem. Dorzućmy s do samogłoski e na końcu. Gdzie to jest napisane? Czytamy es, is, os, as, us.

Czy słychać *s* w wyrazach sas, sos, osa, sok, interes? W którym miejscu? Dajcie sami wyrazy, w których syczy s.

Teraz zaczynając od syczenia, ułóżmy usta w ryjek do wymówienia *u*. Gdzie to jest napisane? Czytamy, se, so, sa, su. Piszemy teraz to, cośmy czytali, jak na lekcji II i układamy wyrazy z literek ruchomych.

III.

Czytając *so*, raz otwieramy usta i układamy je w kółko, aby wymówić o. Czytając *soli* układamy usta najpierw w kółko *so*, potym je rozszerzamy, aby wymówic *li*. Ile w tym wyrazie jest samogłosek? Dwie samogłoski, a więc dwa razy musieliśmy układać usta—*so-li*. Do każdej samogłoski dołączona jest spółgłoska, która się z nią zlewa. Mówimy, że w tym wyrazie są dwie zgłoski, czyli sylaby, bo 2 razy usta układamy. Ile jest zgłosek (sylab) w wyrazie sala? Na jakich samogłoskach się opierają? A w wyrazie lala? soli? ile? sos? Czytamy całą stronę 12 u Promyka, rachujemy sylaby. Wyrazy lis, las, są ilosylabowe? Powiedzcie więcej wyrazów jednosylabowych, w każdym wskażcie samogłoskę. Poszukajmy teraz wyrazów dwusylabowych, oznaczmy w nich samogłoski.

Dziecko, nie zdaje sobie sprawy z istoty mowy ludzkiej, nie słyszy głosek poszczególnych. Tę zdolność słyszenia należy rozwinąć, dlatego żądajmy, aby uczniowie, dawali sami wyrazy, w których byłaby dana głoska. Zwracajmy też uwagę, żeby uczniowie przedewszystkim samogłoski słyszeli. Każmy im ołówkiem wskazywać w każdej zgłosce samogłoskę. Muszą zrozumieć, że *samogłoska jest podstawą zgłoski*, że spółgłoski tylko się do niej dołączają, że się z nią zlewają; muszą się nauczyć tego zlewania.

Wł. Weychertówna.

Lekcja gramatyki.

Podział głosek.

I.

Macie tu obrazek, przedstawiający wnętrze jamy ustnej. Oto język, zęby, wargi, podniebienie twarde i miękkie, zakończone języczkiem. Tu znów mamy jamę nosową oraz gardło dalej krtań i tchawicę, prowadzącą do płuc. Powietrze z płuc przechodzi przez tchawicę, krtań i jamę ustną, przyczym powstaje głos.

Językiem, zębami, wargami, podniebieniem posługujemy się przy mówieniu, tak jak posługujemy się piórem przy pisaniu lub pługiem przy oraniu, dlatego nazywamy je narządami mównemi. Jednemi możemy poruszać, jak chcemy, drugiemi nie. Zastanówcie się, które z tych narządów są ruchome? Wargi są ruchome. A dalej? Ruchomy jest także język. O tym który dużo mówi, wyrażają się przecież: „miele językiem, jak młynem“. Które narządy są nieruchome? Zęby i podniebienie. Wymówcie teraz dźwięk *a*. Co się zrobiło z jamą ustną przy wymawianiu tego dźwięku? Jama ustna otworzyła się. A co się stało z językiem? Język oddalił się od brzegu ust i zmienił cokolwiek swoje położenie obojętne. Wymówcie dźwięk *i*. Co się zrobiło z jamą ustną przy wymawianiu tego dźwięku? Spłaszczyła się trochę, a otwór ust się zwężył. A język? Język grzbietem swoim przybliżył się do podniebienia twardego. Wymówcie *u*. Jaką formę przybrała teraz jama ustna? Wargi zaokrągliły się lejkowato i wysunęły się naprzód· A język? Język posunął się w głąb jamy ustnej, a część jego tylna podniosła się ku podniebieniu. Wymówcie *o*. Teraz wargi znów zaokrągliły się lejkowato, ale otwór pozostał o wiele większy. Wymówcie *e*. Widzicie, że jama ustna przybrała znów formę, podobną jak przy wymawianiu *i*, spłaszczyła się czyli zwęziła.

Stąd głoski *e* oraz *i* nazywamy wązkiemi albo inaczej jeszcze miękkiemi.

Czy do wymówienia tych dźwięków potrzebne wam były narządy, o których mówiliśmy poprzednio? Nie, ani zębów, ani warg nie używaliśmy do pomocy, tylko język bardzo nieznacznie zmieniał swoje położenie i jama ustna przybierała rozmaite kształty.

Wszystkie te dźwięki nazywamy samogłoskami.

Wymówcie teraz dźwięki b. g. z.

W jaki sposób wytworzył się dźwięk *b*. Zamknęliśmy wargi, a następnie naraz je otworzyliśmy. Dlaczegoście je otworzyli? Dla przepuszczenia prądu powietrza, idącego z płuc. W jaki sposób wytworzył się dźwięk *g*? Część tylna języka przybliżyła się do gardła i oderwała. A przy wymawianiu *d*? Język przycisnął się do zębów i nagle się od nich oderwał. Widzimy więc, że przy wymawianiu tych wszystkich dźwięków, ruchome narządy mówne, zetknęły się lub zbliżyły do nieruchomych. Takie dźwięki, a raczej szmery, nazywamy spółgłoskami.

Teraz kiedy dobrze rozumiecie różnicę między samogłoskami a spółgłoskami, wrócimy znów do samogłosek i zastanowimy się, czy między wymową niektórych z nich nie dopatrzymy pewnej różnicy. Powiedzcie a, o, e, u, i, y. A teraz ą, ę. Przypomnijcie sobie w jaki sposób wytworzyły się pierwsze z tych samogłosek? Wytworzyły się podczas przejścia powietrza z krtani przez jamę ustną przy odpowiednim ułożeniu samych ust. Czy nie uważacie, że przy wymawianiu *ą*. *ę*, powietrze, w inny sposób się wydostaje? Tak, przechodzi ono częściowo ustami, a częściowo nosem. To też samogłoski *ą* i *ę* nazywamy nosowemi, poprzednie zaś ustnemi.

II.

Przejdziemy teraz do podziału spółgłosek. Przypomnijcie sobie, jakie były główne narządy mówne, przy pomocy których wymawialiśmy spółgłoski. Nie możecie sobie przypomnieć. Powtórzymy więc jeszcze raz spółgłoski. Mówicie: b, p, m. Za pomocą czego wymówiliście te spółgłoski? Za pomącą warg. A teraz mówcie f, w. Znów wymówiliście je za pomocą warg. Czy tylko samych warg? Nie, zbliżyliśmy dolną wargę do górnych zębów. Mamy więc już dwa działy spół-

głosek: wargowe i wargowo-zębowe. A teraz mówcie t, d, c, dz, s, z, ł, l, r, n. (Nauczyciel spisuje spółgłoski na tablicy). Jak wymówiliście te spółgłoski? Za pomocą języka, mianowicie: przednia część języka zbliżyła się do zębów. Nazwijmy więc te spółgłoski przednio-językowemi albo zębowemi. Wymówcie teraz j, cz, dź, rz, sz, ż, ć, dź, ś, ź, ń. Za pomocą czego wymówiliście te dźwięki? Znów za pomocą języka, mianowicie średnia jego część podniosła się ku podniebieniu. Jak więc możnaby nazwać te spółgłoski? Jeżeli tamte nazwaliśmy przednio-językowemi, to te możemy nazwać średnio—językowemi; jeżeli pierwsze nazywają się jeszcze zębowemi, to te można nazwać podniebiennemi. Wymówcie teraz g, k, ch, h! W jaki sposób powstały te dźwięki? Tylna część języka przybliża się do gardła. Jak więc nazwiemy te spółgłoski? Tylno-językowe albo gardłowe.

Powtórzmy sobie jeszcze raz podział spółgłosek.

Dzielą się one na wargowe, wargowo-zębowe, przednio—językowe, średnio-językowe i tylnio-językowe.

Jakbyście mogli ugrupować te wszystkie działy? W dwa główne działy, zależnie od dwu ruchomych organów mównych t. j. języka i warg. Mielibyśmy więc ogólny podział spółgłosek na: wargowe i językowe.

Ażeby ten podział lepiej spamiętać przedstawimy to, cośmy mówili, na tablicy.

wargowe		języ kowe		
wargowe	warg-zęb.	zębowe	podnieb.	gardłowe
b	f	t	j	g
		d	cz	
p	w	c	dż	k
		dz	rz	
		s	sz	ch
m		z	ż	
		ł	ć	h
		l	dź	
		r	ś	
		n	ź	
			ń	

Ćwiczenie. W następującym wierszyku oznaczyć spółgłoski i określić dział do którego należą.

Już zaczęły żniwiarki swą piosnkę zwyczajną,
Jak dzień słotny ponurą, tęskną, jednostajną,
Tem smutniejszą, że dźwięk jej w mgłę bez echa [wsiąka,
Chrząsnęły sierpy w zbożu, ozwała się łąka;
Rząd kosiarzy, otawę siekących, wciąż brząka,
Pogwizdując piosenkę, w końcu każdej zwrotki
Stają, ostrzą żelaza i w takt kują młotki.

W Z Ó R:

wargowe	warg. zęb.	zębowe	podnieb.	gardł.
p	w, w	z, ł, n, r, s, n, z, n,	j. cz, cz, j, ż, ś,	k, k.

Marja Herceberżanka.

Ćwiczenia ortograficzne.

Przygotowanie do dyktanda na prawidło.

1. Przepisz podaną niżej powiastkę i wypisz oddzielnie wykrzykniki, w których pisze się *h*.

Helenka i Hanka poszły do lasu na jagody i śpiewały sobie: „Hejże dana, moja dana, jagódeczko, pójdź do dzbana!“ Nie chcąc sobie przeszkadzać, dziewczynki rozeszły się w strony przeciwne, a potym nawoływały się wzajemnie. Jeszcze dzbanuszki ich nie były pełne, gdy zmrok zaczął zapadać. Przestraszyły się bardzo, bo im się zdawało, że słyszą głos sowy: „Uhu! uhu!“ Dalejże śpieszyć do domu. Nie zwróciły nawet uwagi na wiewiórkę, siedzącą na drzewie, która mignęła im się tylko w oczach i hyc... znalazła się w drugim końcu lasu. Na szczęście nic im się nie stało i przed wieczerzą znalazły się w domu, uraczyły jagodami swoje małe przyjaciółki, a potym zaczęły się pląsy, skoki i rozlegał się wesoły śmiech: „cha, cha, cha!“

(*A. Szycówna*).

2. Napisz jeszcze kilka wykrzykników, piszących się przez *h* wraz z wyrazami pochodnymi.

Wzór: ha, hola, hej, hejże, hu, huczeć, hukać, het, hen it.d.

Zwrócić uwagę na imię Hanna. Możemy również dobrze powiedzieć Anna. Użycie *h* na początku tego

wyrazu wskazuje nam na jedną z właściwości języka polskiego: nie lubi on wyrazów, zaczynających się od samogłoski i zasłania je spółgłoskami *j*, *w*, *h*, które nazywają się przydechem. Daje się to najczęściej zauważyć w mowie ludu prostego np.: harmata, hareszt, Halszka i t. d.

3. Przepisz podaną niżej powiastkę i wypisz oddzielnie wyrazy, piszące się przez *h*.

Mały Bohdan mieszkał wraz z rodzicami w ślicznej okolicy niedaleko porohów Dnieprowych. Był to chłopczyk hoży i zdolny, ale złośliwy i wyniosły. Wieśniaków, przychodzących do dworu, nazywal pogardliwie hołotą, wyśmiewał się z ich ubioru, mieszkań, a nawet obrazki święte, wiszące w rogn izb, nazywał głośno bohomazami, choć wiedział, że w ten sposób obraża uczucia biednych ludzi.

Przyjechał na wakacje krewny Bohdana, Henryś. Chłopcy zaprzyjaźnili sie bardzo, spędzali dnie całe na wspólnych zabawach i rozmowach. Henryś często zachodził do chat wieśniaczych, poznawał życie ludu, hojnie obdarzał potrzebujących i starał się według swej mocy ulżyć ich niedoli. Bohdan towarzyszył mu w tych wędrówkach, a widząc radość, z jaką wieśniacy witali młodego swego opiekuna i pamiętając nieufność z jaką początkowo zwracali się do niego, zaczął się wstydzić swego dawnego postępowania. Pod wpływem Henrysia zmienił się zupełnie: znikła jego hardość i złośliwość, gdyż poznał zasadę miłości bliźniego.

Objaśnij każdy z wyrazów przepisanych:

Wzór:

Bohdan—imię to samo co Bogdan; porohy podwodne skały (na Dnieprze); hoży—wesoły; hołota—pogardliwa nazwa ludzi biednych; bohomaz—liche malowidło; hojnie—obficie; hardość—duma.

Postarajmy się odnaleźć pochodzenie każdego z tych wyrazów. (Nauczyciel pisze na tablicy wyrazy słowiańskie i pierwotne wyrazy polskie oraz pochodne).

Wzór:

Bogdan—Bohdan; próg — poroh; prigożij (ros.) hożyj (ukr.)—hoży; goły—hołota; bogomaz—bohomaz; gordyj—hardy; hojnij (czes.)—hojny.

Piszemy więc h zamiast pierwotnego g.

H w językach słowiańskich jest tylko pewną odmianą *g*, co się uwidocznia w rosyjskim, gdzie pisząc *g* wymawia się h (Господь, Богъ).

Postarajmy się znaleźć jeszcze kilka przykładów:

Hałas—głos; hańba, haniebny—ganić; wahać, wahadło – waga; błahy — błagij; druh — drug; hreczka, hreczkosiej—gryczka.

Do tych wyrazów zaliczyć możemy jeszcze rzeczowniki własne ukraińskie: Humań, Sapieha, Halicz, Horyń, Hrubieszów i wiele innych wyrazów, które się do języka naszego dostawały dzięki Ukraińcom.

4. Przepisz niżej podany ustęp i wypisz wyrazy, piszące się przez *h*.

Siedział z sześć miesięcy w naszej dziedzinie, mówił, że z imienia jest mu Janosik i tyla, że w halach na kozim mleku tak ci wyhodował tę swoją białość i tyla... Do Szaflar poszedł na odpust w jakowąś niedzielę i tam się zaraz spiknął z hamasiami i ku Orawie pognał... Powiadali, że niby sokół leciał poprzez hory...

. . . . . .

Zaskrzypiał płot przed chałupą, albo wiatr potrącił o drzwi izdebki, tak myślałem sobie, wraca Janosik— ale czemu wraca w tę mgłę tak czarną, w tę śnieżną kurniawę? Gdzie mu wysuszę cuhę, kiedy w piecu i na kominku wyszedł wszystek ogień.
(Bunt Napieralskiego.—Kasprowicz).

Ustępy powyższe są pisane w narzeczu *podhalskim*.

Z narzeczy czysto polskich jest to jedyne, które lubi używać *h*.

Objaśnij wyrazy wypisane.

Wzór:

hale—górskie pastwiska, harnaś—herszt; hory—góry, cuha—ubranie góralskie.

Dopisz inne znane ci wyrazy podhalskie i objaśnij ich znaczenie np, juhas—pasterz, hyrny—pyszny; hań—tam i t. d.

5. Przepisz niżej podany ustęp i wypisz wyrazy na *h*.

Bohdan wraz z Henrykiem zwiedzali warsztaty rzemieślników i nieraz sami brali się do roboty, aby lepiej ocenić cudzą pracę. Przez tydzień cały chodzili do stolarza, umieli już wcale nieźle obchodzić się z piłą i heblem. Potym pojechali do huty żelaznej; zwiedzili ją dokładnie, widzieli jak się przetapia i hartuje żelazo, jak robią różne narzędzia, haki, hufnale, jak następnie handlarze hurtownie zakupują te przedmioty, aby je przewieźć w inne strony. Bohdan coraz więcej szanował pracę ludzi, chciał sam w niej brać udział i nieraz Henryś musiał hamować jego zapał.

Do wyrazów przepisanych dodaj objaśnienie oraz wyrazy pochodne.

Wzór:

hebel,- narzędzie stolarskie, (heblować i t. d.); huta—zakład, gdzie robią szkło lub wytapiają metale; hartować—nadawać twardość żelazu lub stali; hak—zakrzywiony gwóźdź (haczyk, hakowaty i t. d.); hufnal—gwóźdź do podkowy.

Znajdziemy teraz pochodzenie tych wyrazów. (Nauczyciel pisze na tablicy wyraz polski i pierwotny).

hebel—Hobel (niem.); huta—Hütte (niem.); hartować—härten (niem.); hak—Hacken (niem.); hufnal—Hufnagel (niem.); handlarz—Handel (niem.); hamować—hemmen (niem.)

Poszukamy jeszcze kilku wyrazów podobnych:

haft—heften (niem.); holować (ciągnąć statek pod wodę za pomocą linek)—holen (niem.) i t. d.

Jakie stąd można wyciągnąć prawidło?

Wyrazy wzięte z niemieckiego, przeważnie nazwy narzędzi lub wyrobów przemysłu piszą się przez samo tylko h.

6. Przepisz podany niżej ustęp i wypisz oddzielnie wyrazy, piszące się przez *h*.

Wreszcie król skończył swoje modlitwy, a przywdziawszy zbroję, świetnym od głowy aż do nóg okrył

się rynsztunkiem. A chociaż rycerstwo, uszykowane w porządne hufce, wystąpiło już do boju i nieprzyjaciel z przeciwnej strony stał w gotowości i z orężem w ręku tak, iż oba wojska zaledwo na rzut strzały były od siebie oddalone i już nawet pojedyńcze między nimi zagrały harce, uważano przecież za rzecz przyzwoitą, aby czekać, aż król sam wyda hasło do spotkania.

(Jan Długosz, z wyp. Łagowskiego cz. III).

Objaśnij wyrazy przepisane.

Wzór:

Hufce—niewielkie zastępy wojska; harce—pierwsze utarczki oddzielnych jeźdźców; hasło— znak umówiony.

Postarajmy się znaleźć więcej jeszcze wyrazów, używanych w wojsku i piszących się przez *h*:

hełm—szyszak, przyłbica; husarz—jeździec; hetman—wódz naczelny, halabarda—broń z ostrzem i siekierą, osadzoną na drewnianym trzonie; hołd—obrzęd wykazujący uległość poddanych panu, (możemy tu zaliczyć i tytuły, jak: hrabia, herb i t. d.

Napiszemy teraz wyrazy pierwotne, od których powyższe pochodzą:

Hufiec — Haufe (niem. gromada); harc.-Harze! (okrzyk niem., pochodzący od herzu—pójdź tu); hasło —haslo (czes.); hełm—Helm (niem.); husarz – Huszar (węg.); hetman—Hauptman (niem.); halabarda—Hallebarte (niem)); hołd—Huld (niem.); hrabia—Graf (niem.) Herb—Erbe (niem. dziedzictwo).

Co możesz wywnioskować z tego, cośmy zapisali?

H pisze się w wyrazach, używanych w wojsku. Wyrazy te pochodzą z języka niemieckiego i przywędrowały do nas przeważnie z Czech.

7. Ucząc się lekcji musiałeś pewno napotkać wyrazy, oznaczające terminy naukowe, piszące się przez *h*. Postarajmy się wspólnie je odnaleźć:

Hipoteza — przypuszczenie, heroizm — bohaterstwo, harmonja — zgodność poszczególnych części,

hymn — pieśń, hierarchja—stopniowanie, Hellespont—(nazwa gieogr. morza; opowiedzieć podanie o pochodzeniu tej nazwy) Hellada — Grecja staroż. hiperbola—przesadnia, hegiemonja — przewodnictwo, herold—poseł, historja, hidropatja, higiena, histologja (część organografji), hermetyczny — szczelny, hijacynt, heljotrop, hijena i t. d.

Są to wyrazy pochodzenia greckiego.

Zapisz je sobie i objaśnij ich znaczenie.

8. Inne znów wyrazy, takie, jak: habit (habitus) haust (haustum), honor (honor), humanizm (homo), humor (humor), herbata (herba tea), hamak, hazard i t. d.

Są pochodzenia łacińskiego.

Zapisz je sobie, napisz ich znaczenie oraz wyrazy pochodne.

Jakie ogólne prawidło możesz wyciągnąć, co do pisowni *h?*

Samo tylko *h* pisze się:

1) w wykrzyknikach,
2) użyte, jako przydech,
3) w wyrazach pochodzenia słowiańskiego zamiast pierwotnego *g*,
4) w wyrazach ukraińskich i podhalskich,
5) w wyrazach obcych lub przekształconych pod wpływem obcym, a zatym w wyrazach wziętych: z niemieckiego dla oznaczenia nazw narzędzi, wyrobów przemysłu oraz używanych w wojsku; z łaciny lub greckiego dla oznaczenia: roślin, nauk, obrzędów, przyborów kościelnych oraz nazw historycznych i gieograficznych.

Z wyjątkiem wyżej wymienionych ogół wyrazów polskich pisze się przez *ch*.

Te dwa dźwięki są zupełnie różne: *h* jest dźwięczne, *ch* głuche. Staraj się je wymówić z ręką na krtani — przy *h* czuć będzie drżenie strun głosowych. Ogół w wymowie tych dwuch dźwięków nie rozróżnia, wskutek tego prawie zawsze słyszymy *ch*. Tymczasem trochę dobrej woli i ćwiczeń w wymawianiu wystarczyłoby zupełnie, aby trudność pisowni znikła zupełnie.

Po takim wyłożeniu prawideł i odpowiednich ćwiczeniach ortograficznych nauczyciel może przystąpić do dyktanda. Ma ono służyć do sprawdzenia czy uczeń zapamiętał i umie stosować prawidło.

Nauczyciel dyktuje wolno, wyraźnie, całemi zdaniami. Jeżeli prawidło było starannie opracowane, to dyktando wypadnie bez błędu.

Dyktando:

Hardy chłopiec nie słuchał rad swego opiekuna, że silny charakter nic niema wspólnego z niegrzecznością, lecz raczej polega na prawdziwym harcie ducha. Cząsto dokuczliwy i złośliwy samochwalca okazuje się tchórzem w niebezpiecznej chwili. Hardy zakon Krzyżacki odgrażał się Jagielle, a przecież pod Grünwaldom poniósł klęskę, która go hańbą okryła. Stare przysłowie powiada: „Gdzie dużo huku, tam roboty mało.“ Można mieć siłę Herkulesa i gienjusz Homera, a żyć cicho bez hałasu, bo prawdziwa zasługa tych dodatków nie potrzebuje. Nasz poeta Asnyk słusznie mówi: „Huczy woda po kamieniach, a na głębi cicho płynie, nie sądź ludzi po zachceniach, ale prawdy szukaj w czynie.“

(Aniela Szycówna).

Materjał ten można rozłożyć na 8 lekcji, stosownie do rozwoju uczniów niektóre ustępy opuszczać. Dla uczniów bardziej rozwiniętych pierwsza powiastka jest za łatwą, dla mniej rozwiniętych należy ułatwić materjał 7 i 8 lekcji.

Marja Hercberżanka.

Lekcja gramatyki i pisowni.

Rzeczowniki zdrobniałe i zgrubiałe.

1. ZWYCIĘŻONA POKUSA.

„Masz tu *kluczyk* od *szufladki*,
Rzekła *mama* do *Władeczka*:
Tam są dobre *czekoladki*,
Możesz wziąć trzy z *pudełeczka*“.
Władzio poszedł, lecz za chwilę
Patrzy z żalem: „O, mój Boże!
Tu cukierków tyle, tyle“...
A on tylko trzy wziąć może.
„Czy wie *mama*, ile było?
W *pudełeczku*?—myśli sobie:
Czy zobaczy, że ubyło
Wezmę więcej: tak, tak zrobię“.
I wyciągnął rączkę małą
Po *cukierki*, lecz dlaczego
Bierze jakoś tak nieśmiało?
„Nie, nie, ja nie zrobię tego!
Choć mnie tutaj nikt nie widzi,
Złe ludzkiego ujdzie oka,
Lecz złym czynem Bóg się brzydzi,
Który patrzy tam z wysoka“.
I rad *chłopczyk* z czynu swego
Tej pokusy już unika,
By nie myśleć nawet złego,
Sam ucieka od *stolika*.

2. CHŁOPCZYK—KAPELUSZ.

Był raz chłopczyk—pół łokcia go było;
Zawsze się to czupurzyło:
„Jam już nie dziecko—mówił—każdy mi to przyzna,
Jam już mężczyzna!“
Wziął laskę ojca i kapelusz duży.
Coraz się bardziej czupurzy,
Ale choć żwawo, zamaszysto rusza,
Zaledwie malca znać z pod kapelusza.
Ludzie się patrzą: dziwne widowisko,
Gdzieś w kapeluszu zginęło *chłopczysko*.
— Hej, kapeluszu!—wołają zdaleka,—
Gdzie to jegomość podziałeś człowieka?

Podobał się wam pierwszy wierszyk, nieprawdaż? Powiedzcie mi, o kim tam była mowa? (O Władziu).

A jak ten Władzio jest nazwany w pierwszym zaraz wierszu? (Władeczek). A jak go nazywać będą, gdy dorośnie? (Władysław).

Wszystkie te wyrazy: Władysław, Władzio, Władeczek—oznaczają imię tej samej osoby. Lecz jakaż między niemi różnica?

Władysław jest to zwykła forma; mówiąc *Władzio*, dajemy do zrozumienia, że chodzi o małego chłopczyka; *Władeczek* oznacza nazwę bardziej jeszcze pieszczotliwą.

Czy możnaby jeszcze chłopca tego imienia inaczej nazywać? (Można: Władek, Władyś, Władziunio). Takie rzeczowniki, które oznaczają dziecinną lub pieszczotliwą formę imienia, nazywają się *zdrobniałemi*. Każde prawie imię ma swoją formę zdrobniałą.

Powiedzcie mi imiona swoje tak, jak się podpisujecie na kajetach i tak, jak na was w domu wołają.

(Dzieci wymieniają wszelkie możliwe spieszczenia np. Jadwiga, Jadzia, Jadwichna, Jadziunia; Bronisław, Bronek, Broniś Brońcio, Bronio i t. d.).

To są wszystkie rzeczowniki własne *zdrobniałe*. A czy bywają rzeczowniki pospolite zdrobniałe? Zobaczymy. Wskażcie wszystkie rzeczowniki w pierwszej zwrotce przeczytanego wierszyka. (Kluczyk, szufladka, mama, czekoladka, pudełeczko). Co znaczy wyraz *kluczyk*? (Mały klucz) A *szufladka*? (Mała szufla-

da) A mama? (Pieszczotliwa nazwa matki. I te zatym rzeczowniki zaliczamy do zdrobniałych.

Powtórzcie, co to są rzeczowniki *zdrobniałe*. Wymieńcie wszystkie, które się znajdują w naszym wierszyku. Znajdźcie jeszcze parę innych.

A w drugim wierszyku są jakie rzeczowniki zdrobniałe?

Jest jeden (chłopczyk). A co myślicie o wyrazie „chłopczysko“, który tu poeta zastosował raz do chłopczyka? Kto usłyszy taki wyraz, wyobrazi sobie, że chodzi o bardzo dużego, ogromnego chłopca: tutaj poeta użył wyrazu żartem, gdyż właśnie jego bohater był malutki, tylko udawał dorosłego. Takie rzeczowniki, wyrażające wielkość przedmiotów, albo też nazwy żartobliwe lub pogardliwe, zowiemy *zgrubiałemi*.

Powtórzcie, co to są rzeczowniki zgrubiałe. Dajcie parę przykładów.

Powiedzcie, a uastępnie napiszcie w formie zdrobniałej wyrazy: baba, łapa, ryba, szyba, szuflada, czekolada, toaleta, misa, waza, trawa. Czy wyrazy babka, rybka, szufladka i t. d. piszą się się zupełnie tak, jak wymawiają? Nie, w wyrazie rybka słyszymy *p* a piszemy b. Skądże wiecie, że tak pisać należy? Trochę z przyzwyczajenia, bo nieraz już ten wyraz widzieliście w książce i pisaliście sami, ale pewności nabierzecie wtedy, gdy przypomnicie sobie, że rybka to zdrobniała nazwa ryby. Tak należy postępować zawsze: gdy w ćwiczeniu lub dyktandzie trafi się rzeczownik zdrobniały, w którym nie jesteście pewni jakiej litery, postawcie ten wyraz w zwykłej formie, a najczęściej odnajdziecie literę wątpliwą; i odwrotnie: czasem literę wątpliwą zwykłej formy odnajdziecie w tym samym wyrazie zdrobniałym np. nóż, nożyk. Powiedzcie, jak i dla czego się tak piszą wyrazy: żabka, gawędka, bluzka, ławka.

Znajdźcie formę zdrobniałą rzeczowników: krowa, koza, głowa, słowo, jagoda, broda, koło i t. p. W zdrobniałych kózka, główka, słówko, słyszymy *u*, a piszemy *ó* — dlaczego? Bo w tych wyrazach i wielu podobnych *o* zamienia się na *ó*. Wytłómaczcie, jak się piszą i dlaczego wyrazy: sówka, ziółko, robótka i t. p. Znajdźcie formę zdrobniałą rzeczowników: pierog, noga, róg, stóg, pieniądz, wstęga, księga. W wyrazach pierożek, nóżka, pieniążek, wstążka pisze się *ż*, nie *sz*, ani *rz*, bo *g* i *dz* zamienia się na *ż*. Powiedzcie, jak i dla czego należy pi-

sać: obcążki, prążka (pręga), boż (pogański bóg), ostróżka (ostroga).

Powtórzenie.

Bywają rzeczowniki *zdrobniałe* t. j. wyrazy, oznaczające małe przedmioty i nazwy pieszczotliwe, *zgrubiałe*, które oznaczają przedmioty wielkie lub nazwy pogardliwe albo żartobliwe. Pragnąc dobrze pisać rzeczowniki zdrobniałe, trzeba pamiętać: 1) że *o* zamienia się na *ó* koza—kózka 2) spółgłoski *g* i *dz* zamieniają się na *ż* np. noga--nóżka, pieniądz—pieniążki.

Ćwiczenia.

1) Napisać z własnego pomysłu 10 rzeczowników zdrobniałych i 10 zgrubiałych 2) Napisać 10 rzeczowników, w których jest *ó* i 10 takich, które mają *ż* w środku, dodając w nawiasie objaśnienie pisowni tych wyrazów np. nóż (nożyk) dwór (dworek), strużka (struga). Dyktando na rzeczowniki zdrobniałe i zgrubiałe.

Nauczyciel może wyszukać tekst w moich „Czytankach stopniowanych" lub innej jakiej książce do czytania.

Aniela Szycówna.

Lekcja czytania, z przeprowadzeniem planu.

Nauczyciel czyta powiastkę Wicher z II zbiorka Sempołowskiej i Unszlicht-Bernsteinowej.

Razu jednego pan Wicher wyrwał się na przechadzkę. Spacerów jego obawiano się bardzo, gdyż był to raptus wielki, a przytym silny niezmiernie i na nic nie zwracający uwagi; broił też zwykle strasznie, gdy się wyrwał z domu. Tak samo było i teraz. Naprzód wpadł do ogrodu, poszarpał biedne róże, połamał wszystkie lilje, poniszczył mnóstwo innych kwiatów, drzew i krzewów, a starą wierzbę palnął tak gwałtownie, że się aż w rów pochyliła.

A jak dokazywał w polu!

W zbożu nie zostawił ani jednego kłosa całego, z drzew postrącał wszystkie listki i porozpędzał je po całym polu, połamał im gałęzie, a niejedno wywrócił. Nawet potężne dęby oprzeć mu się nie mogły, połamał je i gałęzie pozanosił aż na łąki.

Nie dość na tym. Wpadł do wsi, pozrywał z kilku chat dachy, połamał płoty, a bydło, konie, kuny, kaczki, gęsi porozpędzał na wszystkie strony. A kiedy już nabroił dosyć w jednym miejscu, poszedł sobie dalej nowe robić awantury.

Tymczasem we wsi powstał krzyk i narzekanie, ludzie zeszli się do gospody i uradzili zanieść skargę do króla wiatrów, który mieszka daleko, między niebem a ziemią.

Król wichrów kazał stawić się natychmiast winowajcy i zapytał, czy prawdą jest, co ludzie mówią. Wicher nie mógł zaprzeczyć, bo poniszczone pola i ogrody świadczyły najwymowniej o jego swawoli.

„Chciałem się tylko pobawić“ -tłumaczył się wicher. „Piękna zabawa!“—zawołał król z gniewem. Pokaż tylko szkody, które wyrządziłeś. Ponieważ jednak inaczej bawić się nie umiesz, zabraniam ci wychodzić z domu od wiosny aż do jesieni. W zimie dopiero, gdy niema liści na drzewach, ani zboża w polu, ani owoców w sadach, hulaj sobie i szalej po śniegu i lodzie. Może ci mróz odbierze ochotę do figlów. A teraz ani krokiem. Zrozumiałeś?“—„Zrozumiałem“—rzekł Wicher z pokorą. Z rozpaczy skrył się w najgłębsze szczeliny i przepaście między górami, a tylko młodszy jego braciszek, Wietrzyk, biega sobie swobodnie po lasach i polach; on jednak nie wyrządza szkody, a nawet jest pożytecznym, bo roznosi po świecie nasiona różnych roślin i tym sposobem obsiewa ziemię. —

O co oskarżono Wicher przed królem? Na co król go skazał? Dlaczego pozwolił mu wychodzić dopiero w zimie, a zamknął go na lato? Czy nie żal wam wichru, siedzącego w więzieniu? Nie, bo go nie lubicie, bo wam dokucza, kiedy wychodzi na wolność. Zrywa wam kapelusze z głowy, a czasem popycha z taką siłą, że mu się oprzeć nie możecie. Ale nietylko wam dokucza. Potrafi on, jak widzicie z tego, coście przeczytali, i dachy pozrywać z domów, i drzewa obalać, płoty połamać, jednym słowem robi dużo bardzo złego. Czy i wietrzyk jest tak samo dokuczliwy? Nie, wietrzyk nikomu nie szkodzi, ale przeciwnie roznosi po świecie różne nasiona i tym sposobem powiększa ilość roślin na polach, łąkach i w ogrodach. Wietrzyk więc może swobodnie sobie bujać w każdej porze roku i zawsze go mile witać będziemy.

Przeczytajmy jeszcze raz tę powiastkę.

Zwróćcie uwagę, że pomimo tego, że pozostaje wolne miejsce w niektórych wierszach, autor zaczyna pisać od wiersza następnego. Czy wiecie dlaczego? Pomyślcie dobrze o czym mówi autor w pierwszym oddzielonym kawałku. O szkodach jakic Wicher wyrządził w ogrodzie. A w drugim? O szkodach, w polu. A w trzecim? O szkodach we wsi. Widzimy więc że autor za każdym razem, kiedy zaczyna od nowego wiersza, zaczyna też mówić o czymś innym, czyli przechodzi do innej myśli. Czy nie możnaby trzech myśli o których mówiliście przedtym przedstawić jako jedną. Zastanówcie się dobrze, kiedy wicher wyrządził szkody, o których była mowa? Wtedy kiedy się wyrwał na przechadzkę. Te trzy kawałki zatem, z których ka-

żdy obejmuje jedną oddzielną myśl, tworzą razem jedną myśl ogólniejszą: opis przechadzki Wichru. Czy autor odrazu na samym początku powiastki opisuje nam przechadzkę Wichru? Nie, przedtem zaznajamia nas z tym panem, mówi nam kim on jest.

Dotychczas więc odnaleźliśmy następujące myśli: 1-a Kim był pan Wicher. 2-a Przechadzka wichru. Tę drugą myśl podzieliliśmy na trzy części: przechadzka a) w ogrodzie, b) w polu, c) we wsi.

Przechodzimy do następnej części: Opisane jest w niej niezadowolenie ludzi i skutek tego niezadowolenia. Główną więc myślą tej części będzie: skarga do króla Wichrów.

Trzecia część zawiera sąd i wyrok.

Czwarta—rozpacz wichru. W tej części opisuje nam też autor braciszka wichru, wiaterek.

Niech który z was powtórzy mi jeszcze raz główne myśli zawarte w tej powiastce.

A teraz przystąpić możemy do opowiadania.

Marja Hercberżanka.

Lekcja czytania i opowiadania z planem— uwagi z teorji poezji.

WIANO KRÓLEWNY.

(Adama Gorczyńskiego).

Głośne po całym mieście nowiny:
Przybyli wielcy panowie;
Po ich odzieży poznać i mowie,
Że jadą z obcej krainy.

Stoją na rynku, nieś skorą nogę,
Nieś tę nowinę staroście; —
Jeden do zamku pytał o drogę,
Może do króla to goście?

Bo zacni jacyś: ten co na przedzie,
Mnogo ma srebra na sobie;
A koń, na którym ten starszy jedzie,
Godzien przy króla stać żłobie.

Takiemi słowy gwarzą mieszkańce
Budy, węgierskiej stolicy,
Bieżąc na zamek, kędy wysłańce
Polskiej jechali ziemicy.

Kiedy tak gwarzy ciekawy lud,
Tymczasem zacne te goście
Starą ulicą w królewski gród
Wjeżdżali bramą po moście.

I po stolicy biega nowina:
Księcia polskiego to posły,
Wysłał ich książę, aby dla syna
Oblubienicę przyniosły.

Król Bela zasiadł w złotej stolicy,
Młodziuchny przy nim królewic,
Śliczna królewna w ojca lewicy,
Kinga, z orszakiem swych dziewic.

Zasłona z miękkich snuła się włosów
Na twarz myślącej dziewicy;
W ręku paciorki miała z kokosów,
Z obrazkiem Boga-Rodzicy.

Weszli posłowie—schyleniem głowy
Oddali pokłon monarsze,
I łacińskiemi przemówił słowy
Poseł, co lica miał starsze.

Król Bela dobrą dał im odprawę,
Tym się nie mało radował,
Że mir z sąsiadem, krajowi sławę
I bezpieczeństwo rokował.

Więc do królewny czoło swe nagnie
I rzecze: „Boska w tym wola;
Bolesław ciebie za żonę pragnie,
Dobra z nim czeka cię dola

„Liść dziewiczego zamienisz wieńca
Na djamenty korony;
Poseł namiastkiem [1]) dziś nowożeńca,
Z tobą on będzie złączony.

„Zatym wyprawę dłonie niewieście
Niech szyją we dni i nocy —
I rzemieślnika, co w moim mieście,
Przydać ku prędszej pomocy.

„I miła córo, w posagu tobie
Dam srebra siedem tysięcy,

---

[1]) Namiastek—namiestnik.

Abyś w przystojnej była ozdobie
W nowszej stolicy książęcej."

Umilkł—i długo milczy królewna,
Zdarzeniem zdziwiona nowym,
Niby chce mówić, niby niepewna,
Jakim odezwać się słowem.

Utkwiła w niebo ślicznych ócz dwoje,
I mówi: „stań się twa wola—
Głos Boży płynie w to serce moje
Ustami ojca i króla.

„Więc ja ojcowską, szanując wolę,
Pójdę w tę ziemię nieznaną,
Aleć nie srebrem jaśnieć na czole,
Inne przystało mi wiano."

I posłów wzywa: niechaj ogłoszą
Swojego kraju potrzeby.
Ci mówią: „Srebro—obcy nam znoszą
Za nasze miody i chleby.

„Garniem owoce z sadów i roli,
Ni nam żelaza nie braknie:
Na jednej jeno zbywa nam soli,
Ach! Soli naród nasz łaknie."

A Kinga:—„Królu! jeżeli z wianem
Masz twoją wyprawić córę,
Z gór twoich solnych daj jedną górę,
Oddam ją moim poddanym."

Król rozśmieszony taką przemową
Odpowie:—„Dobrze, me dziecię,
Weź sobie górę, weź Stefanową,
W niej soli leży obficie.

Na to królewna, pierścionek zdjąwszy,
Daje ten posłu znak niby,
By na Stefana górze stanąwszy,
Pierścionek w dno puścił szyby.

Odjechał poseł—nim zaszedł dzionek,
Wypełnił ten rozkaz pani,
Cechę królewny, złoty pierścionek,
Wpuścił do solnej otchłani

Z tym, gdy się sprawił, wracał do Budy,
Tak myśląc: „Będzie miał król
I koszta wielkie i wielkie trudy,
Z dala przewozić tę sól."

Wraz się odbyły zwykłe obrzędy,
A Kinga z dziewic orszakiem,
Na koniu strojnym w bogate rzędy
Polskim puściła się szlakiem.

Przebywszy wielkie góry i wody,
W mieście, Wieliczką nazwanym,
Witał się z żoną Bolesław młody,
Kinga z swym mężem i panem.

A odsłoniwszy dłoń z rękawiczki,
Niby szukając pierścionka,
Rzecze: „Tu kopcie w rynku Wieliczki,
Kopcie do zachodu słonka."

Bolesław lubo nie pojął zrazu,
Słów wymienionych znaczenia,
Powtórzył słowa Kingi rozkazu,
I kazał szukać pierścienia.

A lud jął kopać, worów niemało
Ziemi wyciągnął ze studni;
Gdy się motyka otarła z skałą,
I kamień pod nią zadudni.

Po ciężkiej pracy już z głębokości
Wydobyta na wierzch bryła:
„To sól!" wykrzyknął naród z radości:
Bo solna skała to była.

Jeszcze się ludy temu dziwiły,
A Kinga znowu zaleci,

Rozbijać bryłę i oto z bryły
Pierścień świecący wyleci!

A Kinga rzeknie: „Węgierski król
Srebra i soli jest panem;
Chciał córę z srebrnym wyprawić wianem,
Kinga prosiła o sól.

„Król solną górę dał swojej córze,
Dziś matce chrobrych Polaków;
A Bóg rozkazał tej solnej górze,
By sól przeniosła pod Kraków.

„Składając Bogu dzięki powinne
Naród niech dzisiaj się szczyci:
Solą żywiły go kraje inne,
Dziś solą inne nasyci!"

Bohaterką tego utworu jest Kinga, żona Bolesława V-go. Czy w przeczytanym utworze poznajemy ją już, jako królowę polską? Nie, autor przedstawia nam Kingę właśnie w tej chwili, kiedy przybywają posłowie polscy do Węgier i proszą króla Belę o rękę jego uroczej córki dla Bolesława V-go. Skąd wiecie, że Kinga była uroczą? Bo poeta wspomina o jej urodzie, o ślicznych oczach, miękkich włosach, myślącym wyrazie twarzy. Czy Kinga wam się podoba tylko z powierzchowności? Nie, podoba się ona głównie dlatego, że odrazu swój nowy lud ukochała i pragnęła go uszczęśliwić. Widzicie, że udało jej się tego dokonać, dzięki wianu, jakie dostała od ojca. Za panowania Bolesława V-go mieli polacy pod dostatkiem chleba, miodu, żelaza i srebra—mówi poeta, brakowało im tylko soli. Otóż Kinga postanowiła dostarczyć im takowej. Może, któryś z was nam powtórzy, na podstawie przeczytanego wiersza, w jaki sposób to zrobiła? Kinga zdjęła pierścień z palca i kazała posłowi wrzucić go na dno szybu solnego w górze. Przyjechawszy do Wieliczki, gdzie czekał na nią Bolesław, pokazała mu, że nie ma pierścienia na palcu i wskazała miejsce,

gdzie go szukać należy. Robotnicy zabrali się do kopania i wydobyli na wierzch bryłę soli, z której wypadł pierścień królowej. Okazało się, że życzenie Kingi się spełniło, gdyż skała, którą kopali, była cała z soli. Tak więc solna góra z Węgier przeniosła się pod Kraków.

Czy wam się to opowiadanie wydaje prawdopodobnym. Nie, bo trudno przypuścić, że pierścień Kingi w Węgrzech do szybu dolnego wrzucony, mógł się znaleźć pod ziemią w Bochni. A jednak uczyliście się w historji o Kindze? Więc nie wszystko jest zmyślone, musi być w tym opowiadaniu choć trochę prawdy,—postarajmy się ją odszukać. Wiemy, że przed panowaniem Bolesłnwa V-go polacy kupowali sól w Węgrzech, bo u siebie jej nie mieli; było to dla nich wielką niedogodnością. Naraz przybywa do Budy świetne prselstwo polskiego królewicza i prosi o rękę królewny. Wdzięcznie przyjmuje je Bela i w hojności swojej daje córce jedną ze swych gór solnych, czyli pozwala zapewne polakom bez żadnych opłat czerpać sól z tej kopalni. Ale nie dość na tym; węgierscy górnicy znają zapewne oba stoki Karpat, wiedzą, że i na północnym znajdują się szyby solne, mówią im o tym, tu i tam znajdujące się słone źródła, te same ziemie i kamyki. Dotąd milczeli, bo sól to wyłączne ich kraju bogactwo — dlaczegoż przed sąsiadami mieli zdradzać tajemnicę? Ale teraz królewna jedzie do Polski, staje przed nią pewno jeden z żupników węgierskich i pyta, czyby nie chciała nowy swój lud zbogacić skarbami solnemi. Naturalnie, że królewnie podoba się myśl otworzenia szybu solnego w Polsce, daje więc żupnikowi drogi pierścień z poleceniem, aby go jej wręczył w Polsce, gdy obietnicy swej dotrzyma. Żupnik nie traci czasu. W Budzie gotują wyprawę królewny, w Bochni kopie rąk wiele i gdy Kinga staje u wrót Krakowa, żupnik zwraca jej pierścień, — sól z Węgier przeniosła się do Polski. Czy nieprawda, że tak być mogło? Dlaczego jednak tyle w tym opowiadaniu zmieniono? Otóż prawdopodobnie dlatego, że wypadku tego nie zapisano, a opowiadano go sobie. Jeden niedobrze dosłyszał, inny powtarzając coś przekręcił, inny coś dodał dla ozdoby i w końcu wytworzyła się rzecz wcale do prawdy niepodobna. Takie opowiadanie wypadku historycznego, przechodzące z ust do ust, pomiędzy ludem przechowane, zwiemy *podaniem*. Opowiadanie zaś, w którym jest mowa o szczegółach wziętych z życia świętych, albo odnoszących się

do miejsc cudownych nazywamy *legiendami*. Jak więc nazwiecie przeczytany utwór? Legiendą, bo odnosi się do życia Kingi, zaliczonej w poczet świętych. Powiedzcie teraz, jak wam się zdaje, czy lud tak ułożył tę legiendę, jakeśmy ją przeczytali? Naturalnie, że nie, lud opowiadał to wydarzenie poprostu, a poeta treść wziętą z ust ludu powtórzył płynnym wierszem, dodawszy niejeden szczegół, niejedną ozdobę. Poeta ten, Adam Gorczyński, żył w XIX-ym wieku. Prócz legiend pisał on pieśni, balady i utwory dramatyczne. Wszystkie te rodzaje poezji poznamy trochę później.

Teraz przeczytajmy jeszcze raz tę legiendę i zobaczmy czy niema w niej wyrazów niejasnych, trudnych do zrozumienia. Co może znaczyć wyrażenie „skorą nogą.“ A wyraz namiastek.

Zamiast „szlakiem“ jakiego moglibyście użyć wyrazu. Zamiast „*jął*“? Zamiast *powinna?* — wogóle legienda ta jest pisana stylem prostym, więc łatwo zrozumieć każde wyrażenie.

Ponieważ już dobrze rozumiemy przeczytaną legiendę, możemy sobie ułożyć jej plan. Przyjdzie to nam z ogromną łatwością, bo autor przedstawia nam cały szereg obrazów. Wskażcie jakież to są obrazy? Poznajemy wrażenie, jakie zrobiło w Budzie przybycie posłów polskich; rozmowę Beli z posłami. Następnie dowiadujemy się, jakie wiano przeznacza król dla swej córki. Jakie było życzenie posłów polskich. Postanowienie Kingi. Wrzucenie pieścienia do szybu solnego. Przyjazd Kingi do Polski. Poszukiwanie pierścienia. Znalezienie bryły solnej i wreszcie—objaśnienie królewny.

Na podstawie tych obrazów ułóżcie i napiszcie sobie plan. Starajcie się to zrobić w sposób jasny i treściwy.

Uwaga. W przeprowadzeniu tej lekcji dla nadania jej większej zwięzłości, opuściliśmy w wielu miejscach pytania nauczyciela i odpowiedzi uczniów, podając tylko materjał do pogadanki. W praktyce większa część tej lekcji powinna mieć formę djalogu. Zwłaszcza plan powinni uczniowie ułożyć samodzielnie przy małej pomocy aauczyciela. Materjał można podzielić na dwie lekcje.

Marja Herceberżanka.

Lekcja koncentryczna.

(Wiersz, uwagi stylistyczne, ortograficzne, gramatyczne; zgoda orzeczenia w zdaniu ściągniętym).

Nauczyciel czyta wiersz Wł. Orkana „Cień.“

(Wypisy polskie na klasę III Bogucka i Niewiadomska str. 51).

Idę ścieżyną i mijam zboża,
Łany złociste
Pod stopy śle mi zachodnia zorza,
Światła rzęsiste...

Krwawi przedemną miękkie trawniki
Ruń aksamitną,
Ubraną w jaskry, mchy, rozchodniki,
W rosę błękitną.

Złocista przestrzeń chyli i gnie się
I w takt kołysze,
A lekki podmuch z oddali niesie
Szelest i ciszę...

W oczach się mieni rozkołysana
Rytmiczna fala,
Gdy, w znikającej zorzy skąpana,
Ognie rozpala...

Dokoła kłonią poważnie kłosy
Wysmukłe żyta,

Tuli się kąkol, chwieją stokłosy
I mak rozkwita.

Bławat oczami patrzy siwemi
Na mnie z ukrycia—
Idę i marzę tu na tej ziemi
Słoneczność życia...

Śnię... tędy boska przechodzi stopa...
Zboża się kładą...
Nagle ujrzałem w życie twarz chłopa
Śmiertelnie bladą.

Czytając, nauczyciel w ostatniej zwrotce silnie akcentuje zmianę nastroju cichej radości, wynikającej z pięknej chwili napawania się przyrodą w zgrzyt bólu na widok śmiertelnie bladej twarzy człowieka.

Zaczyna się pogawędka, którą tu podaję w formie monologu. Czy ten wiersz podoba się wam, wywołuje w was pewne obrazy? Znacie taki zachód słońca na polu i na łące. Jeszcze czerwieni się kula słońca, jeszcze rzuca snopy krwawych promieni na zboża i trawy, a już powietrze się ochłodziło, już krople rosy błyszczą. A jaka cisza, jak makiem zasiał. Poeta idzie sam, tym lepiej. Nikt nie przerywa mu lekkiej zadumy, która płynie razem z podmuchem wiatru. Patrzy: zboże, jak fala kołysze się w takt, rytmicznie; co za blaski, jakie pyszne barwy kwiatów, żyta. Jak pięknie jest na świecie, jak dobrze, jak słonecznie! Po zbożowym łanie ślizgają się blaski ciche, cichutkie. Taka tu pogoda, taki spokój, boski spokój. Poeta marzy. Dlaczego w marzeniach widzi stopę Boga, przed którym zboża się kłonią? Życie zdaje mu się tak pięknym, jakby istotnie królestwo boże zeszło już było na ziemię. W tym oto twarz chłopa—czemuż mu ona psuje tę harmonję świata? Twarz to nędzarza, śmiertelnie blada, twarz świadcząca o stałym przymieraniu głodem. Tak pięknie na świecie, takie bogactwo kwiecia, kłosów, barw, szelestów, taka cisza i spokój, a nędzarze świecą bladą twarzą. Wstrząsające zestawienie przeciwności: spokój natury i ból nędzarza, napawanie się pięknem cudnego wieczora i wyrzuty, które poeta czyni sobie, że zapomniał o ludzkiej niedoli.

Nie zeszło jeszcze królestwo boże na ziemię. To zestawienie przeciwności, przeciwstawienie, (antyteza) silne czyni wrażenie. Poeta przeciwstawił dwa obrazy, wyraźne obrazy wzrokowe. Wszak, prawda, widzimy ciche zbożne pola, a potym wśród nich twarz śmiertelnie bladą? Właśnie dlatego tak silną jest poezja, że pobudza naszą fantazję i daje nam obrazy, a te znów oddziaływają na uczucie, gdy się je np tak przeciwstawi. Ale sam poeta musi mieć to uczucie w piersiach, którym nasze serca przenika. Ot, np. Władysław Orkan to młody góral. Wprawdzie wykształcił się w szkołach, w uniwersytecie i pisze dziś poezje i powieści, ale swoich braci góralików i biedy ich nie zapomniał. Wie o tym, że ziemia w górach mało rodzi, a gdzie dawniej jeden gospodarz siedział, to dziś kilku jego synów zmieścić się musi. Wie o tym i pisze nieraz w swych powieściach i obrazkach i rady jakowejś szuka. A znaleźć ją nie łatwo. W Galicji mało jest fabryk, chłopi nie mają gdzie iść na zarobek, więc ziemię bez końca dzielą i przymierają głodem albo emigrują do Ameryki, albo idą do Niemiec na roboty. Ale góralowi na to zdecydować się trudno, kocha swe góry, cni mu się w dolinach.

Po takim omówieniu całości, w którym dzieci powinny brać czynny udział, prosimy jednego z lepszych uczniów, aby wiersz ponownie odczytał, a wszystkich innych, aby zwracali uwagę i zaznaczali sobie, jakich porównań, przenośni, uosobień poeta użył, aby obraz dać nam wyraźny, aby stylowi nadać malowniczość. W klasie III dzieci to już zauważą same. Ucznia, który ma czytać, pytamy, co to za zdanie:

Pod stopy śle mi zachodnia zorza i
Światła rzęsiste,
Krwawi przedemną miękkie trawniki,
Ruń aksamitną.

Wynajdujemy tu podmiot (zorza) i dwa orzeczenia (śle i krwawi, a jest to potrzebne, bo nie zdawszy sobie sprawy z tego, że zdanie jest ściągnięte, nie zrozumie się go i nie przeczyta dobrze.

Po wysłuchaniu czytania pytamy, co znaczy ruń? Co znaczy rytmiczna fala? Co to za fala? Na ochotnika, uczniowie wskazują postacie mowne w wierszu

Zorza śle światła i krwawi trawniki

oczywiście przenośnia, bo trawniki tylko zdają się być krwawe. Ruń ubrana jest w kwiaty, w rosę niby człowiek, więc wyrażenie takie słusznie nazwać można uosobieniem.

Co to jest złocista przestrzeń, jakby to prościej wyrazić? Pole. Tak, tylko że, gdy powiemy pole, nie otrzymujemy tego obrazu wzrokowego, co gdy powiemy—złocista przestrzeń. Omawiamy tu dwoma wyrazami to, co moglibyśmy jednym wypowiedzieć. Jest to omówienie.

Lekki podmuch z oddali niesie szelest i ciszę, uosobienie Fala zbóż rozpala ognie, skąpana jest w zorzy—znów uosobienie. I dalej cały szereg uosobień: żyta pochylają kłosy niby głowy, kąkol się tuli, bławat patrzy siwemi oczyma. Ludzie lubią uosabiać przyrodę, zda im się ona wtedy bliższą. Przyjrzyjmy się jeszcze formie wiersza. Podzielony on jest na zwrotki 4-o wierszowe. Po ile zgłosek jest w każdym wierszu. Które wiersze się rymują? Czy na końcu wierszy są wyrazy jedno czy wielozgłoskowe? Jest to więc rym żeński. (Uczniowie o rymach już wiedzą). Wiersz Orkana nadaje się bardzo do lekcji o zdaniu ściągniętym, która może zająć następną godzinę. W domu uczniowie powinni podkreślić wyrazy z trudniejszą pisownią i wytłomaczyć ją nauczycielowi. Jeśli piszą gorzej, można im kazać wypisać wyrazy pochodne. Niema tu wyrazów nowych—wszystkie znane, ale przypomnieć nie zawadzi. Więc: ścieżyna (ścieg), zboże (Bóg), żyto (żyć), zorza (zaria ros.), przestrzeń (strona), poważnie (powaga), marzę (mara), ujrzałem (źreć staropolskie, używane też w narzeczach), przedrostek roz zachowuje *z* przed głuchemi: rozchodnik, rozkołysać; przyrostek ski w przymiotniku boski.

Takie przypomnienie ustne to kwestja paru minut. O zdaniach ściągniętych uczniowie z niższych klas wiedzą tyle, że umieją je rozpoznawać.

W wierszu Orkana jest ich kilka i rozmaitych. Uczniowie rozbierają—mogli to sobie przygotować w domu. Idę ścieżyną i mijam zboża łany złociste (2 orzeczenia do podmiotu ja).

Pod stopy *śle* mi zachodnia zorza światła rzęsiste, *krwawi* przedemną miękkie *trawniki*, *ruń* aksamitną (2 orzeczenia do podmiotu zorza i dwa dopełnienia w IV przyp. do czasownika krwawi).

Ubrana w *jaskry*, *mchy*, *rozchodniki*, w *rosę* błękitną (4 określenia przysłówkowe sposobu do imiesłowu ubrana, wyrażone za pomocą rzeczownika z przyimkiem w.).

Złocista przestrzeń *chyli* i *gnie się* i w takt *kołysze* (3 orzeczenia do podmiotu przestrzeń) A lekki podmuch z oddali niesie *szelest* i *ciszę* (2 dopełnienia w IV przypadku do czasownika niesie. Idę i marzę tu na tej ziemi słoneczność życia (2 orzeczenia).

Nauczyciel woła ucznia do tablicy i układa wspólnie z nim zdanie ściągnięte.

Chłopi i chłopki do żniwa poszli, czy poszły? I my z tej wsi, i wy z sąsiedniej na przednówku z głodu przymieraliśmy, czy przymieraliście?

Kilka fal wiatru zaszeleściło w trzcinach raz po raz i rozwiało, czy rozwiały się w oddali?

O co nam idzie w tych zdaniach? Nie jesteśmy pewni, jaką dać formę orzeczeniu. Od czegoż to zależy?

Orzeczenie w I zdaniu ma wątpliwą formę, ponieważ są tam dwa podmioty: chłopi i chłopki. O chłopach mówi się: chłopi poszli do żniwa; o chłopkach—chłopki poszły do żniwa. Orzeczenie stosuje się tu do podmiotu, czyli się z nim zgadza. Jeśli podmiot jest rzeczownikiem rodzaju męskiego, to i orzeczenie kładziemy w rodz. męskim. Odwrotnie: jeśli podmiot jest rzeczownikiem rodzaju żeńskiego, to i orzeczeniu nadajemy końcówkę odpowiednią. (Nauczyciel nie mówi tego sam, lecz pomaga uczniowi do uświadomienia tej myśli).

Cóż za trudność mamy w zdaniu ściągniętym, o którym była mowa?

Mamy tam podmiotami dwa rzeczowniki rodzaju męskiego i żeńskiego.

Orzeczenie kładzie się w rodz. męskim. Więc:

(Uczeń mówi). Jeśli w zdaniu ściągniętym są 2 podmioty: jeden rodzaju męskiego, drugi żeńskiego, to orzeczenie kładzie się w rodzaju męskim.

A jeśli są 2 podmioty: (w I osobie i II)?

To orzeczenie kładzie się w I osobie.

O czym mówimy w III zdaniu?

O falach wiatru, o kilku falach wiatru. Przy rzeczowniku fale są 2 określenia:

Ile fal? Kilka.

Jakie? Wiatru.

Podmiotem w zdaniu tym jest rzoczownik fal. Ale który to przypadek?

Drugi.

W którym przypadku bywa podmiot?

W pierwszym.

A jednak sens, logika wskazuje, że wyraz fal — to podmiot.

Jest to podmiot logiczny.

(Przypuszczalnie dzieci spotykały już podmiot logiczny).

Podmiot logiczny, ale nie gramatyczny, bo nie zgadza się z przepisem gramatycznym, że podmiot musi być w I-ym przypadku.

Ale co się dzieje z orzeczeniem w zdaniu, gdzie jest podmiot logiczny?

Kilka fal wiatru zaszeleściło w trzcinach raz poraz.

W jakiej liczbie jest podmiot? A orzeczenie? W jakim rodzaju podmiot? A orzeczenie?

Czy orzeczenie zgadza się z podmiotem w liczbie i rodzaju?

Weźmy jednak zdanie ściągnięte.

Kilka fal wiatru zaszeleściło w trzcinach raz poraz i rozwiały się w oddali.

Czy oba orzeczenia nie zgadzają się z podmiotem w rodzaju i liczbie?

A zatym.

(Uczeń mówi). Jeśli w zdaniu ściągniętym podmiot jest logiczny, to pierwsze orzeczenie tylko nie zgadza się z podmiotem w rodzaju i liczbie.

Uczniowie natychmiast dają ustnie, czy piśmiennie przykłady.

Wł. Weychertówna.

Proza a poezja*).

Przeczytać uczniom opowieść o porwaniu i śmierci Gertrudy Potockiej'—potem „Napad masek na dwór Miecznika", wyjątek z poematu Malczewskiego „Marja".

Po przeczytaniu zwrócić uwagę na to, iż oba powyższe urywki mają za przedmiot to samo zdarzenie; porwanie przez służalców dumnego magnata jego synowej. Ale różnią się pod wielu względami.

O co chodzi w pierwszym urywku? Różne są świadectwa i różne opowieści, nieraz sprzeczne o tym porwaniu. Ale jak ono w samej rzeczy się odbyło? Trzeba porównać te świadectwa, ocenić ich dokładność i prawdomówność i w ten sposób dotrzeć do prawdy. Otóż w tego rodzaju utworach, jak pierwszy urywek, chodzi przedewszystkim o *odtworzenie prawdy*, chodzi o to, aby opowieść nasza była *możliwie najbliższa rzeczywistości.*

Nie zawsze udaje nam się wykryć prawdę, kiedy mamy np. o niej zbyt skąpe i niedokładne świadectwa, nie każdy umie się też zdobyć na prawdę, gdy jest mu ona z jakichbądź względów nieprzyjemna: Rzymianin np. nieraz nie zechce przedstawić klęsk wojska rzymskiego i t. p. Ale zasadą i celem jest prawda, jest rzeczywistość, bezwzględu na to, czy może się ona podobać autorowi i czytelnikowi. Autor więc nie powinien nic tu dodawać od siebie, nic zmyślać, nic ujmować; nie powinien

---

*) H. Galle Stylistyka str. 97. Warsz. Arct wyd. II 1906 r.

również mówić o swoich osobistych uczuciach i wrażeniach, wywołanych odtwarzanym zdarzeniem.

Zasadą więc jest tu *przedmiotowość (objektywizm)* t. j. bezustanne, chłodne, spokojne odtworzenie prawdy, przyczym uczuciom własnym nakazuje się milczenie.

W tworzeniu tego rodzaju utworów bierze udział przeważnie *rozum*. Autor przygląda się bacznie jakiemuś zdarzeniu, rzeczy, osobie, stara się poznać je dokładnie, zrozumieć, wykryć prawdę i przedstawić ją w ten sposób, aby i rozum czytelnika pojął ją bez trudności. Powinien więc mówić i pisać jasno, zrozumiale, aby rozum czytelnika po przeczytaniu utworu wiedział o danej rzeczy tyle, ile wiedział autor podczas pisania; słowem, poucza czytelnika.

Tego rodzuju przedstawienie rzeczywistości nazywa się *prozą*. Przejdźmy teraz do drugiego urywka. Autor jego, poeta Antoni Malczewski, znał niezawodnie całą prawdę porwania i śmierci Gertrudy. Ale nie przedstawił tego zdarzenia zgodnie z rzeczywistością; wcale mu o to nawet nie chodziło.

Jeżeli porównamy powyższe urywki, przekonamy się, że poeta wiele tu szczegółów dodał, wiele zmienił: w rzeczywistości np. niektórzy tylko z napastników mieli poczernione twarze i byli poprzebierani dziwacznie, u Malczewskiego zaś wszyscy zbirowie przyodziani są w maski i kostjumy maskaradowe, czego wcale nie było; w rzeczywistości podczas napadu byli w dworku rodzice Gertrudy, kilku przyjaciół, kilkunastu sług, u Malczewskiego dworek jest samotny, bo Miecznik, ojciec Marji, wyruszył na Tatarów, a całą załogę dworu stanowi stary sługa; tam służalcy Potockiego wzieli dworek szturmem i gwałtem, tutaj zaś wtargnęli podstępem, udając kulig; tam krzyczeli, strzelali, hałasowali, tutaj — śpiewają piosnki zapustne. Słowem w urywku tym autor nie trzyma się ściśle rzeczywistości, lecz zmienia ją, przekształca, opuszcza i dodaje szczegóły, tworzy coś nowego, czego nigdy nie było; i to właśnie nosi miano *zmyślenia poetyckiego*. Bo też nie jest to proza, której chodzi o *prawdę* tylko, lecz poezja, której jedynym celem jest *piękno*.

I cele prozy i poezji są różne i różne środki tworzenia i oddziaływania. Prócz rozumu, który jest główną podstawą twórczości w prozie, w poezji biorą jeszcze udział inne władze duchowe człowieka: *uczucie i wyobraźnia*. Poezja nigdy nie jest

i nie może być tak objektywna, jak proza, bo w takim razie przestałaby być poezją; przeciwnie *subjektywizm (podmiotowość)*, inaczej mówiąc uczuciowość, jest jej cechą wybitną.

Jest nawet cały dział utworów poetyckich, które są najczystszym wyrazem *uczucia*, albo mówiąc wogóle, świata duchowego poety, jego stanów psychicznych, marzeń, uczuć i wrażeń ale i wogóle niema utworu poetyckiego, gdzieby autor chciał i umiał ukryć zupełnie swoją osobę i pozostać na gruncie czystego objektywizmu. To też o ile proza działa na rozum czytelnika, o tyle poezja porusza *jego uczucia*, wzbudza w jego sercu takie stany duchowe jakie przechodził poeta podczas tworzenia.

A dalej, ponieważ poeta nie czerpie materjału do swoich utworów wyłącznie ze świata zewnętrznego, lecz rzeczywistość dopełnia swoją *wyobraźnią* (zmyślenie poetyckie), wyobraźnia więc stanowi nader ważny czynnik twórczości poetyckiej. To też obrazy poetyckie oddziaływają silnie na *wyobraźnię czytelnika* i to z tym większą potęgą, im wyższą jest talent poety.

Tak więc np. w opowieści Malczewskiego chodzi o to, by obraz napadu masek silnie podziałał na wyobraźnię czytelnika, by czytelnik miał takie wrażenie, jakby to wszystko odbywało się przed jego oczami, a potym chodzi o to, by wzbudzić w sercu czytelnika to uczucie, które towarzyszyło poecie podczas tworzenia, t. j. uczucie smutku i zwątpienia.

W opowieści Malczewskiego należy rozróżnić dwie rzeczy: 1. Samo zdarzenie, które się opowiada, inaczej mówiąc, obraz (poprzebierane maski, ich piosnki, zdziwienie starego sługi i t. d.) i 2) to, co chciał poeta przez ten obraz powiedzieć, inaczej mówiąc myśl, w nim zawartą.

Uprzytomnijmy sobie szczegóły tego obrazu; widzimy zgraję masek wesołych, śmiejących się, rozbawionych, hulaszczych, żądnych uciech, zabaw, użycia, a jednocześnie wiemy, że tu za chwilę będzie popełnione straszne morderstwo, ucichną śpiewy, śmiechy, okrzyki wesołości, a rozlegnie się cichy jęk ofiary zbrodni. I dalej: maski śpiewają piosnki, pierwsza z nich nad miarę wesoła, prawdziwie zapustna, druga zaś — niezmiernie smutna, choć pozornie również ochocza, mówi o troskach, smutku, śmierci, żałobie, wprowadza do duszy zgryzotę i trwogę, chociaż niby pociesza. Gdy więc czytamy ten urywek, czy nie przychodzi nam do głowy myśl o znikomości i krótkotrwałości

szczęścia ludzkiego i uciechy ludzkiej na ziemi? nie powstaje w nas myśl o tym, że szczęście i wesołość są tylko chwilowym szałem i zapomnieniem, a udziałem człowieka na ziemi jest ból? Słowem, zasadą tego obrazu jest myśl czyli idea o krótkotrwałości szczęścia ludzkiego na ziemi.

Myśl ta może być przedmiotem utworu prozaicznego. Prozaik może np. powiedzieć: „Daremno ludzie cieszą się szczęściem, szczęście prędko mija, śmierć czeka na nas prędzej czy później, a zgryzot więcej w tym życiu niż uciech i t. d. Taki utwór przemawiałby do naszego rozumu, wyjaśniłby nam, wyłożył myśl, przekonał lub nie przekonał.

Inaczej poeta. On nie wykłada idei wprost, lecz tworzy obraz, mniej lub więcej zmyślony, a obraz ten jest wyrazem jakiejś myśli, inaczej mówiąc, poeta *wciela myśl w obraz*, *uzmysławia myśl*, w ten jednak sposób, że *w wyobraźni* czytelnika budzą się te same myśli, które zawarł w obrazie poeta. Nietrudno np. domyśleć się, że ideą obrazu kuligu Malczewskiego jest myśl o znikomości szczęścia ludzkiego.

Zadaniem więc poezji, jak i wogóle wszystkich sztuk pięknych (architektura, rzeźba, malarstwo, muzyka) jest *uzmysławianie idei*.

A ostatecznym celem poezji, jako sztuki pięknej, jest nie *prawda* jak w prozie, ale *piękno*, które polega na najzupełniejszej zgodności obrazu i idei, a także harmonji między oddzielnemi częściami obrazu.

Oto są główne środki twórczości poetyckiej i jej oddziaływania. Ale są jeszcze *środki pomocnicze*, drugorzędne, dotyczące *zewnętrznej formy* utworów stylu i języka.

O ile proza powinna się posiłkować przedewszystkim stylem jasnym, o tyle w poezji pożądany jest styl piękny, zwłaszcza obrazowy. Ponieważ obrazowość stylu polega głównie na tym, aby pojęcie oderwane zastępować zmysłowym (np. *uderzenie* piorunu—*topór* piorunu; uczucie smutku—*biały gołąb* smutku) przyczynia się więc ona znakomicie do pobudzania wyobraźni przez poezję.

To samo można powiedzieć o dźwięczności wogóle, a zwłaszcza tej, która wypływa z budowy wiersza, oddziaływa ona bowiem silnie na zmysł słuchu, tak jak obrazowość—na zmysł wzroku, zkliża poezję do muzyki, jak obrazowość do malarstwa.

Nie są to jednak konieczne warunki poezji: można pisać poezję stylem jasnym i prostym, nie ozdobnym, i mową niewiązaną.

Ćwiczenie. Wyszczególnić wszystkie cechy wspólne i różnice w przytoczonych na początku niniejszego artykułu urywkach.

Henryk Galle.

Próba rozbioru literackiego oraz pojęcie o sonecie.

U stóp moich kraina dostatków i krasy,
Nad głową niebo jasne, obok piękne lice.
Dlaczegóż stąd ucieka serce w okolice
Dalekie i—niestety!—jeszcze dalsze czasy?

Litwo! Piały mi wdzięczniej twe szumiące lasy,
Niż słowiki Bajdaru, Salhiry dziewice,
I weselszy deptałem twoje trzęsawice,
Niż rubinowe morwy, złote ananasy.

Tak daleki!—tak różna wabi mię ponęta.
Dlaczegóż roztargniony wzdycham bezustanku
Do tej, którą kochałem w dni moich poranku?

Ona w lubej dziedzinie, która mi odjęta,
Gdzie jej wszystko o wiernym powiada kochanku,
Depcąc świeże me ślady, czyż o mnie pamięta?

Jest to wiersz Adama Mickiewicza, pod tytułem „Pielgrzym“. W 1825 roku Mickiewicz, zesłany wtedy, jak wam wiadomo, (zakładamy, że uczniowie 4-ej klasy wiedzą już coś o filomatach, filaretach i znają w ogólnych zarysach biografję Mickiewicza) do Rosji, bawił w Odessie i stamtąd odbył wycieczkę na Krym. Jechał w towarzystwie życzliwego sobie bardzo Henryka Rzewuskiego, powieściopisarza, oraz jego dowcipnej a pięknej siostry. Zdawało się, że niczego poecie brakować nie powinno, gdyż miał obok siebie ludzi przyjaznych, a dokoła cudowne widoki gór i morza, szczególnie pięknego na jesie-

ni. Mimo to, jak sam mówi, uciekało mu serce „w okolice dalekie i jeszcze dalsze czasy“. Temi dalekiemi okolicami były strony nadniemeńskie, ukochana Litwa, kraj rodzinny poety, a „dalszemi jeszcze czasami“ były lata młodzieńcze, gdy to całemi dniami błądził po polach „gdzie żaden wał, płot żaden nogi nie utrudza, gdzie, przestępując miedzę, nie poznasz, że cudza“, gdzie z zamiłowaniem polował śród błot i trzęsawisk litewskich lub wsłuchiwał się w szum lasów... każdy z was zapewne był w wakacje na wsi, wie jaka to przyjemność chodzić po polach, po lasach, a jeżeli jeszcze ta wieś jest miejscem rodzinnym, to już niema na świecie milszej i zda się piękniejszej nad nią. „I woda tam czystsza i powietrze zdrowsze“, myślimy sobie i zawsze chętnie wracamy ku tym wspomnieniom. To też Mickiewicz, słuchając śpiewu słowików w uroczej bajdarskiej dolinie, co na cały Krym słynie pięknością, czy też przysłuchując się piosenkom młodych Tatarek z nad rzeczki Salhiry (Sal-hir), myślał sobie, że przecież szum lasów litewskich piękniejszym był od tego wszystkiego. Tęsknił tez Mickiewicz i za przyjaciółmi, których na litwie pozostawił. Słusznie twierdzą ludzie, że najtrwalsze są wrażenia pierwszej młodości; tak np. przyjaźń zawarta w szkole, czy uniwersytecie, silniejszą bywa od wszelkich późniejszych.

Mickiewicz wracał chętnie myślą do swych litewskich przyjaciół, najtkliwsze zaś wspomnienie zachował dla Maryli Wereszczakówny, siostry kolegi, u którego raz spędził wakacje, Michała Wereszczaki. Maryla była dobra, inteligientna, darzyła poetę wielką przyjaźnią; on wzamian kochał ją całym sercem. Nie zapomniał jej i w Odessie, pośród zabaw i tu, w Krymie, gdy na widok pięknej, bogatej przyrody przyszła mu na myśl uboga, puszczami szumiąca Litwa,—silniej zarazem odezwała się w sercu tęsknota do Maryli. Ona została „w lubej dziedzinie“, w kraju rodzinnym, do którego poeta nigdy już nie miał wrócić. Oddalony o całe setki mil stamtąd, czuje się dziwnie osamotniony, pyta, czy też pamięta o nim ta, którą kochał? Maryla jest tu dla poety ucieleśnieniem jego tęsknot do kraju ojczystego, przyjaciół i blizkich, dlatego w chwilach smutku jej postać przedewszystkim staje mu przed oczyma.

Co w tym utworze zauważamy? Najpierw uderza nas zestawienie przyrody południowej,—Krymskiej—z północną, litewską. Zestawionie to dokonane jest w bardzo prosty sposób; nie-

ma nagromadzonych szczegółów, ale łatwo otrzymujemy ogólne wrażenie; z jednej strony jasność, pogoda, bujny rozkwit przepysznej roślinności—z drugiej ponure lasy, trzęsawice. Jest to ustawienie obok siebie kontrastów, a wrażenie, wywołane przez nie, silniejszym jest od wrażenia pojedyńczego obrazu. Następnie mamy tu odsłonioną duszę poety. Gdyby Mickiewicz wyraził tylko swój zachwyt nad pięknem, byłaby to rzecz spodziewana dla nas, nie zdziwiłaby nas wcale. Ale nieoczekiwany jest smutek w duszy patrzącego na cuda przyrody i tym bardziej zmusza nas do zastanowienia się nad jego przyczynami. Wgłębiamy się tym sposobem w osobowość poety, a przez to poznajemy lepiej jego duszę.

Że zaś Mickiewicz, jako umysł niepospolity i jako serce najżywiej ze współczesnych czujące; silniej wyrażał to, co tkwiło we wszystkich, podobnych mu wrażliwych ludziach, co tkwi wreszcie w każdym człowieku, więc badając jego uczucia i myśli, poznajemy przez to duszę ludzką wogóle.

A teraz zwrócimy uwagę na formę tego utworu. Widzimy, że składa się z czternastu wierszy, podzielonych na cztery strofy czyli zwrotki (wrotki *). Jak się one rymują? — Dwie pierwsze zwrotki w jednakowy sposób: pierwszy wiersz z czwartym, drugi z trzecim, powtarzając jedne i te same rymy w obudwu strofach; ujęte w formułę przedstawi się to jak następuje: 1) a+b+b+a. 2) a+b+b+a. Dwie pozostałe zwrotki mają po trzy wiersze; czasem też łączone są w podobnych utworach w jedną, sześciowierszową. Jakże się one rymują? Pierwszy wiersz składa się z pierwszym i trzecim następnej zwrotki; drugi i trzeci trzeciej strofy z środkowym następnej. Formuła tak to wyrazi: 1) c+d+d 2) c+d+c. Rymowanie całego utworu wygląda więc w ten sposób:

$$\begin{cases} a \\ b \\ b \\ a \end{cases}$$

$$\begin{cases} a \\ b \\ b \\ a \end{cases}$$

---

*) A. G. Bem, Teorja Poezji Polsk.

c
d
d

c
d
c

Jeżeli zwrócimy uwagę na ilość zgłosek w każdym wierszu, przekonamy się, że jest ich po trzynaście. Jednakże, muszę odrazu zaznaczyć, że ta ilość zgłosek nie zawsze jest stałą, gdyż zdarzają się podobne rymy i strofy z wierszy jedenastozgłoskowych.

Tego rodzaju czternastowierszowy utwór, rymowany. jak tu widzimy, nazywa się sonetem.

Jakież zalety musi posiadać sonet? By zawrzeć całość myśli w króciutkiej, ściśle określonej formie, trzeba tę myśl wyrażać zwięźle, więc pierwszą zaletą sonetu jest zwięzłość. Dalej jasnym jest, że niepodobna tam pomieścić całych obrazów alegorycznych, porównań, długo się ciągnących, i tym podobnych zwrotów retorycznych; więc zachować należy prostotę, ale prostotę piękną, wykwintną, gdyż sonet, jak każda inna forma poetycka, jest dziełem sztuki. Myśl zaś, wypowiedziana zwięźle, prosto a pięknie, nadaje stylowi cechę skupionej siły, którą można nazwać sprężystością.

Tak więc, zwięzłość i prostota obok wytworności stanowią nieodłączne cechy pięknego sonetu.

Poezja polska zapoznała się z sonetem dzięki Janowi Kochanowskiemu, w wieku XVI-stym. Kochanowski zapożyczył tę formę od Włochów, gdzie ją wysoce rozwinął Petrarka jeszcze w XIV wieku. U nas właściwie dopiero w wieku XIX sonet stał się ulubioną formą poezji: Mickiewicz w tej postaci opiewał swój zachwyt nad widokami Krymu i łączące się z tym osobiste refleksje, jak np. w przytoczonym sonecie „Pielgrzym“. I najnowsi poeci z zamiłowaniem używają tego rodzaju strofy; Kazimierz Tetmajer mówi:

„Lubię sonetu trudną, misterną budowę:
Zda mi się, że mi kawał marmuru odkuto,
W którym swobodnie może rzeźbić moje dłuto
W rozmiarach wiecznie jednych kształty coraz nowe“.

Czujemy, że to zdanie jest słuszne!

Uwaga. Pod wyrazem rozbiór literacki rozumiemy tu wmyślenie się w utwór, uświadomienie sobie otrzymanego wrażenia i rozpatrzenie czynników, jakie się na to wrażenie złożyły. Uważam więc za potrzebne podać gienezę utworu, naturalnie w rozmiarach, dostępnych dla ucznia, dopomóc mu do uchwycenia głównej myśli lub głównego obrazu. oraz zwrócić uwagę na stronę estetyczną przedstawienia tego obrazu, na warunki, których zbieg lub umyślne zestawienie dały wrażenie pięknej całości.

Stąd też pomijamy wszelkie drobiazgowe pytania, niby to doprowadzające ucznia do celu, w rzeczy samej nużące go i rozpraszające uwagę.

Starajmy się tak przygotować ucznia, by sam odczuwał piękno, my zaś go do rozumienia owego piękna kierujemy, a nie do tego, by cały grad najniepotrzebniejszych zwykle pytań, zasłonił przed nim dzieło sztuki, tak jak rusztowanie zasłania już wzniesiony dom.

H. Willman-Grabowska.

Z literatury obcej.

Nowe prądy w nauczaniu języka.

Pierwsze ćwiczenia stylowe.

Przez całą pedagogikę przebiega dziś prąd nowy. Zmieniły się poglądy na cele i zadania wychowawcze, na naturę dziecka a tym samym i na jego nauczanie. Gdy dawna pedagogika, dążąc do urzeczywistnienia w każdym wychowańcu pewnego ideału człowieka, zdawała się przypuszczać, że umysł dziecka jest czystą tablicą, lub co gorsza uważała za swój obowiązek zacierać to, co naturalny rozwój dziecka wypisał na tej tablicy, o ile nie zgadzało się z powziętym z góry planem i metodą; dzisiejsza woła: „szanujcie indywidualność dziecka! Poznajcie dokładnie i pobudźcie do życia wszystkie drzemiące w nim siły“! Gdy dawna pedagogika i to nie dyletancka, lecz naukowa, pedagogika Herbarta i jego szkoły, oparta na psychologji tego autora, w umyśle dziecka widziała jedynie zbiór wyobrażeń i pojęć, ulegających pewnym prawom kojarzenia, a stąd nauczaniu jego nadała kierunek czysto intelektualistyczny; dzisiejsza widzi całą błędność i jednostronność tego poglądu, zwraca uwagę na uczucie, na wolę, na cały szereg instynktów i popędów wrodzonych, na zdolności badawcze i twórcze, które wychowanie i nauczanie powinno uwzględnić i zużytkować właściwie. Pod wpływem takich poglądów zmienić się musi radykalnie i ogólnie przyjęta metoda przy prowadzeniu ćwiczeń stylistycznych.

Dawniejsi metodycy wychodzili z założenia, że dziecko nauczy się pisać t. j. posługiwać się piórem dla wyrażania swych myśli, przez naśladowanie gotowych wzorów t. j. ścisłą

reprodukcję tego, co mu opowiedziano lub przeczytano; na wyższym zaś stopniu przy t. zw. ćwiczeniach samodzielnych winno opracowywać tematy nietylko z góry podane, lecz według gotowych, narzuconych sobie planów. Przy wyborze owych tematów kierowano się rozmaitemi pobudkami o większej lub mniejszej wartości pedagogicznej: jednym chodziło o dobre przyswojenie treści czytanek, więc kazali dzieciom wyłącznie odtwarzać artykuliki, poprzednio czytane i opowiadane ustnie, innym o lepsze utrwalenie materjału naukowego z różnych dziedzin wiedzy, więc zadawali ćwiczenia z gieografji, historji, literatury, przyrodoznawstwa; tym o potrzeby życia praktycznego, więc uczono pisać listy w różnych interesach, umowy, świadectwa, kwity; tamtym znów o pobudzenie młodzieży do zastanowienia się nad różnemi sprawami, więc wybierali przeważnie rozmaite zagadnienia etyczne, chcąc z wypracowań wytworzyć rodzaj wykładu praktycznej filozofji życia. Wśród tych wszystkich pięknych i chwalebnych celów zapominano tylko o osobie w nich zainteresowanej—o dziecku. Obdarzono je dobrodziejstwem, nie pytając, jak je przyjmie. Nikomu nie przychodziło na myśl: czy te zadania są przyjemne i interesujące dla ucznia, nikt się nie niepokoił niechęcią dzieci młodszych i starszych, które często owe wypracowania pisały ze wstrętem, uważając je za najgorszą plagę życia szkolnego, niepokojono się tylko zbyt małym postępem, który osiągano przy tak wielkich wysiłkach. Dopiero w ostatnich czasach odezwały się tu i owdzie krytyki istniejącego stanu rzeczy, domagające się zupełnej i bezwzględnej reformy. Mamy właśnie przed sobą dwie książki, przejęte tym duchem; jedną czeską Müllera p. t. Sloch o nowych prondach skolska praca wobec a jazyka ryniovacicho zvlaště (Praga 1904) drugą niemiecką Scharellmanna p. t. Im Rahmen des Alltags (Hamburg 1906). Obie te książki pomimo pewnych odrębności, wynikających z narodowego charakteru swych autorów, są wynikiem pokrewnego ducha i wiele mają podobieństwa. Wspólne ich założenie, oparte na scharakteryzowanych wyżej nowych prądach w pedagogice, możemy streścić w następujący sposób: Słowo jest środkiem wyrażania myśli, więc i to, co dziecko pisze, powinno być wyrazem jego własnych myśli, a nie odtworzeniem treści z góry narzuconej; co więcej, nietylko treść ćwiczenia powinna być własnością dziecka, lecz i jego forma t. j. styl winien nosić piętno indywidualne piszącego.

Pisać dobrze może tylko dziecko o tym, co zna dobrze, co lubi, co je interesuje; wówczas tylko może ono istotnie wyćwiczyć swe zdolności do pióra. Dla nauczyciela zaś ćwiczenie piśmienne dziecka stanie się pewnym łącznikiem porozumienia między nim a uczniem: indywidualność dziecka tu się odbije najsilniej, przez co nauczyciel pozna ją i znajdzie klucz do właściwego oddziaływania. Zgodnie z tym założeniem obaj nasi autorzy podają wskazówki dla nauczycieli, tematy do ćwiczeń, ilustrując swe dowodzenia próbkami twórczości dziecięcej. Przyjrzyjmy się bliżej treści tych dwuch dziełek.

Józef Müller, jeden ze znakomitych pedagogów czeskich, rozważa ćwiczenia stylowe w związku z całym programem szkoły ludowej. Nauka stylu rozpoczyna się według niego nie od tej chwili, gdy dziecko zacznie pisać ćwiczenia, lecz od pierwszego dnia jego pobytu w szkole. Zdolność dobrego używania mowy ustnej poprzedzać musi pisanie. Zwraca więc uwagę na naukę o rzeczach jako pierwszą szkołę wysłowienia. Przy pogadankach, dotyczących najbliższego otoczenia, dziecko winno znaleźć sposobność do mówienia. Nie wystarcza, że ono odpowiada na pytania nauczyciela całemi zdaniami, samo ono powinno pytać, a także opowiadać, dzieląc się z nauczycielem i spółtowarzyszami szeregiem własnych obserwacji o zwierzętach domowych, zajęciach ludzkich, o domu rodzinnym, o swych zabawach, rozrywkach, rodzicach i kłopotach, w tych jego naiwnych i prostych opowiadaniach tkwić będą pomysły do pierwszych wypracowań. Drugą taką kopalnią może byc *czytanka*. Przy omawianiu ustnym powiastek i artykulików przeczytanych rozszerzają niejako ich treść, dodając własne spostrzeżenia. Nowsze czytanki czeskie, opracowane w tym duchu, zawierają zwykle po parę pytań, które nie tyle służą do powtórzenia treści, co do uświadomienia spostrzeżeń i doświadczeń dziecka w związku z tą treścią np. w książce Tumy, przeznaczonej dla dzieci wiejskich przy artykule o gęsiach jest pytanie. Opowiedz, co się przytrafiło, gdyś pasł gęsi! Przy artykule o mgle pytanie: powiedz, czyś był podczas mgły na dworze i co ci się przytrafiło? Przy artykule o krowie dziecko opowiada, jaką ma krowę w domu i stara się ją opisać; przy artykule o rodzinie wymienia osoby, które należą do jego rodziny, ich imiona, czynności; przy artykule o zimie dzieko opowiada o *mrozie wczorajszym*, co się stało z dzbankiem wody na mrozie? Jak rąbią lód

lak lepią bałwana ze śniegu i t. d. Zamiast często trafiającego się w naszych czytankach zbytniego rozdrabniania treści na pytania szczegółowe tak, że dziecko jest zmuszone powtarzać każde niemal zdanie książki, a co więcej w każdej odpowiedzi powtórzyć pytanie nauczyciela; w czytankach czeskich znajdujemy takie pytania, które pobudzają dzieci do odpowiedzi dłuższych, samodzielniejszych. Sądzę, że to lepiej je przygotowuje do opowiadań, bo jakkolwiek prawidłowe tworzenie zdań oddzielnych jest jednym z warunków stylu, główna jego wartość polega na umiejętnym ich połączeniu, a tej właśnie umiejętności nie nabywają dzieci, którym ułatwiamy opowiadanie przez nadmiar pytań. Opowiadanie ustne najlepsze stanowi przygotowanie do późniejszych ćwiczeń piśmiennych, stąd reprodukcja ustna przeczytanych powiastek jest rzeczą wielkiej wagi, równe znaczenie przypisuje autor czeski opowiadaniu baśni i podań ludowych—obok opowiadań nie należy też pomijać innych ćwiczeń ustnych, mających na celu wyrobić poprawność mowy, treść tych ćwiczeń jednak powinna być zawsze wzięta z życia, z codziennych obserwacji dziecka w jego zwykłym otoczeniu — np. dzieci układają szereg zdań na pytania: co kto jada? dokąd kto idzie? gdzie kto jest, kto kogo prowadzi? (użycie różnych przypadków i przyimków) wprawiają się też w formę djalogowaną (zdania rozkazujące i pytające) przy takich np. zdaniach: „Pan nauczyciel potrzebował obrazu chomika. Polecił więc Michałkowi przynieść go z sąsiedniej klasy. Chłopiec miał się też spytać, czy tamten nauczyciel będzie jeszcze tego obrazu potrzebował. Co i jak Michałek powiedział, spełniając polecenie nauczyciela!“ Albo: „Mila prosi Dobrusi, aby do niej przyszła w niedzielę, to razem pójdą na jagody—Dobrusia przyjdzie, ale o szóstej musi już być w domu z powrotem. Przytoczyć rozmowę przyjaciółek“. Ćwiczenia takie nie są zresztą już nietylko w Czechach nowością, gdyż począwszy od Małej stylistyki Jeskiego, używamy ich wszyscy jako poglądowej nauki form językowych, gromadzącej materjał do pierwszych pojęć gramatycznych. I w następnych rozdziałach swej pracy, gdzie mowa o właściwych zadaniach piśmiennych nie występuje Müller bezwzględnie przeciw wszystkiemu, co praktyka szkoły początkowej wypróbowała już i ustaliła, lecz pragnie udoskonalenia tych metod i środków w myśl ideałów pedagogiki spółczesnej. Szanując i broniąc samodzielności dziecka, niemniej uznaje on, że

pierwsze wypracowania piśmienne muszą być reprodukcją, naśladowaniem wzorów gotowych; inaczej tylko, niż pedagodzy dawniejsi zapatruje się na owe wzory, które dzieci mają naśladować.

Wadą podręczników do pierwszych ćwiczeń stylowych jest według niego to, iż owe wzory bądź noszą na sobie piętno stylu autora osoby dorosłej, która z samej natury rzeczy musi się wyrażać inaczej, niż 8—10 letnie dzieci, albo też mają styl jakiś sztuczny, którego nie używają ani dorośli, ani dzieci np. gdy autor sili się na to, aby używać samych zdań prostych, jakkolwiek i małe dzieci używają już zdań dłuższych, złożonych. Naśladowanie takich wzorów wytwarza zawsze karykaturę stylu, bo dziecko może dobrze i ładnie pisać tylko własnym swym językiem dziecięcym. Według Müllera materjał do pierwszych wypracowań piśmiennych powinien być albo *autentycznym utworem dziecięcym* (np. powtórzeniem opowiadań, które nauczyciel pochwycił z ust dzieci, o tyle dosłownym, o ile nie zawiera błędów językowych, albo powinien być ściśle przystosowany do widnogkręgu myślowego dzieci, dla których jest przeznaczony; wszelkie wyrazy i zwroty charakterystyczne, odbijające sposób myślenia i wyrażenia się dziecka, jak również wyrazy i zwroty ludowe, właściwe pewnej okolicy, nietylko nie powinny być uważane za błąd, lecz przeciwnie one to właśnie nadają właściwą barwność i żywość stylowi dziecka. Na dowód tego przytacza autor bardzo wiele autentycznych wypracowań dzieci ze szkół elementarnych, które mają wiele istotnego a naiwnego wdzięku i podobają nam się właśnie dlatego, że dziecko jak prawdziwy artysta zachowuje swą indywidalność i z mowy dorosłych, z języka książkowego naśladuje to tylko, co znajduje oddźwięk w jego duszy, co odpowiada jego naturze. Ćwiczenia te są rozmaite: mamy tam opowiadanie bajek i podań ludowych, własne powiastki na ich wzór pisane, powiastki niejako odgadnięte z obrazków, listy oraz wypraacowania samodzielne, stanowiące ciekawy dokument dla psychologii dziecięcej. Co do listów, wyraża rownież autor inny pogląd, niż większość nauczycieli i podręczników; słuszne zrobił on spostrzeżenie, iż dzieci w szkole, które bardzo niechętnie piszą listy na podany z góry temat, nieraz mają prawdziwą pasję do przysyłania sobie karteczek różnej treści; listy takie kursują w każdej szkole podawane z rąk do rąk, odrywając uwagę od mniej lub więcej nud-

nej lekcji. Otóż dla nauki stylu należałoby ten popęd zużytkować t. j. pozwolić dzieciom czynić jawnie to, co robią w tajemnicy. Nauczyciel języka korzysta tu z nadarzających się sposobności np. w pewnej szkole dzieci lubiły sobie zadawać i odgadywać zagadki, polecił im więc napisać listy do uczniów wyższego oddziału, posyłając im trudniejsze zagadki i prosząc o rozwiązanie. Liściki te były włożone w koperty i zaadresowane; adresaci odczytali je z wielkim zaciekawieniem i z zapałem zabrali się do odpowiedzi. Dzięki temu ćwiczeniu, które stosowano przez czas jakiś, dzieci z oddziałów nabrały pod okiem nauczycieli wielkiej wprawy w pisanie listów. W innej szkole znów zdarzył się nieszczęśliwy wypadek: chłopiec, przeskakując z drzewa na drzewo, upadł tak nieszczęśliwie, że złamał rękę skutkiem czego długo był nieobecny w klasie. Nauczyciel zachęcił dzieci, aby do biednego Franusia pisywały listy, pocieszając go w nieszczęściu i donosząc o różnych sprawach szkolnych. Dzieci wzięły się do tego bardzo chętnie, a wielka zapanowała radość, gdy ów Franuś, przyszedłszy do zdrowia, przysłał im kolorową pocztówkę, a na niej własnoręcznie kilka słow nakreślił. Do opisów głównego materjału dostarcza nauka o rzeczach, a przedewszystkim własne obserwacje dziecka: opisy indywidualne mają pierwszeństwo np. Mój pies, Nasz kotek, mają pierwszeństwo przed ogólnemi. Nowością są w tej książce ćwiczenia samodzielne, które mają podwójne znaczenie: dają sposobność nauczycielowi poznać bliżej dziecko, wniknąć w jego poglądy, myśli, uczucia—stanowią więc materjał dla psychologji dziecka i pedagogiki doświadczalnej, z drugiej strony zaś, zaspakając popędy twórcze, mają też znaczenie dla wychowania estetycznego. Sądząc z tego co Müller o tym pisze, można przypuścić, że w Czechach ruch w tym kierunku jest bardzo ożywiony, ćwiczenia takie liczą już wielu zwolenników, choć jak każda nowość mają i przeciwników zażartych. Na końcu książki Müller przytacza znaczną ilość podobnych wypracowań, ugrupowanych według treści pod następującemi tytułami: Nasze sny (dzieci opisują, co im śię śniło). Nasze przygody. Nasze przechadzki, wycieczki i wspomnienia (ciekawe wrażenia, z cyrku, ze zwierzyńca, z różnych świąt i uroczystości). Nasze zabawy i prace. Nasze pragnienia (dużo interesujących odpowiedzi na pytanie: czem będziesz w przyszłości)? Nasze radości. Opisy i obrazki (w tym dziale znajdujemy dzie-

cięce charakterystyki różnych osób oraz opisy uroczystości). Myśli i uwagi (raczej małe rozprawki). Bajki—własne pomysły dzieci lub naśladowanie ludowych. Wszystkie te urywki wydano też w osobnej książce p. t. *Dzieci czeskie* — bo w samej rzeczy odbija ona zarówno znamienne rysy natury dziecięcej jak i pewne odrębne właściwości dziecka czeskiego. Widzimy to najlepiej przy porównaniu z książką Scharrelmanna, do której przechodzimy z kolei.

Autor niemiecki, nauczyciel ludowy z Bremy, będącej dziś w Niemczech obok Hamburga ogniskiem opozycji przeciw pedagogice dotychczasowej, ostrzej od Müllera potępia w przedmowie cały system prowadzenia ćwiczeń. Oto, jak się wyraża:

„Wypracowanie niemieckie w duchu szkolnym jest arcydziełem *frazesów, nudy i pedanterji*. Odznaczają się one *opacznym wyborem tematu*, szeregami myśli, które nie wynikają z zainteresowania się przedmiotem i żadnego interesu budzić nie mogą, stylem, który usiłuje naśladować styl książek do czytania lub podręczników przyrodniczych, oraz dążnością do pedantycznie poprawnej kaligrafji i ortografii. Jedna próbka da o tym pojęcie.

Róża. Róża jest wspaniałą rośliną ozdobną. Zowią ją też królową kwiatów. Z korzenia wyrasta łodyga drzewna. Łodyga ta i gałęzie są pokryte twardemi kolcami. Liście są jajowate, na brzegach mają małe ząbki. Róża ogrodowa może mieć dużo płatków, róża zaś dzika ma pięć płatków i t. d.

Zadania w tym rodzaju składają się z samych frazesów, najczęściej ze zdań prostych. Zwroty w nich użyte, połączenie zdań i szyk wyrazów są całkiem niezgodne z naturą dziecka. Żadnemu rozsądnemu człowiekowi, pozostającemu poza przymusem szkolnym, nie przyszłoby do głowy pisać coś podobnego „o róży“ „chrabąszczu“ i t. d. Nikt dobrowolnie nie chciałby się męczyć, aby się wyrażać w sposób nienaturalny, gdyby mu nie wmówiono „piękności“ owego specjalnego stylu ćwiczeń szkolnych.

Sądzę, że szkoła fałszywe sobie dotąd stawiała ideały. Główny jej błąd polega na niedorzecznym mniemaniu, jakoby dla ucznia było nietylko rzeczą dobrą, lecz wysoce kształcącą i uszlachetniającą, nabycie wprawy w pisanie *o rzeczach najobojętniejszych sądów najbanalniejszych*, przy użyciu możliwie największej ilości wyrazów.

Tymczasem kto swych uczniów przyzwyczaja, aby z zimną krwią umieli zestawić potrzebne szeregi wyrazów o każdym zadanym temacie, ten zaszczepia im powierzchownością głupią zarozumiałość i skłonność do pochlebstwa.

Zadania szkolne w tym rodzaju nie kształcą stylu, one go zabijają, bo styl — to indywidualność i tylko indywidualność. Stylem jest ujęcie w słowa tego, co stanowi najgłębszą treść naszego umysłu.

Wychodząc z tego założenia Scharrelmann na równi z Müllerem za odpowiednie uważa tylko tematy wzięte wprost z życia dziecka, z jego obserwacji, uczynionych w domu i na ulicy. Po tym wstępie podaje szereg tematów, podzielonych na kilka działów, z których każdy zaopatruje we wstęp ogólniejszej treści. Pierwszy dział nosi ogólny tytuł. *Dom—pierwsza ojczyzna dziecka*, a z tej dziedziny pierwszym tematem jest *Nasz dom*. Podając ten temat, występuje przedewszystkim przeciw *tematom zbyt ogólnym*. „Gdyby—powiada—całej klasie zadać ćwiczenie p. t. *Mieszkanie* albo *Pokój*, dzieci stanęłyby często do tej pracy całkiem bezradne. Im bowiem temat ogólniejszym jest, tym popęd twórczy bardziej się rozprasza, interes nie ma określonego celu, dziecko nie wie co pisać. Już temat trochę bardziej ograniczony, jak: „Twój pokój“, „Nasze kwiaty“ budzi większe zainteresowanie. Ale jakkolwiek to brzmi nieprawdopodobnie. najściślejszy temat jest najbardziej pobudzający“. Proponuje więc jako wypracowania dla młodych dzieci zadanie tak sformułowane: „Opowiedz, jakie kwiaty stoją w twoim pokuju i jak je pielęgnujesz“. „Napisz co widziałeś i słyszałeść, gdy pewnej niedzieli w południe gra kapela wojskowa na placu“. (Tytuł naturalnie może być krótszy, ale ustnie nieraz i ściślej jeszcze należy temat ograniczyć). W związku z tym ograniczeniem tematu pozostaje uwaga autora, aby nie zmuszać całej klasy do obrobienia tej samej treści, można dać 5 lub 6 tematów do wyboru, aby każde dziecko znalazło coś odpowiedniego dla siebie. Piszą wszystkie dzieci pod okiem nauczyciela, ale wbrew rygorowi i pedantyzmowi szkoły niemieckiej autor każe im pozostawić zupełną swobodę w pracy, nie uważa za złe ani wzajemnych uwag, które dzieci sobie komunikują, ani przeglądania i poprawiania już napisanego; dzieci zaś, które według własnego przekonania napisały coś dobrze, powinny ćwiczenie swe głośno odczytać. Auor twierdzi, że tylko przy takiej swobo-

dzie. ożywienie i zapał udziela się całej klasie. Nam nasuwa się uwaga: czy jednak indywidualność niektórych uczniów nie cierpi na tym? czy nie zdarza się, że gdy jedni tworzą samodzielnie, inni przepisują wprost lub powtarzają to, co napisali koledzy. Należałoby jednak zrobić odpowiednie doświadczenie w tym kierunku. Po uwagach ogólnych następuje 57 tematów, dotyczących *domu*, a z nich 13 podanych w formie gotowych wypracowań (autor zapewnia, że większą ich część zaczerpnął z zeszytów swych uczniów) dotyczących budowy domu i przeprowadzki na nowe mieszkanie, wypadków, jak wiemy bardzo dla dzieci interesujących.

Inne działy z tej samej dziedziny są: *Radość w domu* (28 tematów i 7 wypracowań) *Smutek w domu* (30 tematów i 7 wypracowań). *Odwiedziny. Różne pory dnia. Dni świąteczne* (o samym Bożym Narodzeniu 60 tematów i 11 wypracowań, a o wakacjach 100 tematów i 5 wypracowań) *Tajemnicze zakątki i kąciki. Zabawy. Z dziedziny spostrzeżeń obyczajowych* (np. Kiedy braciszek płacze. Kiedy matka jest chora. Kiedy ojciec zmęczony do domu przychodzi i t. d.). W tematach autor starał się objąć wszystkie możliwe spostrzeżenia dziecięce, niektóre z nich są wyborne i z pewnością i naszym dzieciom bardzoby się podobały np. Jak wygląda nowe mieszkanie? (Świeże wrażenia po przeprowadzce). Jak szklarz wprawia szyby? Co robię, gdy przyjdzie moja przyjaciółka? Jakie głosy słychać, gdy jest bardzo cicho? Co chciałbym dostać na gwiazdkę. Nie wszystkie jednak pomysły są tak szczęśliwe; wiele z nich należałoby z różnych przyczyn po bliższym wniknięciu w psychologję dziecka usunąć. Mianowicie, wybierając tematy z jego życia, należałoby pamiętać, że nie wszystkie obserwacje dziecięce nadają się do wypracowań piśmiennych. Dusza dziecka prosta i naiwna ma przecież swoją drażliwość i wrażliwość którą dobry pedagog powinien rozumieć i szanować: dziecko winno pisać nietylko o tym, co spostrzega, lecz o tym, o czym *chętnie* mówi z nauczycielem i kolegami, stąd opiera się ono zawsze ćwiczeniom, które je zmuszają do zwierzeń przykrych lub drażliwych. Tymczasem autor niemiecki nie posiada tej delkatności uczuć i wrażliwość dziecka dotyka czasem w dość brutalny sposób np. w dziele *Smutek w domu* daje tematy: Ojciec nie ma roboty. *Ojciec pije.* Ojciec musi strajkować. Niezapłacone komorne, zmuszając biedne dzieci do opowiadania tajem-

nic domowych, któreby one jak najbardziej ukryć chciały. Inne tematy pobudzają trochę do samochwalstwa, albo obmowy np. Jaką mamy służącę?—są one nawet dla dzieci zbyt trywialne. Podobnych nietaktów nie znajdujemy w książce czeskiej, o której mówiliśmy przed chwilą.

Druga część książki nosi tytuł: *Na ulicy* i znów jest podzielona na kilka działów: Co jest wesołego na ulicy? (20 tematów i 3 wypracowania) Co jest smutnego na ulicy? Rozmaita pogoda. Sąsiedzi. Spacery. Rzeczy godne widzenia w mieście (36 tematów i 5 wypracowań) Ze szkoły (11 tematów i 3 wypracowania). W tej części mniej niż w poprzedniej jest tematów wątpliwej wartości pedagogicznej, większość warto polecić nietylko do wypracowań piśmiennych lecz i do pogadanek z dziećmi, gdyż dobre uświadomienie spostrzeżeń, dotyczących rodzinnego miasta, zawiera wiele pierwiastku kształcącego.

Trzeci rozdział książeczki nosi tytuł: *Rzeczy obce.* Na pozór wydaje on się sprzecznym z założeniem autora. Jakżeż to dzieci mają opisywać rzeczy dalekie, nieznane, gdy powinny mówić tylko o tym, co stanowi rzeczywistą treść ich umysłową. Niezawodnie; pamiętać jednak należy, że dla dzieci wielkomiejskich często rzeczy obce należą do bardzo bliskich np. dzieci ze szkół w Bremie bywają dość często w muzeum Handlowym, gdzie widzą okazy ze wszystkich pięciu części świata. „Gdy więc dziecko—mówi autor—ujmie pióro i napisze, co ono samo dostrzega w tym cudownym i bajecznym świecie muzeum, niech przedstawi według własnego planu, własnego smaku i we własnym stylu wrażenia tam doznane, to nietylko przez tę treść pozornie obcą przejdzie prąd jego indywidualności, lecz ta indywidualność wzmocni się skutkiem obfitości wrażeń i obrazów. To samo można zastować do używanych w każdej szkole obrazów gieograficznych i historycznych. Takie jednak ćwiczenia, dodajemy od siebie, możliwe są tylko tam, gdzie: 1) cała nauka o rzeczach obcych i dalekich jest prowadzona metodą poglądową przy użyciu okazów, 2) barwny wykład przemawia do wyobraźni dziecka. Gdzie tych warunków niema, wszelkie ćwiczenia w rodzaju przytoczonych przez Scharrelmanna (W kraju gorącym. W kraju zimnym. Jak żyją Indjanie? Jak żyją murzyni? i t. d.) będą powtórzeniem zdań podręcznika lub nauczycie-

ła t. j. wytworzą owe specjalnie szkolne ćwiczenia, przeciw którym autor tak ostro występuje w przedmowie.

Rozdział czwarty p. t. *Państwo* (kraj), nie zbaczając z drogi raz wytkniętej t. j. trzymając się rzeczywistych spostrzeżeń dziecka, uczynionych w rodzinnym jego mieście, zawiera tematy daleko szersze, trudniejsze, dotyczące mniej lub więcei złożonych stosunków życia i obowiązków społecznych.

Tutaj znajdujemy, jako poddziały. *Instytucje dobra ogólnego* (30 tematów i 3 ćwiczenia) *Przemysł* (16 tematów i 3 ćwiczenia) *Co opowiadają różne przedmioty*? będą tu więc tematy; W jaki sposób nasza woda do picia staje się czystą? (filtry miejskie): Jak robią gaz? Wczoraj byłem w szpitalu dla dzieci. Jak drut przenosi wiadomości? Jak wygląda fabryka? Co można widzieć przez szkło powiększające? Co mogłaby opowiedzieć filiżanka porcelanowa? Autor przewiduje tu zarzut, że ćwiczenia takie będą po większej części za trudne dla dzieci klas niższych; nie zgadza się jednak na to, gdyż nie chodzi tu o żadną rozprawę wyczerpującą, lecz o zdanie sobie sprawy ze zjawisk, które bądź cobądź wchodzą w zakres codziennego doświadczenia dziecka. Stronę zaś kształcącą podobnych wypracowań znajduje w tym, że mówienie lub pisanie o przedmiotach jeszcze niezupełnie jasnych dla nas samych przyczynia się bardzo do uświadomienia tego, co o danej rzeczy wiemy, a tym samym wytwarza jasne o niej pojęcie; jeśli to pojęcie fałszywe i niedokładne, dobrze będzie, gdy ujawni się on w ćwiczeniu, aby nauczyciel dopomógł je dziecku sprostować. Co do nas, to dowodzenie takie przyjmujemy z wielkiemi zastrzeżeniami, temat ćwiczenia istotnie może niekiedy zwrócić uwagę dziecka na pewną kwestję i pobudzić do jej zgłębienia, ale dzieje się to wówczas tylko, gdy owa kwestja jest dla dzieci dość interesująca i dostępna; w przeciwnym razie nic prócz ogólników i pustych frazesów nie można z nich wydobyć. Wszystko więc zależy od umiejętności nauczyciela, który owe ćwiczenia zastosuje w porę.

Mniej wątpliwości budzi następny rozdział p. t. *Czas*. Tutaj znajdujemy obrazki czterech pór roku, inaczej jednak pojęte, niż dotąd bywało. Gdy zwykle bowiem nauczyciele zadają ogólnikowe i szablonowe opicy wiosny, lata, jesieni i zimy. Scharrelmann, wierny swej zasadzie, ogranicza temat. Dzieci więc piszą ćwiczenia: Wiosna na ulicy (t. j. co można widzieć wiosną na ulicy?) Wiosna w szkole. Wiosna nad rzeką. Wio-

sna na targu (co sprzedają na wiosnę?) Powrót bocianów. Gdzie w tym roku słyszałem po raz pierwszy skowronka? i t. p. Dzięki temu ograniczeniu dzieci w zadaniach swych mieszczą więcej obserwacji własnych i nadają im cechę bardziej indywidualną; ćwiczenia takie muszą być naturalnie krótkie, gdyż szczupły temat nie pozwala pisać dużo, ale należy pamiętać, że książka ma na względzie tylko pierwsze pięć lat nauki t. j. dzieci lat 7—12, od których w żadnym razie nie można wymagać długich wypracowań.

Oryginalnym jest pogląd autora na opowiadanie podań historycznych, legiend i bajek. U nas zwykle daje się dzieciom bądź odtworzenie piśmienne krótkiej powiastki, świeżo przeczytanej i omówionej, bądź streszczenie rzeczy dłuższej. Scharrelmann zaś poleca pisać jako ćwiczenia oddzielne urywki z dłuższych opowiadań np. nauczyciel opowiadał dzieciom obszernie historję ich rodzinnego miasta (w podanym przykładzie: Bremy) a one później pisały jej epizody, przyczym zwykle nauczyciel dyktował pierwsze zdanie, które służyło za nagłówek i punkt wyjścia ćwiczenia, dzieci zaś ciągnęły dalej. Tego rodzaju ćwiczenia należałoby wypróbować, aby przekonać się o ich rzeczywistej wartości; nam się wydaje, że w tym razie ograniczenia tematu nie jest tak pożądane, jak przy opisach; pierwsze zdanie gotowe krępuje bądź co bądź samodzielność ucznia, a podział, dokonany przez nauczyciela, nie przyzwyczaja dzieci do samedzielnego dzielenia dłuższych opowiadań na części i wyróżnienia punktów głównych, co ma wielkie znaczenie w rozwoju zdolności logicznego myślenia. Z tego powodu nie usunęlibyśmy z tak lekkim sercem zwyczajnego streszczenia, choć nie uważamy go też za jedynie właściwy rodzaj ćwiczeń szkolnych. Obok reprodukcji znanych bajek poleca Scharrelmann dzieciom tworzyć własne. Scharrelmann wskazuje, że najlepszym środkiem, aby pobudzić twórczość dziecka jest przedstawić mu temat w sposób żartobliwy i nieprawdopodobny np. opowiedz mi bajkę o chłopcu, który umiał fruwać; o domu bez dachu; o czapce niewidce, którą znalazła biedna kobieta; o psie, który umiał mówić, o woreczku, który nigdy nie był próżny i t. d. Do takiego wolnego tworzenia służą też Scharrelmannowi t. zw. wakacje stylowe (Aufsatzferien), które słuszniej możnaby nazwać „zabawkami stylowemi“, choć dzieci traktują je całkiem poważnie. Są to ćwiczenia, których nietylko opracowanie lecz i te-

mat jest zupełnie dowolny. Młodsze dzieci doprowadzał autor do tego w następujący sposób: pod koniec lekcji przez jakieś 10—15 minut wołał je kolejno do tablicy, aby każde napisało o czymkolwiek, co się zdarzyło *wczoraj*. Początkowo dzieci pisały rzeczy bardzo pospolite i banalne np. co jadły na obiad, ale później jednemu, drugiemu udało się napisać coś mniej zwyczajnego ze swoich wspomnień lub spostrzeżeń, co zainteresowało klasę lub pobudziło do śmiechu, ten przykład znajdował naśladowców i wkrótce twórczość klasy tak się wzmogła, że ten pozornie banalny temat „wczoraj“ stał się niewyczerpaną kopalnią pomysłów przynajmniej na kilka tygodni. Do tego samego celu t. j. do pobudzenia twórczości dziecięcej służyły dłuższe opowiadania, będące wspólną pracą nauczyciela i uczniów, w ćwiczeniach takich część zwykle opowiadał lub dyktował nauczyciel, a dalszy ciąg wysnuwały same dzieci z podsuniętego wątku. Jeden temat szczęśliwie pomyślany starczy na czas dłuższy t. j. dzieci opracowują go częściami; każda część stanowi osobne wypracowanie. Książka dla przykładu podaje dwa takie tematy: *Dziesięć lat w Ameryce* (historja chłopca, który wezwany przez wuja pojechał tam szukać pracy, a po latach 10 wraca do domu rodzicielskiego) i *Widrówka chmury* (co widziała, przebiegając po niebie?) Tematy te zbyt trudne i może zbyt obce dla naszych dzieci, nie były takiemi dla małych mieszkańców Bremy lub Hamburga, patrzących codziennie na morze i okręty, słyszących o dalekich podróżach, odbierających listy od swoich ojców i braci marynarzy. U nas należałoby podać treść inną, bardziej związaną z życiem naszych dzieci, ale ten rodzaj ćwiczeń na istotne może liczyć powodzenie. W Ameryce badacze psychologji dziecięcej rozsyłają po szkołach gotowy początek powiastki, aby dzieci dopisywały własne zakończenie; a czynią to w celu poznania poglądów dziecięcych na kwestję, którą porusza dana powiastka, zawierająca zwykle pewne zagadnienia etyczne. Niektóre z tych prób powtarzałam w różnych czasach z dziećmi warszawskiemi i przekonałam się, jak je takie ćwiczenia żywo interesują i istotnie pobudzają do myślenia.

O listach mówi Scharrelmann daleko mniej niż Müller; nie podaje nawet żadnych przykładów i wzorów, ale robi jedną bardzo trafną uwagę: podnosi znaczenie listów, pisanych przez dzieci do nauczyciela. „Nauczyciel—powiada nasz autor — nie

powinien poglądów dziecięcych zabijać, lecz je ożywiać, wzmacniać i pogłębiać. Jeśli zauważyłem w swej klasie, że dwoje dzieci pisuje do siebe kartki głupie lub nieprzyzwoite, mogłem łatwo jednym stanowczym słowem tego zabronić i raz na zawsze położyć tamę niedorzecznej korespondencji. Nie czynię jednak tego nigdy, lecz zwracam uwagę na dane dziecko i przy pierwszej lepszej sposobności proszę, aby do mnie napisało i obiecuję odpowiedzieć. Skoro dziecko spełni to polecenie, mam już ten rodzaj jego produkcji literackiej w rękach, a tym samym zyskuję sposobność rzecz wątpliwej wartości obrócić na pożytek dziecka. W katedrze swojej, zamykanej na klucz, umyślnie kazałem zrobić szparę do listów; tą szparą weszła już niejedna ćwiartka papieru, która wyjaśniła mi w sposób cudowny niejedną rzecz dotąd ukrytą. Nauczyciel ma tu sposobność stosunki przyjacielskie dzieci utrwalić, kłótnie godzić, udzielać rad i wskazówek, a jednocześnie czynić studja psychologiczne i społeczne i t. d. Naturalnie—dodajmy od siebie—uczyni to tylko nauczyciel—wychowawca, który zadanie swe traktuje poważnie, a w każdym dziecku bodaj najmniejszym szanuje przyszłego człowieka.

Oprócz listów poleca Scharrelmanna jako ćwiczenia *rozmowy* np. Co się mówi podczas przechadzki niedzielnej? Co ludzie mówią w sklepie. Odpowiedzi z ostatniej lekcji gieografji. Na dworcu kolejowym i t. d. Wypracowania takie, nieznane u nas, uważamy za rzecz bardzo pożądaną, gdyż forma djalogu jest dla wyrobienia stylu bardzo ważną, a jak wiadomo, nasi uczniowie nieraz w klasach wyższych nie władają nią swobodnie, co nieraz daje się we znaki zarówno przy opowiadaniach ustnych, jak i przy streszczeniach piśmiennych.

Na tym kończy się właściwa treść książeczki, która pomimo niewielkich rozmiarów zawiera materjał obfity bo 800 pomysłów do ćwiczeń. Ostatni jej rozdział pomimo tytułu *Ćwiczenia stylowe* nie podaje już nowych wypracowań, lecz porusza ważną dla nauczycieli sprawę—poprawianie zadań piśmiennych. Według Scharrelmanna poprawianie to, o tyle ma sens jakiś i rację bytu, o ile dzieci z niego mają jakiś pożytek: odbywać się więc powinno w klasie zaraz po napisaniu ćwiczenia, dzieci poprawiają same, zamieniając tabliczki (cudze błędy dostrzegają łatwiej niż własne) lub przeglądając wspólnie we troje swoje ćwiczenia nieraz przytym wynikają małe sprzeczki, które nau-

czyciel rozstrzyga; wogóle przy poprawianiu ćwiczeń wskazuje on tylko błędy i udziela pewnych objaśnień gramatycznych i ortograficznych, błędów, których wyjaśnienie byłoby za trudne dla danej klasy, nie podnosi zupełnie; o ile zaś w ćwiczeniach większej części uozniów zauważy pewien błąd, powtarzający się często, poświęca następną lekcję na jego wykorzenienie. W tym celu nietylko udziela objaśnień, leez każe przerabiać ćwiczenia czysto językowe na użycie danego zwrotu czy danej formy gramatycznej. Będą to więc zdania pewnej określonoj budowy, ale i tu nauczyciel winien wymagać, aby zdania te nie były pozbawione treści, do czego pobudza słowami: „napisz to, cobyśmy chętnie usłyszeli, czego nie wiemy, o czym nikt jeszcze nie pomyślał i t. d“. W ten sposób układają się np. ćwiczenia na zdania złożone, gdy początek zdania jest podany przez nauczyciela np. Gdy wieczór nadszedł..... Gdy słońce świeci..... Ponieważ wkrótce nadejdzie Boże Narodzenie i t. d. następnie zdania pytające według ogólnie podanej treści np. O co ludzie pytają na dworcu kolei? na targu? *zdania rozkazowe* np. Jakie rozkazy słyszymy podczas lekcji gimnastyki? Co mówi kapitan na okręeie? co matka poleca służącej? o co dzieci proszą matki lub ojca? *zdania wykrzyknikowe* (okrzyki, nawoływania) np. Jak wołają, gdy dom się pali. gdy dziecko wpadło w wodę! gdy koń upadł! gdy dzieci oglądają swe obrazki, podarki! pod choinką! *zdania na użycie niektórych przypadków i przyimków*, których treść określa się przy pomocy pytań: Czem są rzeczy? Kto robi pewne rzeczy? Z czego rzeczy są zrobione? Do kogo pewne rzeczy należą? Dalej, takie ćwiczenia. jak: W dwuch rzeczach znaleźć coś wspólnego! (cechy wspólne spójnik i) Znaleźć różnice! Znaleźć przeciwieństwa (spójniki a, ałe) Znaleźć przyczynę (spójniki *ponieważ*, *dlatego*, *bo*, *gdyż*) i t. d. Ćwiczenia te jak widzimy przypominają podobne zadania z przejrzanej przez nas książki czeskiej.

Wogóle, kończąc ten nasz przegląd, musimy powtarzyć to, cośmy stwierdzili na początku: są to prace pokrewne nietylko ogólną treścią, lecz i opracowaniem szczegółów, bo jedna myśl je natchnęła—zastosowanie nauki do dziecka, nie dziecka do nauki, oparcie całej wiedzy na szerokiej podstawie psychologicznej. W takim tylko razie mowa pełni właściwe swe zadanie—jest wyrazem myśli, a styl odbija indywidualność piszącego; nauczyciel pojmuje, że inaczej o tym samem przedmiocie pi-

sać musi dziecko niemieckie, inaczej czeskie; inaczej mały mieszczuch, a inaczej jego rówieśnik wieśniak, i zamiast im wszystkim narzucać te same szablony, z wypracowań ich zaczerpnie ważnej dla siebie wiedzy o ich znamionach indywidualnych. Na dowód pozwolimy sobie, przytoczyć parę przykładów z obu rozpatrzonych przez nas książek. Kto chce poznać zabawy dzieci niemieckich, wychowanych w dużym mieście, niech posłucha takiego np. opowiadania.

Jak można się bawić chłopcem od butów?

Wczoraj był brzydki dzień i deszcz padał. Dzieci musiały się bawić w pokoju, ale nie miały żadnych zabawek. Wiecie co—zawołał Herman—zrobię sobie wózek! Wyciągnął więc z pokoju chłopca od butów i zaczął go obracać. Wiluś położył pudełko od zapałek, które miało być przewiezione. Krzesło było składem towarów. Chłopcy wynajdywali różne rzeczy, które ich wózek mógł przewieźć: klucz od drzwi, mały koszyczek, pantofle i chustkę do nosa. Bawili się w kupowanie i sprzedawanie i mówili zupełnie jak kupcy.

A teraz zobaczymy ten sam nastrój dziecięcy, umiejący zawsze i wszędzie znaleźć sobie zabawę, u dziecka czeskiego, które na wakacje wyjechało na wieś i tam może swobodnie obcować z przyrodą.

Moje zabawy u babci.

Gdy miałam lat 7½, pojechałam z mamą do babci na wieś. Bardzo chętnie sypałam ziarno kurom na dziedzińcu, pasłam gęsi na ściernisku i spędzałam je pręcikiem do stada. Patrzyłam się często na krowy i karmiłam króliki, które między dobytkiem biegały i jadły, co spadło ze żłobu. Ale najwięcej miałam radości, gdy mi babunia pozwoliła paść kozę. Poprowadziłam ją na sznurku na łąkę i tam pasłam. Kiedym ją prowadziła do domu, zaczęła brykać i głową ciskać, jakby mnie chciała uderzyć. Przestraszyłam się, puściłam postronek i zaczęłam uciekać do domu. Koza skakała, na moje wołanie: „Ko-

za na! Koza na"! odpowiadała tylko: „Me"! Kiedy babunia zobaczyła z okna tę wesołą gonitwę, wybiegła naprzeciw mnie, kozę kilka razy prętem uderzyła i poradziła mi, jak się z nią obcodzić.

Chcemy poznać dziecko miejskie, jako obserwatora, posłuchajmy, jak opisuje ulicę podczas deszczu. Oto dosłowny przekład ćwiczenia małej niemeczki z Würstburga:

Brr; jaka dziś szkaradna pogoda! Pada, jakby aniołowie z dużych, dużych konewek polewali ziemię. Ciemne chmury zakrywają niebo. W pokoju jest daleko ładniej niż na ulicy, więc stoję przy oknie i przyglądam się z góry deszczowi. Jakieś dziecko drepcze, klaszcze w ręce i łapie spadające krople. Widzi to inne dziecko i raz, dwa, trzy już jest na dworze; ale matka schodzi także i mówi: „Pójdziesz ty stąd zaraz! Jak nie pójdziesz, powiem ojcu"! Dziecko się opiera, więc matka bierze za rękę i ciągnie do domu. A tam co znowu? To biegnie sam parasol. Ale nie, pomyliłam się; teraz widzę, że pod parasolem idzie dziecko. Tam jeszcze sunie kot; drepcze on ostrożnie, aby nie zawalać łapek. Przyszedłszy do drzwi, myje się swoim miękkim ogonkiem. Tam nadjeżdża jakiś wóz wiejski; siedzą na nim kobiety, które ponaciągały spódnice na głowę tak, że widać im tylko koniec nosa. Idzie jeszcze dziecko, ma cienką sukienkę i podarte trzewiki. Skostniałe ręce chowa pod brudny fartuch. Czy znajdzie ono taki ciepły pokój. jak my mamy?

Zestawmy z tym podobny temat z zeszytu ucznia szkoły miejskiej w Pradze.

Ulewa w Pradze.

Jest ładny dzień. Po ulicach Pragi przechadzają się setki ludzi. Panowie w cylindrach i rękawiczkach, panie we wspaniałych strojach z bransoletkami na rękach, chodzą tam i napowrót, zatrzymując się tylko przed wystawami sklepowemi. Nie uważają, że na niebie pokazała się szara chmurka, która stała się czarną chmurą i zakryła całe niebo. Po chwili powiał wietrzyk, który się zamienił na wiatr: Raptem zaczyna padać deszcz ulewny. Na ulicy robi się szum. Jak na rozkaz otwo-

rzy się cały rząd parasoli. Ludzie uciekają do bram, wskakują do tramwajów. Dorożkarze mają także powodzenie. Do kawiarni też się naschodzi dużo gości, aby tam przeczekać ulewę, która bije w okna, jakby kto bębnił po szybach.

Po ulicy spływa woda strumieniami i wpada do kanałów. Za chwilę niebo się wyjaśnia, słoneczko ukazuje się z za chmury i każdy idzie spokojnie do domu.

Dlaczego do tych przykładów nie możemy dołączyć ćwiczeń dzieci polskich? Dlaczego nikt jeszcze z nauczycieli nie zajął się studjami nad treścią i formą, w jakiej się ujawnia budząca się myśl naszych uczniów i uczennic? Czytając prace autorów obcych, z pewną zazdrością myślimy o tym, a pisząc o nich, pragnęlibyśmy poruszoną sprawę polecić jak najszerszym kołom pedagogów i miłośników młodzieży.

Aniela Szycówna.

Z literatury rosyjskiej.

FORTUNATOW: **O prepodawanji gramatiki russkawo jaz. w sredniej szkole.**

I.

Punktem wyjścia wywodów autora jest pogląd, że dotychczasowy system nauczania gramatyki języka ojczystego w szkołach średnich był nie tylko daleki od ideału, ale wprost szkodliwy, nie tylko bowiem nie osiągano tego, co możnaby osiągnąć w obrębie zakreślonego przez programy szkolne materjału naukowego, ale co gorsza — wprowadzano w umysły zamęt, wynikający z zupełnie fałszywych poglądów na zjawiska językowe, z całkiem dowolnej, nie opartej na faktach rzeczywistych, klasyfikacji tych zjawisk.

Pogląd na to, w jaki sposób powinna być wykładana gramatyka języka ojczystego w średnich zakładach naukowych, zależy od tego, jak zapatrujemy się na cel wykładu gramatyki języka ojczystego. Autor słusznie zaznacza, że cel ten jest wyłącznie teoretyczny; nic bowiem wspólnego z praktyką językową, z poprawnym wyrażeniem się lub ortografją systematyczne nauczanie gramatyki nie ma.

Naturalnie na pogląd taki nie będą mogli się zgodzić ci, którzy dotychczas jeszcze, jak za dawnych dobrych czasów, uważają gramatykę nie za *naukę* o formach języka, lecz za *sztukę* poprawnego mówienia i pisania, z którą właściwie gramatyka nic wspólnego nie ma. Sztukę poprawnego mówienia można zdobyć przez czytanie wzorowych pisarzów, sztuka poprawnego pisania, ortografja, polega na umiejętności zastosowania prawideł, które w większości wypadków nic z kategorjami gramatycznemi wspólnego nie mają. Podstawą reguł ortograficznych są dwie zasady:

fonetyczna i historyczna, pierwsza polega na tym, że piszemy wyrazy tak, jak je wymawiamy obecnie; druga nwzględnia stan języka w epokach poprzednich jego rozwoju. Gdyby prawidła ortograficzne wynikły z umiejętnego zastosowywania dwu wymienionych zasad, ortografja miałaby w istocie podstawy uaukowe, wspierałaby się na takich faktach, które rzeczywiście istnieją lub istniały w języku, związek jej przeto z gramatyką nie byłby tak chwiejny. Ortografja atoli wszędzie jest przesiąknięta konwencjonalizmem; zwyczaj odgrywa w niej wybitną rolę; piszemy tak a nie inaczej, bo tak pisali nasi przodkowie, ale ponieważ przodkowie ci niejednokrotnie mieli niezbyt jasne i zgodne poglądy na formy językowe, więc wytworzone przez nich reguły nie zgadzają się częstokroć zupełnie z kategorjami gramatycznemi. Fortunatow przytacza wyraz сѣдло, w którym prawidła ortograficzne całkiem nieortograficznie nakazują pisać ѣ; w wyrazie tym zawsze był dźwięk, który wyraża się w innych wypadkach przez e; dowodzi tego polska forma *siodło*. Odwrotnie w wyrazach ведро, песокъ należałoby pisać ѣ, (porównaj polskie *wiadro*, *piasek*). Z polskiej ortografji można także przytoczyć wiele przykładów nieortograficznej pisowni np. *zwietrzały* zamiast *zwietszały*, końcówka *em* w rodz. nijak przymiotników.— Skoro więc ortografja, jako sztuka, z gramatyką nauką mało ma wspólnego, a wdrożenie uczniów w literacki, czyli jak się zwykle mówi, w poprawny sposób wysławiania się można osiągnąć przez czytanie wzorowych autorów i opowiadanie pod kierunkiem nauczyciela, zatym systematyczne nauczanie języka ojczystego posiada jedynie znaczenie teoretyczne.

Zachodzi jednak pytanie, czy znaczenie to jest o tyle doniosłe, że nauczanie gramatyki języka ojczystego zasługuje na uwzględnienie w programach szkoły średniej? Celem szkoły średniej powinno być kształcenie władz intelektualnych młodzieży i uposażenie jej w szereg wiadomości niezbędnych dla ogólnego wykształcenia. Ponieważ mnogość przedmiotów wpływa bardzo ujemnie na sposób ich traktowania, przeto należy liczbę ich zredukować i wybrać tylko te gałęzie wiedzy, które w jednakowym stopniu czynią zadość zarówno pierwszemu, jako też drugiemu z wymienionych celów szkoły średniej; nie tylko ćwiczą władze umysłowe, lecz również wzbogacają w wiadomości pożyteczne dla wykształcenia ogólnego. Na pytanie, czy nauka gramatyki języka spełnia te warunki, Fortunatow odpowiada

twierdząco. Nauka gramatyki jakiegokolwiek języka, a więc i ojczystego, ćwiczy znakomicie władze umysłowe, wyrabia zdolności indukcji i dedukcji, gramatyka języka ojczystego rozwija oprócz tego umiejętność samoobserwacji. Nic nie jest tak bardzo zrośnięte z naszą jaźnią, jak język ojczysty; badając jego zjawiska, musimy ciągle zagłębiać się w siebie samych, poddawać analizie wytwory swej myśli, co wpływa bardzo dodatnio na rozwój umiejętności autoanalizy. Jeżeli nie może być dwuch zdań co do tego, że nauka gramatyki języka ojczystego wysubtelnia i pogłębia władze umysłowe młodzieży, spełniając w ten sposób pierwsze z wymienionych zadań szkoły średniej, to mogą zachodzić pewne wątpliwości, czy nauczanie odgrywa taką samą rolę wobec drugiego zadania szkoły średniej, innemi słowy, czy daje takie wiadomości, które dla ogólnego wykształcenia są pożyteczne lub nawet niezbędne. Pogląd na tę sprawę jest zależny od tego, jak się zapatrywać na stosunek języka do myśli. Gdyby myśl była niezależna od języka, a język tylko jej zewnętrznym wyrazem, poznanie zjawisk językowych nie miałoby wielkiej doniosłości dla zrozumienia procesów myślenia. Tak jednak nie jest; język nie jest tylko zewnętrznym wyrazem myśli, któreby niezależnie od niego istnieć mogły.

Myśl tak jest ściśle związana z językiem, że bez języka myśleć nie możemy, język jest nie tylko narzędziem myśli, lecz cząstkę samej myśli,—bez wyobrażenia bowiem wyrazów, jako znaków wyobrażeń pozajęzykowych, nie moglibyśmy myśleć o tym, czegobyśmy sobie bezpośrednio uświadomić nie mogli, nie moglibyśmy mianowicie myśleć o wyobrażeniach ogólnych, o abstrakcjach.

Z tego wypływa, że główny cel nauczania gramatyki języka ojczystego w szkole średniej powinien polegać na tym, ażeby przyzwyczaić uczniów do uświadamiania sobie zjawisk języka ojczystego, a to uświadomienie sobie zjawisk języka ojczystego jak widzimy z poglądów Fortunatowa, czyni zadość obydwum zadaniom szkoły średniej, przyczynia się bowiem do rozwoju władz umysłowych i dostarcza takich wiadomości, które są pożyteczne dla wykształcenia ogólnego.

Wyłuszczony cel nauczania gramatyki języka ojczystego wskazuje odrazu sposób, w jaki powinien być ten przedmiot wykładany. Wykład gramatyki nie może być ograniczony programem tylko klas niższych, bo tylko w klasach wyższych

przy większej dojrzałości umysłowej uczniów—może być osiągnięty w całej objętości główny cel wykładów gramatyki języka ojczystego, dlatego też, według Fortunatowa, wykład gramatyki języka ojczystego powinien stanowić przedmiot wykładów przynajmniej w jednej z klas wyższych. Nauka gramatyki języka ojczystego w klasach niższych i wyższych powinna się różnić zarówno objętością programu, jak i sposobem wykładu. W klasach niższych system nauczania powinien się opierać wyłącznie na metodzie indukcyjnej, to znaczy, żeby uczniowie pod kierunkiem nauczyciela na gruncie faktów konkretnych (tekstów) sami postrzegali zjawiska językowe, określali je i klasyfikowali, dopiero kiedy uczniowie o tyle poznają dane zjawiska, że będą mogli odróżniać je od innych i określać zachodzące między nimi a innemi zjawiskami różnice, nauczyciel powinien zapoznać ich z terminem, z którego pomocą gramatyka dane zjawisko określa.

Ponieważ trudno wymagać od uczniów klas niższych teoretycznego zainteresowania się gramatyką, należy przeto, o ile możności nie tracić kontaktu z praktyką językową; to też nauczanie gramatyki języka ojczystego w niższych klasach powinno być związane z czytaniem i wypracowaniami piśmiennemi. Przy czytaniu uczniowie poznają różnice, zachodzące między gramatyką języka literackiego a gramatyką ich języków indywidualnych, tak zwanego języka potocznego, a zdobyte wiadomości będą miały znaczenie nie tylko teoretyczne, ale i praktyczne, będzie bowiem można je wyzyskać przy wypracowaniach piśmiennych, w których język indywidualny uczniowie muszą zastępować językiem literacklem.

Systematyczny wykład gramatyki powinien się rozpoczynać dopiero w klasach wyższych. Punktem wyjścia przy nauce gramatyki w klasach wyższych, jak w niższych, powinny być fakty konkretne, stopień jednak rozwoju umysłowego uczniów klas wyższych pozwala na traktowanie zjawisk gramatycznych, jako przedmiotu samodzielnego. Program klas wyższych powinien rozszerzyć i ująć w systematyczny zarys wiadomości, zdobyte w klasach niższych, szczególną jednak uwagę należałoby zwrócić na znaczenie form gramatycznych, a więc na stosunek języka do myśli. W programie klas wyższych wybitną rolę powinna odgrywać *składnia*. Oprócz tego w klasach wyższych powinna być także uwzględniona historja języka ojczystego; należy też zestawić jego formy gramatyczne z formami gramatycz-

nemi innych znanych uczniom języków. Powinna być uwzględniona historyka, to znaczy, że Fortunatow nie ma wcale zamiaru wprowadzania do szkoły średniej historji języka w całej objętości—co, mówiąc nawiasem jest niemożliwe nawet w wykładach uniwersyteckich, — lecz zaleca rozpatrywanie pewnej grupy zjawisk języka spółczesnego ze stanowiska historycznego. To uwzględnienie historji języka przyczyniłoby się do wyrobienia właściwego poglądu na istotę języka, przekonałoby o jego zmienności w czasie.—Porównywanie gramatyki ojczystej z gramatyką języków obcych, wykazujące podobieństwa i różnice, pogłębi pogląd na kategorje gramatyczne języka ojczystego, które miały być najbardziej naturalnym sposobem wyrażenia kategorji myślowych.

Tak się przedstawiają w ogólnych zarysach poglądy prof. Fortunatowa na sposób wykładania gramatyki języka ojczystego w średnich zakładach naukowych.

Stanisław Szober.

Plan nauki języka polskiego w gimnazjach galicyjskich

instrukcja dla nauczycieli tego przedmiotu, zatwierdzona rozporządzeniem ministerjalnym z dnia 25 lutego 1905 l. 28,284/04. Lwów, 1905.

Wybitną cechą pedagogiki galicyjskiej jest jej charakter urzędowy. Rada szkolna krajowa w troskliwości swej o szkoły nie poprzestaje na programach i przepisach ogólnych, lecz przygotowuje obszerne instrukcje dla nauczycieli, wchodzące niekiedy w najdrobniejsze szczegóły nauczania i stanowiące czasem spore broszury pedagogiczne. Ma to swoją dobrą stronę obok innej ujemnej. Na korzyść instrukcji możnaby policzyć, że dzięki nim niektóre podstawowe, wypróbowane zasady metodyczne stają się obowiązujące i nauka w szkołach nie może spaść poniżej pewnego *minimum* wymagań pedagogicznych. Z drugiej strony jednak instrukcje takie przeszkadzają również pedagogice galicyjskiej wznieść się ponad owo *minimum*, są tamą dla jej swobodnego wzrostu i postępu; nauczycielom bowiem surowo zabrania się wszelkich metod i środków, nie objętych instrukcją, przez co krępuje się ich pomysłowość i samodzielność w nauczaniu, odstręcza się również jednych od pisania, innych od czytania książek pedagogicznych, o ile bowiem nie mają one na sobie marki oficjalnej, t. j. nie są uznane i zatwierdzone przez Radę Szkolną, rzadko mogą wpłynąć na praktykę w szkole. Taki charakter ma instrukcja dla nauczycieli języka polskiego, którą mamy przed sobą: zawiera ona wiele trafnych wskazówek, okazujących w autorach znaczną znajomość teorji i praktyki nauczania, ale zawiera też wiele nakazów i zakazów kategorycznych, podanych bez umotywowania.

Na początku mamy plan nauki języka polskiego, określający zadania tego przedmiotu i rozkład materjału na poszczególne klasy; wśród zadań wskazano głównie widoczne i dające się ocenić przy egzaminie rezultaty nauki, np. należyte czytanie i mówienie, gruntowna znajomość fleksji i składni; poznanie ważniejszych zjawisk w zakresie głosowni i etymologji i t. p.— nie wspomniano zaś o kształcących czynnikach nauki języka ojczystego: o znajomości mowy, dla której czytanie, pisanie i gramatyka jest tylko środkiem, o kształceniu zdolności rozumowania i logicznego myślenia, o zamiłowaniu mowy ojczystej;— mimochodem tylko wspomniano o „wyrobieniu dobrego smaku przez czytanie". W programie uderza nas mała ilość godzin, wyznaczona na język polski w szkole polskiej galicyjskiej: we wszystkich klasach jest tylko po 3 godziny tygodniowo, co zwłaszcza dla klas niższych wydaje nam się za mało.

Przy omawianiu szczegółów odróżniono trzy działy w nauce języka: lekturę, naukę gramatyki i ćwiczenia piśmienne; każdy z tych działów traktuje się oddzielnie. Rozdział o lekturze jest zdaniem naszym najlepiej opracowany: nauczyciel znajdzie tu mnóstwo pożytecznych i godnych uwzględnienia wskazówek co do wyrobienia biegłości w czytaniu, objaśnienia treści i formy, zdawania sprawy z rzeczy przeczytanych, opowiania, deklamacji. Zamało tylko liczono się tu ze sprawą pierwszej wagi w nauczaniu: z zainteresowaniem ucznia. Zgodnie z pedagogiką należałoby kłaść nacisk na taki wybór czytania, iżby ono nietylko miało znaczenie kształcące, lecz budziło najżywszy interes w dzieciach; stąd nauczyciel w każdym szczególnym wypadku, nietylko musi zwracać uwagę na stopniowanie trudności, ale na całe usposobienie, nastrój ucznia czy klasy. Tej zasady jednak nauczyciel nie spełni, gdy instrukcja z góry powiada „najwłaściwszą rzeczą będzie postępować *porządkiem wypisów*", podciągając odrazu wszystkie szkoły i wszystkie dzieci w całym kraju pod jedną regułę, choć warunki ich życia i rozwoju mogą być bardzo rozmaite. Na osłabienie interesu do lekcji wpłynie też niezawodnie wskazówka instrukcji, iżby każdy ustęp, który ma być czytany i objaśniony w klasie, wpierw *zadawać do przeczytania w domu*, polecając uczniom podkreślić wszystkie wyrazy, których nie rozumieją: większość dzieci z klasy I i II, znając acz pobieżnie treść powiastki, nie będzie miała wielkiej ochoty czytać ją po raz drugi z objaśnie-

niami nauczyciela; gdyby w klasie czytały rzecz zupełnie dla siebie nową, byłyby więcej zainteresowane, a nauczyciel z samego sposobu i niemal z tonu czytania dzieci prędzejby się zorjentował, o ile daną rzecz rozumieją, co tam potrzebuje objaśnienia. Lektura domowa uczniów według nas ma zgoła inne cele, niż ten „ażeby uczniowie każdej klasy przeznaczone dla nich wypisy poznali w całości"; chodzi tu o zaprawienie do samodzielnego czytania i o obznajmienie dzieci z utworami prawdziwie pięknemi; dlatego służyć do niej winny tanie wydawnictwa arcydzieł, a nie wyłącznie wypisy szkolne. Za słuszne wymaganie instrukcji uważamy, aby już od klasy I dawać młodzieży objaśnienia co do autorów, których czytają, ale nie zgodzilibyśmy się na przepisy co do formy tego objaśnienia. Według instrukcji w klasie I i II należy dawać krótką wzmiankę np. *Jan Kochanowski, przed 325 laty największy poeta polski*; w klasie zaś III i IV można wspomnieć uczniom o jakimś ciekawym wypadku z życia poety, w razie potrzeby o okolicznościach, wśród których rzecz czytana powstała.

Naszym zdaniem właśnie, gdy chodzi o dzieci młodsze w klasie I lub II, należałoby się wystrzegać ogólników nic nie mówiących, jak wyżej przytoczony. Bo czegóż z tego zdania dziecko się nauczy? Że był *poetą*, wiedziało prawdopodonie, zanim mu to powiedzieliśmy, boć uczeń klasy I czy II zatym 12-letni wie, że poetami zwą ludzi, którzy wiersze piszą. Że był *największym* poetą w swoim czasie, o tym można naprawdę sądzić tylko przez porównanie z innemi pisarzami XVI wieku, a uczniowie klasy II nie znają przecież literatury, więc oceniać i porównywać poetów nie mogą. Że żył 325 lat temu — to daje pewne pojęcie, że to poeta dość dawny, ale co znaczy owa dokładna cyfra *325?* Czy tyle lat upłynęło od jego śmierci? czy od urodzenia? czy od czasu, gdy zaczął pisać poezje? Więc znów dokładność pozorna, ale w gruncie dźwięk pusty, który obija się o uszy dziecka, pozostawiając je całkiem obojętnym. Tymczasem już w tej klasie można przecie w sposób dostępny a zajmujący objaśnić, kto był Kochanowski, opowiadając coś o jego życiu, o Czarnolesiu, o Urszulce i t. p.; można też uświadomić dzieciom dokładnie, kiedy żył poeta, pisząc na tablicy datę jego urodzenia i śmierci, polecając uczniom, aby sami powiedzieli, który to był wiek, i proponując, aby obliczyli ile lat upłynęło od śmierci Kochanowskiego do roku, w którym

odbywa się lekcja. Naturalnie nie wymagamy, aby dzieci liczb tych uczyły się na pamięć, ale może właśnie dlatego niektórym uczniom utkwią dobrze w pamięci, a cała lekcja cel osiągnie, bo pobudzi do zwracania uwagi na podpis autora.

Lekturę w klasach wyższych instrukcja omawia w związku z wykładem historji literatury, wskazując, których autorów należy traktować obszernie, a których zbyć tylko krótką wzmianką, nie czytając żadnych wyjątków na lekcji, lecz pozostawiając to pilności uczniów poza szkołą. Do takich pisarzy, zepchniętych na plan drugi, należą: Andrzej Frycz Modrzewski, Sebastjan Fabjan Klonowicz, Stanisław Staszyc, Hugo Kołłątaj, Seweryn Goszczyński, Joachim Lelewel, Kornel Ujejski, Władysław Syrokomla, Teofil Lenartowicz, Mieczysław Romanowski i naturalnie pisarze spółcześni, gdyż kurs literatury ma się kończyć na Asnyku i Konopnickiej. Motywów tych opuszczeń instrukcja nie podaje. Nie wiemy też dlaczego i największych poetów, których młodzież w klasie VII i VIII ma studjować dokładnie. tak pokrzywdzono, że „Dziady" Mickiewicza, „Kordjan" Słowackiego czytane być mają tylko „w znaczniejszych wyjątkach" nie w całości. Za rzecz słuszną natomiast uważamy polecenie ćwiczeń ustnych w klasach wyższych, oraz wprowadzenie do programu lektury domowej arcydzieł literatury powszechnej.

W rozdziale o *gramatyce* instrukcja bardzo słusznie zaleca metodę wykładu indukcyjną; zamało tylko położono nacisku na ćwiczenia gramatyczne ustne i piśmienne, w których uczniowie stosują poznane już zasady i dają najlepszy dowód ich rozumienia;—instrukcja uwzględnia tylko rozbiór, zwany stale „analizą", ale to dla celów dydaktycznych nie wystarcza.

Rozdział o *wypracowaniach piśmiennych* jest słabiej opracowany od dwuch poprzednich i nie zgadza się już z dzisiejszym postępem pedagogiki. Za jedyny środek nauczania ortografji instrukcja po staremu uważa dyktando, choć i doświadczenie lat wielu i badania psychologiczne przekonały dowodnie o bezowocności tego ulubionego wielu nauczycielom ćwiczenia, i wskazały, jak ortografji uczyć należy.

Podobnież co do ćwiczeń stylistycznych, wbrew dzisiejszemu dążeniu, aby uczeń własne myśli wyrażał własnym stylem, ciągle jest mowa tylko o reprodukcji gotowych wzorów. Instrukcja w imię zasady, że wybór tematu wymaga dobrej roz-

wagi, pochwala zwyczaj, istniejący w niektórych zakładach naukowych, iż nauczyciele podają swe wnioski co do tematów dyrektorowi; wnioski te bywają roztrząsane na konferencji nauczycielskiej, a dyrektorzy „czuwają nad stosownością tematów". Niewątpliwie; rozwaga w każdej kwestji pedagogicznej jest niezbędną, a porozumienie się nauczycieli między sobą bardzo pożyteczne, ale przy wyborze tematów do wypracowań rzeczą pierwszej wagi jest znajomość uczniów danej klasy; w każdym poszczególnym wypadku trzeba niejako przewidzieć, co nasi uczniowie napiszą chętnie i łatwo, co najlepiej odpowiada stopniowi ich rozwoju umysłowego, zdolnościom, usposobieniu, a te wszystkie czynniki chyba lepiej uświadamia sobie nauczyciel, który tę klasę prowadzi może od lat paru, śledząc jej postępy, niż dyrektor, który przecież na wszystkich lekcjach nie bywa. Wyliczając różne rodzaje wypracowań, instrukcja powiada: „Monologi i djalogi nie nadają się do wypracowań piśmiennych". Pytamy: dlaczego? Przecież forma rozmowy w życiu potocznym jest najzwyklejszą formą wypowiadania myśli, a w życiu publicznym dyskusja coraz większą odgrywa rolę; przytym djalog przedstawia wiele właściwości stylu (zręczne pytania, zwięzłe odpowiedzi, zdania wyrzutniowe, zwroty charakterystyczne, wykazujące różnicę języka i usposobienia osób rozmawiających i t. d.) nie spotykanych gdzieindziej, które uczeń winien sobie przyswoić. Pożądanym urozmaiceniem ćwiczeń byłoby właśnie opracowanie niektórych tematów w formie djalogicznej, co zresztą zalecają spółcześni metodycy niemieccy i angielscy. W końcowych uwagach o poprawie wypracowań instrukcja zaleca nauczycielom, aby nie gromili uczniów za szczere wypowiadanie swych myśli, a jednocześnie „nie dopuszcza, aby uczniowie dotykali kwestji społecznych, religijnych i politycznych lub wyrażali niezdrowe tendencje". Jak odróżnić, co jest *szczerością*, a co *niezdrową tendencją?*—instrukcja nie poucza, bo tutaj obok wyboru tematu, któryby nie skłaniał uczniów do pisania o kwestjach politycznych, wszystko zależy od osobistego poglądu i taktu nauczyciela. Ale takt jest ilością niewymierną i w żadne paragrafy instrukcji nie da się ująć, uwaga więc ta była co najmniej zbyteczną, a gdy natrafi na nietaktownych dyrektorów, którym nad wyborem tematów kazano czuwać, może wprowadzić wiele zamętu i rozgoryczenia w stosunki szkolne.

Aniela Szycówna.

Wypisy i czytanki [1]).

Bądzkiewicz Antoni. Wypisy polskie. Część średnia.

Wyszły już one w kilku wydaniach, co bynajmniej nie dowodzi, ażeby miały być dobre. Zagadkę popularności tej książki wyjaśnimy, gdy powiemy, że wypisy Bądzkiewicza były rozpowszechnione po szkołach Królestwa Polskiego, jako jeden z trzech czy czterech podręczników, zalecanych przez okręg naukowy. Dosyć przejrzeć spis rzeczy w tej książce, aby mieć pojęcie, jak ona jest zajmująca. Pomimo pozornego porządku w układzie, wypisy Bądzkiewicza odznaczają się bezładnym nagromadzeniem przestarzałych artykułów, nie nadających się do opowiadań, tego bardzo ważnego czynnika w nauce.

Na zakończenie dodać należy, że książka ta ma styl ciężki i zawiera w sobie mnóstwo błędów językowych.

Janina Bemówna.

Pierwsza i Druga książka do czytania. „Wypisy polskie“ C. Boguckiej i Niewiadomskiej. Warszawa, nakład Gebethnera i Wolffa, 1906 roku.

Koniecznością były wypisy polskie, zastosowane do potrzeb dzisiejszych uczącej się młodzieży; to też z radością możemy zanotować kilka podjętych prac w tym kierunku.

„Pierwsza książka do czytania“ w myśl swego przeznaczenia składa się z krótkich ustępów, bardzo trafnie wybranych, nadających się do opowiadania, przy końcu każdego z nich pomieszczone są pytania, mające nauczycielowi ułatwić zbadanie

[1]) W dziale tym i wszystkich następnych pomieszczamy wyłącznie oceny książek, dotychczas używanych w praktyce domowej i szkolnej.

pojęć dziecka, sprawdzenia jego wiadomości, dotyczących poznawanych w danym ustępie przedmiotów.

Pytania te w znacznym stopniu ułatwiają dziecku wypowiadanie myśli, przyzwyczajają je do pewnego logicznego rozumowania i rozkładu planu w przeczytanym ustępie.

Najmniej zalet ma „Druga książka do czytania" gdyż treść w niej jest mało urozmaicona, ustępy za krótkie i mało interesujące. Poezji zamało.

Doskonałe w układzie są „Wypisy na klasę I-szą tychże autorek. Przedewszystkim uderza nas wybór ustępów, zupełnie planowo wiodących do celu t.j. do zapoznania uczniów z różnorodnemi formami literackiemi, drogą praktycznego zapoznawania się z niemi, a za pomocą umiejętnie stawianych pytań do odnajdowania podobieństw i różnic z poznanemi formami. Wielki nacisk autorki kładą na ćwiczenia, wzbogacające język ucznia przez umiejętne zestawianie wyrazów, wyszukiwanie pierwotnych i t. p.

Pytania, pomieszczone na końcu każdego przeczytanego ustępu, dopomagają nauczycielom kierować uczniem, nauczą go zdawać sobie sprawę z tego wszystkiego, z czym się zapozna w danej czytance i przyzwyczają go tym samym do zapytań o znaczenie wyrazów dla siebie niezrozumiałych.

Wybór ustępów wskazuje, że autorki chciały zaznajomić ucznia z obecnym życiem ludzi, ich różnorodnemi pracami, uważając to za czynnik, który wyrabia uczucia społeczne w uczniu. Wybór poezji bardzo ładny i niezbyt trudny.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Wypisy polskie na klasę III. C. Bogucka i C. Niewiadomska. Warszawa—Kraków, Gebethner i Wolff, 1907 r. 60 kop.

Książkę tę należy powitać jako jedne z najlepszych wypisów szkolnych na klasę III, co jest tym milsze, że jeśli w czytankach dla dzieci, zaczynających naukę, nie znajdujemy braku, to przeciwnie gdy idzie o klasy trochę wyższe, ubóstwo rzeczy dobrych jest niezmierne.

W porównaniu z Rokiem Czytania na kl. III omawiana książka jest mniejsza, ale też i znacznie tańsza, co stanowi wielką jej zaletę. Gorsze jest to, że w treści dobranych powiastek i artykułów jest pewna monotonja, brak energji i ży-

cia, którego znacznie więcej spotykamy w Roku Czytania. Natomiast podkreślić należy, że autorki postarały się o styl różnorodny i wyzyskały pod tym względem nowszą literaturę. Oprócz Orzeszkowej, Prusa, Sienkiewicza, Dygasińskiego, Konopnickiej, Asnyka, spotykamy Żeromskiego, Reymonta, Orkana, Kasprowicza, Daniłowskiego, Lemańskiego i Tetmajara. Brak natomiast jeszcze staropolskich urywków: jeden tren Kochanowskiego—to zbyt mało, gdyż w klasie III należy już uczniów zaznajamiać z przeszłością języka na wzorach.

Niektóre utwory obcięto, sądzimy, że przez zbytnią dyskrecję — Śmierć Pułkownika, Nowy chodnik, Hrabiątko wiele na tym straciły.

Po skończonym urywku, czy wierszu autorki dają pytania i objaśnienia, dotyczące stylu, rodzaju utworu lub myśli zasadniczej, w nim zawartej; pod nazwiskiem autora jest zawsze data jego urodzenia i śmierci lub notatka — spółczesny z określeniem w paru słowach rodzaju talentu: satyryk, poeta i powieściopisarz i t. p.

Są to rzeczy bardzo cenne dla nauczyciela, a możnaby je jeszcze pogłębić, powiększyć liczbę pytań, dotyczących stylu, a co już jest konieczne, w odnośnikach dać wytłumaczenie np. wyrazów gwarowych mniej znanych.

Wł. Weychertówna.

M. Brzeziński. Podarunek dla młodzieży. Wydanie dziesiąte ze 119 rysunkami znacznie powiększone i zmienione. Warsz., 1907. Wydawnictwo imienia Staszyca.

Już samo to, że książka ma dziesiąte wydanie, świadczy o jej poczytności i wielkiej użyteczności. Istotnie jest to skarb prawdziwy w rękach nauczyciela początkowego, który łączy naukę języka ojczystego z pogadankami przyrodniczemi. Książka nie jest natomiast odpowiednia dla szkół średnich, gdzie lekcje polskiego są przez innego nauczyciela zazwyczaj prowadzone, a nauka rozkłada się na lat 7 lub 8. Co innego w szkole ludowej.

W zasadzie łączenie pogadanek z lekcjami języka jest bardzo pożyteczne: nauczyciel ma tematy gotowe do wypracowań i co bardzo ważne, rozporządza znaczną ilością godzin, podczas których zwraca uwagę na wysławianie się ucznia.

Niejednokrotnie nauczyciele mówili, że Podarunek, jako książka do czytania, jest jednostronny, ponieważ treść czytanek jest tu wyłącznie prawie przyrodnicza.

W nowym wydaniu autor starał się temu brakowi zapobiec, dodając 2 działy: Z życia ludzi i Z dawnych dziejów.

Nie można powiedzieć, aby te 2 działy, zwłaszcza drugi były dobrze opracowane. Mamy trochę podań, banalnych wierszy i opowieści z dawnych dziejów, i jeden artykuł niby naukowy, z którym zresztą trudno się zgodzić, bo początek Polski przedstawia jakby w myśl dawnej umowy społecznej Rousseau'a w sposób idealnie zgodny i chrześcijański. Otóż ta wiązanka drobna jest tylko przyłatana do całości książki i wcale nie wpływa na usunięcie braku, o którym była mowa.

W książce do czytania, mającej służyć za Wypisy przy lekcjach języka ojczystego, idzie poza treścią, która musi być wartościowa, o formę, więc o powiastki krótkie ze zdaniami prawidłowo zbudowanemi, o rozmaitość stylu, dobry wybór wierszy, różne rodzaje czytanek, więc opisy, opowiadania, rozprawki, djalogi i t. d.

W wypisach, przeznaczonych do szkół średnich, pożądana jest treść, dotycząca przedewszystkim życia ludzi, obrazków z przeszłości zwłaszcza wobec tego, że historja zaczyna się znacznie później, a lekcje polskiego w niższych klasach mogą dać pewną garść faktów anegdotycznych o podkładzie etycznym. W dziedzinę przyrody nie należy się tu zapuszczać, bo to robi na innych godzinach inny i kompetentniejszy nauczyciel.

Czyby to jednak miało znaczyć, że mając treść przeważnie przyrodniczą, nie można poprowadzić dobrze lekcji języka? Bynajmniej—trzeba mieć tylko odpowiedni materjał językowy.

Więc można zrobić Podarunek dobrą książką do czytania, choćby się nie pomnażało działów i w znacznej części autor tego dokonał, dodając właśnie do działów przyrodniczych wiele wierszyków, napisanych wzorowo pod względem stylowym.

Gdyby w tym kierunku poszły zmiany jeszcze dalej w wydaniu jedenastym, które zapewne nie da długo czekać na siebie, gdybyśmy tam znaleźli artykuły, łatwe do rozbicia na cząstki logiczne, ze zdaniami, nadającemi się do rozbioru, mielibyśmy zupełnie dobre wypisy dla szkoły ludowej o treści przeważnie przyrodniczej.

Ma jednak Podarunek jeszcze jedną wadę: jest za duży — zawiera 477 stron druku obecnie, to znaczy musi być czytany w ciągu lat paru. Wiadomo powszechnie, że dzieci nudzą się jedną książką, gdy ją mają długo. Gdyby rozbić Podarunek na 2 książki, z których jedna np. mówiłaby o przyrodzie żywej, druga o martwej, możnaby się wówczas nie krępować dodaniem pewnej ilości wierszyków i obrazków stylistycznie pięknych i wartościowych, luźno łączących się z treścią, oddziaływujących na ucznia, a dających nauczycielowi pole do objaśnień językowych i stylowych.

Wł. Weychertówna.

Przyjaciel dzieci jako wyższa część nauki czytania i pisania dla starszej dziatwy, ułożył Antoni Celichowski b. nauczyciel szkół rządowych. Warsz., 1905. Wydanie III znacznie powiększone.

Są to Wypisy zarówno pod względem treści jak i układu stanowczo przestarzałe. Jedynie z początku daje się uchwycić jakaś myśl przewodnia w rozłożeniu materjału i to jedynie co do treści: stosunek do Boga i rodziny, dobroczynność, przestawanie na małym, prawdomówność i inne cnoty. O metodycznym stopniowaniu trudności, o stopniowym rozszerzaniu widnokręgi dziecka mowy tu niema. W części III nawet tytuły dziwnie po sobie następują, np. telefony i telegrafy, szabelka Piotra Wielkiego, Florjan Szary, Jan Kryłow i znów o kilka stron dalej niektóre wiadomości z fizyki. W kawałkach moralizatorskich etyka z doby organiczników: oszczędność, pracowitość, a ciągle z myślą dojścia do majątku; religijność ściśle katechizmowa. Styl często szwankuje, np. w powiastce: Wielkoduszność Araba najwidoczniej tłumaczonej z rosyjskiego. Podpisów autorów niema wcale, nawet pod poezjami, nawet w spisie ogólnym. Objaśnień i wskazówek metodycznych oczywiście ani śladu.

Wł. Weychertówna.

Chrząszczewska Jadwiga i Warnkówna Jadwiga. Moja pierwsza książeczka. Wierszyki, powiastki i opowiadania różnej treści. Warszawa, 1903.

Autorki nie wspominają wcale, czy książkę swą uważają za podręcznik do nauki, czy za materjał do czytania poza lekcją.

Stąd poważna wątpliwość, jaką miarę należy do niej przykładać. Wybór materjału i uporządkowanie jego przypominają czytanki szkolne, t. j. książki, stanowiące podstawę nauki języka dla dzieci lat 8—10; brak zaś ustopniowania trudności językowych, brak wszelkich objaśnień, uwag gramatycznych, tematów do ćwiczeń piśmiennych, co wszystko w racjonalnej nauce powinno się ściśle wiązać i skupiać około książki do czytania— zdaje się znów wskazywać, że autorki nie myślały o układaniu podręcznika metodycznego, tylko o samym czytaniu. Jeśli z tego stanowiska oceniać będziemy książkę, to musimy przyznać, że wybrały rzeczy odpowiednie, opracowały je dobrze i bardzo słusznie dłuższe opowiadania podzieliły na części, co dopomaga czytającemu dziecku do zdania sobie sprawy z głównych punktów danego artykułu.

A. Szycówna. (Z „Książki" r. 1902).

„Wypisy polskie" na 4 klasy niższe, częściowo znane już poprzednio, a opracowane *p. Chrząszczewską i Warnkównę znane jako „Rok czytania na klasę wstępną I, II i III włącznie. Wydane przez Gebethnera r. 1906, tom. 4.*

Pod względem treści przedstawiają się one bardzo dodatnio, poezje ładne, choć niektóre trochę za trudne, jak np. ustęp z „Pana Tadeusza" Śniadanie u Sędziego" przeznaczone dla dzieci wstępnej.

We wszystkich tomach „Roku czytania" przeważają ustępy historyczne, lub estetyczne obok przyrodniczo-gieograficznych, których jest już mniej, zupełnie zaś brak ustępów, malujących różne zajęcia, życie ludzkie, ich wzajemny stosunek, np. gdy mowa o węglu, po daniu wyjaśnienia, jaką drogą przypuszczalnie powstał, niema ani słowa o sposobach wydobywania go, o warunkach pracy w kopalni i t. p.

Brak ten w książce, przeznaczonej do czytania dla dziecka, wpływa na pewną jednostronność w kształceniu się pojęć u dziecka, zaznajomienie go z pracami ludzkiemi jest czynnikiem ważnym, bo pozwala mu łatwiej orjentować się w stosunkach życiowych, na co przecież wychowawcy i nauczyciele zwracać winni uwagę.

Począwszy od klasy II, autorki wprowadziły po[illegible]eczną

nowość, przy każdym z autorów, którego wyjątek wybrały, dają ogólne dane co do czasu i miejsca, w którym żył. Jest tu wyraźna chęć zapoznawania ucznia już w niższych klasach z przedstawicielami literatury, co w połączeniu z pewnemi ogólnemi wskazówkami co do różnych form literackich, da pojęcie o bogactwie literatury rodzimej.

Jeżeli idzie o metodyczną stronę, to szkoda, że autorki ze względu na wielokrotne niewyrobienie nauczycieli w kierunku pedagogicznym dla ułatwienia im zadania nie dały planu ścisłego i pytań odpowiednich, choćby przy kilkunastu ustępach, co mogłoby służyć jako wskazówka do dalszej w tym kierunku pracy. Pomimo tych braków, „Rok czytania" może oddawać poważne usługi przy nauce języka polskiego.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Henryk Galle. Wypisy polskie na klasę wstępną i pierwszą, Warszawa, 1906.

Materjał urozmaicony, ułożony koncentrycznie ze stopniowaniem od rzeczy bliższych do coraz dalszych. Najmniej oryginalną pod względem wyboru jest część wstępna; powtarzają się w niej powiastki z innych wypisów z tą różnicą, że autor pominął pogadanki naukowe, słusznie uważając, iż nie należą one do lekcji języka polskiego. Wypisy te ozdobione są obrazkami, co stanowi niewątpliwie zaletę książek, przeznaczonych na klasy, niższe.

Henryk Galle. Wypisy na klasę II, Warszawa 1907. Nakładem i drukiem M. Arcta.

Książka ta, stanowiąc ciąg dalszy poprzednich, jako dla starszych już dzieci przeznaczona, wielkie przedstawia zalety. Prawdziwą zasługą autora jest, że starał się tu zebrać materjał wzorowy pod względem formy: podał więc wyjątki z najznakomitszych autorów polskich i to nietylko dawniejszych lecz i najnowszych np. Sienkiewicza, Żeromskiego, Sieroszewskiego i Reymonta. Wybór poezji mniej nieco urozmaicony, niż prozy, choć wierszy lichych nie spotykamy wcale. Treść po większej części zajmująca, dobrze nadaje się do opowiadania: ustępów opisowych i rozumowych jest tam mało, większą część stanowią powiastki, legendy i opowiadania historyczne. Pewną jednostronnością książki jest, że przy całym duchu humanitarnym, jaki ją oży-

wia, że dużo stosunkowo mieści scen krwawych z wojen i łowów, a za mało ustępów z dziejów kultury. W układzie, zdaje się, że autor trzymał się wyłącznie zasady, aby rzeczy łatwiejsze umieszczać przed trudniejszemi, ale wyraźnej myśli przewodniej, usprawiedliwiającej taki nie inny porządek oddzielnych artykułów, nie można się dopatrzyć; w Wypisach nie wyróżniono żadnych działów ani ze stanowiska tresci, ani ze stanowiska gatunków literatury, co trochę utrudnia zorjentowanie się nauczycielowi, który musi naprzód sam całą książkę poznać, aby mógł według pewnego planu prowadzić lekturę z uczniami; z drugiej jednak strony układ taki daje swobodę używania książki stosownie do indywidualności i potrzeb danego ucznia lub klasy.

A. Szycówna.

Henryk Galle. Wypisy polskie na klasę III Warszawa 1907. Nakładem i drukiem M. Arcta.

Tak przywykliśmy we wszystkich wypisach też same znajdować wyjątki, że pierwszą cechą, które nas uderza w tej książce jest, iż są to istotnie wypisy z naszych najcelniejszych pisarzy, a nie wypisy z wypisów. Tyle tu rzeczy nowych, nie oklepanych, które młodzież czytać może z zajęciem i korzyścią, a które dotąd całkiem były jej niedostępne częścią skutkiem zwyczaju, nakazującego unikać pisarzy spółczesnych, częścią skutkiem trudności, stawianych przez cenzurę. Jestto istotną zasługą p. Gallego, że odstąpił od przyjętego szablonu, i stworzył rzecz istotnie nową: taki wybór wyjątków poezji i prozy, jakiegośmy nie mieli dotychczas. Czy wybór ten jest bez zarzutu? trudno z góry przesądzać; o tym bowiem, czy dana książka odpowiada lub nie poziomowi klasy III, można będzie mówić co najwcześniej po roku, gdy przejdzie próbę doświadczenia, a nie po kilku tygodniach, gdyśmy zaledwie jej poczęli używać. To tylko pewne, że znalazły się tu utwory autorów dawniejszych i nowszych, najpiękniejszą piszących polszczyzną, a treść przedewszystkim daje obraz kultury polskiej spółczesnej i dawniejszej. Ponieważ to wypisy dla klasy III, więc bardzo słusznie autor daje obok powiastek i powieści, artykuły nauczające treści historycznej czy opisowej, aby stopniowo przyzwyczajać młodzież do stylu poważniejszego, który stanowi trudność dla dzieci, zbyt długo trzymanych na samych powia-

stkach i pogadankach, specjalnie przyprawionych dla bardzo małych czytelników; słusznie też daje niektóre wyjątki z pisarzy dawniejszych np. z Reja, Krasickiego, Niemcewicza, co może dać odpowiedni materjał do uwag językowych. Sądzimy jednak, że przy takich wyjątkach należałoby dać jakieś objaśnienie, prócz samego przekładu trudniejszych wyrażeń. Pospolicie dzieci klasy III nie władają jeszcze tak dobrze językiem, aby odrazu uświadamiały sobie, że pewna forma, którą pozostawiono przez poszanowanie dla autora. nie jest poprawną; a stąd może należałoby zwrócić uwagę np. na galicyzmy w wyjątkach z Niemcewicza i Krasickiego—albo też wyjątków tych z powodu zbyt ciężkiego stylu poprostu nie umieszczać; (*archaizmy* Reja mniej są szkodliwe, bo uczeń łatwiej sobie uświadamia zwroty przestarzałe, niż błędy składni). Co do treści, to uderza taż same jednostronność, co w Wypisach dla klasy II: za dużo opisów bitew w stosunku do ustępów z dziejów cywilizacji, które też stanowić mogłyby bardzo bogaty i piękny materjał. Pomimo, że młodzieży należy podawać zgodne z historją obrazy życia w różnych czasach, opuścilibyśmy chętnie: *Adasia Śmigielskiego* Bełzy, a nawet opowiadanie Kaczkowskiego p. t. *Mniemany upiór*—pojęcia bowiem staroszlacheckie jeszcze czasów saskich tak się różnią od tych, w jakich dziś młodzież wychowujemy, że nie możemy przy czytaniu powstrzymać się od krytyki, a uczniowie klasy III rzadko krytykę tę zrozumieją właściwie t. j. zdadzą sobie sprawę, że autorzy pewne rzeczy przedstawiają nie jako wzór i ideał, lecz objektywnie ze względu na prawdę historyczną; możeby więc lepiej z takiemi utworami się zatrzymać do klas wyższych, gdy uczniowie będą dojrzalsi. Wogóle Wypisy p. Gallego, pozbawione uwag i objaśnień, tylko w rękach dobrego nauczyciela przyniosą należytą korzyść uczniom.

Aniela Szycówna.

Henryk Galle. Wypisy polskie na klasę IV. Wzory prozy i poezji. Warszawa 1907.

Książka ta stanowi niejako uzupełnienie Stylistyki autora, przeznaczonej również na klasę IV. Słuszna zasada, że pojęcia o różnych rodzajach prozy i poezji zdobywać ma uczeń przez czytanie i rozbiór odpowiednich wyjątków, nie może być

w pełni urzeczywistniona, jeśli—jak to z konieczności ma miejsce w Stylistyce — uogólnienia swe opieramy na rozbiorze jednego tylko przykładu. Dobra indukcja wymaga porównywania większej liczby utworów tego samego rodzaju, co jedynie umożliwia odnalezienie ich cech wspólnych i wyróżnienie znamion zasadniczych od czysto przypadkowych. Tej potrzebie właśnie zaradzają Wypisy, dając nauczycielowi materjał obfity do czytania i rozbioru w klasie, lub do zadawania rzeczy łatwiejszych do samodzielnej lektury domowej. Poza nauką systematyczną teorji prozy i poezji, Wypisy dobrze spełniają swe zadanie, jako zbiór wyjątków z najcelniejszych pisarzy wzorowych zarówno co do treści jak co do formy, przyczym większe utwory, jak *Odyseja*, *Antygona*, *Lilla Weneda* podano w streszczeniu i w takich wyjątkach, które dają pojęcie o całości. Wielką zaletą Wypisów jest, że są one zajmujące, nawet w tych działach, które zwykle mało budzą interesu w młodzieży. Zdaje nam się tylko, że niektóre rzeczy bardzo charakterystyczne same przez się, nie będą dość przystępne dla klasy IV t. j. 14—15 letnich, ledwie wychodzących z dzieciństwa wyrostków i podlotków. Do takich zaliczymy np. takie rozprawy, jak: *Charakter i znaczenie literatury polskiej w XIX wieku* przez St. Tarnowskiego, *O rewolucji społecznej w Polsce* Mochnackiego; dla zrozumienia i należytej oceny takich rzeczy potrzeba nietylko pewnej dojrzałości umysłowej, ale i szerszego wykształcenia historyczno-literackiego; w klasie VII lub VIII byłyby zupełnie odpowiednie, pobudziłyby w młodzieży refleksję i myśl krytyczną jako podstawę do własnego poglądu na dzieje zwłaszcza XIX wieku; w klasie IV przejdą zupełnie bez wrażenia, jako rzeczy niezrozumiałe, albo też pobudzą w niektórych osobnikach żyłkę do przedwczesnego więc płytkiego politykowania, a raczej do politycznej frazeologji.

Aniela Szycówna

Wypisy polskie na klasy wstępną, I-szą i II-gą ułożył w 1 i II wydaniu August Jeske wydanie X, uzupełnione „dodatkiem“, zawierającym ustępy do uczenia się na pamięć Warsz. 1904 r. Wydawnictwo Arcta.

Książka ta wielkie oddała usługi społeczeństwu polskiemu dzięki temu, że kiedyś dawniej została zalecona do szkół przez

Okrąg Naukowy i przywilej ten utrzymała w okresie, gdy wolno było używać niemal tylko Dubrowskiego Teodorowicza. Niezaprzeczenie ta okoliczność stała się przyczyną dziesięciu wydań książki, gdy przyłączyła się do niej staranność i dobra wola wydawcy, za którego sprawą książka stale się odświeżała, chłonąc w siebie nowy, pożyteczny materjał. Wydanie ostatnie odbiega niezmiernie od pierwszego zarówno pod względem treści, jak i układu i wielkości. Niektóre opowiadania zbyt moralizatorskie i opisy zostały usunięte, a na ich miejsce zjawiły się żywe i prawdziwie piękne obrazki np. Konopnickiej, opisowe ustępy z Pana Tadensza i t. p. To wszakże ciągłe rozpychanig Wypisów, a równocześnie przystosowywanie się do warunków, a więc zostawianie szkieletu pierw astkowego, lub np. dodanie wierszy, zaleconych w swoim czasie przez Okrąg Naukowy jako jedyne, których uczyć można, sprawiło, że książka jest dziś lasem, w którym znaleźć można dużo rzeczy bardzo cennych i pożytecznych w nauczaniu, lecz wśród mnóstwa nieużytków. Materjału może nawet starczyłoby na 2 lata, wiadomo jednak, że nie jest rzeczą pożądaną mieć tak długo jedne wypisy, bo dzieci je przeczytają w domu i następnie nudzą się na lekcji. Wadą wielką książki jest, że nawet wiersze są dowolnie zmieniane, co stanowczo jest brakiem uszanowania dla autorów i to takich, jak Kochanowski, Lenartowicz, Mickiewicz.

Wł. Weychertówna

Kamiński Zbigniew. Wypisy polskie. Część I na klasę wstępną szkół średnich i dla szkółek początkowych miejskich i wiejskich. (Wyd. III 1907 r.). Tegoż autora. Wypisy na kl. III i IV.

Pod względem treści przedstawiają one duży wybór ustępów zajmujących, choć nie brak suchych opisów oraz powiastek o tonie kaznodziejskim. Dużo ładnych wierszyków.

Część II, w zakresie klasy III i IV szkół średnich. Materjał podzielony podług rodzajów prozy i poezji. Pierwszy dział stanowią ustępy z dzieła p. t. „Pismo Święte“, dalej opowiadania i rozprawki historyczne, życiorysy, pamiętniki, historję, dział dydaktyczny i opowiadania. Najsłabszy jest dział dydaktyczny: obejmuje on przeważnie suche opisy; pozostałe działy odznaczają się starannym i trafnym doborem wyjątków z naj-

celniejszych pisarzy oraz wyjątków z utworów oryginalnych polskich, pisanych dla młodzieży.

Autor umieścił pod wieloma ustępami objaśnienia wyrazów i zwrotów.

M. H.

S. Karpowicz. Nasz świat. Pierwsza książka do czytania po elementarzu do użytku w nauczaniu domowym i szkolnym. (Warszawa, 1906 r. wyd. Arcta).

Materjał ułożony według pór roku, koncentrycznie od rzeczy bliższych do dalszych, od konkretnych do abstrakcyjnych.

Pod względem treści wybór powiastek przedstawia dość dużą rozmaitość: obok zajmujących obrazów z życia dzieci i otaczającej je przyrody—znajdujemy i suche opisy z dziedziny przyrodoznawstwa; brak jednak żywiołu fantastycznego. Zaletę książki stanowią pytania, umieszczone pod niektóremi powiastkami—mają one na celu pobudzenie myśli dziecka i moralne oddziaływanie na jego duszę. Mały wybór poezji.

M. H.

K. Kędzierski. Wypisy polskie „O domu i świecie" z ilustracjami. Część I. Warszawa—Łódź, 1906 r.

Każde świeżo ukazujące się wypisy szkolne powinny wnosić coś nowego zarówno w jakości, jak i w doborze i opracowaniu materjału. Z tego założenia wychodząc, trzeba powiedzieć, że książka p. K. mogła się była wcale nie ukazywać. Materjał, od dawna przetrawiony i przedrukowany we wszystkich wypisach jeśli nie polskich, to najpowszechniej u nas używanych rosyjskich, jest bardzo szablonowy. Pewną nowość, nie wiem jednak, czy wartościową w książce do czytania, stanowią krótkie listy i powinszowania. Układ od najbliższego otoczenia domu do dalszego (szkoła, kościół, pola, lasy, wody) jest wypróbowany jako dobry. O opracowaniu jednak językowym materjału takim, jak np. w Czytankach Szycówny lub Zbiorkach Sempołowskiej i Unszlichtówny autor nie pomyślał. Co gorsza nie opatrzył nawet książki spisem artykulików i nigdzie nie podpisał żadnego autora, nawet pod wierszykami. Język jest wogóle poprawny, jednak zdarzają się błędy np. zechcesz *podzielić* z na-

mi *zabawę* str. 45. Raz przez kładkę *szli chłopczyki*, a że *byli swawolniki*... str. 44. Wiersze niektóre b. słabe, np. na imieniny matki. Zauważyć jednak należy, że druga połowa, gdzie mowa o porach roku, oraz o tym, co dzieci widziały poza domem, znacznie jest lepsza od pierwszej zarówno pod względem formy, jak i treści.

Wł. Weychertówna.

Książka do czytania do użytku szkół wieczornych. Wydawnictwo Towarzystwa Krzewienia Oświaiy. Łódź, 1907 r.

Są to bardzo ładne wypisy dla dorosłych, którzy już nauczyli się czytać o tyle, że przeszli elementarz. Treść książki wyłącznie beletrystyczna, dobrana ze znajomością upodobań tych, dla których ją przeznaczono. Wielką zaletę stanowi krótkość czytanek i druk wyraźny; dobrym też pomysłem jest drukowanie wierszy np. Wisły Czajkowskiego tak, jak prozy — wobec tego, że niewprawni czytelnicy zwykli głos zawieszać z końcem każdego wiersza. Rozmaitość autorów, a co za tym idzie stylu, jest duża; możnaby pragnąć tylko większej różnorodności nastroju, jest tu bowiem ciągle smutek, są obrazy rozdzierającej, przykrej lub wstrętnej rzeczywistości. Istotnie, takim właśnie jest życie biedaka, który ma czytać książkę, toteż jaśniejszemi mogą być tylko czytanki, w których się daje pewną wiedzę i tą drogą rozszerza horyzonty, a zarazem budzi nadzieję.

Wł. Weychertówna.

F. Łagowski. Wypisy polskie. Część II i III. Warszawa, 1906 r.

Gdyby zapytać, co stanowi ideję przewodnią, co jest najbardziej charakterystyczne dla Wypisów F. Łagowskiego, możnaby odpowiedzieć już po przerzuceniu pobieżnym książek: tradycja polska. „Ojczyznę trzeba znać i znać jej dzieje, jej język, jej właściwe cechy, jej warunki bytu ekonomiczne, społeczne i polityczne, gdyż z obeznania się z jej sprawami ubiegłemi i bieżącemi, z jej zasobami materjalnemi i moralnemi wynika możność służenia jej rozumnie i skutecznie". Tak czytamy w III-ej części w niepodpisanym artykule o miłości ojczyzny, umiejętnie skróconym z wypisów galicyjskich.

Zastanawiając się nad tym, czy wypisy pana Ł. dają nauczycielowi możność rozsnucia przed uczniem ojczyzny, tak pojętej dochodzimy do przekonania, że nie: obraz będzie jednostronny i że się tak wyrazimy zasnuty nieco śniedzią wieku, nie zaś żywy, bijący energją czynu, bólem wielkiego cierpienia i wielką twórczości potęgą.

W II części Wypisów znajdujemy mnóstwo obrazków z życia naszych królów, wodzów, poetów, filantropów, naszej szlachty, księży i t. p. Obok tego w znacynie mniejszej liczbie opowiadania i dykteryjki, zaczerpnięte z dziejów powszechnych. Książka jest gruba, powiastki mniej i więcej nauczające, często humorystyczne ciągną się w niej bez miary, nieskończenie jednostajne pod względem zasadniczego tonu i obrobienia.

Wreszcie trochę wyjątków z podróży, opisy zoologiczne, botaniczne, kilka artystycznych opisów i opowiadań Sienkiewicza i jeden utwór zabłąkany Żeromskiego.

W części III w opowiadaniach spotykamy tło bojowe, a zwłaszcza myśliwskie, bardzo dużo wyjątków z encyklopedji staropolskiej, opisów gieograficznych przeważnie Pola i Estkowskiego, wreszcie spory dział przyrodniczy w którym świeci kilka pięknych wyjątków z Dygasińskiego. Poezja kończy się na Asnyku i Kanopnickiej, prozę urozmaica Kraszewski, Rzewuski, Pol i Chodźko. Książka pana Ł. mogłaby być tak właśnie ułożona przed laty 20, a gdyby coś niecoś z niej ująć, przed 40.

A życie dzisiejsze, a dzisiejszy styl, nowa poezja, z którą się uczniowie osłuchują, która ich nęci? To wszystko nie istnieje dla autora, może tylko jako dla pedagoga, jednak istnieje napewno dla młodego pokolenia, które się nie da zamurować.

Wypisy, mające służyć przy nauce języka, nie mogą być jedynie zbiorem różnych powiastek, wierszyków, opisów i rozpraw. Od klas najniższych musimy budzić w dzieciach poczucie języka, stylu, form poetyckich i powinniśmy w książce znaleźć odpowiedni do tego materjał. Pan Łagowski, podając mowę Sienkiewicza na odsłonięcie pomnika Słowackiego, która jest właściwie rozprawką o języku polskim, akcentującą zasługi wieszcza dla naszej formy, nie widział konieczności umieszczenia w Wypisach choćby najkrótszego urywka poety Juljusza. Jakież znaczenie będzie miała wobec tego dla uczniów rozprawa o języku? Ze Słowackiego trudniej wybrać coś dla młodzieży,

niż z Mickiewicza to prawda. Ale już dzieci w III kl. mogą odczuć różnicę (oczywiście nie w całej pełni) między dwoma wieszczami i co ciekawsze w tym właśnie wieku bardzo żywotna jest naiwna kwestja, który z nich większy. Tak, niezaprzeczenie młodzież ma swoich Słowackich, Wyspiańskich, Kasprowiczów, Przybyszewskich, choć jej ich nie dajemy w szkole, tylko ich obniża i wykrzywia, tylko się truje tym, czymby się żywić mogła.

Wł. Weychertówna.

Pierwsze czytanki R. M.

Nadzwyczaj miła i wdzięczna książeczka ta przeznaczona jest dla dzieci, które ukończyły elementarz i nie mają jeszcze wprawy w czytaniu. Toteż druk jest duży i wyraźny, powiastki i wierszyki króciutkie, obrazków moc. Specjalny wdzięk czytanek polega na ich przystosowaniu do umysłów dziecięcych nietylko w tym znaczeniu, że nie dają rzeczy zbyt trudnych, lecz, że zawierają to właśnie, co może zabawić i rozweselić, rozśmieszyć maleństwa, dla których sam proces czytania przedstawia jeszcze ogromne trudności. Po przezwyciężeniu ich małym bohaterom należy się nagroda: śmiech szczery, dziecinny, któremu chyba i nauczyciel się podda. Czytanki mogą wnieść atmosferę wesołości i swobody na lekcję.

Materjał przytym dobrany jest tak umiejętnie, że rozumny nauczyciel wyprowadzić z niego może zawsze odpowiednią pogadankę.

Szkoda jednak ogromna, że dla użytku mniej wyrobionych sił pedagogicznych, które przecież nieraz z książki początkowej będą korzystały, te właśnie pogadanki nie są wskazane choćby przy pomocy pytań. Obok nich przydałyby się wskazówki co do opracowania językowego takie jak w Zbiorkach Sempołowskiej i Unszlichtówny i w Czytankach Stopniowanych Szycówny.

Wł. Weychertówna

Kłosy — Książka do czytania dla młodszej dziatwy. Ułożyła R. M. Warszawa 1906. Skład główny w Księgarni polskiej Warecka 14. 30 kop.

Wdzięk, którym odznaczają się „Pierwsze Czytanki“, nie

jest obcy Kłosom. I tu mamy cały szereg obrazków naiwnych, prostych, artystycznych. Nieraz wszakże ten artyzm psuje zupełnie zbyteczne moralizowanie wbrew zasadzie, uznanej w dzisiejszej pedagogji, że morał z samej powiastki powinien wypływać, a formułowanie go nie jest potrzebne. Zakres pojęć i styl prosty zastosowane są doskonale do wsi, dla której książeczka jest przeznaczona. Dobrym pomysłem jest wprowadzenie powiastek w rozmowach, gdyż może je w klasie czytać kilkoro dzieci, co wpływa na urozmaicenie lekcji. Szkoda jednak, że obydwie powiastki w Kłosach są moralizatorskie i ckliwe.

Do użytku w szkole mają Kłosy i tę wadę, że niektóre powiastki, mianowicie bajki fantastyczne są za długie, a co gorsza niepodzielone na części.

Wł. Weychertówna.

Początki języka polskiego. Książka do czytania, ułożona podług stopniowego rozwoju pojęć, mowy i gramatyki przez Władysława Nowickiego, magistra nauk hist. — fil. Wydanie 10 Warsz. 1906.

Książka zawiera 3 części. Treścią I są zdania luźne, prawie zawsze bez związku myślowego, potym rozwinięte, ściągnięte i złożone. Jest to zatym wygodny materjał do rozbioru logicznego, posiadający wszakże tę wadę, że treść nie może być dla ucznia interesująca, ani wartościowa. Część II zawiera ustępy ciągłej treści. a więc materjał do czytania i pogadanek oraz króciutkie wierszyki. Zaletę czytanek stanowi ich krótkość i to, że składają się prawie wyłącznie ze zdań. Zarzucićby im można, że nie są dosyć interesujące. Wskazówką metodyczną dla nauczycieli są pytania szczegółowe i ogólne przy pierwszych kawałkach, dające pojęcie o tym, jak małym dzieciom pomagać w opowiadaniu. Część III to szereg czytanek, stanowiących całość, mianowicie opowiadanie o Józiu i Zosi, którzy na lato wyjechali z rodzicami na wieś. Książeczka kończy się wyborem wierszyków, nieco dłuższych zagadek i bajkami Andersena. Polecamy ją tym, którzy chcą mieć w czytankach dużo materjału do pogadanek po elementarzu dla dzieci zupełnie małych, zwłaszcza dla mniej zdolnych.

Wł. Weychertówna.

D. W. i W. Proza i Poezja w przykładach z najcelniejszysh auaorów i mówców dla użytku młodzieży. Warszawa 1899.

Jes to obszerna książka, przeznaczona dla przygotowujących się do słuchania historji i literatury, zawiera ona sporą ilość przykładów na różne rodzaje prozy i poezji. Naturalnie— pożądaną jest rzeczą, ażeby uczniowie czytali dzieła, bo wyjątki nigdy nie dadzą należytego pojęcia o całości; wobec tego jednak że dotychczas nie posiadamy tanich wydawnictw naszych autorów, w szkole musimy poprzestać na dobrych wypisach, czyli jak można najzasobniejszych pod względem treści i formy. „Proza i poezja w przykładach" do pewnego stopnia odpowiada tym wymaganiom. Akcentujemy wyrażenie „do pewnego stopnia", bo wypisy te posiadają ogromną wadę: po macoszemu traktują literaturę najnowszą.

Janina Bemówna.

Po pracy. Czytanie dla dorosłych zebrały i ułożyły Sempołowska i Unszlicht Bernsteinowa. Nakład Mortkowicza str. 94.

Dotąd ogromnie odczuwało się potrzebę książki po elementarzu, przeznaczonej dla dorosłych; wszelkie bowiem czytanki ułożone dla dzieci nie mogły interesować człowieka dorosłego, który jakkolwiek dopiero przestał być analfabetą, lecz doświadczenie życiowe i samodzielna obserwacja pozwala mu rozumieć i interesować się całym szeregiem zjawisk społecznych, zupełnie niezrozumiałych dla umysłu dziecka. To przekonanie kierowało p. Sempołowską i Unszlicht-Bernsteinową, kiedy opracowywały swoje „Po pracy". Pod względem treści ustępy zarówno naukowe jak i z życia są przedstawione w sposób niezmiernie prosty, widoczną jednak jest chęć autorek rozszerzenia widnokręgu duchowego czytelnika przez wykazywanie, jak ludzie żyją gdzieindziej i jakiemi drogami osiągnęli pomyślniejsze warunki życia; szczególniejszy nacisk położony jest na samopomoc w zdobywaniu oświaty.

Nie wszystkie ustępy mają jednakową wartość; niektóre z nich jak np: „Dlaczego kocham Polskę" są bardzo silne pod względem nastroju uczucia. Bardzo ładny jest wybór poezji, jest ich jak na niewielką zawartość książki dość dużo, co wpływa bardzo na urozmaicenie samych czytanek. Pod względem techniki uderza nas duży i wyraźny druk, co ma wielkie znacze-

nie dla ludzi, borykających się z trudnościami samej techniki czytania.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Weychertówna i Czerwińska. Zblizka i Zdaleka. Człowiek i Ludzkość. Księgarnia Polska 1906 r.

Drugą książką, którą można polecić po przeczytaniu popoprzedniej jest „Zblizka i Zdaleka" Weychertówny i Czerwińskiej, praca zarówno w formie jak i treści znacznie trudniejsza od poprzedniej. Rzeczą nauczycieli będzie stopniowy wybór czytanek, a przez umiejętne objaśnienie przygotowanie umysłu ucznia do korzystania z książki tak bogatej pod względem treści. Autorki w wyjątkach z dzieł zarówno gieograficznych, społecznych, jak i historycznych przesuwają przed oczami czytelnika historję rozwoju całego szeregu społeczeństw, zatrzymując się dłużej na dorobku kulturalnym naszego narodu, zarówno przez zaznajomienie czytelnika z wyjątkami z arcydzieł literatury naszej jak i warunkami polityczno-społecznemi, w jakich się Polacy pod różnemi rządami zaborczemi znajdują. Wybór materjału naukowego staranny, szkoda tylko, że względnie do całości jest za mało ustępów z prac oryginalnych, zarówno historycznych jak i społecznych, a za wiele przeróbek, skutkiem czego jest za wiele ustępów ściśle dydaktycznych, za mało działających bezpośrednio na wyobraźnię i uczucie czytelnika. Pomieszczenie w książce „Zblizka i Zdaleka" więcej oryginalnych rzeczy, miałoby wielkie znaczenie dla czytelnika, gdyż byłaby większa sposobność wykazywania różnic w sposobach przejawiania się myśli ludzkiej i praktycznego zaznajomienia się z wybitniejszemi pracownikami na polu piśmiennictwa. Dział poezji przedstawia się dość ubogo, jest ich za mało; szczególniej jeżeli weźmiemy pod uwagę żądania czytelników w tym kierunku. Pomimo tych usterek, książka „Zblizka i Zdaleka" jest poważnym dorobkiem w naszej literaturze pedagogicznej i wraz z książką „Po pracy" zapełnia lukę, jaka się czuć dawała przy nauce dla dorosłych.

K. Kalkstein-Lewandowska.

St. Sempołowska i J. Unszlicht-Bernsteinowa. Pierwszy Zbiorek opowiadań, wierszyków i ćwiczeń dla dzieci od lat 7 po 9-u. Wydanie III, Warsz. 1907 r. Nakład Arcta.

Książka ta ma stanowić pierwszą czytankę po elementa-

rzu, a treść jej winna być punktem wyjścia całej nauki początkującego malca w myśl zasady koncentracji, jak to autorki wspominają we wstępie.

Z tego założenia wychodząc, postawilibyśmy książce zarzut, że zawiera zbyt skąpy zapas czytanek i materjału językowego w stosunku do ćwiczeń gramatycznych. Pierwsza czytanka jest właściwie zbiorem gołych zdań bez wyraźniejszego związku i nie może budzić w dziecku żywszego interesu.

Ćwiczenia gramatyczne są dobre i metodycznie ułożone, naogół zręcznie wyprowadzone z materjału językowego czytanek. Nauka o zdaniu słusznie bardzo wyprzedza części mowy i postawiona jest na pierwszym planie; wpłynie to dodatnio na rozwój umysłowy ucznia.

Wierzymy najzupełniej autorkom, że „od lat kilku prowadzą naukę w ten sposób i żadnych trudności nie napotykają", ale wolelibyśmy, aby ćwiczenia gramatyczne szły znacznie wolniej, i aby ich było mniej, zdobywanie materjału językowego i łatwości mówienia jest bowiem najważniejsze w początkach nauczania.

Szczególnie też podkreślamy zalety książki, które zmierzają do tego celu. Wyszukiwanie synonimów, wyrazów o znaczeniu przeciwnym, tworzenie jednych części mowy od drugich, zmienianie czasów i trybów w całych powiastkach, zdania z wyrazami, użytemi w różnym znaczeniu—oto doskonałe pomysły i świetne ćwiczenia. W III wydaniu prócz ćwiczeń gramatycznych i językowych, są i ortograficzne oraz dyktanda. Bardzo ważną nowością jest zwracanie uwagi dzieci na pisownię wyrazów z czytanek. Z niej też wyprowadza się ćwiczenia odnośne.

Wł. Weychertówna.

St. Sempołowska i J. Unszlicht-Bernsteinowa. Drugi zbiorek dla dzieci od lat 8 do 10. Warsz. 1907. Wyd. III. Nakład Arcta.

Autorki założyły sobie, żeby czytanki nie były „jedynie podręcznikiem do nauki języka; obok tego celu należy uwzględnić rozwój umysłu i charakteru dziecka".

To zadanie przedewszystkim spełnione zostało: II zbiorek jako wypisy — to arcydziełko, zawierające materjał, ślicznie dobrany i mogący naprawdę wpłynąć na dziecko pod względem etycznym.

Ponieważ ugrupowano materjał w ten sposób, „by wychodząc z punktu najbliższego dla dziecka szkoły, coraz bardziej rozszerzać kręgi jego myśli i uczuć“, wielce odpowiednim okazał się Amicis i oddzielne artykuły z jego „Serca“ znalazły się w Zbiorku. Obok tego jednak nieocenionego etyka wychowawcy autorki wzięły najpiękniejsze perły z Orzeszkowej, Świętochowskiego, Konopnickiej, dały obrazy z życia Staszyca, Skargi Miarki i uczyniły książeczkę bardzo naszą. Wisła, Tatry, Kraków, Mazury, Step, Gniezno Śląsk rozszerzają horyzont dziecka i uczą marzyć i tęsknić do różnych ludzi i różnych zakątków kraju.

Jako podręcznik do nauki języka, Zbiorek przedstawia się dodatnio przedewszystkim dlatego, że zawiera dużo różnorodnego materjału. Specjalnie podkreślamy czytanki, w których uwidocznia się wybitnie indywidualny styl autora, a więc Jędrek— baśń Witkiewicza, Opowieść żydowska Orzeszkowej. Rozmaitością odznacza się też dobór poezji. Mamy tam Mickiewicza, Krasickiego, Pola i Tetmajera, Lenartowicza, Morawskiego, Konopnicką, Jachowicza, Bałuckiego, Witwickiego; szkoda tylko, że nie uwzględniono jeszcze choćby Kochanowskiego ze staropolskich poetów — niektóre jego drobiazgi nadawałyby się już dla dzieci w tym wieku.

Z ćwiczeń, opartych na materjale czytanek, przedewszystkim należy zwrócić uwagę na doskonałe wzory planów, które uczą logicznego myślenia. Wyrazy, podane do wytłumaczenia, bywają zbyt łatwe (np. str. 6) Ćwiczenia gramatyczne często zbyt luźno spojone są z treścią (str. 12, str. 15 i t. p.). Wynika to stąd, że zmierzają więcej do zapoznania dzieci z kategorjami gramatycznemi, niż do robienia obserwacji nad danym materjałem językowym.

Właściwie obok czytanek mamy tu systematyczny wykład gramatyki w ćwiczeniach, który z mojego punktu widzenia daje zbyt wiele jak na wiek od lat 8 do 10. Niemniej przyznaję mu wielkie zalety metodyczne.

Wł. Weychertówna.

Czytanki stopniowane dla dzieci, zaczynających naukę systematyczną. Stopień I W domu i w szkole. Stopień II. Na wsi i w mieście, napisała Aniela Szycówna 1901.

Według założenia autorki są czytanki dopełnieniem jej gra-

matyki, wprowadzają w czyn „zasady metodyki współczesnej”, według, których czytanie daje przykłady i wzory poprawnego użycia mowy, podatny materjał do opowiadania ustnego i streszczenia piśmiennego; z jego rozbioru i objaśnienia wynikać winna wszelka teorja w postaci prawideł gramatyki i stylu”. W myśl tego założenia przy końcu każdej czytanki mamy drobniejszym drukiem wzorowo omówione „postępowanie nauczyciela“. ułatwienie dziecku opowiadania, wyjaśnienie myśli przewodniej utworu, pisowni i znaczenia trudniejszych wyrazów, i artystycznych zwrotów. Obok tego ćwiczenia ustnego bywa piśmienne stylowe, lub gramatyczne związane z treścią czytanki i jej materjałem językowym. Autorka powołuje się na różne paragrafy swej gramatyki. Pod tym względem ideałem byłoby takie dobranie materjału, aby z niego zawsze przechodziło się do teorji, lub ćwiczenia, mającego tę teorję na celu. Z tego względu nie zadawala nas uwaga str. 31: „przy wyrazie psisko przypomnieć rzeczowniki zgrubiałe, których dotąd nie znajdowały dzieci w czytaniu“. Dlaczegoby właśnie nie z zaczepienia tego wyrazu wypłynąć miała wiadomość o istnieniu rzeczowników zgrubiałych? Może nauka gramatyki poszłaby wolniej ale ostateczny rezultat byłby lepszy. Ogólnie biorąc, wskazówki gramatyczne są metodycznie przeprowadzone. Doskonałe są omówienia czytanek, nasuwa mi się tylko jedna uwaga. Lepiej byłoby nie umieszczać w nawiasie odpowiedzi przeznaczonych dla nauczycieli. Należałoby raczej zaryzykować, że nauczyciel na podsunięte pytania, które ma stawiać dzieciom, odpowie nie zupełnie w myśl autorki, niż dawać uczniom gotowe odpowiedzi, bo tego można się spodziewać, że dzieci ciekawsze i sprytniejsze odnajdą je w książce. W omówieniu np. powiastki „Co to za okienka (str. 54) mamy zaraz wyjaśnienie zagadki, a w odnośniku uwagę, że czytanie tego artykuliku należy poprzedzić pogadanką o częściach oka. Umieszczając następującą czytankę „Oczy” wyżej i dając tu odnośnik, uniknęłoby się uwag, których najbardziej nawet ograniczony nauczyciel jużby nie potrzebował. Na szczególne podkreślenie zasługują: ćwiczenia językowe, wzbogacające słownik dziecka, oraz wyjaśnianie zwrotów stylistycznych, mianowicie porównań i przenośni; jako nowość, którą należy, wprowadzić do wszystkich wypisów szkolnych dla dzieci. Inną nowością również pożyteczną w II wydaniu Pierwszych czytanek (rok 1906) są obrazki jako materjał

do ćwiczeń stylistycznych ustnych czy piśmiennych. Same czytanki dają dużo wiadomości o rzeczach, blizkich dla dziecka i budzą zmysł spostrzegawczy, uczą tego, by nie przechodzić obojętnie obok rzeczy i zjawisk codziennych. Zwłaszcza odnosi się to do stopnia II, gdzie mamy doskonałe artykuliki o targu, rzemiosłach, kołowrotku. Przydałyby się tu bardzo obrazki. Mniej podoba mi się dobór wierszyków; jest ich trochę za mało zwłaszcza łatwych a dźwięcznych o wyższej wartości artystycznej.

Wł. Weychertówna.

Czytanki stopniowane dla dzieci zaczynających naukę systematyczną. Stopień III. W kraju i na świecie. A. Szycówna, Warszawa 1902.

Czytanki III stopnia przeznaczone są dla dzieci od lat 10—12. Aby wykazać im związek pomiędzy rozmaitemi dziedzinami wiedzy, autorka za punkt wyjścia bierze zazwyczaj opis pewnej miejscowości grupując około niego w sposób naturalny: artykuły przyrodnicze i etnograficzne, podania, wspomnienia historyczne, wreszcie artykuły treści etycznej i społecznej Książka to szczerego Warszawiaka, podobnie jak Czytanki stopni niższych. Od Warszawy się zaczyna: mamy jej przeszłość typy współczesne, instytucje dobroczynne, np. Kolonje letnie, mamy jej pomniki, z których się dziecko uczy czci wielkich ludzi. Bruk miejski dostarcza tematu do pogadanki przyrodniczej, a Wisła każe się zastanawiać nad obiegiem wody. Koleją żelazną wydostajemy się z Warszawy, zwiedzamy bliższe i dalsze jej okolice, wreszcie wyjeżdżamy za granice kraju, a nawet Europy.

Autorka korzysta z artykułów Bukowieckiej, Brzezińskiego Umińskiego i innych, może dlatego daje się trochę odczuwać pewna jednostajność stylu, specjalnie dla dzieci przeznaczonego. Objaśnienia językowe, równie jak w I i II stopniu doskonałe ze specjalnym uwzględnieniem zwrotów stylistycznych. Przy wierszu Kochanowskiego podkreślone są też niektóre archaizmy, szkoda, że nie wszystkie.

Wł. Weychertówna.

„Pierwsze czytania dla dorosłych“ Marji Wehrowej. Rok 1906. Nakład Gebethnera.

Jest to pierwsza próba książki, przeznaczonej dla dorosłych, którzy zaraz po elementarzu potrzebują książki do czytania z ustępami niezbyt trudnemi, t. j. nadającemi się do opowiadania.

Mając pole pracy zupełnie dotąd nie wyzyskane (dziś już jest: „Po pracy”, „Zbliska i zdaleka” Weychert. i Czerwiń.), autorka miała trudności wielkie, to też nie potrafiła uniknąć błędów, wynikających z nieprzestrzegania umiejętnego stopniowania, co jest rzeczą pierwszej wagi we wszelkich pracach pedagogicznych.

Materjał autorka czerpała z książek, przeznaczonych dla dzieci i młodzieży, niższego stopnia trudności, najwięcej jest ustępów historycznych, nie wszystkie jednak szczęśliwie wybrane, np. O Lechu i założeniu Gniezna, ustęp sam przez się trafny, pozbawiony jest jednak uwagi krytycznej, zaznajamiającej, że to jest podanie, a nie fakt historyczny—niedopasowanie bajki do tła. Wydarzenia dziejowe są naturalnie oderwane, nie powiązane z życiem wewnętrznym narodu, co dla dorosłych czytelników jest mało zajmujące. Wybór poezji bardzo ładny, ale w porównaniu z czytankami stanowczo za trudny i niezrozumiały dla ucznia. Ogólnie biorąc w „Czytaniach dla dorosłych” razi brak ustępów, malujących życie obecne, co jest przedmiotem bardzo interesującym dla czytelników dorosłych.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Henryk Wernic. Pierwsza książeczka do czytania. Wydanie piąte. Warszawa 1904.

Jak wszystkie prace zasłużonego w dziejach naszej pedagogiki autora, książeczka ta odznacza się układem metodycznym i wyraźną troską, aby mniej doświadczonym nauczycielom przyjść z pomocą. Jestto czytanka dla dzieci, które świeżo elementarz ukończyły, a więc ma na celu głównie dać materjał do wprawy w płynne czytanie. Autor cel ten uwydatnił zarówno w przedmowie, dając uczącym wskazówki, co do powodzenia nauki na tym stopniu; jak i w samym układzie książeczki. Pierwsza jej część odznacza się drukiem dużym wyraźnym i składa się z krótkich kilkowierszowych powiastek lub wierszyków, pod

każdym zaś artykułem wyrazy trudniejsze podano większemi jeszcze czcionkami z podziałem na zgłoski, aby uczeń mógł oddzielnie wprawić się w ich czytanie; sądzimy, że środek ten może być pożyteczny i dla dzieci, czytających płynnie, gdyż dozwoli im wzrokiem przyswoić sobie pisownię wyrazów, przedstawiających większe trudności ortograficzne. Co do wyboru treści, książeczka odpowiada poziomowi dziecka 7—8-letniego i mieści nawet sporo rzeczy zajmujących, za dużo tylko w niej powiastek moralizatorskich o grzecznych i niegrzecznych dzieciach, a styl w wielu artykulikach za trudny i nieco ciężki.

A. Szycówna.

Henryk Wernic. Druga książka do czytania dla dzieci do lat 10. Wydanie szóste z 60 obrazami. Warszawa 1906. Nakładem i drukiem Arcta.

Jest to dalszy ciąg pracy poprzedniej; są tu więc rzeczy poważniejsze treścią, dłuższe i trudniejsze co do języka, choć pod tym ostatnim względem najmniej widać stopniowanie: rozmaitości stylu, objaśnienia pewnych wyrazów i zwrotów nie znajdujemy tu wcale. Książka najwięcej przypomina czytanki galicyjskie dla szkół ludowych; tak jak one mieści artykuły najrozmaitszej treści, mające głównie na celu podać pewien zasób wiadomości pożytecznych — np. opisy zwierząt, roślin zjawisk przyrody, prac ludzkich i t. p.—słowem to wszystko, co może stanowić dobry materjał do pogadanek. Powiastki natomiast są słabsze, najczęściej ilustrują jakąś zaletę lub wadę dziecinną; wśród wierszyków znajdujemy rzeczy ładne np. Lenartowicza, Konopnickiej, przeważają jednak utwory autorów, specjalnie piszących dla dzieci np. Ludwika Niemojewskiego, Józefa Chmielewskiego, Heleny Bojarskiej. Pod wielu wierszykami nie dano podpisu autora. Do zalet książki należy, że równie jak poprzednie, daje wskazówki nauczycielom co do prowadzenia czytania, oraz że do wielu artykułów dano obrazki, co ułatwia ich zrozumienie.

Aniela Szycówna.

Henryk Wernic. Trzecia książka do czytania. Wydanie drugie z 18 obrazkami, przerobione i uzupełnione. Warszawa 1907. Nakładem i drukiem M. Arcta.

Książka, jak wskazuje ilość wydań, mniej miała powodze-

nia, niż dwie poprzednie, co bynajmniej nie znaczy, ażeby była gorsza. Przeciwnie; autor sam w pierwszym wydaniu starał się o wybór treści możliwie kształcącej i zajmującej: w powiastkach o charakterze etycznym, w pogadankach o poszanowaniu zdrowia, popularyzujących pewne pojęcia z hygjeny, w barwnych opisach obcych krajów i opowiadaniach na tle dziejowym widać było wyraźnie, jaki pokarm chciał dać umysłom dzieci 10 — 12 letnich. Za mało było tylko żywiołu fantastycznego z winy autora, oraz rzeczy swojskich z winy cenzury. Nowe wydanie, uskutecznione w parę lat po śmierci autora, brakom tym zaradziło: dodano obfity materjał opowiadań historycznych, niektóre nawet bardzo interesujące, więcej poezji, oraz kilka legiend i bajek, mających wartość artystyczną. To wszystko niewątpliwie wyszło na korzyść książce, ale zatarło jej indywidualność— cechy, które ją wyróżniały z pośród wielu innych czytanek, zostały unicestwione: uwagi metodyczne dla nauczycieli usunięto, a porządek, którego ś. p. Wernic trzymał się świadomie w układzie swej książki, dziś zniknął bez śladu. Teraz jestto książka do czytania, podobna potrosze do wszystkich innych tak, że jeśli się nie przeczyta nazwiska na okładce, można mieć złudzenie, że to Wypisy Jeskego, innym razem, że to jakaś czytanka galicyjska, lub jeszcze inna książka. Ma to swoją dobrą stronę, bo wszystkie ładniejsze ustępy z różnych czytanek tu się znalazły i mamy dobór lektury bardzo zajmującej i kształcącej; ale ma i wady, wspólne wszystkim książkom w ten sposób poprawianym i przerabianym: niedość jasny i wyraźny plan w układzie książki, gdzie niektóre artykuły znalazły się obok siebie jakby przypadkowo. Gorszą jednak w naszych oczach wadą jest barbarzyńskie obchodzenie się z utworami poetów. „*Jagody*“ Lenartowicza wprost nie można czytać w takim skróceniu i przerobieniu, gdzie opuszczono lub zmieniono wiersze najbardziej charakterystyczne np. zamiast:

Dzięcioł, co ma dziobek spory
Przysiadłże się też do kory.
A wywilga coraz świśnie—
Gęstwa ledwie się przeciśnie.

Napisano nie wiadomo dlaczego:

Dzięcioł, co ma dziobek spory,
Coś wystrasza tam z pod kory.

W wierszu Konopnickiej znów: *Chodziły* tu *Niemce, chodziły odmieńce* poprawiono: *Przyszli cudzoziemcy, ludzie innej wiary.* Są to także poprawki, przypominające Wypisy Jeskego, ale rażące nauczycieli, którzy mają istotne poczucie formy poetyckiej.

Aniela Szycówna.

Wypisy Galicyjskie.

Szkółki dla młodzieży. Pod takim wspólnym tytułem mamy cztery tomiki, stanowiące podstawową książkę dla szkół ludowych. Obejmują one cały materjał językowy, jaki w tych szkołach ma być przerobiony, zarazem większość materjału naukowego ze wszystkich dziedziu wiedzy; mają służyć kształceniu obywatelskiemu.

Ocena „Szkółek" mieścićby w sobie powinna krytykę szkolnictwa galicyjskiego, wszystkie bowiem jego dążności odzwierciadlają się najdobitniej w tych niewiele napozór znaczących czytankach. Z konieczności jednak wskażemy tylko na najcharakterystyczniejsze ich cechy, odsyłając czytelnika do krytyki programu języka polskiego w szkołach galicyjskich; (str. 229). Pomijając elementarne, zajmiemy się 3 następnemi częściami Szkółek.

Szkółka dla młodzieży. Część II. Lwów, 1906, 8-ka str. 112, (ustępów 199), Cena w opr. 50 kop.)

Układ wspólny zresztą dla wszystkich „szkółek": więc najsamprzód Bóg i kościół, potym dom i rodzina, następnie zjawiska przyrody i mniej więcej wedle pór roku zajęcia rolnika, opisy, powiastki.

Wszystkie ustępy „kształcące" są wyłącznie opisowe i, jakby z umysłu, powierzchowne. Najczęściej mówią o rzeczach aż nadto dobrze znanych, nie wymagających rozwałkowywania w szkole, podają opisy najprostszych narzędzi, obejścia gospodarskiego, jakgdyby były przeznaczone dla cudzoziemców, których się chce nauczyć nazw. Tak, nazw—nie *języka*, nie opowiadania o rzeczach znanych, obserwowanych, gdyż suchy, urywany styl nie może obudzić w dziecku chęci opowiadania o swoich

spostrzeżeniach, porównywania i ogólniania własnych doświadczeń. Jestto zresztą najzupełniej zgodne z „celem“ szkoły galicyjskiej, która chce wtłoczyć umysły w pewne ramki — nic więcej.

Powiastki moralne upraszczają stosunki życiowe, do których młodzież mają przygotować, także zgodnie z założeniem ogólnym szkolnictwa, które ma łagodzić wszelkie jaskrawości życia. Modlitwa zostaje wysłuchana niezwłocznie (por. n. p. str. 37 i 55), za każdy czyn miłosierdzia lub uczciwości następuje natychmiast brzęcząca nagroda. Morał często nie ma nic wspólnego z treścią powiastki, tak np. dziewczynka, chcąc mieć ładny ogródek, zasadza zerwane kwiaty polne (str. 86), gdy te nazajutrz zwiędły, ojciec wypowiada naukę: „pracuj nad każdą rzeczą powoli, uważnie.“

Wierszyki z poezją nie mają przeważnie nic wspólnego, przy ich doborze idzie tak dalece o morał namacalny, że Lenartowiczowska „Wiochna“ wraz z zmianą tytułu na: „gospodarską córkę“ otrzymuje dodatkową zwrotkę:

....wpierw krówki wydoję,
potym ogień rozniecę,
i na łąkę, nad zdroje
polecęż ja, polecę...
Teraz chatę zamiotę...
sąsiad głową pokiwa,
gdy wejdzie do podwórka,
i powie: tu prawdziwa
gospodarska jest córka.

Po siedm ustępów poświęcono dziejom Polski i Rusi (6+1) i domowi Habsburgów. Pierwsze obejmują podanie o Czechu, Lechu i Rusie, o Kraku i Wandzie, Piaście, Popielu, przyjęciu chrześcijaństwa — nie rozróżniając tonem choćby prawdy od legiendy. Dom Habsburgów—przedewszystkim cesarz Franciszek Józef jaśnieje przykładami cnót i pobożności. W konstytucyjnym państwie uczą się przyszli obywatele: „my wszyscy, starzy i młodzi, jesteśmy Jego poddanemi.“ Dla złagodzenia różnic społecznych i narodowych dodaje się: „Cesarz kocha swoich poddanych, jak gdyby byli jego dziećmi... wszyscy też poddani powinni go jak ojca kochać“. Opowiadanie o przyjęciu, jakie zgo-

towały cesarzowi dzieci ze szkół lwowskich ma przykładem wpajać tę miłość.

Szkółka dla młodzieży. Część III. L. 1907, str. 208, ustępów 185. Cena w oprawie 80 h.

Układ i sposób ujęcia ten sam, do zakresu poruszanych tematów przybywa gmina, obowiązki jej członków—powiat, kraj. Na pierwszy plan występuje budzenie zadowolenia ze swego stanu—więc woźnica śpiewa: „niema pana szczęśliwszego nad furmana“; dowiaduje się uczeń, że „bez zarobku wyżyć trudno, a bez pracy smutno, nudno“; „kto pracuje, ten w potrzebie zawsze znajdzie pomoc w niebie.“ Obowiązek względem bliźnich streszcza się w jałmużnie dla biedaka i posłuszeństwie względem przełożonego, gdyż „słuchać zwierzchności jest obowiązkiem każdego człowieka.“ Uczciwość zajmuje dużo miejsca wśród opowiadań etycznych, ale zostaje doraźnie wynagrodzona, choćby publicznym podziękowaniem (strona 18. 20. 22. 31. 37 i t. d.)

Ustępy przyrodnicze są jeszcze suchsze, niż w II części. „Rzeki w Galicji“, „Płody ziemi naszej“ np. są opisane na 50 zaledwie wierszach, (ściśle 51 wierszy i 52 wiersze) jakgdyby w skróconym podręczniku gieografji. Opowiadania z dziejów Polski roją się od błędów: „Bogorodzicę“ ułożył św. Wojciech (w wydaniu z r. 1907); Królowa Jadwiga jedzie na Litwę rozdawać białe szaty (o Jadwidze, charakterystyczne, przemilcza „Szkółka“ rzecz najpiękniejszą: jej poświęcenie dla dobra Polski); Kazimierz Wielki jako najwyższa pochwała przyrównany do pierwszego Piasta kołodzieja! (str. 169). To się nazywa budzić cześć dla przeszłości i myśl historyczną..

Niezmiernie za to umiejętnie roztaczana jest aureola nad domem Habsburgów: więc zaślubiny Elżbiety Habsburskiej z Kazimierzem Jagiellończykiem zaopatrzone są reprodukcją obrazu Matejki, a Elżbieta z naciskiem nazywana jest królową polską, więc podniesienie cesarza tym, że „jako król węgierski jest on także następcą św. Szczepana i koronował się tą samą koroną (strona 204).

Znamiennie łączy się cześć dla Habsburgów z pobożnością. Dwukrotnie z małą odmianą powtarza się w szkołach opowiadanie, jak cesarz lub cesarzowa nie pominęła otwartego kościołka, narówni z wieśniakami ukorzyła się przed Bogiem.... Oto przykład „Najwyższy.“

Szkółka dla młodzieży. Część IV Lwów, 1906. str. 224. Ustępów 144. Cena w opr. 1 koronę.

Kwestje społeczne i polityczne, sprawy życiowe — przedewszystkim stosunki między ludźmi są poruszone w IV Części „Szkółki“ w bardzo wielu czytankach, we wszystkich z jednaką tendencją. Za każdy czyn dobry przychodzi nagroda natychmiastowa (strona 17, 24), oszczędny czeladnik wychodzi zawsze na majstra, właściciela domu (str. 41). Zły uczynek spotyka zasłużona kara, przyczym z opatrznością bożą idzie w zawody sprawiedliwość ziemska. Tak np. baba znachorka na doniesienie lekarza dostaje kilka miesięcy więzienia (str. 38). Zwierzchność czuwa troskliwie nad kmiotkami — oszukała woźnicę jakaś pani, podając się za cholerę—dopiero żandarm i sędzia wyjaśniają, że to oszustka (str. 36).

O rodzajach „zwierzchności,“ o władzach powiatowych mówi się dość dużo, mieszając władze krajowe z państwowemi, nie zwracając uwagi na zakres działania i pożytek poszczególnych instytucji. Rzecz charakterystyczna, że niema ani słówka o instytucjach samopomocy społecznej, choćby o kółkach rolniczych, o spółkach włościańskich, o kasach Reiffeisenowskich, które uznaje i program najkonserwatywniejszy. Koroną działu „społecznego“ jest opowiadanie synowi gospodarskiemu, przyszłemu wyborcy, a może kandydatowi na posła— o sejmie krajowym. (str. 75). Ksiądz wiezie chłopów do Lwowa i idzie z niemi na pierwsze posiedzenie sejmu. Więc opis nabożeństwa przed sejmem, dalej jak „przed katedrą stało dużo powozów, a w kościele ujrzeli włościanie wielu poważnych panów, z których niektórzy byli ubrani we wspaniałe stroje narodowe“.

Następuje opis stroju marszałka i wzmianka o jego mowie inauguracyjnej, z której przytoczono tylko okrzyk: „Nasz N. Pan Cesarz i Król Franciszek Józef niech żyje!“ Potym podaje „Szkółka“ zapewnienie pana namiestnika o życzliwości N. Pana dla kraju, wreszcie wniosek nagły i uchwalenie przez sejm zapomogi dla kilkunastu wsi, dotkniętych powodzią. Na tym koniec. Co to znaczy poseł, jak się go wybiera i po co—ani słowa.

Cóż to zresztą może obchodzić chłopa? To przekracza granice wioski, a tylko w jej obrębie widzi „Szkółka“ szczęście dla wieśniaków. Nie potrzebują oni jechać do miasta (str. 49), gdyż chwalić Pana Boga nauczą się w naszym kościołku,

rozumu nabiorą dość w szkółce wiejskiej od ludzi starszych i z książek;—szacunku dorobią się poczciwym życiem, majątku pracą i oszczędnością... Każdy może być szczęśliwy w swoim stanie, trzeba tylko żyć po bożemu"... Żyć po bożemu, to znaczy słuchać i czcić rodziców, chętnie znosić od nich niezasłużone policzki (str. 14), szanować święta, bo „drożyzna stąd powstaje," że „dziś niestety, rąk tak wiele gwałci święta i niedziele", (str. 17), nie opuszczać wioski rodzinnej, bo każdy gospodarz, co się złakomił na zamorskie zarobki, wraca zniszczony, by jako parobek pracować na cudzym, (str. 31). Żyć po bożemu — to szanować zwierzchność, począwszy od księdza i „pana nauczyciela" (nauczyciel zawsze wspomina się z dodatkiem „pan"), to wreszcie kochać Austrję i służyć Habsburgom krwią i mieniem.

Wprawdzie w IV części „Szkółki" mieści się aż 14 opowiadań z dziejów Polski i Rusi, t. j. tyleż co o Habsburgach—ale są one doprowadzone do doskonałej „nieszkodliwości," spreparowane bardzo umiejętnie. Z postaci polskich obok Długosza występuje Stańczyk.—O Kochanowskim choćby—ani słowa. Kościuszko nazwany „*gieneralem*", występuje tylko z powodu anegdotki o dobroczynności; jest i sypanie kopca — nie wiadomo za jakie zasługi.

Cztery książki do „polskiego" przejdzie uczeń, dziecko chłopskie, co w tych latach na całe może życie zbiera dorobek naukowy. Dowie się wielu anegdot o domu Habsburskim, będzie umiał wyliczyć kraje, miasta, koleje w Austrji, gmachy w Wiedniu — przejmie się poszanowaniem i czcią dla wielkiej władzy, może zrozumie, że „cudza własność jest święta", będzie się czuł pokrzywdzonym, jeśli żebrak, któremu udzielił wsparcia, okaże się rzeczywiście żebrakiem, a nie przebranym panem, przed gradem nauczy się ubezpieczać swe zasiewy modlitwą.

Jeśli wpadnie mu w rękę tomik Mickiewicza — nie będzie wiedział, czy to „dobra" książka — nic mu o Mickiewiczu nie powiedziano dotychczas. Nie zasłyszał w szkole o żadnych bohaterach narodowych. — Jagiellonowie byli dawno i przecież w ich dom szczęście wniosła Elżbieta Habsburska. I—co na tym miejscu najsilniej nas obchodzić powinno—nie pozna czaru mowy ojczystej, jej bogactwa i siły. Oduczy się może gwary chłopskiej, a wykuje trochę zwrotów sztucznych, książkowych.

Ciężki, jednaki, zaokrąglony zawsze w ten sam sposób język „Szkółek" przy całym usiłowaniu poprawności dalekim jest od niej niezmiernie.

Oto kilka próbek językowych, zauważonych na pierwszy rzut oka, bez umyślnego szukania.

II. Spaźniać (str. 38) mierny w znacz. umiarkowany (39), odgartywać (40.,) drugi w znacz. inny (54.,) pendzlik, (19), przydzielić grzędkę (180.)

III. zegnać się (45,) rozglądnąwszy (169.)

IV jesień daje dużo zakrętaniny—(65.)

Możnaby je mnożyć do nieskończoności niemal.

„Szkółki dla młodzieży" ulegały niejednokrotnie krytyce. Dotychczas, wywoływała ona chwilowe oburzenie, przechodziła bez skutku. Pomimo ukazywania się co roku lepszych, bogatszych treścią, piękniejszych formą, wypisów dla młodzieży, „szkółki te odbijają się w coraz większych ilościach egzemplarzy. Statystycznie — tym wyższą będzie oświata w Galicji, im więcej, przy pomnożeniu ilości szkół — pójdzie tych książeczek w ręce dziatwy mieścin zapadłych i nędznych wiosek. Jako „narodowy" dar, zbierany 3 maja, kupuje się te właśnie książki dla szerzenia polskości na zagrożonych kresach. A każda z nich opatrzona jest firmą „Zakładu narodowego imienia Ossolińskich", który etykietką narodową zdobi orła austryjackiego i daje się używać jako cesarsko-królewskie wydawnictwo książek szkolnych.

H. Orsza.

Pierwsza książka do czytania dla szkół ludowych. Lwów, 1906. cena 50 halerzy, str. 112, ustępów 122.

Druga książka do czytania. Lwów, 1906, cena 80 halerzy, str. 186, ustępów 175.

Trzecia książka do czytania.

Książki do czytania przeznaczone dla szkół elementarnych więcejklasowych — więc w osadach i miastach — mniej są „ściśnięte", mniej t. zw. materjału wtłaczają w wązkie ramki, stąd pochodzi też i trochę żywszy ton w porównaniu ze „Szkółkami", większy druk i lepszy wygląd zewnętrzny. Idejowo i metodycznie, moralnie i językowo przedstawia się, jak „Szkółki". Za każdy grzech dotykalna kara, po każdej modlitwie lub dobrym

uczynku natychmiastowa, dotykalna nagroda przez niebo wprost lub za pośrednictwem możnych tej ziemi zesłana. Wszystko się odnosi do Boga—nawet zażywanie oleju. („Łakomiec i rozpustnik powinien dziękować Panu Bogu, jeśli ich tylko gorzkim lekarstwem za grzechy ukarze.") Bóg nic nie uczynił napróżno, wszystko, co stworzył—służy człowiekowi.

Po Bogu najczęściej wspominany jest cesarz i rodzina Habsburgów—przyczym talar cesarski ratuje od nędzy, spojrzenie jest szczęściem. Marję Teresę (III, 128) *narody austryjackie*, o których pomyślność dbała jak troskliwa matka, zachowały po dziś dzień we wdzięcznej pamięci."

O Galicji nic innego książka (II, 20) nie umie powiedzieć, jak to, że „kraj, który zamieszkujemy, nazywa się Galicją" i jest „bardzo wielkim krajem koronnym", który „wraz z bardzo wieloma krajami należy do monarchji Austro-węgierskiej". Artykuliki przyrodnicze są jakgdyby ustępami ze zwięzłego podręcznika, tak np. podgórzom i równinom Galicji poświęcono *wierszy 29*. Niezmiernie głębokie zdania w rodzaju: „Gołębie należą do ptaków swojskich, chowają się przy domu" zaznajamiają z przyrodą. W króciutkim artykuliku „o telegrafie elektrycznym" niema ani słowa o tym, na jakich zasadach opiera się jego urządzenie, za to poczesne miejsce przy wyliczaniu usług telegrafu zajmuje fakt, że „złoczyńca ścigany telegraficznie zostaje w ucieczce przez straż zbrojną zatrzymany i wprowadzony do więzienia", (III. 101).

Życie społeczne w swoistych występuje obrazach. Pan jest osobą najważniejszą. Kmiecie w r. 1629 (III, 111) zbierając na wykupno z niewoli dziedzica, wołają: „jesteć w niewoli i naszych kumów niemało, ale mogą poczekać: dziedzic najpierwszy".

W parze z krzewieniem poszanowania cudzej własności idzie — dla wykazania, że dobrze jest się *schylić*, sprzedaż znalezionej podkowy, by za nią wisien kupić (II, 56). Przed górnemi wzlotami ostrzega III księga (s. 146) przykładem komara, co „wpadł w świecę i ogniem się spalił". Co najmniej anachronizmem jest w książce dla powszechnych, obowiązkowych szkół przeznaczonej, wskazywanie, jak to dobrze nauczyć się poznawać „numera", bo służący, którego panicz tej sztuki nauczył, zapamiętał numer dorożki, w której pan zostawił pieniądze i dopomógł do odnalezienia pieniędzy, za co go pan obdarował hojnie.

Nauka zresztą, według III książki, (s. 178) wbrew poprzedniemu przykładowi, przynosi korzyść wtedy jedynie, „kiedy się w niej pomocy dla zbawienia szuka", gdyż „gorszy jest zły piśmienny od złego niepiśmiennego, bo więcej szkody między ludźmi wyrządza".

Główna cnota życiowa—to cześć i posłuszeństwo dla „urząd sprawujących", gdyż „od Boga jest dana wszelka władza w świecie".

Styl wprost klasyczny w swoim rodzaju. Oto maluśki przykład:

„Radość i pomoc lekarska uzdrowiły wnet stroskaną matkę, a dobre dzieci były najszczęśliwsze, że ubłagały u Pana Boga wolność dla ojca i zdrowie dla matki". (II, 11) Wszystkie ustępy pisane są jednako wytartemi, zaokrąglonemi zdaniami, nie mającemi nic wspólnego z żywą mową ani z językiem literackim—natomiast wiele z stylem kancelarji urzędniczych.

H. Orsza.

Książka do czytania na klasę V i VI szkół ludowych męskich ułożyli: K. Benoni i F. Habura. Lwów, 1906. Cena 1 20 hal. str. 296.

Pierwsza to książka w szeregu, którego jest częścią, podpisana przez autorów. I przyznać trzeba, że nie brakło tym autorom—odwagi, trudno rzec: „obywatelskiej" lub „pedagogicznej"—obarczenia swych nazwisk ciężkiemi grzechami przeciwko młodzieży polskiej.

W innych trochę przykładach, poczęści branych z pisarzy pedagogicznych starej daty, znajdujemy treść z poprzednich „książek" i „szkółek," uznaną widocznie za najużyteczniejszą ku zapychaniu główek dziecięcych.

W pierwszej części książki na 83 ustępy — w 15 naczelnym motywem jest pobożność lub wola boska, 8 zawiera apoteozę Habsburgów, 9 wysławia pracę fizyczną i umiarkowanie. O Polsce (wliczając króciutkie krakowiaczki o Wiśle i t. p.) tyleż co o Austrji, (na ilość wierszy mniej). Wszystkie opowiadania z dziejów Polski to anegdotki drobniutkie, które mogłyby równie dobrze dotyczyć choćby Habsburgów (August mocny u kowala, Kominiarczyk Stanisława Augusta, krawiec Sobieskiego

i t. p.), nie brak legiend fałszywych, jak o Wierzynku. Przy takim pojmowaniu szkoły polskiej nie zdziwi nas nieprawdopodobny, a prawdziwy fakt, że na egzaminie „wydziałowym" kandydatka na nauczycielkę na pytanie, kto nadał konstytucję 3 maja—odpowiedziała—„Marja Teresa".

Tendencja społeczna przenika wszystkie opowiadania. Można najgoręcej uznawać za piękne i konieczne nawoływania w szkole:

„Kochajmy się bracia moi,
Zgoda niech wam serca spoi,
Od pałaców w chatki kmieci—
Kochajmy się, niech głos leci",

choćby tak niezręcznie stylizowane. Podkreślanie szlachetności fabrykanta (s. 46), dającego zapomogę dozorcy składu, który kiedyś występował przeciwko niemu w pismach,—musi razić wobec tego, że cnotą jedyną ludzi ubogich jest zaznaczana ciągle pracowita uczynność, oszczędność i *schylanie się*, które może uchronić od niejednej przykrości. Szacunek dla pracy możnaby wpajać nawet bez dowodzeń: że „kapitał w rękach, kto ich użyć umie, a procent w zdrowym rozumie," a o przyczynach powszechnego ubóstwa lepiejby może wcale nie mówić, niż wyjaśniać je tylko za Kochanowskim:

„dziś bez przestanku pracujem
i dniom świętym nie folgujem—
więc też tylko zarabiamy,
ale przecież nic nie mamy."

Jedyne szczęście dla człowieka — to zdobyć dostatek materjalny (str. 8, 12, 17, 34, 43, 54, 57, 84, 86, 89). Godność rzemieślnika, który nie chce przyjąć np. znaleźnego, występuje raz tylko, (str. 80) łaska pańska, jako moment uszczęśliwiający znacznie częściej (str. 11, 13, 17, 28, 47, 75, 77, 81).

Część II (46 ustępów) zawiera króciutkie życiorysy kilkunastu pisarzy i wyjątki z ich dzieł. Charakterystyki są blade i ogólnikowe. O Słowackim czytamy: Miał on talent tak wielki, że gdyby go podzielić—jak mówi inny poeta, W. Pol — między czterdziestu pieśniarzy, to każdy z nich byłby wielkim poetą. Lecz niestety, wyobraźnia go tak unosiła, że niektóre z jego

utworów są wogóle trudne do zrozumienia i wogóle mało między niemi jest przystępnych dla szerszego koła czytelników."

Taka zachęta do poznawania literatury ojczystej nie potrzebuje komentarzy!

Część III (26 ustępów) poświęcona jest zużytkowaniu sił przyrody, odkryciom i wynalazkom człowieka. Suche artykuliki, bardzo ogólnikowe nie mogą podziałać na wyobraźnię, zagrzać czytelników, chociaż w celu obudzenia w nich zamiłowania do rzemiosła i przemysłu są najwyraźniej zestawione. W każdym razie część III-a jest w całej książce najlepszą, przynajmniej najpoprawniejszą.

Stronice 213—290, t. j. więcej o 14 niż na wypisy z literatury, zajmuje t. zw. stylistyka. „Tak nazwana", gdyż z stylistyką w zwykłym rozumieniu, nie ma ona nic wspólnego. Są to poprostu wzory listów, telegramów, szyldów sklepowych, ogłoszeń kupieckich, podań urzędowych z ścisłym wskazywaniem, kiedy się pisze „szanowny," „wielmożny" i „łaskawy" lub podpisuje „powolny sługa", poprostu „z poważaniem," lub „z winnym poważaniem". Przepisy pocztowe i telegraficzne, wzory kopert, sposoby ich pieczętowania i t. p. są podane jakby w urzędowym ogłoszeniu poczty i mają wedle „Uwagi" (str. 293) być powtarzane przez *dwa lata*. Z mniejszym nakładem czasu możnaby przygotować funkcjonarjuszy pocztowych! Szkoła powinna nauczyć wypowiadać swobodnie myśli na piśmie — może się to odbyć jednak drogą ćwiczeń. Taka „stylistyka," jaką podaje „Książka" jest tylko szkodliwym balastem dla wypisów szkolnych.

H. Orsza.

Polska książka do czytaniu dla szkół wydziałowych żeńskich opracowali Fr. Próchnicki i Bol. Baranowski. Nakładem Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie.

(Tom I. str. 293, wyd. IV. 1905. Cena 1. 60 h.

Tom II (dla klasy VI). s. 289. wyd. V. 1906. C. 1. 60.

Tom III (dla klasy III) s. 422. wyd. II. C. 2 k.

Inni nakładcy (tym razem już czynnik społeczny, nie urzędniczy), inni autorowie, większa objętość książek, mimo to zasadniczy koloryt ten sam.

Jest on tak silny, że zatrzeć go nie potrafią wypisy z naj-

celniejszych poetów i prozaików, nieliczne istotnie piękne ustępy. Pod względem metodycznym brak jakiejkolwiek myśli przewodniej, jakiegokolwiek systematycznego układu, choćby stopniowania trudności stylowych; pod względem społecznym—najzupełniejsze pomijanie wszystkiego, coby zająć i kształcić mogło przyszłe siły twórcze — oto swoisty rodzaj czytanek, jakie zrobiono dla szkolnictwa galicyjskiego ku usypianiu wszelkiej myśli, gaszeniu uczucia, obniżaniu wzlotów,—„nieszkodliwemu" zapychaniu długich godzin szkolnych.

Przyjrzyjmy się, co wyniesie dziewczyna po przeczytaniu uważnym trzech grubych tomów, porównajmy to, co w nich jest z tym o czym brak najlżejszej wzmianki. Nudna to praca, ale potrzebna wobec faktu, że autorowie „polskich książek do czytania" z pewnością jej sobie nie zadawali.

Zacząć wypada od strony najlepszej. Opisów przyrody, obrazów gieograficznych jest sporo, wśród nich rzeczy bardzo piękne, wyjątki z Reymonta, Sienkiewicza, Sieroszewskiego. Ale są w tym dziale luki ogromne, obok niepotrzebnych powtarzań. O puszczy Białowieskiej czytamy dwukrotnie (Ks. I i II), o wielu nie mniej godnych opisu okolicach ziemi polskiej niema nic. Jest „Kościói katolicki w Kijowie" (III. 292) — niema Warszawy, niema ani słówka o Poznańskim. Nic o dzisiejszym rozczłonkowaniu ziemi polskiej, choćby w takiej formie, jak w broszurach ludowych, wydawanych pod ścisłą cenzurą rosyjską — układ przeplata Ukrainę — Chinami, tak dalece nie wchodzi w treść podawanych ustępów, że np. opis miasta chińskiego (I, str. 186) zaczyna się od wyrazów: „Wyobraźmy sobie Wenecję tylko bez placu św. Marka i bez pałacu dożów," podczas gdy o Wenecji ani przedtym, ani potym niema ani słowa.

Nie istnieją dla autorów wypisów zmiany w stosunkach społecznych, ani postępy kultury. Opis Wieliczki jest zaczerpnięty z Klementyny z Tańskich Hofmanowej, artykuły o Krakowiakach wzięte żywcem z Kolberga, powtarzają za nim (I str. 11) jako szczegół charakterystyczny, że Krakowiacy najczęściej „umieją czytać".

Brak ujęcia tematów na każdym kroku aż—zdumiewa. Niema uwydatnionego związku pomiędzy zjawiskami życiowemi. Przy wsi krakowskiej — jakież śliczne pole do powiedzenia o sztuce ludowej i jej odrodzeniu, przy „Wieżach kościoła Marjackiego"

(jest o nich dwukrotnie) warto było chyba powiedzieć choć słów parę o gotyku zamiast powtarzać bezsensowne legiendy o dwuch braciach budowniczych. (I, s. 25).

Polska—jej dzieje i obyczaje są w tych wypisach uwzględnione znacznie szerzej, niż w omawianych poprzednio, ale niewielka stąd pociecha. Same szczegóły i anegdotki drobiutkie, bez jakiegokolwiek znaczenia dla wyrobienia miłości ojczyzny i cnót obywatelskich. Kilka opowiadań o dawnych matronach, o Elżbiecie Rakuszance o Jagiellonkach polskich, oczywiście zaznaczone, że pochodzą od Elżbiety—i to nietylko o takich, które się czymś zaznaczyły, ale i o tych, o których autor wyznaje: „nic śladów ich istnienia nie przechowało, prócz grobowców i kilku portretów" (I, s. 105). Niema zato nic o poświęceniu ofiarnym królowej Jadwigi, może dlatego, że tu wchodzi w grę miłość; naturalnie niema miejsca dla żadnej z bohaterek Polski porozbiorowej – dla bohaterów tymbardziej. Książki, dla dziewcząt przeznaczone, uwzględniają przedewszystkim kobiety (są wyjątki wśród nich pierwsze miejsce zajmuje Franciszek Józef).

Natomiast obyczaje pałaców pańskich stanowią ulubiony przedmiot wypisów. Wychwalają „posuwiste zacne pary", wskrzeszają całą powagę i piękność tańca, którego tradycję coraz bardziej zatracamy (I, s. 125), wysławiają staropolską gościnność, która nawet wrogom ojczyzny w chwili walk krwawych udziela bezpiecznego przytułku (I, 147); staropolskie gody występują parokrotnie w różnych opracowaniach. Cesarze i cesarzowe austryjackie zajmują dużo, b. dużo miejsca — występują zawsze w opowiadaniach b. żywych, zajmujących jako dobroczynni, łaskawi, uszczęśliwiający. Czytelniczka będzie z pewnością marzyła o spotkaniu cesarza lub cesarzowej, będzie do ich postaci odnosiła wszystko dobre i sprawiedliwe; przytym postacie Jadwigi i Marji Teresy, Marji Leszczyńskiej i Elżbiety zleją się w jej umyśle dzięki uwidacznianiu tych samych tylko rysów.

Wyniósszy z historji kilka legiend (wśród nich tak blizką sobie jak: nawrócenie króla bułgarskiego, II s. 3), czegóż się dowie uczennica szkoły wydziałowej o życiu dzisiejszym?

Pokażą jej cnoty kobiece: miłość matki, która w imię macierzyństwa powstrzymuje syna od pójścia za głosem powołania (I.) wierność narzeczonej, poświęcającej się po śmierci ukochanego podtrzymywaniu jego rodziców; naiwność pastereczki,

przyjmującej z radością jałmużnę (I s. 75); zapobiegliwość i pracowitość ubogiej staruszki, która „z parą złotówek wziąwszy się do handlu, rannym wstawaniem, niestrudzoną pracą, nieposzlakowaną uczciwością w ciągu lat kilkunastu dorobiła się majątku" i córkę wyposażyła. (I, 1.)

Dowie się, że „grosz można zaoszczędzić" (I, s. 264) w ten sposób, by skromnie jadać, najskromniej się ubierać, spędzać czas w kole rodziny". Szkołę gospodarską hr. Zamojskiej przedstawią jej, jako nadzwyczajność, o umiejętnym gospodarowaniu ani słowa. Ani słowa o obowiązkach matki, żadnej wiadomości z dziedziny higjeny i pedagogiki.

Za to usłyszy, że „w sercu tron kobiety", że głośny autor obawia się, aby jego siostra nie została autorką. (I. s. 268). Ideały życiowe zdobywać będzie mogła z przykładów wielkich dam i królowych, z opowiadań o strojach mieszczanek lwowskich w XVI XVII w. (III, s. 114), powiastek o dobroci panienek, które np. za chorą służącą wycierają talerze (III, s. 24). Z żądaniem skromności i oszczędności trudno jej może będzie pogodzić to, co wyczyta w barwnych opowieściach przygód towarzyskich z „Gadu, gadu" Witwickiego i „Kollokacji" Korzeniowskiego, w licznych anegdotkach Chodźki, w dzienniku Franciszki Krasińskiej. Jedyną na to radą—uważanie innych dziś warunków za dopust boży. Zgadzać się z wolą bożą uczą na każdym kroku, nawet ziarnko grochu, które mówi, „niech się dzieje co Bóg da", zyskuje los szczęśliwy, podczas, gdy to, które „dąży prosto do słońca"—gnije w rynsztoku. (I, str. 239).

„Polskie książki" mają stanowić zarazem czytanki do nauki literatury i stylistyki. Zawierają bez żadnego planu powyrywane wyjątki z różnych pisarzy, kilka naprędce widać wybranych, niewiadomo dlaczego tych właśnie charakterystyk (Rej, Brodziński, Rodzinne życie Mickiewicza, (parę anegdot), Hofmanowa, Krasiński, wspomnienia o Polu i Goszczyńskim, Szajnocha, Szujski. Stylistyka p. t. „O ważniejszych gatunkach (sic) poezji i prozy" zajmuje w bezprzykładnie suchym streszczeniu 10, wyraźnie: dziesięć stronic.

W porównaniu z książkami dla szkół męskich uderza w tych czytankach zupełny brak ustępów społecznych, politycznych. Tym to znamienniejsze, że urzędniczki, nauczycielki, właścicielki pracowni i t p., rekrutujące się w znacznej części

z pośród uczennic szkół wydziałowych mają prawa wyborcze do sejmu.

Przez ironję nieświadomą zapewne umieszczono w II-ej książce artykulik Legouve'go—„Dlaczego", w którym panna, co szkoły skończyła, zastanawia się, dlaczego nie umie dać braciszkowi najprostszych wyjaśnień na jego pytania, nie rozumie sama, „dlaczego mieszek rozrzuca silniej ogień w piecu."

Odpowiedź aż nadto bolesną dają podręczniki szkolne w rodzaju omawianych. Wiele innych „dlaczego" znalazłoby w nich także wyjaśnienia.

H. Orsza.

Wypisy polskie dla klasy I szkół gimnazjalnych i realnych ułożone przez Franciszka Próchnickiego i Józefa Wójcika. Wydanie IV Lwów 1905. Wypisy polskie dla klasy II szkół gimnazjalnych i realnych ułożone przez Franciszka Próchnickiego i Józefa Wójcika, Wydanie II. Lwów, 1905. Nakładem Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych.

W porównaniu z Królestwem liczba wypisów szkolnych w Galicji jest bardzo skromna. Nie brak ich wprawdzie: są dla szkół ludowych, dla wydziałowych męskich i żeńskich odrębne, wreszcie dla gimnazjów, ale nauczyciel, biorący określoną klasę, wyboru nie ma, nie potrzebuje się głowić, porównywac książek, bo ma tylko jedną oznaczoną, zatwierdzoną i uznaną. Niewątpliwie okoliczność ta ujemnie wpływa na jakość podręczników— wprawdzie w nowych wydaniach bywają zmiany i uzupełnienia, ale zasadniczy ton, mocno przestarzały, pozostaje niewzruszenie.

Bez zastrzeżeń powiedzieć można, że Galicji należą się *nowe wypisy*, zgodne z dzisiejszą metodą nauczania, rozporządzające materjałem, czerpanym ze świeżej, a tak bogatej literatury i wreszcie zastosowane do dzisiejszych pojęć moralnych.

Wypisy F. Próchnickiego i J. Wójcika na klasę I rozporządzają nadzwyczaj ubogim materjałem językowym. Styl nuży jednostajnością, w wielu czytankach jest wprost banalny a czasem niepoprawny n. p. na str. 237 (Wypisy na kl. I) pomieszano czasowniki dokonane z niedokonanemi: „Z taką bronią przyjmował zawsze niedźwiedzia i, gdy ten rozjuszony, na dwuch łapach spięty (!), zbliżył się do Dąbrowy, pchnął go dzirytem, a potym za jednym uderzeniem pałki rozciągnął u nóg swoich.

Wtedy z radością uśmiechał się, naciskał czapkę na lewe ucho! dobywał myśliwskiego noża." Ustęp istotnie nie tylko piękny stylowo, ale i zalecający się z punktu widzenia pedagogicznego.

Takie usterki, jak: „Już *wiele* było gości (str. 241 na kl. I), Orfeusz *oglądnął się* (str. 17 na kl. II) mogły się zapewne przemknąć w korekcie. Trudniej o wytłomaczenie stylu n. p. w czytance: „Z życia cesarzowej Elżbiety (str. 39 na kl. II), gdzie ubóstwo słownika powoduje coraz to powtarzanie się tych samych wyrazów i pierwiastków. W wypisach na kl. II mamy przynajmniej śliczny „Dzień wiosenny" Reymonta, „Wieczór wiosenny" Sienkiewicza, „Las podbiegunowy" Sieroszewskiego, jędrny rapsod napoleoński Wacława Gąsiorowskiego i parę innych rzeczy, pięknych stylowo. W wypisach na kl. I najbarwniejsze są opisy egzotyczne Józefa Siemiradzkiego. Czy autorzy nie czerpali z dobrych stylistów dlatego, że chcieli dać rzeczy łatwe? Nie wiem, ale w takim razie nie dopięli celu, bo czytanki są trudne, nudne, długie, nieraz po 4 strony dużego formatu a na dokładkę bardzo drobnemi czcionkami drukowane. Dużo miejsca zajmują opisy ścisłe n. p. chata huculska, krakowska, charakterystyki n. p. Krakowiacy, Mazurzy, co, jak wiadomo, należy do najtrudniejszych czytanek dla dzieci. W. II cz. bogato reprezentowana jest mitologja grecka.

Wybór poezji również nie zawsze wykazuje zamiar zapoznania dzieci z pięknem i rozmaitością formy. Długie, np. niezdarnie rymowane legiendy Karola Antoniewicza, mało dadzą materjału do rozbioru stylowego. Na szczęście sporo jednak jest wierszy. Kniaźnin, Krasicki, Pol, Syrokomla, Witwicki, bogato są reprezentowani, w stosunku do nich Mickiewicz nieproporcjonalnie słabo. Jest Asnyk i Konopnicka, Romanowski i Czerwiński, jeden wierszyk Tetmajera i jeden Or...ota.

Tyle co do pedagogiczno-metodycznej wartości książek. Pozostaje ich strona idejowa, podkreślona bardzo silnie.

Pobożność jest największą z cnót ludzkich – mówi się o niej, gdzie tylko można. Obok jednak poddania się woli Boga, silnie akcentuje się rolę przypadku. Ciągle powtarzające się opowiadania o tym, jak ludzie biedni, nieszczęśliwi spotykają bogaczów, dygnitarzy, monarchów, którzy ich naturalnie obsypują dobrodziejstwami, wydźwigają z nędzy, ostatecznie muszą usposobić do czczych marzeń o cudownych wypadkach i łaskawcach, spadających z nieba. Szczególnie poczesne miejsce wśród tych na-

rzędzi błogosławieństwa i łaski boskiej zajmują członkowie dynastji Habsburskiej.

Józef II ratuje jakiegoś biednego chłopca i jego chorą matkę, cesarz Franciszek Józef daje sto złotych na krowę wieśniakowi tyrolskiemu, to znów, jako dziecko, czteroletnie w dniu swych urodzin obdarza złotym pieniądzem żołnierza na warcie. Nie brak też sądów bożych, snów, znaków szczególnych; pod tym względem wyzyskana jest i historja Polski.

Pobożny nastrój Wypisów charakteryzuje powiastka, której tytuł i treść warto podać w sprawozdaniu. „Niezwykła pokora" (str. 92 na kl. II) to dwie sceny z życia biskupa Bernarda Maciejowskiego. Raz pojechał on do wieśniaka, gdy żadnego z księży nie było w domu, a drugi raz wysłuchał spowiedzi zgrzybiałej staruszki z gminu, która postawiła sama to „śmiałe żądanie", co oburzyło wszystkich. Trzeba przyznać, że autor opowiadania scharakteryzował wiernie pokorę duchowieństwa, wśród którego oddawanie posług religijnych biedakom jest tak „niezwykłe."

Wł. Weychertówna.

Wypisy polskie dla klasy III szkół gimnazjalnych i realnych Jan Czubek i Roman Zawiliński, Kraków, 1904 r. Wyd. II.— Wypisy polskie dla klasy IV szkół gimnazjalnych i realnych Jan Czubek i Roman Zawiliński; Lwów, 1904.

Wypisy galicyjskie na klasę III i IV więcej jeszcze zawierają błędów pod względem metodycznym, niż omawiane wyżej na kl. I i II. Wprost trudno sobie wyobrazić, jak z ich pomocą prowadzić lekcje. Artykuły po 6 stron dużego formatu in quarto drukiem drobnym są snadź uznane przez autorów za normalne (w części III: Krzyżacy od str. 89 — 95 i od 99 — 104, Elżbieta Rakuszanka od 153 — 161, Wycieczka do Wietrzna od 137—142 i t. d.; w części IV: Królewicz polski w Budzyniu od str. 14 do 20, Bitwa pod Custozzą od 317—323, Ziemia Arulańska 305—310, Madziarzy 214—240 i t. d.). Styl nie zawsze poprawny, a rzadko ładny, nuży jednostajnym gawędziarskim, staropolskim tonem Pola, Chodźki i Rzewuskiego lub naukową oschłością Szajnochy. Na tym tle ogólnym błyszczy Sienkiewicz w dość licznych wyjątkach z Trylogji, z Quo Vadis, z listów z podróży, w prześlicznej Sabałowej bajce; odbija też stylowo

wyjątek z Witkiewicza „Na przełęczy" i parę ładnie archaizowanych artykułów w cz. IV n. p. Życie miejskie w dawnym Krakowie. Z poezją jeszcze gorzej: Witwicki, Szujski, Odyniec, Antoniewicz, Pług, Niemcewicz zasilają wypisy tak, że na Konopnicką, Asnyka prawie miejsca niema, nie mówiąc o młodszych, którzy widocznie dla młodzieży galicyjskiej jeszcze się nie narodzili. Tylko Mickiewicz spotyka się w wypisach dość często w wyjątkach opisowych z Pana Tadeusza, ale trudno sobie n. p. wytłomaczyć, dlaczego wspaniały Rok 1812 zaczyna się nie od początku, lecz od słów: „Ogarnęło Litwinów serca z wiosny słońcem jakieś dziwne przeczucie"... I urwanie ustępu na słowach: „żubr pierwszy raz w życiu zląkł się i uciekł w głębszym schować się ukryciu"—nie mniej zdumiewa. Czyżby autorzy obawiali się dla uczniów liryki Mickiewicza tak nieodwołalnie? Czyżby ich przerażały te słowa, które przecież wszyscy prawie umiemy na pamięć: „Urodzony w niewoli, okuty w powiciu, ja tylko jedną taką wiosnę miałem w życiu"?

Wypisy pp. Czubka i Zawilińskiego to dla nas królewiaków kopalnia niespodzianek. Takich nie wydawaliśmy w czasach najstraszniejszego terroru cenzuralnego. Stanowczo tytuł: Wypisy polskie nie odpowiada treści, należało napisać „austryjackie" lub „cesarsko-królewskie." W wypisach na kl. III znajdujemy n. p. opis bitwy pod Lissą z wszelkiemi strategicznemi szczegółami, z podaniem liczby okrętów włoskich, o wiele przewyższających austryjackie i lepiej uzbrojonych. A przecie co za tryjumf—Austryjacy zwyciężyli; słusznie też gienerał Fegetthof, został posunięty przez monarchę na stopień wiceadmirała.

Przecieramy oczy—skąd ta radość? Rok 1866; wojna, w której Włochom szło o przyłączenie niezaprzeczenie włoskiej Wenecji.

Ale widocznie zwycięstwa Austrji w tej wojnie z Włochami napawają autorów wypisów niezwykłą radością i dumą, bo oto w wypisach na kl. IV znajdujemy równie szczegółowy i tryumfalny opis bitwy pod Custozzą, bitwy „która stanowi jedną z najpiękniejszych kart w dziejach wojennych Austrji."

Możnaby protestować wogóle przeciw podniecaniu uczuć, które się rodzą na polach bitew, w każdym razie jeśli dać wolno, to tylko obraz artystyczny i to takiej bitwy, z którą jesteśmy sprzęgnięci sercem, jako z chwilą walki o wolność. Można się zgodzić na Racławice, lecz nie na Custozzę. Należy nadto

podkreślić, że czytelnicy nie dowiadują się zupełnie, jaki był rezultat bitwy, jaką rolę odegrała ona w życiu narodów, które krew tak szczodrze lały. Jest tylko po prostu zwycięstwo: sztuka dla sztuki.

W wypisach na kl IV spotykamy jeszcze jeden artykuł, rzucający światło na to, jak autorzy chcą młodzieży przedstawić rycerskie rzemiosło „Z życia bohatera" — to dzieje Eugienjusza Sabaudzkiego. Na pytanie Ludwika XIV „bohater" odpowiada: „żołnierz ma być wierny ku monarsze i ojczyźnie." Z dalszego ciągu okazuje się jednak, że Eugienjusz obrażony na króla francuskiego, ofiarowuje usługi Austrji i walczy z Francją. Czy młodzież nie zapyta, gdzie była jego ojczyzna?

O miłości ojczyzny mamy artykuł w Wypisach na kl. III rozwałkowany od str. 271 — 277. Pozwolę sobie na parę zestawień: „Miłość ojczyzny w istotnym znaczeniu nie polega bynajmniej na jakimś przyrodzonym upodobaniu do narodowych przywyknień, potraw, obyczajów złych, czy dobrych jedynie dlatego, że się do nich przywykło" (str. 272). „Piękne są nasze wigilje na sianie... piękne łamanie się opłatkiem, chodzenie księży po kolędzie, śpiewanie kolęd, szopki... piękna Wieczerza Pańska, obchodzona w Wielki czwartek; piękne nasze Wielkanocne święcone... piękne jest święcenie gromnic, ziół, wianków, zboża, owoców, zakopywanie ewangielji na 4-ch krańcach pola, poświęcanie mieszkań, nakoniec bielenie chat i majenie domów na doroczne święta, równie mądre ze względu na nabożność, jak i na schludność i zdrowotność. *Czyż nie byłoby grzechem przeciwko ojczyźnie*, takie odziedziczywszy spuścizny, nie szanować ich wiernie, gdy tak już mało swojego zostało do szanowania" (str. 274).

Ciekawa zagadka—które „narodowe przywyknienia" autor radby zbagatelizować i braku szacunku dla nich nie nazwałby grzechem? Odpowiedzi wprost nie znajdujemy, pozwalamy sobie jednak jeszcze na jedną cytatę: „Miłość ojczyzny nie polega na jakimś *majaczeniu o sprawach narodowych* i na poetyzowaniu ich, nie polega na manifestacjach, patryjotycznych biesiadach, toastach, szumnych mowach i tkliwych wrażeniach".

Kwestja się wyjaśniać zaczyna; miłość ojczyzny nie znosi tkliwych wrażeń, nie jest wogóle uczuciem, tylko obowiązkiem: Jeśli nam się zagranica więcej od ojczyzny podoba, „niczym to nie zmienia *obowiązku miłości*". Cudowne słowo „obowiązek"—

ścisłe jego określenie znajdujemy w II części artykułu: godzinki śpiewać, język poznawać, ziemię w rękach trzymać, hodować piękne konie, mleczne krowy, tuczne trzody, szanować ryby, zwierzynę, pasieki. Jakie to proste!

Do ściśle snadź określonych obowiązków patryjotycznych w rozumieniu autorów należy przedstawienie historji powszechnej w odpowiednim świetle n. p. w artykule: Madziarzy—ani słowa niema o tym, że Węgry dostały się wskutek kombinacji dynastycznych pod jarzmo Austrji i że się z niego chciały wyzwolić—mowa tam tylko o niewoli tureckiej. Zamilczano również że Węgrów wezwał przeciw W. Morawianom cesarz niemiecki, Arnulf. Takie dawne czasy — czyżby i na nich ciążył obowiązek? Nie mniej ciekawy jest artykuł o Czechach w Wypisach na kl III. „Świetności Czech zadaje cios śmiertelny nieszczęsnej pamięci bitwa na Białej Górze" — ani słowa o tym, z kim i o co.

Kończymy już, choć nie wyczerpaliśmy bogatej kopalni osobliwości, życząc szkole polskiej w Galicji, aby co rychlej zdobyła się na wypisy, napisane pod tchnieniem rzetelnej nauki i szczerego uczucia.

Wł. Weychertówna.

Ćwiczenia ortograficzne i stylistyczne; zbiory dyktand.

C. Bogucka, C. Niewiadomska i J. Warnkówna. „Pierwsze ćwiczenia do nauki poprawnego pisania"—Stopień I-y str. 44, i Stopień II-gi str. 64, wydanie w r. 1905, oraz Stopień III-ej str. 79, wyd. w 1907. Warszawa—nakładem Gebethnera i Wolffa.

Wszystkie te książki są bardzo pożytecznym podręcznikiem, ułatwiającym początkową naukę prawidłowego pisania w języku ojczystym.

Ze stanowiska pomysłu i metodycznego opracowania podręcznik ten nie różni się zasadniczo od wcześniej wydanych w tym rodzaju pomocy dydaktycznych: „Pisowni polskiej z ćwiczeniami i dyktandami" Konrada Drzewieckiego oraz „Pisowni" M. Dzierżanowskiej i zalicza się do szeregu nader pożądanych. Ze względu na łatwą treść, zaczerpniętą z najbliższego otocze-

nia, tudzież lepszą techniczną stronę książki (większy i wyraźniejszy druk), jest on przystępniejszy dla małych dzieci, niż prace powyżej wymienione, wydane znacznie wcześniej. Dla analfabetów dorosłych, uczących się pod kierunkiem nauczyciela, lub samouków, chcących w jak najprędszym czasie i bez teoretycznej nauki gramatyki, zdobyć umiejętność poprawnego pisania po polsku, podręcznik trzech autorek jest najpożądańszy, bardzo łatwy, a w korzyściach — naprawdę nieoceniony. Już po przepisaniu kilkunastu pierwszych ćwiczeń dorośli analfabeci przywykają do prawidłowego używania dużych liter (na pierwszych lekcjach piszą je często w środku lub na końcu wyrazów) i wyodrębniania wyrazów, zamiast łączenia ich, jak to bywa w początkach nauki, w jedną całość od początku do końca wiersza.

Stopień I-y książki można zastosować przy nauce z zdziećmi lub dorosłemi, zaraz po ukończeniu elementarza. Stopień II-gi, stanowiący dalszy ciąg części poprzedniej, zapoznaje ucznia z pisownią najważniejszych zjawisk dźwiękowych i niektóremi częściami mowy. Stopień III-ci, powtórzeniem i uzupełnienie I-go i II-go, kończy elementarny kurs pisowni polskiej, obejmując nieco większy zakres prawideł gramatycznych pisowni rzeczowników, przymiotników, czasowników, zaimków, przyimków i przysłówków oraz znaków przestankowych.

Obfity materjał wszystkich trzech książeczek, a zwłaszcza ostatniej, ułożony bardzo systematycznie, według ustopniowania trudności ortograficznych, stanowi ćwiczenia 3-ch typów: jedne, przeznaczone do przepisywania z książki lub z tablicy, podają przykłady ilustrujące prawidło, z którym zapoznano ucznia na lekcji; drugie, zmuszają do samodzielnego myślenia, dawania własnych przykładów na owo prawidło, tworzenia form podobnych, dopisywania brakujących liter i t. p.; trzecie wreszcie są dyktandami ułożonemi do powtórzenia wyuczonego prawidła i sprawdzenia, o ile rzecz została zrozumiana i przyswojona.

Przy każdym ćwiczeniu pierwszych dwuch zbiorków, jest wskazówka, objaśniająca tylko praktycznie daną zasadę jak np. „Napisz nazwy rzemieślników, podług nazwy rzemiosł" i t. p. Ćwiczenia Stopnia III-go poprzedzają krótkie prawidła gramatyczne np.: „Tylko wtedy piszemy w bezokoliczniku „yć," „ić", gdy w czasie przeszłym słyszymy „y, i" i t. p.

Wobec bardzo starannego opracowania podręcznika pod

względem metodycznym, szkoda, że ćwiczenia na prawidło „ż" i „rz", nie są przedzielone ćwiczeniami na inne dźwięki, co ze stanowiska pedagogicznego byłoby pożądańszym. Zestawienie dwuch przeciwieństw jest niezaprzeczenie potrzebne do objaśnienia uczniom danego zjawiska tak lingwistycznego, jak i każdego innego; ale gdy chodzi o utrwalenie go w umyśle, lepiej unikać metody, któraby łatwo mogła w wyobraźni spowodować zlanie się dwuch obrazów, podanych bezpośrednio po sobie w czasie i przestrzeni. — Ponieważ praktyka wykazuje, że umiejętność ortograficzna zależy nietylko od znajomości prawideł gramatycznych, lecz w wielu wypadkach i od pamięci wzrokowej, przeto należy starać się, aby obrazy, podawane uczniom, były wyraźne i stanowiły oddzielne całości.

Do nielicznych niepożądanych stron podręcznika zaliczyć również można niezupełną ścisłość w definicji do § 127 w stopniu I-ym, „ż *wywodzi* się także od g," — z czego wynika, że dźwięk „ż" pochodzi, czy powstaje z dźwięku „g," co w rzeczywistości przecież nie istnieje. Można tylko, jak wiadomo, jeden dźwięk *zastąpić* drugim lub *zmienić* na inny.

Niezbyt trafnym jest też objaśnienie zasady pisania dwukropka (stop. II str. 58), a zwłaszcza ilustrujący ją przykład: „Dwukropek kładziemy przed wyliczaniem np.: w sklepie stały: miski, talerze, garnki, garnuszki, szklanki".—Dwukropek istotnie kładziemy przed wyliczeniem pojęć szczegółowych, ale tylko wtedy, kiedy je poprzedza pojęcie ogólne. Ponieważ jednak ćwiczenie 158-e (stop. II str. 58), zatytułowane: „Przepisz te zdania, kładąc, gdzie trzeba, dwukropek," zawiera zdania ściągnięte z wyrazem ogólnym, poprzedzającym wyliczenia szczegółów, oraz przykłady zdań z jednorodnemi członkami bez wyrazów ogólnych, przeto rzecz przedstawia się niejasno. Nakoniec, pomysłu świczenia 146, (stop. III-ej) z dużą i małą literą do wyboru w nawiasie, nie poczytamy za wzorowy.

Poza temi drobnemi usterkami, podręcznik niniejszy jest w pedagogice zdobyczą dodatnią, w zupełności odpowiadającą swemu celowi, uprzystępnienia nauki początków języka ojczystego.

St. Leszczyńska.

C. Bogucka C. Niewiadomska i J. Warnkówna. Podręcznik do ćwiczeń ortograficznych i systematycznego dyktanda, z dodaniem

uchwał zjazdu Rejowskiego. Wydanie 8-e, poprawione i przejrzane. Warsz. 1907. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

Podręcznik składa się z dwuch części: pierwsza, przeznaczona dla małych dzieci, zdobywających najelementarniejsze pojęcia z fonetyki i morfologji, obejmuje prawie cały materjał językowy, zawarty w „Pierwszych ćwiczeniach do nauki poprawnego pisania“, lecz nieco rozszerzony i ze zmianą w układzie treści. Ćwiczenia i dyktanda z wyżej zacytowanych książeczek, mające na celu zapoznanie dziecka z ortografją, zależną od najważniejszych zjawisk fonetycznych, z prawidłami, odnoszącemi się do niektórych części mowy i znaków przestankowych, dopełnia cały szereg ćwiczeń i dyktand na trudniejsze prawidła gramatyczne. Spotykamy się tu z pisownią przysłówka „nie“ i wyrazów na zespół dźwięków „szcz“, z zasadą rozdzielania wyrazów, tudzież przykładami rzeczowników cudzoziemskich zakończonych na „ja“.

Druga część podręcznika jest rozszerzeniem i uzupełnieniem pierwszej. Obfity materjał ćwiczeń i dyktand, zawarty w części drugiej, zastosowany do systematycznego kursu gramatyki, służy jako powtórzenie wiadomości pierwszej części, a zarazem i utrwalenie zdobytych prawideł gramatycznych, za pomocą praktycznego obznajmienia się z różnorodnością zjawisk i form językowych. Obok ćwiczeń, znacznie pogłębiających treść części pierwszej, jest tu całe mnóstwo przykładów, nadających się do wyzyskania pomysłowości ucznia w kierunku jego samodzielnej pracy. — Posługując się temi wzorami ortograficznemi, uczeń przyswaja sobie różne zmiany deklinacyjne i konjugacyjne, układa zdania własnej kombinacji, odnajduje odpowiednie dźwięki zamiany, wyrazy cudzoziemskie z miękkim „gi“, i t. p. Tu następnie łączenie z powtórzeniem zasady asymilacji, miękczenia i pochylenia spółgłosek, zapoznaje się uczeń ze słoworodem wyrazów, pisząc ćwiczenia na oddzielanie pierwiastków, przyrostków, przedrostków oraz końcówek i uczy się prawidłowego pisania przyrostka „by“, cząstek: „li“ „to,“ „że“, z tudzież słówek: „co“ i „jak“. — Znajdujemy tu również dość szczegółowe opracowanie użycia wszystkich znaków przestankowych.

Szkoda tylko, że niema ćwiczeń na zmianę samogłoski „e na „ó“ i „a“ na „e“ oraz przykładów pisowni liczebników do całości bardzoby się to przydało.

Ósme wydanie podręcznika zasadniczo różni się na korzyść

od poprzednich wydań, zwłaszcza od pierwszych, odznaczając się lepszym pomysłem tak w opracowaniu metodycznym, jak i samej treści.

Myślą przewodnią niniejszej pracy, ujawniającą się w sposobie układu książki, jest praktyczne zapoznanie uczniów z ortografją mowy ojczystej, przy pomocy ćwiczeń tak usystematyzowanych, że każde następne, ucząc nowego prawidła, wiąże się z poprzednim, zmuszając ucznia do powtórzenia wiadomości nabytej.

Tą drogą uczniowie budują wiedzę ortograficzną nie chaotycznie i z pośpiechem, lecz wolno i dokładnie. O pożytku i pedagogicznym powodzeniu podręcznika, świadczy ósme jego wydanie w ciągu ostatniego dziesięciolecia. Pisownia podręcznika akademicka.

St. Leszczyńska.

C. Bogucka. C. Niewiadomska i J. Warnkówna. Ćwiczenia stylistyczne we wzorach i tematach. Stopień I dla młodszych. Warszawa, 1906.

Książka pod powyższym tytułem zawiera przeszło 400 tematów do ćwiczeń, podanych bądź w całości, bądź w formie planu lub pomysłu; jest to więc jeden z najobfitszych zbiorów w tym rodzaju. Tematy podzielono na trzy części według stopnia trudności, a nadto każdą część rozsegregowano według rodzajów: na prozę, listy, porównania i rozrywki. Zaletą książki jest, że opiera się na wieloletnim doświadczeniu pedagogicznym autorek; wadą zaś, że niekiedy hołduje zasadom, nad któremi już metodyka nowożytna przeszła do porządku dziennego. Samodzielność dziecka jest tu nadmiernie skrępowana, gdy króciutką kilkowierszową powiastkę dzieli się na 4 — 5 pytań, na które dziecko musi kolejno odpowiadać tak, że niemal jednego wyrazu dodać lub zmienić niepodobna. Jeszcze gorzej, gdy takiemu drobiazgowemu podziałowi ulegają czterowierszowe bajeczki naprz. *Andzia i róża*—jeśli dziecko dwa razy taką bajeczkę przeczyta, umie ją na pamięć; jakże więc przy swym ubóstwie językowym uniknie rymów w prozie? Wogóle, jeśli już dawać dzieciom młodszym utwory wierszowe do opowiadań piśmiennych, należałoby wybierać do tego celu tylko czystą epikę; bajki np. Krasickiego są alegorją, w której główną rzeczą nie opowiadanie, ale myśl, sens

moralny nadawałyby się więc raczej za temat do rozprawek dla uczniów starszych, zdolnych myśl nietylko wykryć, lecz rozwinąć i poprzeć przykładami, co czasem i w III klasie sprawia pewną trudność. W opisach za mało kładzie się nacisku na kształcenie obserwacji dziecka, na to, że winno ono opisywać to tylko, co zna dobrze, nie zaś parafrazować opis z książki, co zawsze będzie gdy np. dziecku warszawskiemu, które nigdy nie było w Wielkopolsce, każemy opisywać Gniezno; naturalnie zrobi to ono posługując się książką, w której zamieszczony artykuł nie jest nawet opisem lecz suchą notatką. Naszym zdaniem należy albo zadawać opisy na podstawie własnej obserwacji, albo też ćwiczenia, pobudzające wyobraźnię np. niech dziecko opisuje Saharę, ale niech ten temat traktuje np. jako swój *sen*, w którym mogło widzieć rzeczy, niewidzialne na jawie, lub niech na tytule napisze szerze: *jak sobie wyobrażam pustynię*—słowem niech zawsze da coś *swojego*, nigdy zaś niech się nie przyznaje do bezmyślnego powtarzania gotowych frazesów książki. Jeżeli „ćwiczenia" zgodnie z przedmową mają zawierać materjał na dwa lata, więc na klasę I i II, sądzimy, że niektóre tematy z części III są za trudne, zbyt abstrakcyjne np. *Rozum i wykształcenie*, *Praca i zabawa*, *Pasterstwo i rolnictwo* stanowczo przechodzi siły uczniów klas niższych.

Aniela Szycówna.

C. Bogucka, C. Niewiadomska i J. Warkówna. Ćwiczenia stylistyczne we wzorach i tematach, ułożone systematycznie. Stopień II. Warszawa, 1897. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Jestto dalszy ciąg książki poprzedniej, obejmuje tematy do wypracowań dla młodzieży dorastającej. Książka ta posiada jedną ważną zaletę: pośród wzorów podaje wyjątki istotnie piękne, co do wyboru jednak tematów i ich opracowania ma dwie wady kardynalne: w jednych wypracowaniach za wiele żąda od ucznia, w innych za mało uwzględnia jego samodzielność. Wśród opisów jest wprawdzie wiele takich, w których powinny się znaleźć własne obserwacje ucznia, ale większość nie daje do nich żadnego pola. Dział ten szwankuje też na punkcie planów: znaczenie *wstępu* jest pojmowane całkiem dowolnie; główna część wypracowania raz nazywa się *środkiem*, drugi raz *rozwinięciem* tematu; czasem znów, jako plan, mamy wyliczenie punktów głów-

nych, oznaczonych numerami, bez wyjaśnienia, *dlaczego* uczeń ma się trzymać takiego, a nie innego porządku. Więcej jeszcze zarzucić można *rozprawkom*. Ileż tam tematów, do których sam wiek czyni młodzież niezdolną! Dziewczynki 13—15 letnie mają dowodzić, że rodzina jest podstawą społeczeństwa (str. 41), rozprawiać o przyczynach sybarytyzmu, pesymizmu i melancholji (str. 170) o celu życia i t. p., przyczym obowiązane są do owych uświęconych tradycją ustępów, orzekających po raz setny i tysiączny, że w przysłowiach mieści się prawda, nabyta przez doświadczenie. Do bardzo niepedagogicznych zaliczam rozprawkę p. t. *Oszukujący nauczyciela — sam siebie oszukuje* — zmusza ona bowiem ucznia do nieszczerości, jeśli ją zechce napisać ściśle według tendencyjnego planu; albo też wręcz przeciwnie może pobudzić do krytyki systemu szkolnego, w którym nieraz należy szukać gienezy takich objawów, jak podpowiadanie, opuszczanie lekcji (nadmierne wymaganie nauczycieli, nauka dla stopnia, kucie po nocach, system egzaminów i t. p.) Ponieważ ćwiczenia uczniów winny być szczere, a krytyka szkoły podkopuje jej powagę, lepiej nie zadawać takich niebezpiecznych tematów. Rozbiory literackie mają tę wadę, co opisy: uczeń po największej części jest zmuszony powtarzać zdania cudze np. Chmielowskiego lub Spasowicza, które nie zawsze czerpie z pierwszej ręki. Książka wogóle złą nie jest i niewątpliwie dobry nauczyciel znajdzie w niej czasem jaki szczęśliwy pomysł, jakie ułatwienie w pracy, ale już w chwili swego ukazania się wydawała się zbyt mało postępową, obecnie zaś upłynęło lat 11 i nie miało drugiego wydania, w którym niewątpliwie same autorki usunęłyby wiele braków, jak to uczyniły w stopniu I.

Aniela Szycówna.

C. Bogucka, C. Niewiadomska. J. Warkówna. Podręcznik do wypracowań dla szkół elementarnych. Warszawa, 1906. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Książka ta jest właściwie wyciągiem z większej pracy autorek, przystosowanym do potrzeb szkółek elementernych: wybrano więc tu tematy łatwiejsze i wydano je tanio, aby książkę uczynić dostępną dla każdego nauczyciela początkowego. Te względy praktyczne jednak odbiły się ujemnie na stronie pedagogicznej: jak w wielu podręcznikach z ostatniej doby, w pośpiechu, z ja-

kim je przygotowywano, nie było czasu na zastosowanie tego, co przyniósł spółczesny postęp metodyki nauczania. Nowe prądy, zapatrujące się na ćwiczenie, jako na wyraz własnych postrzeżeń i myśli dziecka, nie zostały tu uwzględnione ani w dość skąpych uwagach, zwróconych „do uczących", oni w wyborze i zgrupowaniu tematów. Wszystkie one opierają się na reprodukcji gotowych wzorów, a choć przy *opisach*, stanowiących w książce dział pierwszy, autorki zastrzegają, aby je przeprowadzono „na okazach" t. j. aby dziecko pierwej widziało to, o czym ma pisać, niemniej samodzielność dziecka jest tak skrępowana formą pytań, że nic własnego, indywidualnego powiedzieć nie może. W opisach tych przeważają tematy zbyt ogólne np. pokarmy, napoje, barwy, *roślina* nad szczegołowemi, jedynie odpowiedniemi dla tego stopnia n. p. nasza komoda, moja lalka i t. d. Drugi dział stanowią *powiastki*. Mamy tu zbiór krótkich opowiadań, które dzieci mają powtórzyć swemi słowami, pod każdą powiastką znajdujemy bądź kilka pytań, bądź zestawienie głównych punktów treści. Pytania te w zasadzie są pożyteczne, gdyż ułatwiają dziecku wyróżnienie punktów wytycznych opowiadania; powinny jednak tak być sformułowane, iżby nie pozostawiały żadnej wątpliwości, o co właściwie chodzi. Tymczasem w ocenianej książeczce spotykamy wykroczenie przeciw tej zasadzie: wielu pytaniom brakuje należytej ścisłości np. w powiastce p. t. *Mała gosposia* (str. 40) pierwsze pytanie brzmi: *jakim sposobem Józia została sama w domu?* na co dziecko winno odpowiedzieć zgodnie z książką: Dziesięcioletnia Józia została sama w domu: *mama wyszła po sprawunki, a służąca do miasta.* Ależ zdanie to wyraża przecież *powód* a nie *sposób*. Trzeci dział: *Wiersze do przerobienia na prozę* jeszcze mniej może zadowolić wymagania pedagogiczne; nietylko bowiem przeciwko temu rodzajowi ćwiczeń w zasadzie podawano zarzuty dość poważne, lecz i wybór wierszyków nie jest szczęśliwy: za całkiem nie nadające się do streszczania uważamy bajeczki bardzo krótkie, cztero—lub sześciowierszowe, gdyż przeciętne dziecko, przeczytawszy je dwa razy, umie je prawie na pamięć i potym daremnie, a całkiem bezużytecznie się sili uniknąć rymów w prozie i choć cokolwiek powiedzieć swojemi słowami. Również nie są dobre do tego celu wierszyki treści dydaktycznej lub lirycznej, gdyż zawierają zwroty i wyrażenia abstrakcyjne, których dziecko reprodukować nie może i nie lubi; tylko utwory epiczne, pełne życia i werwy,

nadają się do opowiadań piśmiennych. Dobre więc ćwiczenia napiszą prawdopodobnie dzieci tylko z takich bajeczek dłuższych, jak: *Dwa wróbelki*, *Pies i krowa*, *Kmiotek i wiewiórka*. Wybór listów, stanowiących dział czwarty, lepiej odpowiada warunkom życia dzieci; szkoda tylko, że autorki nie poszły za przykładem nowszych autorów czeskich i zamiast własnych wzorów nie podały próbek, wyjętych wprost z zeszytów dzieci t. j. napisanych wzorowo, lecz po dziecinnemu. Ostatni dział p. t. *Porównania* wiąże się z pierwszym *(Opisy)* i stanowi wraz z nim szereg ćwiczeń, przystosowanych do treści nauki o rzeczach. Wogóle w książce znać wprawę i doświadczenie pedagogiczne, ale odczuwa się, że autorki w stosunku do swej wiedzy i zdolności dały mniej, niżbyśmy mieli prawo od nich wymagać.

Aniela Szycówna.

R. M. Pierwsze początki poprawnego pisania. Warsz. Księgarnia polska. Jest to książka najlepsza dla uczniów, którzy skończyli elementarz. Trudności stopniują się tu nadzwyczaj subtelnie i z myślą głębszą dania pojęcia o tym, czym jest mowa i jaką jest jej budowa. Zaczyna się więc od wyjaśnienia różnicy między samogłoską i spółgłoską i od pojęcia o sylabie. Z dużemi literami natychmiast przychodzi wiadomość o zdaniu i o użyciu kropki, choć zdania składają się z samych jednosylabowych wyrazów z zupełnie łatwą pisownią. Wiadomości o użyciu znaków przestankowych przychodzą wogóle odrazu tam, gdzie są potrzebne nie jak to bywa gdzieindziej przy końcu książki. Nawet oznaczenie miękczenia spółgłoski przez *i* lub przecinek nad literą jest trudnością na razie omijaną, a gdy się zjawia, zostaje wyzyskana w ćwiczeniu językowym, które daje pojęcie o tworzeniu się jednych wyrazów od drugich (las—leśny, Staś, Stasia). Bardzo wcześnie występuje też giętkość wyrazów, znajdująca wyraz w odmianie rzeczowników, a to dla wytłomaczenia, że przyimki stanowią wyrazy oddzielne. Rodzaje i liczby imion, tworzenie rzeczowników zdrobniałych, stopniowanie przymiotników, najprostsze formy konjugacyjne, czasowniki dokonane i niedokonane: wszystko to praktycznie, bez terminów gramatycznych uczeń poznaje, zanim dojdzie do *ó* i *rz* w części II.

Dziecku trudno zrozumieć (nie powtórzyć za nauczycielem),

że stół pisze się przez ó, bo mówi się stoły; nie może ono sobie przyswoić odrazu odnośnego prawidła, bo nie rozumie giętkości mowy i rodowodu wyrazów. Dlatego to za bardzo dodatnią cechę książki uważamy ćwiczenia językowe, wyżej wspomniane, jako poprzedzające naukę o *rz, i ó*. Część II książki mniej jest od I urozmaicona, a układanie wyrazów z *ó* w wiersze jest pomysłem zbyt starym i nie zalecającym się bynajmniej.

Wł. Weychertówna.

Drzewiecki Konrad. Pisownia polska — wykład elementarny z ćwiczeniami i dyktandami. Warszawa, 1902. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

Niniejsza książka, przeznaczona dla dzieci, rozpoczynających naukę prawidłowego pisania, zawiera szereg najrozmaitszych prawideł ortografji polskiej, wyłożonych praktycznie, w systematycznych ćwiczeniach i dyktandach.

Udatny pomysł książki, jej zalety metodyczne i nader sumienne opracowanie materjału językowego, podług zasad „Gramatyki języka polskiego" prof. Ad. Ant. Kryńskiego, stawiają tę pracę na równi z 2-em wydaniem „Początków gramatyki języka polskiego z ćwiczeniami i przykładami" tegoż autora, w rzędzie najlepszych dotąd podręczników do początkowej nauki języka ojczystego.

Treść książki, składającej się z dwuch części, wypełniają liczne ćwiczenia z dyktandami, obejmując pisownię wszystkich części mowy, z wyjątkiem liczebników.

Ćwiczenia, za pomocą których autor zapoznaje dzieci z zasadami ortografji polskiej, dzielą się na trzy rodzaje: w 10 pierwszych, które stanowią tylko materjał przykładowy, uczeń, podkreślając części wyrazów, ilustrujące daną zasadę, zapoznaje się praktycznie z różnorodnością zjawisk językowych, a następnie na mocy indukcji formułuje poznane prawidło — według wzoru, wskazanego pod ćwiczeniem.

Ćwiczenia drugiego rodzaju, przeznaczone do wprawy i utrwalania w pamięci zasady, objaśnionej poprzednio, podają przykłady tworzenia wyrazów pochodnych, z zastosowaniem odpowiedniego rodzaju, liczby, zmiany deklinacyjnej czy konjugacyjnej, lub dopisywania brakujących liter. Powyższe ćwiczenia, będąc dalszym ciągiem i uzupełnieniem treści poprzednich, roz-

wijają intelektualną stronę ucznia, pobudzając go do samodzielnej pracy myślowej.

Ostatnie ćwiczenia stanowią dyktanda, służące do sprawdzenia, czy uczeń zapamiętał i umie stosować w praktyce poznane już prawidło ortograficzne, jak również i do powtórzenia nabytych wiadomości w celu utrwalenia ich w pamięci.

Podręcznik ten ze względu na dość obszerny zakres szczegółów ortograficznych, oraz zbyt drobny druk, jest nieco trudniejszy od „Pierwszych ćwiczeń do nauki poprawnego pisania" wyd. w 1905 r. i „Podręcznika do ćwiczeń ortograficznych i systematycznego dyktanda" wyd. w 1907 r. C. Boguckiej, C. Niewiadomskiej i J. Warnkówny, a stąd i mniej praktyczny.

St. Leszczyńska.

Dzierżanowska Marja. Pisownia polska w ćwiczeniach—część I i część II.—Warszawa, 1905.

Praca p. Dzierżanowskiej była I zbiorkiem ćwiczeń ortograficznych i cieszy się ogromną popularnością. Autorka wypowiada prawidła krótko, zwięźle, podaje sporą ilość ćwiczeń samodzielnych, przy których dziecko musi myśleć, bo w zdaniach jest wielka rozmaitość. Lepszą jest część I, z której dziecko może zaczerpnąć najelementarniejsze zasady pisowni, nie przeciążywszy mózgu gramatyką. W części II, mającej być rozszerzeniem teoretycznym cz. I, należałoby obszerniej i nie tak sucho traktować wskazówki gramatyczne. W przedmowie autorka zapowiada nam jeszcze cz. III, w której ma zamiar zająć się częściami mowy nieodmiennemi i dzieleniem wyrazów na zgłoski. Podręcznik jest oparty na zasadach uchwał Krakowskiej Akademji Umiejętności.

Janina Bemówna.

Andrzej Gliński. Stylistyka. Podręcznik teoretyczno-praktyczny da nauczania języka polskiego. Warszawa 1907. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

Tytuł tej grubej książki wprowadza w błąd czytelnika: nie jest to bowiem podręcznik do nauki stylu lecz zbiór tematów do wypracowań z objaśnieniami i z uwagami metodycznemi dla nauczycieli. Dodać należy, że ani w uwagach tych, ani w tytu-

łach oddzielnych rozdziałów nie wskazano wieku lub stopnia rozwoju umysłowego uczniów, dla których podane tematy są przeznaczone, stąd książkę uważać można jedynie za surowy materjał dla nauczycieli, prowadzących ćwiczenia piśmienne. Przyznać trzeba, że materjał to obfity, jakkolwiek niewiele przynosi nam nowego. Autor rozróżnia dwa rodzaje ćwiczeń *reprodukyjne* t. j. polegające na odtwarzaniu rzeczy słyszanych lub widzianych, oraz *samodzielne*. Do pierwszych zalicza: opowiadania, opisy, listy; do drugich — ćwiczenia rozumowe; za przejście od ćwiczeń reprodukcyjnych do samodzielnych uważa porównanie. Każdy ze wskazanych działów rozpada się jeszcze na pewną ilość odmian, które przechodzi kolejno; więc wśród opowiadań mamy: powiastki, bajki, podania dziejowe, życiorysy opowiadania historyczne, wynalazki; wśród opisów—opisy rzeczowe (przedmiotów), opisy płodów przyrody, obrazki z życia i zatrudnień ludzkich, opisy i obrazki gieograficzne; wśród rozumowań -przysłowia, charakterystyki, rozprawy.

Stopniowanie w każdym z wskazanych działów polega nie tylko na tym, że zaczyna się od tematów łatwiejszych, lecz i na tym, że zwykle przy pierwszych tematach znajdujemy obok treści całe jej rozwinięcie w formie pogadanki nauczyciela z uczniami, co wskazuje, iż pierwsze ćwiczenia piśmienne mają następować po ustnym przerobieniu treści, później znajdujemy tylko rozkład (plan) — w końcu zaś ćwiczenia, ktorych plan i treść uczeń winien opracować samodzielnie. Pod tym względem książka pana Glińskiego przewyższa inne podręczniki, które wszystkie tematy podają w tej samej formie, jak gdyby uczeń przez samo pisanie ćwiczeń nie rozwijał się i zawsze jednakowej potrzebował pomocy. Przy tej jednak systematyczności układu książka p. Glińskiego grzeszy nierównomiernością w opracowaniu szczegółów: wiele rzeczy, ważnych w praktyce, pomija lub podaje zbyt pobieżnie, inne przedstawia szablonowo, niezgodnie już z dzisiejszemi wymaganiami. Najlepiej stosunkowo opracowano *opowiadania*; tutaj z wielką pociechą znajdujemy nawet pomysły do ćwiczeń samodzielniejszych, pobudzających popęd twórczy dziecka np. prócz opowiadania piśmiennego podanych w książce powiastek mamy tu *naśladowania i przemiany*, polegające na tym, że dziecko pisze własną powiastkę na wzór przeczytanej, albo bajkę o zwierzętach zmienia w ten sposób, że tę samą myśl wyraża, przedstawiając jakieś zdarzenie

z życia ludzi; jest tu także temat p. t. *Przygoda w życiu moim*, pobudzający dzieci do opowiadań zdarzeń rzeczywistych, przez nie przeżytych. Bardziej szablonowo przedstawia się dział życiorysów: szczególniej nas razi, że zadając jako wypracowania życiorysy sławnych poetów i prozaików polskich, gdzie się mówi nietylko o ich zasługach literackich, autor ani słówkiem nie wspomina o konieczności czytania ich utworów bodaj w wyjątkach, co utrwala zagęszczony u nas zwyczaj przyuczania dzieci do bezmyślnego powtarzania gotowych frazesów z książki. W opisach po dawnemu przeważają tematy ogólnikowe, zbyt obszerne nad bardziej szczegółowemi, w których uczeń byłby zmuszony do czynienia dokładnych obserwacji, ale zdarzają się i takie: *Moje wypisy*, *Mój scyzoryk*, *Nasza klasa*—i tutaj więc, jak w dziale opowiadań, widać, że nowe prądy w nauczaniu zrobiły już pewien wyłom w dawnej rutynie. W *listach* autor chce zaopatrzyć uczniów w gotowe formy tego, co może kiedyś pisać będą, jako ludzie dorośli (są tu nawet *pisma w interesach*, jak: ogłoszenia, przekazy, rachunki kupieckie i t. p.) a za mało myśli o tematach, któreby dzieci i młodzież mogły zainteresować. Najsłabszy jest dział ostatni *ćwiczeń samodzielnych* w szczególności charakterystyk i rozpraw, gdzie autor nie próbował nawet wznieść się ponad dotychczasową rutynę, pomimo słusznej krytyki ze strony pedagogów, domagających się gruntownej reformy ćwiczeń w klasach wyższych.

Kończąc, nie mogę pominąć jednej bardzo przykrej sprawy. Oto, jeżeli uczymy dzieci stylu praktycznie, dajmy im do naśladowania przynajmniej *dobre wzory*; tymczasem w książce p. Glińskiego wzory wypracowań, szwankują zarówno pod względem stylu, jak i języka. Dość otworzyć książkę w pierwszym lepszym miejscu, aby natrafić na taki np. ustęp: „Gdy pan się dowiedział, że chłopak nazywa się Antoś Żołnierczuk i że ojciec jego jest starym żołnierzem bez ręki, którą utracił *w wojnie*, *kazał mu*, *aby go poprowadził do ojca*. Skoro przybyli do mieszkania, siwy pan poznał w Szymonie podoficera z czwartego pułku piechoty, a podoficer w siwym panu swego niegdyś majora. *Obaj* starcy rzucili się *nawzajem* w objęcia".

Taki wzór zaiste nie nauczy pięknej budowy zdań; korekta nie dość staranna potęguje jeszcze wady formy, która przecież w podręcznikach szkolnych winna być bez zarzutu.

Aniela Szycówna.

Jeske August. Mała stylistyka. Materjały i wskazówki metodyczne do pierwszych ćwiczeń w nauce języka polskiego dla dzieci od lat 9 do 12-u. Wydanie piąte na nowo opracowane i uzupełnione Warszawa, 1905. Nakładem i drukiem M. Arcta.

Książeczka ta ma znaczenie historyczne. Gdy wyszła po raz pierwszy w r. 1877, była istotną nowością w literaturze; podawała bowiem ćwiczenia językowe, mające wyprzedzać systematyczny wykład gramatyki, oraz tematy do wypracowań dla dzieci 10—12 letnich w czasach, gdy panująca ogólnie rutyna skazywała te dzieci na bezmyślne kucie prawideł i wyjątków gramatycznych. W późniejszych wydaniach poprawiana i uzupełniana w szczegółach, nie zmieniła się jednak zasadniczo, a tymczasem postęp metody nauczania domaga się zmian takich, że podręcznik Jeskego pomimo nowych wydań okazuje się poniekąd przestarzały. Z pierwszego działu, obejmującego właściwie ćwiczenia gramatyczne, nauczyciel i dziś skorzystać może, choć ćwiczenia podobne znajdzie łatwo i gdzieindziej naprzyk. w książeczkach Dzierżanowskiej, Niewiadomskiej, Drzewieckiego, w Zbiorkach Sempołowskiej i Unszlichtówny, w Czytankach Stopniowanych niżej podpisanej i t. p. Drugi rozdział, obejmujący wypracowania, wymagałby gruntowniejszej przeróbki. Zaczyna się od *opisów*, ale wbrew zasadzie, że dziecko winno opisywać to, co poznało bezpośrednio, kształcąc tym sposobem spostrzegawczość, polegają one wyłącznie na powtarzaniu opisów gotowych niemal dosłownie według książki. Przy *ćwiczeniach wstępnych* czytamy wskazówki: „Przeczytaj następujące zdanie: wolno, głośno i uważnie, przeczytaj je następnie po cichu, ale z uwagą, odłóż książkę na bok i napisz z pamięci to, coś czytał, potym popraw błędy podług książki!" W ten sposób dzieci dopiero z książki się dowiadują: co rośnie w ogrodzie? co się dzieje podczas burzy? jak wygląda stodoła? Autor nie próbuje się nawet odwołać do ich własnej obserwacji i sformułować pytania tak: „Przypomnij sobie, opowiedz mi, a później sprobuj napisać, co rośnie w ogrodzie. Tematy dalszych opisów konwencjonalne ogólnikowe: stół, ogród, ranek, rolnik, róże i t. p. Mając gotowy wzór uczeń nie ma najmniejszej sposobności do uczynienia jakiegokolwiek spostrzeżenia indywidualnego; jest to więc ćwiczenie nie stylu, lecz pamięci i wprawa w pisanie. W ten sam sposób każe autor postępować z listami, wśród których są prośby, podziękowania, powinszowania i t. d. Jest tam jednak

i kilka tematów do opracowania samodzielnego, z których nauczyciel może skorzystać przy sposobności. Dużo miejsca też zajmują bajki i powiastki, które uczeń ma reprodukować i tu samodzielność jego polegać może wyłącznie na zmianie wyrazów, o ile ma dość bogaty zasób językowy. Jako ćwiczenia bardziej samodzielne podaje się *osnowy do powiastek*, ale i w nich uczeń ma całość gotową, słowa tylko są w bezokoliczniku, a trzeba je położyć we właściwym czasie—jest to więc w samej rzeczy ćwiczenie gramatyczne. W rozdziale trzecim są rzeczy bardzo pożyteczne, które jednak nauczyciel może uważać jedynie za materjał dla siebie do objaśnień okolicznościowych błędów językowych, przonośni, synonimów, homoninów i t. p. To wszystko ma pewien związek z nauką stylu, ale samego stylu nie uczy, bo styl wyrobić można jedynie, pobudzając czynność myślową dziecka, a następnie zachęcając je do wyrażania myśli słowami.

Aniela Szycówna.

Antoni Krasnowolski. Materjały, plany i wzory do ćwiczeń stylistycznych. Część I. Na klasy III i IV. Warszawa, 1901. Nakładem i drukiem M. Arcta.

Autor w opracowaniu książki wychodzi z założenia, zwalczonego przez najnowszą pedagogikę, że od ucznia nie można wymagać pracy samodzielnej; wszystkie jego ćwiczenia polegają na reprodukcji wzorów gotowych, omówionych poprzednio z nauczycielem. Dodatnią stroną książki w pewnym względzie jest właśnie owo przygotowanie tematów: pomimo sceptyzmu autora co do samodzielności uczniów, nie jest on bynajmniej zwolennikiem czysto mechanicznej rutyny, nie zmusza dzieci do pisania wypracowań według planu ułożonego i podyktowanego przez nauczyciela, lecz chce, aby ten plan był wynikiem samodzielnej pracy uczniów pod kierunkiem nauczyciela, który przy pomocy odpowiednich pytań doprowadza ich do uświadomienia sobie i uporządkowania głównych punktów wybranego tematu. Równie trafne też są wskazówki autora co do poprawiania wypracowań. Wybór tematów bardzo obfity i książka podaje ich przeszło 200. Co do rodzajów—dzielą się na opowiadania, opisy, porównania, rozprawki i listy, nadto są ugrupowane według trudności i z tego stanowiska podzielone na 3 stopnie. Jeżeli zestawimy zakończenie przedmowy, orzekające, iż „większość te-

matów przeszła ogniową próbę praktyki nauczycielskiej" z kartą tytułową przeznaczającą książkę na klasę III i IV, a następnie rozejrzyjmy się w treści samej książki, spostrzeżemy ze zdziwieniem, że *stopień I* zawiera ćwiczenia, które odpowiadają poziomowi nie klasy III, lecz raczej I, a może nawet wstępnej, są to króciutkie opowiadanie i opisy takie, jak Jeske dawał dla dzieci lat 9 — 12, a p. Niewiadomska dla szkół elementarnych. Gdzież taka przyczyna obniżenia poziomu wypracowań dla klasy III-ej? Zdaje się, że można ją wyjaśnić tylko historycznie, jakkolwiek książka wyszła zaledwie przed siedmiu laty. P. Krasnowolski mógł być istotnie uderzony faktem, że uczniowie klasy III nie umieją zupełnie wyrażać myśli na piśmie i trzeba z niemi zaczynać od rzeczy najłatwiejszych, ale spostrzeżenie to uczynił w czasach, gdy język polski figurował na planie tylko 2 razy na tydzień, a przytym trzeba było obowiązkowo na lekcjach tych, jako główne ćwiczenia, przerabiać tłumaczenie z polskiego na rosyjski; gdzież więc był czas na wyrobienie w dzieciach sprawności językowej w opowiadaniu naprzód ustnym, a następnie piśmiennym?

W normalnych jednak warunkach ćwiczenia te rozpocząć można bezpośrednio po nabyciu pewnej wprawy w płynnym czytaniu i jakiej takiej pisowni, a w takim razie stopień pierwszy książki p. Krasnowolskiego można uważać za odpowiedni dla klasy I; stopień II dla klasy II (z wyjątkiem może rozprawek zbyt poważnych dla tego wieku) dopiero stopień III odpowiada potrzebom tych uczniów, dla których autor całą swą pracę przeznaczył. Tematy naturalnie należy wybierać umiejętnie, zależnie od poziomu umysłowego klasy i jej lektury, na której dużo ćwiczeń się opiera. Wielu wypracowaniom najbardziej zajmującym zarzucić można, że są zbyt obszerne, jak wskazują wzory, zamieszczone w książce—czasem na 3 — 4 stronach druku. W tym razie należałoby się liczyć więcej z realnemi warunkami szkoły. Uczeń klasy III lub IV pisze ćwiczenia albo w klasie, i wówczas ma tylko 45 minut czasu, musi się więc spieszyć, aby zeszyt oddać przed dzwonkiem; albo też w domu, gdzie oprócz wypracowania polskiego, ma zwykle na jeden wieczór więcej zadań do odrobienia. W pierwszym wypadku długich ćwiczeń pisać nie może, bo nie zdąży; w drugim pilność swoją musiałby okupić niehygieniczną pracą wieczorną i skracaniem godzin snu. W obu zaś wypadkach długie wypracowa-

nia, jak wykazuje praktyka, przyczyniają się do rozwoju jednej fatalnej wady w naszych dzieciach: niedbałej, powierzchownej roboty. Dziecko zmęczone pragnie tylko jak najprędzej skończyć swą pracę i oddać nauczycielowi, nie zwraca więc uwagi na styl, na gramatykę, na pisownię i z trudnością daje się skłonić nawet do tak prostej rzeczy, jak przeczytania uważnie tego, co napisało, i samodzielnego poprawienia dostrzeżonych błędów. Z tego powodu lepiej dać ćwiczenie krótsze, a treść zbyt bogatą rozkładać na 2 — 3 wypracowania; wówczas postępy w stylu będą większe, bo dzieci piszą czyściej i staranniej.

We wzorach p. Krasnowolskiego styl jest dobry, ale to styl książkowy, styl człowieka dorosłego; gdy uczeń zaczyna go naśladować, zatraca własną indywidualność i wytwarza karykaturę. Lepiej więc byłoby wogóle, jeśli książki z tematami są potrzebne, dawać w nich tylko materjał, a formę pozostawić uczniowi — dla kształcenia zaś jego smaku i stylu, niechaj wypisyzawierają wyjątki z najlepszych poetów i prozaików polskich, niech młodzież te wyjątki czyta, niech uczy się ich czasem na pamięć, lecz niech je uważa za wzór dla siebie niedościgły i nie psuje go swą niezdrową kopją, a wówczas wzory te istotną przyniosą jej korzyść, wygładzając, uszlachetniając nieznacznie styl przez samo wzbogacenie zasobu wyrazów i zwrotów.

Aniela Szycówna.

Krasnowolski Antoni. Materjały, plany i wzory do ćwiczeń stylistycznych. Część II. Na klasy V i VI. 8-a, str. 350. Warszawa, 1903. Nakład Arcta.

Doświadczony pedagog pragnie tu przyjść z pomocą nauczycielom, wykładającym język polski w klasach wyższych średnich zakładów naukowych. W tym celu podaje im 130 tematów do wypracowań, obejmując w tym opowiadania, opisy, charakterystyki i rozprawki. Każdy temat opracowany został orginalnie przez autora z wielkim staraniem i znajomością rzeczy; wszędzie podaje on plan szczegółowy, a w wielu wypadkach także wzór wypracowania. Na podniesienie zasługują uwagi autora, pomieszczone w przedmowie, w których kładzie się nacisk na konieczność ustnego obrabiania tematu, wydobywania z uczniów całej treści przy pomocy stosownych pytań, porządkowania jej i układania planu, który przy takiej metodzie będzie

owocem wspólnej pracy nauczyciela i uczniów. Możnaby zarzucić, że przygotowanie to bywa niekiedy zbyt drobiazgowe, że zwłaszcza w klasach wyższych możnaby czasem zostawić więcej swobody w opracowaniu podanego tematu.

Szkoda, że pan Krasnowolski oprócz tematów, opracowanych szczegółowo, nie podał pewnej liczby pomysłów, któreby nauczyciele mogli rozwijać sami na podstawie wzorów, zawartych w książce.

Wybór bowiem tematu zależy głównie od indywidualności ucznia i nieraz zdarzyć się może, że w danych okolicznościach żaden z wzorów, podanych w książce, nie da się w zupełności zastosować.

Co do tematów etycznych, to niektóre są zbyt oderwane i trudne dla kilkonastoletniej młodzieży np. *Kolebka i trumna*, *Szkoła i życie*, *Różni komedjanci w życiu*. Tematy takie wymagają umysłu dojrzalszego i zbrojonego doświadczeniem, inaczej będą powtórzeniem zdań i frazesów książki lub nauczzciela.

Nie można się też zgodzić ze zdaniem autora, jakoby od uczniów nie należało wymagać *samodzielnego myślenia*; do myślenia tego właśnie należy ich pobudzać i zaprawiać przy wypracowaniach, starając się jedynie o wybór tematu, nie przechodzący ich zdolności. Tylko przy samodzielnych, czasem dowolnie wybranych tematach wyrabiają się istotne zalety stylowe i kształci się zdolność nietylko wyrażenia własnych myśli, ale rozwijanie ich w sposób logiczny i konsekwentny.

A. Szycówna.

Thomas Stanisław. Ćwiczenia gramatycznae polskie. Warszawa, 1907. Nakład Arcta.

Książka niniejsza, pisze autor, nie może być traktowana jako gramatyka. Dodamy, że trudno ją też traktować, jako zbiór ćwiczeń gramatycznych lub ortograficznych, bo przy omawianiu choćby np. części mowy nieodmiennych ćwiczeń tych brak i stanowczo teorja nad niemi panuje. Znać wogóle w autorze rutynistę, który, wziąwszy się do rzeczy wprawdzie niezupełnie nowej, (boć mamy już zbiory ćwiczeń i gramatycznych i ortograficznych) ale w każdym razie trochę nowszej i nie wszędzie przepartej, nie może się utrzymać na stanowisku. Skłonność do wykuwania z dziećmi formułkowych definicji bardzo wyraźnie malu-

je się w książce. W przedmowie autor zaznacza konieczność zadawania dzieciom lekcji, a w tekście spotykamy prócz okropnych definicji, widocznie przeznaczonych do wyuczenia się na pamięć, spisy wyrazow na ó, rz, h, wyliczanie przyimków, *rządzących* różnemi przypadkami i inne podobne okazy pedagogji przedpotopowej. (Nb. książkę przeznacza autor na klasę wstępną). Nazwaliśmy definicje okropnemi — parę przykładów uzasadni to nasze wyrażenie: „Przedmiotem czyli rzeczą nazywamy wyraz, który możemy poznać za pomocą zmysłu" str. 16. „Przymiotem osoby lub rzeczy nazywamy wyraz, odpowiadający na pytania: jaki? jaka? jakie?" str. 21. „Wyrazy, odpowiadające na pytanie: co robi przedmiot? nazywają się czynnością przedmiotu" str. 22. „Wszystkie wyrazy w zdaniu, odpowiadające na pytania: kogo? co? nazywamy dopełnieniem *prostym(!)*" str. 29 (są i jakieś dopełnienia „uboczne").

Doprawdy, od autora podręcznika trzeba choć tyle wymagać, ażeby wiedział, jaka jest różnica między pojęciem, a jego symbolem — wyrazem i ażeby znał polską nomenklaturę gramatyczną.

Wł. Weychertówna.

Teorja języka: Gramatyki i stylistyki.

Jak mówić po polsku czyli gramatyka polska w zakresie popolurnym—Antoniego Gustawa Bema. Warszawa 1889.

We wstępie autor zaznacza, iż stara się „utrzymać na poziomie chwili". Wynikają stąd cenne przymioty książki, która uwzględnia współczesne jej zdobycze naukowe; lecz obok zalet występują pewne różnice z istniejącym dziś stanem rzeczy. Tyczy się to przedewszystkim pisowni, w której, jak wiadomo, obecnie panują zasady A. Kryńskiego i mają zapewnione... na jakiś czas panowanie. A. Bem pisze wszędzie *yja*, *ija*, tłómacząc to zarówno względami etymologicznemi, jak i praktycznemi. Mimo różnic w tej kwestji, warto odnośny ustęp z „gramatyki" przeczytać: daje on miarę bezstronności sumienności autora.

Druga różnica zachodzi w systemie wykładu: nauka o częściach mowy poprzedza naukę o zdaniu, idąc niezależnie od niej. Wprawdzie pod tym względem i dziś nie wszyscy zgadzają się

na jedno, lecz autor sam nie miał tu, zdaje się, wątpliwości, gdyż pisze:

„Metoda popularnego wykładu nauki języka powinnaby polegać na wszechstronnym rozbiorze ustopniowanych należycie *zdań* i całkowitych utworów piśmiennictwa. Książka taka byłaby trwałym w literaturze pedagogicznej pomnikiem; ale na teraz wyrzec się jej musimy, bo skąpa miara czasu, przeznaczonego na wykonanie pracy, utartą jedynie pozwala iść drogą."

Książka wydaje się być przeznaczona dla samouków, gdyż właściwą gramatykę poprzedza rozdział, zawierający pewne wskazówki do kształcenia się bez pomocy nauczyciela. Ułatwiłaby znacznie takie samokształcenie metoda indukcyjną, lecz autor, nie zastosował jej, trzymając się utartego wzoru dedukcji, używanej zresztą i dotąd często w podręcznikach gramatyki. Dokładne określenia, objaśnienia szczegółowe, na przeszłości języka oparte, a głównie obfitość przykładów, starannie wybranych, wynagradzają braki metody.

Praca „Jak mówić po polsku" przez uczni używaną być nie może: za trudna na średnie klasy dotychczasowej szkoły; lecz nauczyciel winien ją znać, bogactwo nagromadzonego materjału może mu być wielce pomocne przy wykładzie.

Helena Willman-Grabowska.

Antoni Gustaw Bem, Teorja poezji polskiej z przykładami, w zarysie popularnym analityczno-dziejowym. Petersburg, nakładem K. Grendeszyńskiego. 1899.

Sprawa nauczania teorji literatury w szkole średniej była nieraz przedmiotem narad i długotrwałych roztrząsań. Spostrzeżono ogólnie dużo słabych stron w dotychczasowym przedstawianiu uczniom tego, co nosi nazwę prozaiki i poetyki, uczyniono niejeden słuszny zarzut i wykazano niejedną niewłaściwość lub niedokładność w traktowaniu przedmiotu: był to rezultat negatywny; pozytywnego, jak dotąd, jeszcze nie otrzymano, nie oznaczono punktów wytycznych nowego postawienia rzeczy i sprawa ta w dalszym ciągu stoi pod znakiem zapytania. Być może, że przyczyną tego pewna niezgodność w zapatrywaniach na teorję literatury, na kategorje literackie, na samo piękno wreszcie. Trudno też postawić jakieś wyraźne granice w twórczości ducha ludzkiego, trudno płody tej twórczości klasyfiko-

wać i stąd może wynika między innemi brak (przynajmniej u nas, w Niemczech rzecz się ma od niedawna inaczej) nowych prac z zakresu teorji literatury, brak nowych podręczników tego przedmiotu. Dawny rodzaj pojmowania teorji literatury już się przeżył, nowego jeszcze nie uświadomiliśmy sobie.

Próbą podjętą w nowym kierunku, a mianowicie w kierunku przedstawienia przynajmniej jednej części teorji literatury ze stanowiska analityczno-dziejowego jest „Teorja poezji polskiej...” Gust. Ant. Bema. Praca ta zasłużonego pedagoga i wykształconego krytyka, wyszła jeszcze w roku 1899; do dziś lepszej ponad siebie nie znalazła; nie rozeszła się jednak tak szeroko, jakby jej wartość tego wymagała, a to głównie ze względów praktycznych: nie zawierając całej teorji literatury, nie mogła być wprowadzona jako podręcznik w szkole, zresztą byłaby tam za trudna; czytali ją głównie ludzie dorośli, samoucy i dziś, jak przed kilku laty, doniosłe oddaje usługi przy samokształceniu.

W przedmowie tłómaczy się autor z pozornej nieścisłości tytułu: „Teorja poezji polskiej”—i mówi, że niezależnie od uznawania odrębności cech pracy twórczej każdego narodu, miał na celu wyrazić w nagłówku: Teorja poezji ze szczególnym uwzględnieniem poezji polskiej. Istotnie jest to właściwy tytuł, odpowiający treści książki. Po tym wstępie następuje krytyczny przegląd ważniejszych prac z teorji poezji w języku polskim, poczynając od wieku XVII, aż do naszych czasów, oraz niektóre wyjaśnienia, tyczące się zarówno pisowni, przyjętej przez autora, a różnej nieco od ortografji Kryńskiego, jak i kryterjum, na mocy którego kwalifikuje utwory do działu poezji. To kryterjum jest wyrażone dość niejasno: ...zaliczam do tej dziedziny wszystkie (utwory), noszące na sobie rdzenne znamię twórczości.” Co jest tym rdzennym znamieniem twórczości, Bem nie mówi.

Bardzo starannie i ściśle rozumowo ułożony jest plan książki; dzieli się ona na dwie części, z których pierwsza podaje ogólne zasady poezji t. j. mówi o jej istocie i formie, przyczym omawia b. szczegółowo teorję wierszowania; część druga zajmuje się klasyfikacją utworów, opartą głównie na stosunku podmiotu twórczego do przedmiotu. Punkt to wyjścia czysto rozumowy, konsekwetnie utrzymany w całej „Teorji“. W pierwszym rozdziale, gdzie autor pamiętał, iż, przeznaczał książkę dla uczniów mniejwięcej 6-ej klasy, mówi się o tym, czym jest literatura, o różnicy między prozą a poezją w sposób tak popularny,

że ten rozdział jest niewspółmierny z następnemi pod względem trudności, wzrastających w miarę zagłębiania się w czytanie. Dalej mówi Bem o poczuciu piękna, jako o źródle poezji, ale gdy chce dać tego piękna określenie, nie zdobywa się na nic innego, jak na dość chaotyczne i wielce nieścisłe zdanie: „porządek, symetrja, harmonja w układzie szczegółów, jedność śród rozmaitości czyli to, co nazywamy pięknem, znajduje się w naturze...” Daleko pożyteczniejszym dla czytelnika i bardziej pouczającym jest zestawienie myśli różnych poetów o tym, czym jest ich własna twórczość: zdaje się, że właśnie z takich spostrzeżeń najlepiej możnaby wysnuć zarówno teorję twórczości, jak i piękna; tylko materjału trzeba zebrać jeszcze więcej.

Rozdział III-ci o pomyśle, materjale i treści utworów poetycznych jest wybornie przeprowadzoną krótką analizą paru arcydzieł literatury i w połączeniu z następnym daje wzór rozbioru literackiego zarówno pod względem, treści, jak i formy. Bardzo ważne i słuszne jest podkreślenie, że „...poeci... niekoniecznie potrzebują układać mozajkę z kamyczków, nazywanych ogólnie zwrotami retorycznemi...”, gdyż istotnie, czytając przeróżne „stylistyki” i t. d. zdawałoby się, że niemasz zbawienia dla poety, poza „postaciami mównemi”, spostrzeżenia zaś nad mową władców języka, często temu przeczą najzupełniej i degradują owe zwroty ze stanowiska wyłącznego ozdób stylowych; z drugiej zaś strony wschłuchanie się w mowę żywą, codzienną, pospolitą, przekonywa nas, że owe uosobienia, porównania, przenośnie i t. d. nie stanowią jakiegoś oddzielnego atrybutu języka poezji, lecz są ogólną właściwością ludzkiego myślenia. Semazjologja dostarcza nam mnóstwa ciekawych danych pod tym względem.

Wersyfikacja polska traktowana jest wprost znakomicie: nader źródłowo i obszernie a mimo to jasno, poparta odpowiednio wybranemi przykładami. Gdyby to miała być książka dla ucznia, rozdział o wierszowaniu byłby za trudny, należałoby go skrócić o połowę, ale w miarę, jak czytamy „Teorję poezji” okazuje się widocznie, że autor nie mógł i nie chciał trzymać się w skromnych ramach podręcznika szkolnego: ułożył za to bardzo piękną rzecz, pożyteczną dla nauczyciela i dla inteligientnego samouka. Zwrócilibyśmy tylko uwagę na pewne, drobne zresztą, szczegóły, a mianowicie: „prosodia” grecka i „accentus” łaciński brane są za jedno, przynajmniej tak wnosić można, bo autor nie zaznaczył ich różnicy; tymczasem prosodia jest

czymś zgoła innym, bo prócz wydechowogo polega i na przycisku chromatycznym, czyli śpiewnym akcencie, znanym przez język grecki; łacina tej cechy nie posiadała i stąd, jej „accentus" (adcantus, niesłusznie tak nazwany, bo nie „śpiewny") zasadniczo się różni od prosodji greckiej. Z tym, co mówi autor o wierszu nierymowanym, możnaby się też nie zgodzić. Wątpliwościom B. co do przyszłego rozwoju wiersza białego w literaturze polskiej zaprzeczyła najnowsza poezja: nie ograniczając go bynajmniej do utworów archaistycznych, ale wypowiadając za jego pomocą (np. Kasprowicz) najgłębsze drgnienia duszy spółczesnego człowieka; taż sama poezja dodała do zwrotek, przytaczanych przez autora, jeszcze nowe. Rzecz to naturalna: koniec lat dziewięćdziesiątych i pierwsze lata bieżącego stulecia zaznaczyły się taką bujną wydajnością na niwie poezji, że wraz z treścią i pomnożenie bogactwa form musiało nastąpić.

W części 2-giej zapoznajemy się z klasyfikację utworów. Autor zarzuca dawny ustalony podział na poezję epiczną, liryczną i dramatyczną, uważając, że „nie odpowiada on ani zasadzie logicznej ani dzisiejszemu stopniowi rozwoju literatury pięknej", przyjmuje natomiast inną zasadę klasyfikacji: jest nią stosunek podmiotu twórczego do przedmiotu, stąd też dzieli utwory poezji na podmiotowe, przedmiotowe i przedmiotowo-podmiotowe. Podział to, jak widzimy, oparty nie na kategorjach myślenia, złączonych z pojęciem o pięknie, lecz wychodzący z czysto rozumowego, analitycznego stanowiska. Ścisłym też bynajmniej nie jest, co zresztą przyznaje sam autor, mówiąc, że niepodobna znaleźć w całej literaturze utworu ściśle przedmiotowego: nawet u Homera widzi B., i słusznie, pewien odcień subjektywizmu. Tak więc czytelnik nie rozumie, dlaczego mielibyśmy oddzielać jako zjawiska jakościowo różne te, które po bliższym rozpatrzeniu różnią się tylko ilościowo t. j. przewagą podmiotowego lub przedmiotowego stosunku do świata zewnętrznego. Nie bez zastrzeżeń też możnaby przyjąć to, co mówi B. o utworach poetyczno-dydaktycznych; zalicza do nich autor Wedy indyjskie i Biblję hebrajską. Zarówno jedne, jak druga są zbiorem utworów o dość różnej treści: w bardziej jednolitych Wedach przeważa żywioł liryczny—uwielbienie bóstwa; w różnorodnych niezmiernie pieśniach Biblji widzimy naprzemiany to przedstawienie świata zewnętrznego, to znów świata duszy ludzkiej. Jeżeli myśli religijno-filozoficzne, zawarte w obu tych pra-księgach, mają na-

dawać im cechę dydaktyzmu, to wziąwszy rzecz głębiej, od podobnego dydaktyzmu nie jest wolną poezja wogóle: znajdziemy go i w „Antygonie" Sofoklesa, i w „Hamlecie," a nakoniec ów wybuch płomiennego uczucia, „Improwizacja" Konrada w celi, okaże się też mniej lub więcej filozoficzną koncepcją świata i duszy samegopoety, więc też według określenia B.—dydaktyzmem. I tu więc klasyfikacja zawodzi; chyba że dział poezji dydaktycznej stanowić będą wyłącznie utwory, nazywane przez autora przedmiotowo-podmiotowemi, a które są niczym innym, jak „wogóle ukształtowanemi dowcipnie rozumowaniami".

Za najdawniejszy rodzaj poezji lirycznej uważa Bem pieśń obrzędową, dodając jednocześnie, iż była ona pierwotnie rodzajem i zawiązkiem prawdziwego dramatu: w ten sposób autor przypomina raz jeszcze czytelnikowi, że wszelki podział jest sztucznym. Bardzo słuszne jest przytym zwrócenie uwagi na pieśni obrzędowe ludu naszego; wogóle przykłady wybrane są w całej książce bardzo stosowne i piękne. Rzecz wyszła w roku 1899 i autor nie miał jeszcze do rozporządzenia skarbów najmłodszej poezji polskiej, te więc nie są uwzględnione, zato starszą poezję traktował z należytym pjetyzmem i potrafił w niej wskazać arcydzieła, mniej znane szerokiemu ogółowi. Każdy też dział poezji traktowany jest historycznie; tak więc cała „Teorja poezji polskiej" może być dokładnym podręcznikiem przy nauczaniu literatury t. j. przy czytaniu arcydzieł nie w porządku chronologicznym, ale w pewnym porządku rozumowym. Wogóle pożądanym wydaje nam się ułożenie wypisów do „Teorji poezji" Bema: sprzyjałyby one w znacznej mierze rozwojowi umiejętności czytania i byłyby doskonałym przygotowaniem do poznawania historji literatury wszechświatowej.

Czytając dalej, zatrzymujemy się czasami dla namysłu. Z ustalonym pojęciem o dytyrambie, jako o pieśni, wyrażającej upojenie zmysłowe, nie kojarzy się np. wrażenie „Listu do autora trzech psalmów" lub „Improwizacji" lecz pozostaje za to w zgodzie z określeniem autora: „dytyramb nowożytny... jest pieśnią głęboką a namiętną, pełną zwrotów niespodziewanych i zmian rytmicznych." Cały zresztą ten rozdział o formach, powstałych z pierwotnej pieśni obrzędowej, zmusza czytelnika do uwag, zestawień i wogóle do krytycznego zapatrywania się na utarte określenia — jest więc bardzo wielkiej wagi.

W dziale zatytułowanym: „Utwory liryczne późniejszej for-

macji", znajdujemy bardzo trafne uwagi o ogólnym charakterze poezji polskiej:... „cała poezja nasza ma przeważnie koloryt smętny"—do tego wniosku dochodzi B., jako krytyk i historyk literatury zarazem. Warto przebiec myślą te etapy, na których zatrzymał się w swych wywodach ogólnych wrażliwy a badawczy umysł autora: pomogą one niejednemu do wgłębienia się w przeszłość i do zrozumienia tego, co nazywamy duchem narodu, t. j. jego cech charakterystycznych a jemu samemu tylko właściwych, cech które bądź co bądź, pomimo niwelującego wpływu kultury ogólno-europejskiej, istnieją, ale dostrzec je umie tylko wzrok wysubtelniony odpowiednio. Wzrokiem takim był właśnie obdarzony Ant. Gust. Bem. Możnaby się nie zgodzić na umieszczenie sonetu, trjoletu i sekstyny t. j. form stroficznych tam, gdzie podział jest oparty na treści utworów; usprawiedliwić to można jedynie tym, że formy wzmiankowane zawierają zwykle treść podmiotową; zawsze jednak zrozumialszych byłoby umieszczenie ich w dziale „O strofach".

Następna część traktuje o poezji dydaktycznej. Autor dzieli ją na dwie kategorje: do pierwszej należą „odmiany poezji dydaktycznej, graniczące z liryką"—tu niezupełnie na właściwym miejscu jest między innemi poematami filozoficznemi umieszczony „Wizerunek własny żywota człowieka poczciwego, którego charakter jest bardziej epiczny; do drugiej zaliczają się, „odmiany poezji dydaktycznej, graniczące z opisem" czyli właściwa satyra, bo tak nazwalibyśmy utwory, napisane celowo, by jakąś gorzką prawdę dowcipnie wypowiedzieć.

Nieznacznie, bo granic wyraźnych nigdzie dopatrzyć się nie można, przechodzimy od eposu satyryczno-humorystycznego, do epicznych tworów fantazji, nawracając znów od dzieł sztuki skończonej, wyrafinowanej do poezji ludowej. Bardzo piękny jest rozdział o eposie fantastycznym, gdzie B. daje krótki rozbiór poematów indyjskich, Mahabharaty i Ramajany, przytaczając kilka wyjątków z tej ostatniej. Potym jako przykład eposu fantastycznego rozbiera „Boską Komedję", przyznając jej przecież ogromną podmiotowość i dydaktyzm: znów więc utwór nie mieści się w przeznaczonych dla niego ramach. My sami zaś widzimy tyle realizmu w obrazach np. Piekła i w niektórych Czyśćca, że raczej postawilibyśmy „Boską Komedję" w jednym szeregu z Iljadą i Odysseją, jako utworami napół-historycznemi i realistycznemi. Takie też stanowisko względem „Komedji"

Dantego zajmowali i współcześni: to, co my nazywamy obrazami fantazji w tym dziele średniowiecza, miało dla nich istnienie realne, niewątpliwe; poemat według ich zdania był nawskroś realistycznym i aktualnym.

Koroną rozbiorów literackich, podanych w książce B., jest opracowanie Iljady i Odyssei oraz wykazanie zależności „Pana Tadeusza" od tych dwu utworów. Cały ten rozdział, nacechowany głęboką znajomością rzeczy i subtelnym zmysłem krytycznym, wart jest przestudjowania, choć nas razić może pewne niedocenianie znaczenia „Pana Tadeusza". B. nazywa to arcydzieło harmonji i prostoty—„gawędą poetycką"! Już dziś nikt się prawdopodobnie z tym określeniem nie zgodzi, mimo że możemy zgadzać się z B., że „powieść Mickiewicza nie odtwarza *wszystkich* rysów zasadniczych społeczeństwa polskiego w danej dobie dziejowej! Wystarcza nam jednak, że odtwarza rysy główne i najbardziej znamienne. Gdy mowa o powieści, przyznając wielkie zalety gienetycznemu sposobowi przedstawienia tej gałęzi literatury, zaznaczymy jednakże uporczywe niejako podkreślanie trzeźwości; tak np. Don Kiszot w przedstawieniu autora jest „niezasobny w złoto i rozum, ale zacny po swojemu i ambitny"— jakaś śmieszna i mała postać; wielkości idealizmu i marzycielstwa rycerza z La-Manszy nie umiał, a może prędzej nie chciał B. dostrzec. Podobnież jako typowego powieściopisarza polskiego wziął Bem J. I. Kraszewskiego, przyznając mu pierwszorzędną zasługę, że „wszystkie główne prądy umysłowo-społeczne odczuł i w pismach swych odzwierciedlił." Należałoby jednak dodać, że było to niejako odczuwanie bierne, bynajmniej nie czynne, przodujące, jak to widzimy np. w pismach spółczesnego Kraszewskiemu Jeża lub późniejszego Prusa. Takież same podkreślenie umiarkowania spostrzegamy i w poprzednich rozdziałach, np. mówi B. o „nierozważnym" czynie Herburta, gdy Szarzyński w swej „Pieśni o Frydruszu" tylko wielbi bohatera.

Lwią część książki (130 stronic na przeszło 300 poświęconych rozważaniu odmian poezji) zajmuje poezja dramatyczna. Rozpoczyna autor od rozpoznania charakteru i typowego ustroju dramatu nowożytnego, dając przytym bardzo ogólne, może za ogólne nawet określenie dramatu, że „jest to... noszący na sobie znamię pierwszej twórczości poetyckiej, obraz życia ludzkiego w formie djalogowej."

Mówiąc dalej o dramacie, Bem zarzuca, iż wytworzenie

podścieliska rzeczowego dla akcji nie jest zadaniem właściwego dramatopisarza, tylko dekoratorów i aktorów. Ostatnie lata rozwoju sztuki dramatycznej zdają się temu zaprzeczać, bo właśnie autorowie dramatów coraz więcej się interesują wytworzeniem odpowiedniego tła dla działań osób i dają szczegółowe potemu wskazówki, niekiedy nawet w poetyczną formę ubrane jak np. u Wyspiańskiego.

Za wzór właściwej tragiedji podane są greckie: „Prometeusz w okowach" i „Antygona"; ta ostatnia podana w szczegółowym streszczeniu. Trzy okresy w rozwoju sztuki greckiej od Eschylosa do Eurypidesa włącznie scharakteryzowane są jasno i dokładnie; żałować tylko należy, że autor nie podał wyjątku z Eurypidesa dla lepszego zilustrowania tego zstąpienia sztuki z wyżyn religji i filozofji—na ziemię.

Tragiedja czy też, jak częściej mówi B., dramat nowożytny znajdują przedstawicieli w „Teorji poezji polskiej" w „Korjolanie" Szekspirowskim i Kalderonowym „Księciu niezłomnym". Obydwa te rozbiory literackie mogą służyć za wzór sumienności i ścisłości w krytyce artystycznej a rozumowej zarazem.

Od tragiedji przechodzimy do mniej wzniesionych nad poziomy życia codziennego zjawisk literackich. Tu również za wzór służą starożytni — szczegółowiej jest streszczona komedja Plauta „Jeńcy", poczym zapoznajemy się jeszcze z historycznym przebiegiem dramatu i komedji u nas w Polsce. Ostatnie te rozdziały oparte są na pracy Piotra Chmielowskiego „Nasza literatura dramatyczna", ale nie brak też i cennych spostrzeżeń osobistych autora, które zresztą rozsypane są po całej książce.

Na zakończenie słów kilka o całości dzieła: wieje z tych kart gorące umiłowanie przedmiotu. ogromna sumienność w wykonaniu, a zarazem, świadomość trudności w ujęciu teoretycznym zjawisk tak zmiennych i żywych, jak zjawiska literackie; to też nigdzie B. nie kusi się o zajęcie stanowiska prawodawcy w dziedzinie sztuki, zachowane wszędzie zostało stanowisko ściśle rozumowe właściwe usposobieniu autora—nie artysty, lecz krytyka. Praca to piękna i pożyteczna.

H. Willman-Grabowska.

Bronisław Brzozowski. Mała gramatyka języka polskiego czyli książeczka dla tych, którzy chcą się nauczyć lepiej mówić po polsku, przejrzał i uzupełnił P. Warszawa, 1906. Wydanie drugie.

Tytuł, cena i wydanie świadczą o tym, że książka napisana jest dla użytk mas szerokich, ma być popularna t. j. powinna dać najbardziej zasadnicze i najkonieczniejsze wiadomości. Nie znać tam jednak tej pracy myślowej, którą sobie zadać powinien każdy popularyzator, a która polega na wyłowieniu zasadniczych elementów wiedzy. Książka jest niesystematycznie i słabo opracowanym zbiorem nazw i niedokładnych (niby popularnych) określeń gramatycznych, poprzeplatanych uwagami w rodzaju takich, jak: „nie mówcie przyjechawszy jestem, lecz przyjechałem, nie pisze się całóję lecz całuję". O zdaniu wiadomości bardzo mało, choć to właśnie jest najpotrzebniejsze, bo gimnastykuje umysł w logicznym myśleniu. Nauka o częściach mowy jest jakby dla nauczenia (słabo zresztą) sposobu odróżniania ich—jako sztuki dla sztuki. Co stąd za korzyść ma wyniknąć dla umysłu ludzkiego, trudno określić.

Weźmy parę przykładów, aby dać nie gołosłowne pojęcie o książce. Przy deklinacjach nie mówi się zupełnie o temacie. Dowiadujemy się poprostu, że każdy rzeczownik ulega zmianom, że przypadków jest 7 i czytamy wzory różnych odmian i uwagi praktyczne; raptem przy czasowniku znajdujemy wiadomość, co to jest temat i końcówka bez przykładu i bez wyciągnięcia jakichkolwiek konsekwencji naukowych, czy praktycznych. O przyimku dowiadujemy się tylko, że bywa przy imionach, ale poco—o tym ani słowa. Natomiast całą stronkę poświęcono wyliczaniu przyimków, które rządzą przypadkami, przyczym nie wyjaśniono nawet ułomnego zresztą terminu—„rządzą." Ta bezcelowość wiadomości podawanych przenika całą gramatykę i jest wadą kardynalną i dlatego ją tylko akcentujemy, pomijając zupełnie błędy i niedokładności naukowe.

Wł. Weychertówna.

Piotr Chmielowski. Stylistyka polska wraz z nauką kompozycji pisarskiej. Warszawa, 1903. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

Jest to pierwsza w piśmiennictwie naszym umiejętnie opracowana stylistyka *naukowa.* Wyczerpał autor cały przedmiot, czego nie uczynił nawet najgruntowniejszy z dotychczasowych na tym polu pracowników, Rymarkiewicz, w swej „Prozaice czyli stylistyce prozy".

Książka składa się z 3 części. Pierwsza mówi o przymio-

tach wysłowienia i o rodzajach stylu; do dwu kategorji przymiotów wysłowienia, uwzględnianych w dotychczasowych podręcznikach, przymiotów gramatyczno-logicznych i estetycznych, autor dodaje trzecią, mianowicie: przymioty twórcze, płynące z indywidualności pisarza, a więc naturalność przedmiotową i orginalność; wyodrębnienie to jest zupełnie słuszne, przymioty twórcze bowiem aczkolwiek gramatyczno-logicznych i formalnie estetycznych bynajmniej nie wyłączają, mają jednak swoje własne źródło—w usposobieniu i talencie pisarskim, są więc nie zewnętrznemi lecz wewnętrznemi zaletami stylu. Zapewne dwa przymioty, które autor zaliczył do kategorji pierwszej—jasność i zwięzłość—mają poniekąd swe źródło także w indywidualności pisarskiej, lecz drogą pracy usilnej można je w sobie, bądź co bądź, wyrobić, tamtych zaś (siła i wdzięk, wzniosłość i śmieszność, dowcip, ironja, humor, żywość, nadewszystko zaś oryginalność) nabyć niepodobna; można co najwyżej udoskonalić je w sobie.

Przedmiotem części drugiej są pierwiastki utworów pisarskich, a więc zasób duchowy, jego porządkowanie (rozkład czyli dyspozycja) i części składowe wszelkich wogóle utworów pisarskich, części, które autor bardzo słusznie nazywa „pierwiastkami," z uwagi, że, chociaż dadzą się rozłożyć pod względem gramatycznym, ale ze stanowiska kształtów pisarskich rozłożyć ich nie można; takich pierwiastków jest trzy: opowiadanie (połączone z pismem), rozumowanie, zniewalanie. Te zaś trzy pierwiastki ukazują się w dziewięciu kształtach: opowiadanie, opis, charakterystyka, porównywanie, rozumowanie, dumanie, (monolog), rozmowa, (djalog), przemowa w ściślejszym znaczeniu, list.

Część trzecią autor poświęcił określeniu i charakterystyce rodzajów prozy i poszczególnych jej kształtów. Podział na rodzaje jest tradycyjny (innego być nie może), proza opisowo-opowiadająca (epiczna), nauczająca (dydaktyczna) i zniewalająca (oratorska); w szczegółach jednak nie poszedł autor drogą utartą, słusznie np. rozróżniając w rodzaju pierwszym zmyślenia wyobraźni i odtwarzanie prawdy. Wogóle opracowanie całej części trzeciej jest najzupełniej samodzielne; za największą jej zaletę to poczytać należy, że autor, opierając się na gruncie historycznym, liczy się z faktem istnienia różnorodnych odcieni trzech zasadniczych rodzajów prozy i istniejących kształtów nie wtłacza gwałtem w tradycyjne rubryki, uświęcone powagą mistrzów starożytnych i ich bezwzględnych zwolenników. Jedną z głównych

wad dotychczasowych podręczników teorji prozy był rozdźwięk pomiędzy definicjami a przykładami, a płynął on właśnie z owego naginania żywych i zmiennych kształtów literatury do szczupłej liczby idealnych kategorji, bez z uwzględniania odcieni form pisarskich; otóż w „Stylistyce" Chmielowskiego niema tego rozdźwięku; ścisłość umysłu autora i gruntowna znajomość dziejów literatury kazały mu zerwać z rutyną i uzupełnić liczbę kształtów prozaicznych, wymienianych dawniej, całym szeregiem nowych, nieuwzględnianych dotychczas w opracowaniach teorji prozy. Nie wdając się w bliższy rozbiór treści „Stylistyki", ani w bardziej szczegółową ocenę jej wartości naukowej, zaznaczyć należy, że, prócz celu ściśle naukowego, przyświecał autorowi cel inny jeszcze: pedagogiczny. Za podręcznik szkolny książka ta służyć nie może; zadaniem jej, czytamy w przedmowie, było „ułatwić *dalszą* wprawę tym wszystkim, którzy się poważnie nad udoskonaleniem swego wysłowienia zastanawiają przez wprowadzenie ich do pracowni, że tak powiem, pisarskiej i wskazanie trudności, które pokonać potrzeba, by zdolności swoje w kierunku wyrażania myśli i uczuć za pomocą słowa rozwinąć i spotęgować." Otóż celu tego nigdzie nie spuścił autor z oka, nie skąpiąc miejsca ani na obfite przykłady, ani na ich rozbór, zaopatrując tekst w przypiski, wyjaśniające wyrazy cudzoziemskie, terminy logiczne i t. d., i wogóle nadając swej pracy cechę wykładu, jasnego, przystępnego, a ożywiozego miłością mowy rodzinnej i myślą przyniesienia korzyści piszącym. Wie i rozumie autor doskonale, że nawet najgruntowniejsza znajomość stylistyki nikomu nie da talentu, ale jest głęboko przeświadczony, że są cechy i przymioty pisania, których od każdego mamy prawo wymagać, bo można je zdobyć drogą pracy; jeżeli ich niema, jest to najczęściej winą niedbalstwa piszących, jest grzechem nie do darowania.

Zdaniem autora, które podzielamy najzupełniej, prozie naszej daleko jeszcze do doskonałości, nasi „mistrzowie nawet mało zważali na jej wytworniejszą poprawność," to też, mówiąc o wysłowieniu i pierwiastkach utworów literackich, nie waha się najznakomitszym nawet pisarzom wytykać błędów pisarskich w najszerszym tego słowa znaczeniu. Kanon prozaików polskich, ułożony, jeżeli się nie mylimy po raz pierwszy przez Chmielowskiego, obejmuje zaledwie czterdzieści nazwisk, a i z tych czterdziestu autorów (nieżyjących) *kilku* tylko poczytać można za

„prawdziwych *stylistów* w całym wysokim znaczeniu tego słowa"; są niemi: Skarga, Krasicki, Kołłątaj, Woronicz, Mochnacki, Żmichowska i Lam. Z autorów żyjących dziesięciu tylko wymienia Chmielowski, jako niepospolitych stylistów, chociaż nie bez poważnych co do każdego z nich zastrzeżeń: Klaczko, Tarnowski, Sienkiewicz, Reymont, Świętochowski, Witkiewicz, Sygietyński, Żeromski, Konopnicka i Przybyszewski—oto kanon prozaików żyjących, który jednak zdaniem naszym, należałoby uzupełnić jednym przynajmniej nazwiskiem—Kazimierza Morawskiego.

Główne swoje poglądy i wymagania, wywody i wskazówki pedagogiczne skupił i streścił Chmielowski w zakończeniu swej książki, które przytaczamy prawie w całości, poczytując to sobie za obowiązek sprawozdawcy: „Pracą nie zdobywa się wielkiego talentu, ale udoskonalić, spotęgować można te choćby skromne zdolności, jakich nam użyczyła natura. Gdy nie można wzbogacić literatury ojczystej znakomitemi dziełami natchnienia czy myśli rozbiorczej, poprzestać trzeba na dziedzinie użyteczności społecznej, którą osiągniemy z pewnością, jeśli zachowamy cztery następne przestrogi, proste w sobie napozór, lecz nie często zachowywane nawet przez tych, którzy chcą narodowi przewodniczyć, stać się jego mózgiem, jego inteligiencją." Cztery te przestrogi brzmią tak: 1) nie pisać o przedmiotach, których dobrze nie rozumiemy; 2) nie malować uczuć, których nie doznajemy i należycie nie pojmujemy; 3) nie zachęcać do tego, czego nie uważamy za pożyteczne, rozumne, piękne, dobre, i nie zniechęcać do tego, co nam w głębi duszy wydaje się zacnym, mądrym, wzniosłym; jednym słowem nie udawać rzeczy pewnej za niepewną i naodwrót; a gdzie jest wątpliwość, mieć odwagę wypowiedzieć to bez ogródki; 4) wyrażać się jak najzgodniej ze swym przyrodzonym usposobieniem, unikając wszelkiej *modnej* gwary, jak zarazy.

„Kto tych przestróg trzymać się będzie, ten przynajmniej nie zaszkodzi społeczeństwu, a uczyni zadość świętemu obowiązkowi mówienia prawdy i poczucia godności własnej." Słowa te najlepiej malują ducha „Stylistyki polskiej" Chmielowskiego, która z jednej strony — przez swą wartość naukową — zapełnia lukę w naszej nauce, a z drugiej — przez swą rozumną i zacną tendencję pedagogiczną — przynieść może istotny pożytek wszy-

stkim piszącym po polsku; zasługuje też na szerokie rozpowszechnienie.

Ign. Chrzanowski.

Dzierżanowska Marja. Krótka gramatyka polska i ćwiczenia językowe.— Warsz. 1907. Wydanie szóste. Nakład Fiszera.

Przedmowa do tej istotnie krótkiej książeczki, zalecającej się też ceną przystępną (20 kop.) informuje nas, że trzeba dziecko najpierw praktycznie zaznajomić ze wszystkiemi częściami mowy, ich odmianami i właściwościami, zanim mu się da rzeczony podręcznik, który ma być ugrupowaniem i uogólnieniem wiadomości. Ponieważ nadto autorka poleca w przypisku jako wzór praktycznego zaznajomienia dziecka „Gramatykę języka polskiego z ćwiczeniami przez C. Niewiadomską, J. Warnkównę i M. Dzierżanowską (na kl. I, II i III) możnaby się więc spodziewać uogólnień poważnych, postawionych na gruncie naukowym.

Tym nadziejom książka nie odpowiada. Jest ona rzeczywiście uogólnieniem i ugrupowaniem—najbanalniejszych jednak i najpopularniejszych określeń i wiadomostek z dziedziny gramatyki. Określenia bardzo często nie mają nic wspólnego z nauką np. „Spółgłoskę wyraźnie wymówić można tylko razem czyli wespół z samogłoską" str. 71 „Nauka, która nas uczy, jak mówić i pisać bez błędu, nazywa się gramatyką" str. 7, „Wyrazy, oznaczające przymiot osób lub rzeczy, nazywają się przymiotnikami" str. 33. Z najzimniejszą krwią podaje się niby popularne określenia i wiadomości, które jednak mogą wprowadzić zamęt do głowy ucznia właśnie dlatego, że są płytko wzięte. Co np. dziecko pomyśli, przeczytawszy na str. 64, „Przysłówek jest częścią mowy nieodmienną. Niektóre *jednak* (!) przysłówki powstałe z przymiotników odmieniają się przez stopnie"?

Nie będziemy mnożyli przykładów, bo książka nie zawiera nic oryginalnego. Prawidło, przykład lub niekiedy (zapewne gwoli teorji indukcji) przykład i prawidło, wzór odmiany, uwaga, od czasu do czasu ćwiczenie np. odmieniaj przez przypadki: jaki kogut, jaka kura, jakie kurczę, lub parę wierszy do wynalezienia odpowiednich części mowy.

O łączeniu fleksji ze składnią niema mowy—wogóle z nauki o zdaniu jest tylko wiadomość o podmiocie i orzeczeniu, nie wiadomo poco przyklejona.

Nie wiem, czy trzymając się książki p. Dzierżanowskiej, dojdziemy do celu, który autorka, bardzo pięknie formułuje w przedmowie, „aby umysł dziecka nie stawał się tylko śpiżarnią wiedzy, lecz ażeby ono z nauki odnosiło korzyść istotną". To wiem, że książka wyszła w szóstym wydaniu i tym świadczy o dzisiejszym sposobie pojmowania kwestji nauczania gramatyki w społeczeństwie, które stwarza „nową szkołę polską".

Wł. Weychertówna.

Konrad Drzewiecki. Początki gramatyki języka polskiego z ćwiczeniami i przykładami. Wydanie 3-cie, Warszawa, nakład Gebethnera i Wolffa, r. 1907.

Autor przeznacza książkę dla dzieci i dla tego podaje w niej ogólne wiadomości z każdego działu gramatyki. Zaczyna od najważniejszych pojęć z głosowni, a wyprowadza je po szeregu dokonanych ćwiczeń, tak iż właściwie uczeń sam dochodzi do określenia danego zjawiska mowy lub przynajmniej jest dostatecznie przygotowany do zrozumienia definicji. Że ta metoda indukcyjna jest konsekwentnie przeprowadzona w całej książce, tymbardziej pozwolimy sobie zrobić uwagę, iż określenie samogłosek i spółgłosek niezupełnie jest dla dziecka zrozumiałe i uczeń będzie je musiał przyjąć dogmatycznie. Oto np. „samogłoski są to dźwięki, które powstają wtedy, gdy powietrze z płuc przechodzi przez tchawicę, krtań i usta otwarte, lub otwór nosowy, a naprężone struny głosowe wydają dźwięczne drgania"... „Szmery, powstające w jamie ustnej podczas pędu powietrza i przy zbliżeniu się lub zetknięciu języka z innemi częściami jamy ustnej lub warg ze sobą, nazywają się spółgłoskami". Ze stanowiska naukowego nic tym określeniom zarzucić nie można, ale pedagogicznych wymagań one nie zadawalają. Wyraźnie autor przypuszcza, iż dziecko, które zaczyna uczyć się gramatyki, rozróżnia pojęcie tonu od pojęcia szmeru, które to rozróżnianie nie zawsze jest nawet udziałem dorosłych; mówi o tchawicy, krtani i strunach głosowych, o drganiu tychże strun lub ich spoczynku w czasie procesu mówienia: jednym słowem autor przypuszcza u dziecka znajomość fizjologicznych podstaw mowy, czego zwykle uczeń w tym okresie nie posiada jeszcze. Podanie tych określeń uczniowi winnaby poprzedzać pogadanka przyrodnicza, że tak powiem; należałoby pokazać

uczniowi aparat mowny i wytłomaczyć funkcjonowanie jego oddzielnych części. Potym dopiero możnaby przystąpić do podziału głosek na samogłoski i spółgłoski, gdyż samo ich wymówienie, jak chce autor, doprowadzi jedynie do podziału na dźwięki trwałe (samogłoski) i chwilowe (spółgłoski).

Taż sama trudność nastręcza się uczniowi i wtedy, gdy dowiaduje się, że spółgłoska *b* np. jest dźwięczna, przy wymawianiu jej drgają struny głosowe; przy wymawianiu zaś spółgłoski *p* struny głosowe nie drgają. Tu staje się widocznym, że bez zaznajomienia ucznia z najelementarniejszemi pojęciami o fizjologji mowy niepodobna będzie stanąć na gruncie naukowym, tak mało zwykle dotąd uwzględnianym w wykładzie języków.

Niestety w szkołach bardzo często traktuje się gramatykę, jako zbiór „prawideł", nie wiadomo poco przez kogoś wymyślonych—niby na to, żeby podług nich pisać i mówić, choć już wiele razy sami uczniowie zauważyli, że znajomość „prawideł" idzie swoją drogą, mówienie zaś i pisanie swoją. Bardzo słusznie też w swej doskonałej przedmowie do wydania drugiego zaznacza K. Drzewiecki, że „na stopniu elementarnym... gramatyka jest tylko porządkowaniem i uświadomieniem sobie faktów językowych znanych, codziennie słyszanych i przez ucznia w mowie i piśmie stale odtwarzanych".

Bardzo słusznym jest omówienie zgłosek znaczeniowych (pierwiastek, przyrostek, przedrostek), gdy mowa wogóle o zgłoskach—raz ze względów praktycznych, bo autor wskazuje przytym, jak należy przenosić wyrazy; powtóre zaś ten podział wyrazu na części znaczeniowe sam nasuwa się dziecku bardzo wcześnie, już przy pierwszych ćwiczeniach piśmiennych; dobrze jest zatym wyzyskać wtedy zainteresowanie i skłonić do uważniejszego wpatrywania się w budowę oddzielnych słów.

Następują ćwiczenia i przykłady, wykazujące zmiany spółgłosek i jednocześnie ważniejsze wskazówki ortograficzne, które niejako wypływają z nauki o zmianach dźwiękowych.

Dalej podaje autor wiadomości o zdaniu rozwiniętym i wziąwszy zdanie za punkt wyjścia, przechodzi do poszczególnych części mowy. Tu niezupełnie trzyma się utartnej kolei, bo po deklinacjach (podział według A. Kryńskiego) rozbiera przyimek, jako bardzo często przy odmianie rzeczownika używany. Tylko też ze względu na znaczenie nie zaś na budowę zajmuje się autor przyimkami. Po nich następuje zaimek i jego

deklinacja, gdzie D. nie pomija różnicy między osnową osoby 3-iej l. pojed. przypadka I-go a pozostałemi przypadkami. Być może, że tu nie zawadziłoby parę przykładów ze staropolszczyzny, jeżeli ta wiadomość o dawnym zaimku ji, ja, je nie ma się ześliznąć z pamięci ucznia.

Zarówno przy nauce zaimka, jak przymiotnika, jak wreszcie i następnych części mowy autor wskazuje właściwości składniowe tych wyrazów, jak np. ich zgodę z rzeczownikiem, funkcję w zdaniu i t. d. W ten sposób fleksja (nauka o formach) nie stanowi czegoś oderwanego od składni, lecz przeciwnie: uczeń otrzymuje wrażenie, że wszystkie działy gramatyki wzajemnie się dopełniają i uzależniają. Jest to istotne przygotowanie umysłu do dalszej pracy.

Tylko wydają się nam te „Początki gramatyki języka polskiego" za trudne, jak na początki. Już szerokie uwzględnienie deklinacji i zmian zachodzących w spółgłoskach osnowy, szersze jeszcze traktowanie konjugacji — każe przypuszczać, że autor, choć o dzieciach w przedmowie wspomina, miał jednakże na myśli uczniów mniejwięcej dwunasto, trzynastoletnich. I dodać trzeba że w ciągu jednego roku szkolnego niepodobna będzie przejść całej zawartości podręcznika. Chyba, że zechcemy tylko, by uczeń zrozumiał, co mu mówi książka pana D., nie silił się jednak zapamiętać jej treści. Jeżeli będziemy chcieli, by w umyśle ucznia istotnie pozostała pewna synteza, do jakiej pragnąłby doprowadzić autor, jak to zresztą widać z całej pracy p. D., to musimy nieraz do tego podręcznika i w wyższej klasie powracać. Wogóle książka to pożyteczna, opracowana sumiennie a naukowo; język w niej jasny i poprawny, przeto każdemu nauczycielowi polecić ją możemy.

H. Willman-Grabowska.

Konrad Drzewiecki. Krótka składnia języka polskiego z przykładami i ćwiczeniami, Wydanie 2-gie, Warszawa nakład Gebethnera i Wolffa, 1907.

Książkę tę cechują też same zalety, co i „Początki gramatyki języka polskiego", a mianowicie systematyczny układ i wielość ćwiczeń, z których uczeń niemal samodzielnie, jedynie kierowany przez nauczyciela, dojdzie do uogólnienia, nazywanego zwykle „prawidłem". Sam autor wyraża się w przedmowie, że

jego podręcznik stanowi „krok do zerwania z dogmatycznym sposobem nauczania gramatyki“ oraz jest „próbą zastosowania metody, zgodniejszej z nowoczesnym pojmowaniem nauki języka”.

Zaczyna od podmiotu i orzeczenia, przechodząc następnie do sposobu ich wyrażania. Tu zrobilibyśmy maleńką uwagę techniczną: p. Drzew. mówiąc o orzeczeniu złożonym (terminu tego niema w książce, a przydałby się), wyraźnie odróżnia orzecznik i wiele o nim daje wyjaśnień; wobec tego sama przez się nasuwa się oddzielna nazwa dla drugiej części orzeczenia złożonego—łącznik i nie wydaje się nam właściwym określanie go jedynie przez termin: „słowo posiłkowe być“; zresztą nie samo tylko słowo „być” używa się z orzecznikiem.

Bardzo dobre są ćwiczenia na użycie trybów, czasów i postaci słowa; w tym względzie nigdy nie można zrobić za wiele bo przecież czasownik w przeróżnych swych formach największe ma bogactwo odcieni znaczeniowych i najbardziej daje możność wniknięcia w istotę języka przez ich poznanie.

Mówiąc o orzeczeniu zdań bezpodmiotowych; wspomina autor o imiesłowie biernym w formie przysłówkowej na *o*; szkoda, że niema o tym imiesłowie wzmianki w „Początkach gram.”, które przecież mają być podstawą dla „krótkiej składni”.

Bardzo szczegółowo są rozebrane dopełnienia w przypadku II-im; o ile nauczyciel nie zażąda od ucznia wyuczania się tych rzeczy na pamięć, i ograniczy się na praktycznym zaznajamianiu z różnemi postaciami dopełnień, choćby przez układanie samodzielnych przykładów podług podanych w książce—będzie to doskonała wprawa w rozumienie kategorji gramatycznych i władanie językiem; inaczej zbytnio obarczałoby pamięć dziecka. Co zaś do dopełnień w przyp. VI, to radzibyśmy widzieć ten rozdział jeszcze bardziej rozszerzonym, gdyż wydaje się nam nieco pobieżny.

Autor widocznie nie uważa za potrzebne używać wyrazu: dopowiedzenie, mówiąc o pewnym rodzaju określeń rzeczownikowych; zdaje się, że lepiejby było nazwać je osobnym wyrazem, bo to określenie bywa oddzielane przecinkami od reszty zdania.

Wszystko to są zresztą drobne poprawki, które umiejętny nauczyciel może sam w wykładzie wprowadzić. Szczegóły, których tak wiele np. w nauce o określeniach słowa i przymiotnika, można łatwo pominąć, choć bynajmniej nie zaszkodzi ich przerobienie w ćwiczeniach byle tylko bez wyuczania się przez

uczni na pamięć. Cały podręcznik odznacza się wielką jasnością i prostotą; pod tym ostatnim względem góruje szczególniej część druga, o zdaniach złożynych.

Przykłady są liczne, szkoda że przeważnie z autorów dawniejszych. Książka, opracowana sumiennie, z gruntowną znajomością przedmiotu, może przynieść wielki pożytek, zwłaszcza w ręku zdolnego nauczyciela.

H. W. Grabowska.

Galle Henryk. Stylistyka i teorja literatury, wykład systematyczny, oraz wypisy i ćwiczenia stylistyczne. Warszawa, 1906. Nakładem M. Arcta.

Do zalet podręcznika należy wielka ilość przykładów, zwykle szczęśliwie wybranych, oraz metoda indukcyjna nauczania. Co do tej ostatniej autor w przedmowie daje bardzo cenną, choć znaną, lecz nigdy za często nie powtarzaną wskazówkę: „Nie należy podawać żadnych wniosków..., któreby nie były wynikiem samodzielnego rozumowania ucznia i przetrawienia podanego naprzód materjału. Wszystko to powinno dokonywać się wespół z nauczycielem na lekcji; uczniowi należy pozostawić tylko pracę wyuczenia się definicji".

Otóż tych definicji lepiej, żeby się uczeń nie wyuczał, przynajmniej nie wszystkich. Np. „apostrofa powstaje wtedy, gdy autor zwraca się z mową do osoby nieobecnej lub zmarłej, rzeczy nieżyjącej lub pojęcia oderwanego wyd. I (str. 41);—49 w wyd. II. A do osoby obecnej nie?

Str. 48, wyd. II—55. Dźwięcznością stylu nazywamy... szyk wyrazów i zdań"—Ustawienie wyrazów w zdaniu może powodować dźwięczność, ale nie jest nią samą.

Wyd. I—str. 56, Wyd. II—65. „Często pomiędzy porównywanemi przedmiotami brak łączności gramatycznej"—Jakaż to bywa łączność *gramatyczna* między *przedmiotami*?

Wyd. I str. 64, Wyd. II—72. „Epitetem nazywamy określenie przymiotnikowe lub rzeczownikowe, wyrażające stałą cechę rzeczownika". Tu wyraz „rzeczownik" użyty jest jako jednoznaczny z wyrazem „przedmiot".

A przecież książka pana G. ma być podręcznikiem szkolnym, w przedmowie zaś autor zaznacza „nauczyciel powinien... przygotowywać umysł ucznia do przyjęcia wniosku, który, jako

wynik rozumowania, stawiam w formie skończonej, dogmatycznej". Zastrzegamy się przeciw „dogmatom", a jeszcze bardziej przeciwko przygotowywaniu umysłu do przyjmowania czegoś podobnego. I tak już nasza młodzież ścisłością nie grzeszy!

Pośpiech zapewne lub nadmierne uganianie się za krótkością podyktowały autorowi na str. 65 wyd. I. „Napisać *uosobienia* następnych podmiotów"...

Podobnie niedokładnych definicji jest wiele w całej książce i dlatego wymaga ona przejrzenia raz jeszcze i poprawek autora. Pomijając drobniejsze usterki, zwrócimy tylko uwagę, że mylnie jest podane, jakoby wiersz: „omnes tui inimici" pochodził z wieku XIV: to w. XV. Zresztą błąd ten, jak i wiele innych, pewni jesteśmy, iż spowodowany został przez niedość uważną korektę.

Przykładów i to bardzo pięknych jest wiele: możnaby czasem zakwestjonować właściwość ich przytoczenia w danym miejscu, Np. na str. 83 — wyd. II, czytamy następującą przestrogę: „Należy jednak zachować pewną miarę i nie szukać rymów zbyt wyszukanych, na które się składają wyrazy nadto używane wogóle"... I potym następuje wiersz A. Langego:

Tak, bo rym się bez trudu w poezje ularwi:
Poezja dziś z swych wyżyn zeszła w nędzę dolin,
I każda mętna fala uda fale Narwi,
Bo dzisiaj sztuka rymów to sztuka mandolin.
Jest tralala na wszystko: formuły, algiebra...

Wiersz jest wytworny rzeczywiście, choć wcale nie wyszukanie rymowany: pierwszy, trzeci, drugi — czwarty i t. d.; jest to zwykły rym przekładany. Wyrazy, z wyjątkiem chyba „ularwi", też nie należą bynajmniej do „rzadko używanych". Tak więc przykład niniejszy nie zawiera cech, które miał reprezentować, może zatym wprowadzić pewne zamieszanie do głowy ucznia. Co innego, gdyby autor „stylistyki" miał zamiar podać wzór wiersza istotnie pięknego i wytwornego. Wzór Langego byłby wtedy całkowicie na miejscu, bo wyraża myśl za pomocą szeregu obrazów pięknych lub przynajmniej zajmujących z drugiej strony rytmika choć nie wyszukana, ale niepowszednia, żywa niezmiernie, nadaje wierszowi lekkość i wdzięk muzyczny.

Ryzykownym wydaje nam się również następujący temat do ćwiczenia wyd. II—139): „Wykazać zalety i usterki stylu urywka (danego w książce) z opisu podróży Sienkiewicza". Za-

lety—owszem, choć i to w najogólniejszych zarysach, bardzo niedalekich od szablonu, o ile mamy na myśli ucznia 4-ej najwyżej 5-ej klasy... Ale usterki? Czy podjąłby się wykonań należycie to zadanie sam p. Galle, który przecież nie od dziś zajmuje się krytyką literacką? Uczeń spostrzeże jakiś błąd rażący, takich zaś w mowie Sienkiewicza niema; do subtelnej a przenikliwej oceny rzeczy pięknej na ogół trzeba znacznie wyższego przygotowania, a nawet talentu: tego od ucznia wymagać nie możemy.

Wszystkie dotąd poczynione uwagi są przeważnie natury metodycznej. Spotka nas może zarzut, iż zwracamy uwagę na drobiazgi. Ale przecież to podręcznik do nauki szkolnej, pierwszą więc jego cechą winna być dokładność! Młodzież i tak dość często lekceważy sobie nauki humanistyczne, powiadając, iż tam myślenie nie potrzebne: nie wyprowadzi jej z tego błędnego mniemania lekceważenie ścisłości przez nas samych.

Jest to już 2-gie wydanie „Stylistyki". Szybkie jak na nasze stosunki, rozejście się przednich egzemplarzy dowodzi, jak bardzo podobna książka jest potrzebną, zwłaszcza, gdy posiada dwie ogromne zalety, które właśnie w podręczniku p. G. spotykamy: obfitość pięknych przytoczeń i metodę indukyjną wykładu. Tymbardziej należy żałować, że autor nie zadał sobie trudu uważnego przejrzenia swej pracy, gdyż napewno miałby możność usunięcia wskazanych usterek.

Tyle o stronie czysto metodycznej. Powstaje jeszcze ogólna, zasadnicza, nie tycząca się już danej książki, ale wszystkich tego rodzaju. Zastanówmy się nad 2 pytaniami: do jakiego celu one zdążają i czy ten cel osiągają? Celem ich, jak wogóle całej nauki stylistyki oraz teorji, poezji i prozy ma być podobno przygotowanie ucznia do zrozumienia arcydzieł literatury.

Otóż, po przestudjowaniu któregokolwiek z dość nielicznych u nas opracowań teorji literatury, uczeń potrafi klasyfikować utwory, potrafi też o danym wyrażeniu powiedzieć, czy ono będzie metaforą czy metonimją, lecz czy przez to otworzyła się przed nim kraina piękna? Czy, rozbierając różne postaci mowne, które (niby to!) „upiększają styl, czynią go ozdobnym"... uczeń spostrzega, iż ten styl jest naprawdę ozdobny? Czy owe postacie mówne, owe zwroty retoryczne jemu samemu się podobają? Czy styl obrazowy budzi rzeczywiście jakieś obrazy w jego umyśle? Czy po wyuczeniu się mnóstwa określeń i przy-

swojeniu sobie kilkunastu trudnych do spamiętania wyrazów, uczeń jest doprawdy przygotowany do rozkoszowania się piękną myślą w pięknym słowie zawartą? Lub choćby do chłodnego, objektywnego skonstatowania zalet i wad utworu? Nie! nic podobnego nie widzimy dotychczas. „Stylistyki" nasze trzymają się dotąd utartego oddawna wzoru i każda taka książka, owoc drobiazgowej pracy sumiennego autora, przyczyna narzekań i zmudnego ślęczenia ucznia, oddaje temuż uczniowi mniejwięcej taką usługę, jakby profanowi stojącemu przed obrazem, usłużny krytyk—przewodnik mówił: „widzisz, tu jest chrom, a tam karmin, tu zaś biel ołowiana"... albo: „to jest obraz historyczny, to rodzajowy, a to pejzaż"!

Opracowanie wzorowego podręcznika stylistyki z teorją prozy i poezji, a za wzorową uważamy taką, któraby nie tyle formalnie ile estetycznie i rozumowo przyzwyczajała ucznia do odczuwania i oceniania utworów literackich—takie opracowanie zależnym będzie od ustalenia się poglądów na samą stylistykę i nauczanie jej. Dotąd wszystko, co słyszymy w tej sprawie, nosi charakter negatywny. Mniej lub więcej słusznie ganimy to, co jest, nie wskazując jednak bynajmniej, co i jak być ma. Jeżeli niektórzy cieszą się z samego faktu negacji, jako objawu pewnej myśli krytycznej względem uznanych sposobów i form, to nie trzeba zapominać, że i w tym razie świadomie lub nie powtarzamy hasła już niemal przebrzmiałe u innych. W Niemczech już oddawna czyniono próby w kierunku zreformowania nauki teorji literatury. Wartoby się zapoznać z tym, co zrobiono gdzieindziej, a może prędzej dojdziemy do jakich rezultatów pozytywnych, przestaniemy pracowicie wydeptywać aż nadto już wydeptane ścieżki, a weźmiemy się do pracy twórczej, do szukania nowych dróg.

H. Willman-Grabowska.

Jeske August. Gramatyka języka polskiego. Wydanie jedenaste podług pisowni autorów Wielkiego słownika języka polskiego. Opracowali Fl. Łaq i Zb. Kam. Warsz. 1906 r. Nakład Arcta.

Należałoby się zastanowić nad tym, czy dobrze jest bez końca odnawiać stare wydawnictwa: wytwarza się bowiem tą drogą nieraz rzeczy bez tej głębokiej wewnętrznej jedności, którą możnaby nazwać ideją książki, a która jest pomysłem indy-

widualnym autora. Wszak jeśli idzie o podręcznik szkolny, o książkę popularną, która nie zawiera oryginalnego materjału naukowego, nie jest wyrazem twórczości artystycznej—to tylko ów pomysł mniej, czy więcej oryginalny i uwidoczniający się w zebraniu, ujęciu i rozplanowaniu materjału stanowi jej wartość. Otóż pomysł Jeskiego zatarł się już w wydaniu XI-tym gramatyki, ale zapewne krępował nowych autorów i powstał podręcznik bez barwy, z paru luźnych części złożony.

Część, I, zawierająca wiadomości wstępne o głoskah częściach mowy i zdaniu, prowadzona jest w formie wykładu popularnego z pytaniami dla uczniów i przykładami ćwiczeć piśmiennych. Ze względów dydaktycznych jest to rzecz cenna dla nauczycieli, choć nie zgodzilibyśmy się z autorami na plan nauki. Uważamy bowiem, że właśnie z początku należy oprzeć się na zdaniu, w nim znaleźć punkt ciężkości, a wtedy ułatwi się nawet rozpoznawanie części mowy, bo się je określi pod względem znaczeniowym. W gramatyce Jeskego jest na razie, a nawet bardzo długo wiadomości o zdaniu zbyt mało.

Część II gwałtownie odskakuje od I nie tylko pod względem poziomu, lecz i sposobu wykładu, indukcyjny bowiem łamie się tam bardzo często, przechodząc w zwykły dogmatyczny. O zdaniu w całej tej części głucho zupełnie nawet, gdy mowa o przysłówkach, prócz „wyrazu zdanie" nic niema. Fleksja obrobiona jest bardzo, jak na podręcznik szkolny szczegółowo z podziałem na deklinacje i (coprawda bardzo mglisto) na konjugacje zgodnie z gramatyką prof. Kryńskiego.

W III części jest fatalnie obrobiona nauka o zdaniu prostym i złożonym, mniejwięcej według gramatyki Małeckiego, bardzo ułomnej, jak wiadomo. właśnie w tym dziale. W części IV wyłożone są zasady pisowni i przestankowania.

Wł. Weychertówna.

Kokowski W. Teorja literatury polskiej. 8-a, str. 141 i IV. Warszawa, 1902. Ludwik Fiszer.

Część pierwszą podręcznika, obejmującą stylistykę, opracował p. Kokowski umiejętnie: definicje są po większej części trafne a zwięzłe, wykład jasny i przystępny, przykłady dobrane dobrze. Na czym jednak polega obrazowość stylu, tego autor nie wyjaśnił należycie, a wyjaśnienie to jest potrzebne koniecznie

do zrozumienia roli, którą odgrywają w stylu postaci mowy, zwłaszcza metafora; należało zwrócić uwagę na to, że styl, w którym wyrazy „zmysłowe" mają przewagę nad „umysłowemi", silniej działa na wyobraźnię, co właśnie stanowi istotę obrazowości. Definicja epitetu („gramatyczne określenie albo dopowiedzenie, ale takie, które zawiera w sobie przenośnię") jest zupełnie fałszywa: określenie homerowskie „szumiące" (morze) nie jest przenośnym, a jednak jest epitetem; podobnież epitetem jest πολύτροπος ('Οδυσσεύς), a przenośni w sobie nie zawiera. Przestarzały podział stylu na prosty, wzniosły i średni należało pominąć. W definicji okresu nie uwzględnił autor pierwiastku budowy harmonijnej, bez której, właściwie mówiąc, okresu niema.

Część drugą stanowi teorja prozy. Na połączenie w jedną całość prozy rozumowej i krasomówczej zgodzić się można, na wyodrębnienie prozy opisowej z opowiadającej zgodzić się trzeba. Co do szczegółów, jest ich, jak na podręcznik za wiele; np. § 41 i 51 są zbędne (mówiąc nawiasem, historjozofja, którą autor mylnie określa, jako „historję filozoficzną", należy nie do prozy historycznej, lecz do rozumowej).

Najgorzej przedstawia się w podręczniku poetyka. Nasamprzód różnicę pomiędzy poezją a prozą określił autor w ten sposób, że zdolniejszym uczniom nasunąć się mogą poważne wątpliwości: w poezji „wymysł" wcale nie jest wymagany, skoro liryka często obchodzi się bez niego doskonale; nieprawdą jest, żeby poezja i proza miały tę „jedyną wspólną cechę, że obydwie są wytworem ducha ludzkiego"; nieścisłym jest wyrażenie, że *wszystkie* figury i zwroty retoryczne, „jakkolwiek nie są obce i prozie, znajdują jednak szczególne zastosowanie w poezji", skoro właściwe zwroty retoryczne są częstsze w prozie (krasomówczej), niż w poezji i t. d. W wykładzie prozodji niema nawet wzmianki o stałych akcentach, które, jak to wykazał M. Rowiński— w swych doskonałych „Uwagach o wersyfikacji", stanowią istotę wierszowania polskiego; teorja Rowińskiego, jasna i prosta, dałaby się zastosować w nauce szkolnej z wielką łatwością i z prawdziwym pożytkiem. W rozdziale o poezji epicznej definicje są dosyć trafne, ale nie wszystkie; jeżeli np. ballada ma za treść wydarzenie „fantastyczne", to czy wolno zaliczyć do ballad „Śpiewy historyczne" Niemcewicza? Istota legiendy, jako rodzaju poezji, wyjaśniona zupełnie źle: „legienda" o księciu Popielu, to nie legienda, lecz baśń! Rzecz o poezji lirycznej po-

siada jeden błąd zasadniczy: w § 82 czytamy, że „do pieśni zaliczają się tylko te utwory liryczne, które nie dadzą się podciągnąć pod inne rodzaje liryki"; z takiego wychodząc stanowiska, autor zupełnie nie definjuje pieśni, — innemi słowy pomija ten rodzaj liryki, który jest najczystszą, najistotniejszą, najliryczniejszą, jeśli się tak wyrazić wolno, liryką. Do nadmiernego rozszerzenia zakresu pieśni skłoniła zapewne autora olbrzymia rozmaitość form liryki nowoczesnej, które rzeczywiście nie dadzą się podciągnąć pod uświęcone tradycją nazwy; otóż ten fakt należało stwierdzić, wyjaśnić go zapomocą przykładów, wziętych z liryki ostatniej doby, lecz nie nadawać miana pieśni formom, które z pieśniami mało mają wspólnego. Z innych szczegółów ten przynajmniej zaznaczyć jeszcze wypada, że określenie dytyrambu, jako „ody przesadnie-pochwalnej", chociaż zgodne ze znaczeniem, jakie nadaje dytyrambowi mowa potoczna, jest jednak— w poetyce—fałszywe.

Teorja poezji dramatycznej wyłożona krótko, lecz wystarczająco.

Wogóle opracowanie podręcznika jest staranne; systematyczności i dobrego układu także nie można mu odmówić. Język w ogóle poprawny (nie wolno jednak pisać: *warunkom, bez zachowania których*, zam. bez których zachowania, str. 9; ani: *wzorami służyć mogą* zam. jako wzory, str. 80). Z tych względów, pomimo wielu uchybień w szczegółach (z których zaznaczyliśmy tylko część), można zalecić podręcznik p. Kokowskiego do nauki szkolnej—w braku lepszego (początkowego).

Ign. Chrzanowski.

Konarski Franciszek. Zwięzła gramatyka języka polskiego dla IV klasy szkół 5 i 6 klasowych (ludowych) ułożył. Lwów, 1901 r.

Ta najbardziej w Galicji używana gramatyka, w szkołach ludowych daje całość wiadomości formalnych z języka, stanowi typ, dobrze znany dawniej i do dziś jeszcze przeważnie panujący. Przykład i prawidło krótko, zwięźle—dziecko się nauczy, nawet zrozumie często, a w każdym razie spamięta. W Królestwie podobny typ panuje w podręcznikach gramatyki rosyjskiej i skutek odnosi. Z punktu widzenia jednak nowszej metodyki, której próby mamy już w Warszawie (Gramatyka Szycówny) taka „Zwięzła gramatyka" nie wytrzymuje krytyki.

Przedewszystkim sztuczny dla dziełka podział materjału: Wstęp (o zdaniu). Część I—głosownia, Część II—nauka odmiany wyrazów Część III—części mowy nieodmienne. Część IV—składnia. Wprawdzie nauczycielowi wolno zmieniać plan książki, ale tu mu się to nie uda, bo łączności żadnej niema między poszczególnemi częściami. Zdanie, na którym właściwie kończy się nauka, bo wiadomości wstępne są minimalne), opracowane jest słabo, formalistycznie i nie wpłynie z pewnością na rozwój umysłowy ucznia. Najlepsza stosunkowo jest głosownia, jeśli wybaczymy taki np. podział spółgłosek twardych: w tabelce z oznaczeniem słabych i mocnych, gardłowe, wargowe, zębowe, a dalej uwaga: „Osobną grubą twardych stanowią spółgłoski płynne, z których m i n nazywają się także nosowe".

Można nie dawać dzieciom podziału wcale, o ile się go jednak daje, musi być naukowy, ścisły i logiczny. Tę uwagę b. często dałoby się zastosować do książki p. Konarskiego np. przy podziale zdań podrzędnych na względne, skutkowe, czasowe, przyczynowe, celowe i warunkowe.

Podział na deklinacje zastosowano do Małeckiego, nie tłomacząc jednak jego podstaw (dwutematowości rzeczowników deklinacji V). Wogóle nie wiem, czy uczeń zda sobie sprawę z tego, dlaczego ma być deklinacji 5, a nie 10, lub jedna—natomiast tabelki każą się domyślać, że końcówek dzieci się uczą może nieraz, a może zawsze. Odmiana odbywa się z bezdusznemi pytaniami kto? co?.. ani razu nie przeprowadzono jej w zdaniach, choćby dla przykładu.

Książka p. Konarskiego jest tak pospolitym typem, że czytelnik dośpiewa sobie napewno wszystko, czegośmy nie przedstawili. Pragnęlibyśmy zwrócić tylko jeszcze uwagę na kilka błędów i zbyt niedbałych określeń „Temat albo źródosłów" str. 13. Należy dodać, że o pierwiastku czyli źródłosłowie niema w książce ani słowa. „Liczebniki zbiorowe oznaczają *połączenie, zbiór* pewnej liczby osób lub rzeczy" str. 39. „Części mowy, odmieniające się przez *rodzaje,* liczby i przypadki nazywamy wszystkie razem imionami. Imionami są rzeczowniki, zaimki, przymiotniki i liczebniki".—Tak więc rzeczowniki odmieniają się przez rodzaje?

Wł. Weychertówna.

Antoni Krasnowolski. „Systematyczna składnia języka polskiego“ Warszawa 1897.

W przedmowie autor zaznacza, że: 1) miał zamiar nakreślić, o ile możności dokładny obraz języka polskiego pod względem budowy zdania; 2) starał się układ treści uczynić, o ile można, systematycznym. Nadto też ze słów jego wnosić można, że, pisząc swą książkę, miał przedewszystkim na uwadze potrzeby nie uczniów, lecz nauczycieli.

Dokładność obrazu osiąga się wtenczas, gdy wszystkie cechy charakterystyczne przedstawianego przedmiotu są w tym obrazie uwydatnione. Przedmiotem obrazu jest język polski; otóż przedewszystkim nasuwa się pytanie, co autor pod tą nazwą rozumiał. Językiem polskim nazywamy tak samo dzisiejszą mowę literacką, jako też i język najstarożytniejszych zabytków piśmiennych naszych, jak wreszcie i mowę ludową współczesną. Autor w głąb przeszłości sięga najwyżej do wieku XVI i przytym po największej części z autorów ówczesnych wybiera to tylko, w czym ci zgodni są z pisarzami teraźniejszemi; o właściwościach zaś gwarowych zgoła nie wspomina. Właściwym więc zamiarem autora było dać w swej książce najdokładniejszy, o ile możności, obraz dzisiejszego języka polskiego literackiego pod względem budowy zdania.

W jakim stopniu autor dokładność tę osiągnął? Na to odpowiedź może być tylko jedna: w stopniu stosunkowo bardzo wysokim. Dość przejrzeć taki np. rozdział, jak o zdaniu bezpodmiotowym, aby o tej dokładności obrazu powziąć wyobrażenie, dla autora pochlebne. Niewątpliwie dokładność ta mogłaby by być jeszcze większa. Tak np. jeżeli porównamy to, co autor napisał o użyciu genitivu z monografją Bystronia (w XXII tomie Rozpraw Akademji Krakowskiej), okaże się, że temu przypadkowi w „Składni systematycznej” poświęcono bardzo mało miejsca. Mimo to uznaję, że—jak na książkę, obejmującą cały zakres składni—dzieło p. Krasnowolskiego w znacznym stopniu wyczerpuje przedmiot.

Im obraz jest dokładniejszym, im więcej cech charakterystycznych uwydatnia, tym trudniejszym staje się do ujęcia, tym bardziej traci na przejrzystości. Zaradzić temu winien system wykładu, który w tej właśnie dziedzinie gramatyki nietylko polskiej, ale i innych języków pokrewnych, nie jest jeszcze udoskonalony. Delbrück w swojej „Składni języków arjoeuropej-

skich" trzymał się własnego systemu, Brugmann, kiedy dzieło to streszczał w swej „Kurzgefasste Grammatik der indogermanischen Sprachen" system Delbrücka zmienił do gruntu. . Autor „Systematycznej składni języka polskiego" miał niezaprzeczone prawo trzymać się takiego systemu, jaki mu się wydał najdogodniejszym, a że jest to system jego własny, to podnosi wartość jego książki, gdyż przy nieustaleniu systemu każda nanowo przedsięwzięta próba może przyczynić się do postępu nauki. Czy system p. Krasnowolskiego jest lepszy od innych, na to odpowiedź trudna, wydaje się jednak racjonalnym i konsekwentnym, a to rzecz najważniejsza. Dodam jeszcze to tylko, że napisanie *systematycznej* składni, dającej *dokładne* pojęcie o właściwościach składniowych języka polskiego, jest niezmiernie trudne, daleko trudniejsze, aniżeli ułożenie takiejże systematycznej i dokładnej fonetyki lub morfologji, i jedynie tylko semazjologja większe jeszcze od składni nasuwa trudności, gdyby ją chciano systematycznie i wyczerpująco opracować.

Wbrew poglądowi p. Krasnowolskiego, składnia opiera się przeważnie na prawach nie *logicznych*, ale *psychologicznych*, a wiadomo, jak prawa w psychologji są jeszcze nieściśle formułowane. Nadto bardzo często mamy w składni do zwalczenia taki szkopuł, jaki przedstawia zmienna odpowiedniość formy i treści. Przy klasyfikacji zdań, lub ich członków, czym mamy się kierować: formą, czy treścią? We wszystkich dotychczas opracowanych systemach składni znajdujemy pod tym względem ciągłe wahania: w zakresie jednych kategorji (np. zdań bezpodmiotowych) podstawę klasyfikacji stanowi natura treści, w innych zaś— właściwość formalna. Tak np. wyrażenia: Już ciemno, idziemy do domu. Już ciemno, więc idziemy do domu. Idziemy do domu, bo już ciemno. Idziemy do domu, ponieważ jest ciemno— nie różnią się między sobą pod względem znaczenia, a jednakże do różnych kategorji zaliczane bywają jedynie tylko ze względu na formę. P. Krasnowolski do tego stopnia uważa tu na formę, że obok zdań podrzędnych (np. łączących się z głównym za pomocą „ponieważ") tworzy nową klasę zdań pobocznych spójnikowych (np. łączących się z głównym przez spójniki: „więc", „bo"). Natomiast gdzieindziej (np. na str. 240) nietylko ponad formalnemi stawia względy znaczeniowe, ale nawet czyni to w sposób trudny do usprawiedliwienia, pisze bowiem: „względnym może być każdy rodzaj zdań pobocznych z wyjątkiem oko-

licznościowych; tylko okolicznościowe miejsca zaliczamy do względnych. Wprawdzie wiele spójników (np. kiedy, jak) w zdaniach okolicznościowych są właściwie przysłówkami względnemi; lecz ponieważ obecnie przyjęły już zupełnie znaczenie spójników, nie zaliczamy zdań, które się od nich rozpoczynają, do względnych. Natomiast przysłówki względne miejca (gdzie, skąd, dokąd, kędy) pozostały przysłówkami". Autor zapewne chciał napisać, że zdania, mające formę okolicznościowych, niekiedy bywają względnemi, albo, że zdania względne mają niekiedy formę zdań okolicznościowych, oraz że niektóre dawniejsze przysłówki stały się teraz spójnikami. Niepodobna jednak domyślić się, dlaczego według autora dawne przysłówki miejsca pozostały przysłówkami, a takież przysłówki czasu, stały się spójnikami. Zdaje mi się, że w wyrażeniach: „Stało się to w tym samym miejscu, gdzie (na którym) wybudowano dom" i „Stało się to w tym samym roku, kiedy (w którym) wybudowano dom", oba zdania podrzędne należy uważać za względne.

Natomiast pomysł „odpowiednika" (str. 241) uważam za godny przyjęcia nawet w gramatykach szkolnych.

Nie będę więcej zastanawiać się nad szczegółami, chodzi mi bowiem o wykazanie ogólnego znaczenia książki dla zastępu nauczycielskiego. Jego wymagania, zresztą najzupełniej usprawiedliwione, są wielkie i trudno je zadowolnić, tym trudniej, że w zakresie składni polskiej nie mamy prawie żadnych monografji, torujących drogę do dobrego syntetycznego opracowania całości. Taka synteza składni polskiej powinnaby przedstawić gienezę postaci syntaktycznych, wyjaśnić stosunek treści do form różnorodnych, a więc należałoby ją oprzeć na prawach psychologji i na histrorji języka, przyczym nieraz wypadłoby wkroczyć w dziedzinę badań nad innemi językami pokrewnemi, oraz w dość szerokim zakresie uwzględnić właściwości składniowe gwar polskich. Praca taka dziś byłaby nieco łatwiejsza, niż wtenczas, kiedy zajął się nią p. Krasnowolski, ponieważ w trzy lata po ukazaniu się jego książki wyszła pierwsza część dzieła Wundta „Völkerpsychologie", które dla lingwistów ma bardzo doniosłe znaczenie i mimo różnych nawet dość znacznych usterek, za epokowe w lingwistyce uważane być może. Dziś już sama systematyka składni nie wystarcza, ale sprawiedliwość nakazuje wyznać, że to, co dla systematyki składni polskiej zrobił p. Krasnowolski, stanowi niezaprzeczoną i wielką

jego zasługę, i książka jego pozostanie zawsze bardzo pożyteczną dla tych, którzy właśnie w zakresie systematyki wskazówek tutaj zasięgać będą. Naturalnie trzeba korzystać z niej oględnie i krytycznie, ale czy jest na świecie taki pisarz, za którym możnaby iść na oślep.

Jan Łoś.

Antoni Krasnowolski. Krótka gramatyka polska, Warszawa, 1906 r.

Podręcznik to, w którym czuć pewne scholastyczne zamiłowanie do działów i poddziałów, z pewnością nie zawsze dosyć wyraźnych dla uczącej się młodzieży, a nadto bardzo często zupełnie zbytecznych (n. p. podział zaimków str. 18). Książka zawiera trzy części: 1) fonetykę, gdzie się zapoznajemy z podziałem samogłosek i spółgłosek; 2) etymologję z definicją i klasyfikacją wszystkich części mowy, z bardzo dobrze opracowanym rozdziałem o tworzeniu wyrazów i szczegółowym wyliczeniem przyrostków rzeczowników, przymiotników, czasowników i przysłówków; 3) fleksję, gdzie się omawia deklinację rzeczownikową i zaimkową oraz konjugację, opierając się na wiadomościach w dwuch pierwszych częściach zdobytych. Układ ten jest doskonały przy systematycznym traktowaniu przedmiotu w klasach wyższych, ale sam autor rozdziela materjał, w krótkiej gramatyce podany, na cztery lata nauki w swych kursach koncentrycznych, z których oceną wstrzymujemy się aż do wyjścia IV tomu, ale o których powiedzieć tu musimy, że przeprowadza się w nich zasada łączenia różnych działów nauki w jednolitym wykładzie, zwłaszcza w początkach nauczania. W stosunku do tych kursów krótka gramatyka ma prawdopodobnie stanowić repetitorjum.

W pisowni, układzie deklinacji autor stosuje się do gramatyki pr. Kryńskiego nie przyjmuje natomiast jego prostego i racjonalnego podziału spółgłosek ze względu na ruchome i nieruchome narządy mowne. W nieskończonych klasyfikacjach części mowy i przyrostków jest też indywidualny.

O przeszłości języka p. Krasnowolski nie zapomina, wykazując dawne formy w porównaniu z nowszemi. Często jednak zmianę pozostawia niewytłomaczoną tam, gdzie wyjaśnienie daćby należało np. dzisiejsze depczę zamiast depcę (str. 97). Jeżeli

nauczyciel nie dopełni tu i w podobnych razach podręcznika w umyśle młodzieży wytworzy się przekonanie o przypadkowości wszystkich zjawisk językowych, o nieuchwytności praw, rządzących w tej dziedzinie.

Dotychczasowy sposób traktowania gramatyki w szkole nie usposobił nauczycieli do podkreślania praw jezykowych i dlatego wszystkie nowe podręczniki muszą je specjalnie silnie akcentować. Wyrzeczmy się raczej drobiazgowej klasyfikacji, a natomiast nauczmy młodzież zastanawiania się nad zjawiskami językowemi, podkreślając i tłomacząc je bądź doraźnie przy nadarzającej się sposobności, bądź systematycznie, gdy na to pora nadejdzie. Mniej formą, a więcej duchem języka starajmy się przejąć młodzież.

Wł. Weychertówna.

Adam Antoni Kryński. Gramatyka języka polskiego. Wydanie czwarte powiększone. Warszawa, 1907.

Od czasów Kopczyńskiego, przez cały niemal wiek XIX-ty, gramatyk u nas uważał siebie za prawodawcę języka; podawał w gramatyce szereg prawideł i t. zw. wyjątków, z góry decydując o poprawności lub niepoprawności tych lub owych okazów językowych. Ponieważ przepisy te w różnych gramatykach były nieraz z sobą sprzeczne, albo niezgodne z rzeczywistością, z żywym językiem, wyrodziła się w końcu u nas nieufność do tego rodzaju prac i wogóle lekceważenie gramatyki. Powiększyli jeszcze bałamuctwo różni niepowołani dyletanci, którzy, szczególnie w ostatnim dziesięcioleciu zeszłego wieku, w piśmiennictwie naszym dydaktycznym grasować zaczęli.

Ci to t. zw. gramatykarze i gramatykarki, bez podstaw naukowych, bez znajomości gramatyki porównawczej, historji języka, jego gwar i najnowszej metody językoznawczej, porywali się do układania podręczników naukowych.

Pierwszym, który zastosował u nas do nauki gramatyki języka polskiego metodę lingwistyczną przez językoznawców ostatniej ćwierci XIX w. w badaniach językowych przyjętą, jest prof. Adam Antoni Kryński, autor „Gramatyki języka polskiego", wydanej poraz pierwszy przed dziesięciu laty (1897),— obecnie poraz 4-ty.

Metoda ta opiera się na następującej zasadzie:

Wszystkie zjawiska językowe (t. j. brzmienia i formy) w pewnym języku, w pewnej dobie jego rozwoju, dadzą się wytłumaczyć pewnemi stałemi prawami. Jako „prawo" zaś rozumieć tu należy przyzwyczajenie, czy nałóg językowy danego narodu, a więc wyłączne używanie pewnych tylko dźwięków, połączeń (kombinacji) dźwiękowych i form, każdej zaś formy w pewnych tylko, określonych razach. Jeżeli dane zjawisko językowe nie daje się wyjaśnić pewnym prawem językowym, czyli jeżeli mamy do czynienia z t. zw. „wyjątkiem" lub „błędem" (niepoprawnością), to jest to albo przeżytek, zjawisko szczątkowe z innej doby historycznej rozwoju języka, albo twór analogiczny, t. j. forma powstała wskutek asymilacji czyli upodobnienia do innego zjawiska, lub wreszcie jest to przyswojenie z innego języka[1]).

Badania języków w historycznym ich rozwoju stwierdziły ten pewnik, że pod względem morfologicznym czyli formalnym t. j. w obrębie budowy wyrazów, każdy język fleksyjny rozwija się coraz bardziej w kierunku „niepoprawnym" — zaczyna „się psuć". Formy językowe, gramatycznie niepoprawne, nieregularne, zastępują z biegiem czasu formy poprawne, jeżeli te mniej są dogodne dla mówiących. Dzieje się to wskutek dążności, w języku panującej, do ujednostajniania, a więc uproszczania budowy formalnej języka. Czynnikiem psychicznym, który w tym procesie zmian językowych wyłącznie działa, jest t. zw. analogja, t. j. asymilacja czyli upodobnienie form rzadziej używanych do form częściej używanych. W dawniejszych dobach rozwoju istniała w języku polskim większa rozmaitość (różnorodność) i specjalizacja form deklinacyjnych i konjugacyjnych. W przypadkowaniu np. miał on formy dla liczby podwójnej, w czasowaniu dla czasu przeszłego chwilowego (aorystu). Stopniowo liczba podwójna zlała się z mnogą, czas zaś przeszły chwilowy zlał się po części z czasem przeszłym trwałym, po części znowu z czasem teraźniejszym. Takie formy jak: *żonom*, *głowom*, *duszom*, (zamiast pierwotnych *żonam*, *głowam*, *duszam*); *z sąsiadami*, *synami*, *panami*, (zam. pierw. *z sąsiady*, *syny*, *pany*); w *grobach*, *domach*, *lasach* (zam. pierw. w *grobiech*, *domiech*, *lesiech*), *lodzie*,

---

[1]) Zob. art. podpisanego p. t. „Najnowszy wynik badań lingwistycznych", Ateneum 1894, maj, oraz rozprawę „Wyrazy niemieckie w języku polskim pod względem językowym i cywilizacyjnym", 1893 § 13 i wniosek 10-ty.

Piotrze (zam. *ledzie*, *Pietrze*); *ojciec* zam. *ociec*), *znam* (zam. *znaję*), *pomnę*, zam. *pomnię*); *ubiór* (zam. *ubór*), *wyżej* (zam. *wyszej*); *wrogu* (zam. *wroże*) i t. d. Są to właściwie z punktu widzenia poprawności językowej formy nieprawidłowe, niepoprawne, „odstępstwa od form pierwotnych", formy „wzięte przez nadużycie, uświęcone zwyczajem" (że użyjemy tu słów Małeckiego), są to błędy językowe, popełnione przez naszych praojców, że się jednak od wieków już utarły i ustaliły i poczucia językowego ogółu mówiących już nie rażą, więc i gramatycy form tych za niepoprawne nie uważają. „Co się już w fakt zamieniło, tego gramatyka nie odrobi", powiada Małecki. To też wobec tego nie mamy racji powstawać i przeciwko takim nowotworom analogicznym, jak *zadowolnić* (zam. *zadowolić*), *najprzód* (zam. *naprzód*), *noce*, *dnie*, *wsie*, *postacie*, *śmiecie* (zam. *nocy*, *dni*, *wsi*, *postaci*, *śmieci*), *wziąść* (zam. *wziąć*), *przysłów* (zam. *przysłowi*); *filolodzy* (zam. *filologowie*); *paroma* (zam. *paru*); biernik *tamtą* (zam. *tamtę*; które formy analogicznej nie zna, nawiasem mówiąc, ani Małecki, ani Boczyliński, ani Bem) i t. p. Żadne zalecania, że „nie należy tak mówić", że „prawidło brzmi następnie..", żadne nawoływania, przekonywania nic tu nie pomogą. Skoro panuje dążność nieprzeparta w języku do ujednostajniania form, do ich asymilowania, żaden przepis gramatyczny temu nie zaradzi. Dopóki język jest żywy, nie martwy, formy jego muszą się zmieniać, tak czy owak, w pożądanym lub niepożądanym dla purystów kierunku, w sposób „poprawny" lub „niepoprawny". Żadne zaklęcie form tych nie skrystalizuje, i nie język ma się stosować do reguł gramatycznych, lecz te reguły muszą się zmieniać stosownie do zmian, zachodzących w języku.

Profesor Kryński w „Gramatyce" swej przedstawia nam ustrój gramatyczny języka polskiego, t. j. właściwości fonetyczne i morfologiczne w dzisiejszej fazie jego rozwoju, wyjaśniając wszędzie swój wykład wykazem zmian, jakim one podlegały w kolei wieków. Wyrazów „wyjątek", „błędny", jako nic nie mówiących i nienaukowych, unika starannie, starając się natomiast wytłumaczyć wszelkie t. zw. nieregularności, wyjątkowości, wszelkie odstępstwa od pewnych ustalonych form, głównym czynnikiem, powodującym zmiany morfologiczne — analogją, która jak nić złota przewija się przez całą książkę. Przez to gramatyka jego nie jest zbiorem suchych prawideł i przepisów poprawnego mówienia i pisania po polsku, ale rozumowanym wykładem, ko-

mentarzem zjawisk językowych mowy polskiej w obecnym jej stadjum rozwojowym. Szan. profesor posługuje się ciągle metodą analityczną, nigdzie nie dogmatyzuje, nie występuje w roli prawodawcy i czyściciela języka, nie narzuca nam apodyktycznych prawideł, obowiązujących jakoby każdego i na wieczne czasy. Formy nieprawidłowej, „niepoprawnej," ale utartej i rozpowszechnionej, nie uważa za błąd, godny potępienia, lecz świadomy faktu, że zmiany, zaszłe w ciągu wieków w mowie polskiej, są właśnie szeregiem takich „błędów" czyli odstępstw od reguł,— przyjmuje ją jako fakt językowy, wymagający tylko wyjaśnienia. Autor jakby powiada: Oto macie nie kodeks reguł gramatycznych, lecz obraz języka polskiego w historycznym jego rozwoju. Wyborny znawca staropolszczyzny, podmalowuje autor tło historyczne znakomicie, zestawiając stan dzisiejszy języka z stanem jego dawniejszym i nietylko podając wszędzie formy języka staropolskiego, jeżeli się różnią od nowopolskich, ale unaoczniając je w obfitych cytatach z zabytków i pisarzy od XIV-go do XVIII stulecia.

Gramatyka prof. Kryńskiego składa się (w wyd. 4-tym) z czterech działów: 1) głosowni (fonetyki), 2) nauki o odmianach (fleksji), 3) części mowy nieodmiennych, i 4) pisowni. W wydaniu 4-ym dodał dział trzeci: „Części mowy nieodmienne", którego w wydaniach poprzednich nie było. W wydaniu obecnym nie znajdujemy tylko nauki o tworzeniu się wyrazów, czyli etymologji (słoworodu). Naukę te natomiast uwzględnił, w elementarnym zakresie, w swej jednocześnie ogłoszonej „Gramatyce języka polskiego szkolnej" (1907).

Opracowanie pojedyńczych działów gramatyki nie jest równomierne: głosownia wyłożona bardzo treściwie i najmniej zajmuje miejsca; najobszerniej i najszczegółowiej wyłożył profesor Kryński naukę o odmianach czyli deklinację i konjugację.

We wstępie, po ogólnych wiadomościach o językach indoeuropejskich wogóle i słowiańskich w szczególności, przechodzi autor do języka polskiego i daje rzut oka na jego dzieje, oraz podział na narzecza. Narzeczy tych widzi osiem i skupia je, stosownie do rozmieszczenia gieograficznego, w 3 grupy: górnopolskie, średniopolskie i dolnopolskie.

Po wyjaśnieniu co to są zmiany fonetyczne, a co analogiczne, następuje wykład zasad głosowni polskiej. Spółgłoski profesor K. dzieli, zgodnie z wynikami nauki, na dwie główne

grupy: wargowych i językowych, zależnie od dwu ruchomych narządów mowy, głównie czynnych przy wytwarzaniu spółgłosek, t. j. warg i języka. Osobny rozdział poświęca autor iloczasowi i akcentowi polskiemu.

Główną częścią książki jest nauka o odmianach. Rzeczowniki prof. K. ujmuje w 4 deklinacje; 1-sza obejmuje rzeczowniki rodzaju męskiego, zakończone na spółgłoskę; 2-ga—wszystkie rzeczowniki rodz. nijakiego, a więc i na-*ę*; 3-cia — rzeczowniki żeńskie na-*a*, -*i*, oraz męskie na-*a*, -*o*, 4-ta — żeńskie, zakończone na spółgłoskę miękką.

Podział słów na konjugacje oparł p. K. na podstawie osnów czasu teraźniejszego i podzielił w ten sposób wszystkie czasowniki polskie na 5 klas, czyli konjugacji. Według zaś różnic osnowy bezokolicznika wprowadził nadto poddziały na gromady.

Dział trzeci, obejmujący części mowy nieodmienne, którego brak tak dotkliwie dawał się uczuwać w wydaniach poprzednich gramatyki prof. Kryńskiego, ukazał się po raz pierwszy w wydaniu 4-tym. Opracowany jest tak samo sumiennie i samodzielnie, jak inne działy gramatyki. Najcenniejszemi ustępami tego działu są osobne rozdziały, poświęcone przysłówkom i spójnikom staropolskim, w których, ilustrując rzecz obfitemi przykładami z literatury, prof. K. wykazał całe bogactwo tych części mowy staropolskiej.

Ostatnim działem gramatyki p. K. jest rzecz o pisowni. Wyłożył tu autor zasady pisowni racjonalnej, opartej na wynikach nauki. Zasady te, jak sam w przedmowie zaznacza, w drobnych tylko szczegółach różnią się od zasad pisowni, przyjętych przez Komisję ortograficzną Zjazdu Rejowskiego (1906), staraniem Akademji Umiejętności powołaną. Zgodnie z uchwałą Komisji, wprowadził prof. K. w wydaniu 4-tym zmianę w pisowni przyimka *z* w wyrazach złożonych, który każe obecnie pisać fonetycznie, a więc w postaci *s*, przed wszystkimi spółgłoskami bezdźwięcznemi, a więc i przed *c*, *cz*, *sz*, *s*, *ś*.

Poprzednie części swej gramatyki prof. K. w wydaniu czwartym „w niektórych szczegółach uzupełnił"; pomnożył nadewszystko w wielu miejscach przykłady ze starej polszczyzny. Książkę swoją w wydaniu ostatnim prof. K. przeznaczył niewątpliwie przedewszystkiem dla nauczycieli; jest ona bowiem za obszerna i za szczegółowa dla młodzieży szkolnej; dowodzi tego

zresztą usunięcie z przedmowy tych słów, w których poprzednio wyraźnie przeznaczał ją dla młodzieży.

Wobec niepożytej wartości, naukowej i dydaktycznej, gramatyki prof. Kryńskiego, nieuchronne w każdym dziele ludzkim usterki i niedokładności maleją. Do nich należą, między innemi następujące: nie wszystkie rzeczowniki na—*anin* mają dopełniacz l. mnogiej równy osnowie deklinacyjnej; przykład: Dominikanów, Franciszkanów, Amerykanów (§ 65); *plecy* zalicza w § 130, b. do rzeczowników rodzaju męskiego, w § 98 zaś do r. nijakiego; brak wzmianki o wołaczu *dziadu!* obok *dziadzie!* (§ 59), o formie *obydwie* obok *obiedwie* (§ 239); niewiadomo dlaczego wyraz obcy *minuta*, niezmieniony ani fonetycznie, ani morfologicznie, zaliczony został do „przyswojonych", nie zaś do cudzoziemskich, jak *architektura* (str. 360—1); nie wspomniany wyraz *mżonka*, pisany zwykle błędnie przez *rz;* wymawiamy zwykle *ślaz*, *śpiczasty*, nie zaś *szlaz*, *szpiczasty* (str. 349); forma *ptastwo* zamiast *ptactwo* powstała, zdaniem prof. K., przez analogję do innych rzeczowników, mających na końcu przyrostek—*stwo* (§§ 413 i 30). Analogja mogła wprawdzie wpłynąć na powstanie tej postaci, ale czy tylko czynnik psychiczny tu działał? Pytanie to nie bezzasadne, skoro weźmiemy pod uwagę inne wyrazy, od tegoż pnia, co *ptastwo*, pochodzące: pta*s*zek (zam. pta*c*zek), pta*s*zyna, pta*s*zy lub pta*s*i, pta*s*zę; nie wyjaśniona forma *śnięty* (ryba śnięta) od *snąć* (w § 310 podane tylko złożone: zasnąć, usnąć); pisanie oddzielne składowych części niektórych złożonych przysłówków, np. *conajmniej*, *dlatego*, *dlaczego*, nie zdaje się już być racjonalne; i t. d.

Wszystko to jednak są drobiazgi.

Gabrjel Korbut.

Adam Antoni Kryński. Gramatyka języka polskiego szkolna. Warszawa, 1908.

Ogromną zdobyczą dla nauczycieli języka ojczystego jest Gramatyka szkolna, napisana przez uczonego tej miary, co profesor Kryński. Świeży strumień czystej nauki i związana z tym prostota w wyjaśnianiu zjawisk językowych, głębia, wynikająca z historycznego traktowania przedmiotu, ze stanowiska autora, które określił w swej ocenie p. Korbut: wszystko to są czynniki, które wyrzucą niezawodnie bałamuctwo z nauczania. Układ

jest tu ten sam, co w „Gramatyce języka polskiego" a więc trzymając się go, możnaby prowadzić naukę dopiero w jednej z klas wyższych n. p. w V, przy obszerniejszym wykładzie, wyjaśniającym pewne zbyteczne skrócenia. Na nieszczęście myśl o konieczności przeniesienia gramatyki do klas wyższych dotychczas buja w sferze marzeń. Byłoby jednak pożądane, aby dając wszelkie wiadomości i określenia dzieciom, nauczyciel od początku czerpał z dobrego źródła. Oczywiście pewnych szczegółów nie należy w żadnej klasie uczyć n. p. wyliczania przyrostków lub przyimków, łączących się z pewnemi przypadkami—jest to raczej materjał do ćwiczeń, a już zbytecznie chyba mówić, że pozwolić na recytowanie choćby z najlepszego podręcznika jest grzechem śmiertelnym pedagoga.

Co się tyczy spopularyzowania wykładu, to zwrócilibyśmy uwagę na zbyt małą liczbę i lakoniczny sposób podawania przykładów, które przecież są czynnikiem uprzystępniającym wiedzę. Zdaje nam się też, że jeśli się mówi o powstawaniu form konjugacyjnych, to należałoby je i we wzorach odmian rozdzielić na utworzone od osnowy bezokolicznika i teraźniejszości, bo toby unaoczniło młodzieży przyczynę choćby takiego zjawiska, jakie spotykają w czasownikach na ować. Specjalnej uwadze nauczycieli natomiast polecilibyśmy rozdziały: dzieje języka, rozwój języka żywego, zmiany fonetyczne, zmiany analogiczne, podział samogłosek i spółgłosek, jako nowość pożyteczną a konieczną w podręcznikach popularnych.

Wł. Weychertówna.

Antoni Małecki. Gramatyka języka polskiego szkolna, wydanie dziesiąte, Lwów, nakładem autora, r. 1906.

Już to dziesiąte wydanie tej jedynej kiedyś i do niedawna niezmiernie pożytecznej szkolnej gramatyki. W czasie, gdy się ukazała t. j. w roku 1863 (pierwsze wydanie) była dopiero pierwszą i bardzo szczęśliwą próbą oparcia wykładu gramatyki w szkole średniej na prawdziwie naukowych podstawach. Prócz tych podstaw naukowych zawierał też podręcznik znakomitego badacza mnóstwo cennych przykładów, starannie wybranych z autorów staropolskich i nowoczesnych, dawał określenia dokładne a krótkie, wyrażane dobrą polszczyzną. Książka interesowała czytelnika, wtajemniczała go niejako w życie języka, zmuszała

do wmyślenia się w formy językowe, zachęcała do obserwacji zjawisk językowych. To jej wielka zasługa i pod tym względem swe zadanie—znakomicie spełniła, lecz względem dorosłych czytelników lub też wyjątkowo zdolnych i — w każdym razie — starszych uczniów. Co innego gdy mowa o przeciętnych uczniach i o średnich klasach zwykłej naszej szkoły. Tam „gramatyka" Małeckiego była za trudna, za mało indukcyjna, przerażała samemi pozorami swej naukowości nawet tam, gdzie właściwie była tylko forma sucha i zwięzła. Do zrozumienia tej książki ani uczniowie nie byli przygotowani, bo nie mieli odpowiednich podręczników na niższym stopniu nauki, ani też nauczyciel nie mógł podług niej wykładać, gdyż najtrudniejsza część, nowa wtedy, głosownia, postawiona na pierwszym miejscu, nie zaopatrzona była w tak dokładne wyjaśnienia, by istotnie mogła służyć za podstawę dalszego nauczania. Zresztą cały układ podręcznika, rozłożenie poszczególnych działów oraz traktowanie ich nierównomierne (między inemi daleko ściślej i głębiej pojęty jest wykład nauki o formach, niż składnia zwłaszcza zdania złożonego), sztuczne oddzielenie np. wskazówek o przestankowaniu od działu „zdanie złożone" — wszystko to wskazywało odrazu, że podręcznik winien ulec pewnemu przekształceniu. Pomimo to do ostatnich czasów używano go w Galicji.

H. Wilman Grabowska.

Cecylja Niewiadomska. Pierwszy rok gramatyki klasa wstępna Warszawa, 1906 r. 15 kop. Drugi rok gramatyki Klasa I, Warszawa, 1906 r., 20 kop. III rok gramatyki, klasa II. Warszawa, 1906 r. 25 kop. IV rok grawatyki, Składnia. Warszawa, 1907 r. 15 kop.

Jak wiadomo, najlepiej jest, jeśli nauczyciel nie daje uczniom książki z gramatyką do ręki. Tę zasadę głosili od bardzo dawna dobrzy pedagodzy. Jakież jest jej podłoże? Gramatyki nie należy się wyuczać, jak niegdyś z Alvara, powinna ona bardziej, niż każda inna nauka, narówni może tylko z matematyką rozwijać, budząc abstrakcyjne myślenie logiczne i korzystając z żywego i znanego uczniom materjału językowego —nie wolno nią pod żadnym pozorem obciążać pamięci ucznia.

Co dziecko robi z definicją, znalezioną w książce? Oczywiście uczy się jej na pamięć, nie zawsze rozumiejąc. W szkole,

zwłaszcza przy nauczaniu gromadnym, nigdy nauczyciel pewnym być nie może, czy uczniowie słabsi, o których rozwinięcie właśnieby chodziło, nie zakuwają się gramatyką, skoro ją mają w ręku.

Z tego powodu ułożenie podręcznika gramatyki jest niesłychanie trudne.

Panna Niewiadomska w I roku gramatyki wyszła niemal zwycięsko z tej próby ogniowej. Książka jej jest właśnie zbiorem ćwiczeń, które doprowadzają do pewnych wiadomości gramatycznych, krótko i prosto wypowiadanych przez autorkę. Możnaby coprawda dalej jeszcze pójść w tym kierunku i za miast określeń, dawać zapytania tak sformułowane, aby dzieci na nie mogły odpowiedzieć. Pytania możnaby zadawać również tam, gdzie definicja jest sumą dawniej już podawanych. Weźmy przykład. Na str. 11 jest ćwiczenie, polegające na tym, że dziecko wybiera z kilkunastu zdań nazwy rzeczy. Pod ćwiczeniem grubemi czcionkami wydrukowano: „Nazwy rzeczy—to są rzeczowniki". Możnaby napisać: Wyrazy, któreście wybrali są to rzeczowniki; powiedzcie co to są rzeczowniki? W dalszych ćwiczeniach dzieci wybierają nazwy osób i rzeczy i czytają określenie: „Nazwy zwierząt i osób nazywamy też rzeczownikami." Wreszcie następuje definicja (jak dla nich) pełna: „Rzeczownik jest to nazwa rzeczy, zwierzęcia lub osoby". Otóż zamiast tej definicji dalibyśmy już stanowczo zapytanie, które zmusiłoby ucznia do zszeregowania wiadomości, zamiast podpowiedzieć mu to, do czego samo dojść powinno.

Zaletą książki jest duża ilość przykładów i ćwiczeń; wadą to, że przykładami są zdania luźne, obojętne dla dziecka pod względem treści.

Wada ta występuje silniej i jest mniej jeszcze usprawiedliwiona w książkach dalszych. Nie ulega kwestji, że nieraz trudno dobrać treść ciągłą i zajmującą, gdy trzeba zgrupować pewne wyrazy, czy części zdania. Trudności tej jednak nie widzę absolutnie w ćwiczeniu № 135: „Wybierz czasowniki, oznacz tryb, czas, osobę i liczbę" lub w ćwiczeniu № 176 i 224. „Zdania złożone rozdziel na pojedyńcze. (Nb. czy nie lepiej proste?) Rozbiór logiczny (podmiot, orzeczenie, dopełnienie, okoliczności). To samo powtarza się w roku III i IV, a bywa jeszcze gorzej. Zaczyna się jakieś opowiadanie ciągłe (patrz rok III, ćwicz. 252). n. p. opis Tatr—jest tam wyjątek z wiersza Pola, potym z opowiadania prozą, złączone tak, że trudno się zorjentować,

gdzie się jedno kończy, a drugie zaczyna (autorzy oczywiście niepodpisani). Ale mniejsza o to—gorsze jest to, że dalej następuje kawałek z Dęboroga, oczyście nic już wspólnego nie mający z Tatrami, ale zaczynający się od słów: „Kiedy wieczorna szarzeje pora... Przedtym właśnie był obraz ponurych turni nad zmarzłym stawem i czytelnik oczekuje dalszego ciągu—spotyka go zawód bardzo niemiły.

Oczywiście tak dobierając przykłady, liczyć można tylko na zupełną bezmyślność dzieci, bo jeśli treść je zajmie, to się napewno rozgniewają. Zapytajmy teraz, czy dążymy do tego, aby przy rozbiorze umysły tak były opanowane formą, iżby o treści zapomniały? Czy to byłoby dobre, jeśli wogóle u dzieci jest możliwe? Wiemy, jak rozbiór jednostajny, uprawiany nieraz bardzo gorąco przez nauczycieli—rutynistów nuży tą niemiłosierną jednostajnością, której potrzeba, aby uczniowie delikwenci nabrali wprawy. Niechby przynajmniej treść coś dawała interesującego. Książek p. Niewiadomskiej będą używali i dobrzy i źli nauczyciele. Ćwiczenie № 252 jest tak długie, że starczy go na całą godzinę. Jeśli nauczyciel sobie wyobrazi, że trzeba się trzymać książki, jak recepty, jak wtedy lekcja będzie wyglądała?

Ogólnie powiedzieć można, że najlepsza jest książka pierwsza, a im dalej, tym bardziej rzecz się psuje. W II roku gramatyki nie można się zgodzić na określenie samogłosek i spółgłosek jako liter: „Ponieważ te litery samym głosem wymówić możesz, bez pomocy języka, warg, zębów i t. p., nazywamy je samogłoskami. Wszystkie inne litery nazywamy spółgłoskami"; str. 5. Rok III rozpoczyna się od wyjaśnienia różnicy między głoską i literą, nauczyciel więc będzie tu musiał naprawiać, co sam zepsuł przed rokiem. Domyślamy się, że autorce chodziło o ułatwienie, ale nastąpi napewno utrudnienie sprawy. Stanowczo lepiej nie dawać dzieciom określenia, niż dać fałszywe. Zresztą jeśli idzie o wiadomości z fonetyki, to nie są one tak trudne, byle się opierać na samoobserwacji, zwracać uwagę na zjawiska fizjologiczne, zachodzące przy mówieniu. Z tego względu nie dalibyśmy nigdy takiego określenia spółgłosek mocnych i słabych, jakie znajdujemy w roku III na str. 5 Autorka zwraca tylko uwagę że spółgłoski mocne nigdy nie zmieniają dźwięku.

Należy dziecku dawać te tylko wiadomości z gramatyki, które pozwolą mu głębiej wniknąć w istotę mowy ludzkiej wo

gole, a języka ojczystego w szczególności. Z tego punktu widzenia wszelkie podziały, kategorje powinny być wskazazane tylko tam, gdzie materjał jest zgrupowany w mózgu ucznia i klasyfikacja narzuca się sama przez się. Co n. p. daje uczniowi klasy II podział na deklinacje i konjugacje, skoro nie możemy ich zgłębić, bo ani nam czasu nie starczy, ani umysły dzieci nie są do badań przygotowane? Naturalnie zapamiętać, zwłaszcza w ciągu roku, czy dwuch (potym to się ulatnia), że deklinacji jest 4, a koniugacji 3—to nic trudnego, rezultaty pod tym względem mieć będziemy, ale czy dowodzić one mogą poważnej znajomości gramatyki?

W Roku III uczą się dzieci o zaimku najpierw, a o przymiotniku później — dlaczego, skoro ani razu nie zestawiono deklinacji tych dwuch części mowy i nie powiedziano o zaimku ji, ja, je?

Tamże na str. 23 mowa o rzeczownikach, które się odmieniają nieprawidłowo—poco, skoro nie wspomniano, że są to zabytki form archaicznych? Wszakże żadne dziecko polskie, które doszło do kl. II nie powie braciowie, księdzowie.

W IV Roku Gramatyki znajdujemy także wiadomości, formułek, kategorji mnóstwo. Wobec tego o czym „trzeba", żeby dziecko wiedziało, rozwiewa się marzenie o przeniesieniu w klasach niższych punktu ciężkości z gramatyki na sam język. Ileż n. p. prawideł, odnoszących się do szyku wyrazów w zdaniu, a przecież ten szyk jest u nas tak dowolny! A cała terminologja określeń do rzeczownika! — Niby głupstwo, a ile to czasu upłynie, nim się nauczy klasę sprawnego rozbioru z oznaczeniem wszystkich tych terminów, o których pamięć nie dotrwa nawet do klasy VI.

Książki omawiane niezawodnie ukażą się niebawem w nowym wydaniu wobec tego, że posiadają wielką zaletę, jaką jest dobry pomysł pedagogiczny—gramatyki w ćwiczeniach. Dlatego właśnie omówiliśmy je szerzej, życząc autorce, aby przeprowadziła w przyszłości myśl swą z całą konsekwencją i aby bezwzględnie zerwała z wszelkim szablonem.

Wł. Weychertówna.

Ignacy Stein i Roman Zawiliński.—Gramatyka języka polskiego dla szkół średnich, opracowali... Kraków. Gebethner i S-ka. Warszawa. M. Arct 1907. str. 325. cena 1 rb. 25 k. w opr. 1.40.

Gramatyka Steina i Zawilińskiego, jakkolwiek nie jest wolna od pewnych usterek, a nawet zasadniczych braków, wyróżnia się z pośród całego szeregu gramatyk, przeznaczonych do użytku szkolnego, zgodnym z obecnemi wymaganiami nauki traktowaniem zjawisk językowych; nadto obejmuje dział bardzo ważny, dotychczas jednak zupełnie nieuwzględniany nawet przez poważne prace, jak np. „Gramatyka języka polskiego“ profesor A. A. Kryńskiego, mianowicie semazjologję, czyli naukę o znaczeniu wyrazów.

Autorowie niestety nie opatrzyli pracy swojej pożądaną przedmową, nie wiem przeto dokładnie, jakie chcieli nadać jej przeznaczenie i w jaki sposób należałoby, według nich, z „Gramatyki“ korzystać.

Sądząc z tytułu, należy wnosić, że autorowie mieli na celu ułożenie podręcznika szkolnego. Oceniając „Gramatykę“ z tego stanowiska, uważam, że nie nadaje się ona w żadnym razie do klas niższych, ponieważ zbyt wiele zawiera w sobie szczegółów Zadaniem nauczyciela w klasach niższych do czwartej włącznie, jest według mnie, zaznajomienie ucznia z podstawowemi kategorjami zjawisk językowych, wyszczególnianie zaś drobiazgowe całego szeregu faktów, które się podciągają pod te kategorje, może być przedmiotem wykładu w klasach wyższych, jeżeli nie powinno być zupełnie wykluczone z programów szkolnych. Uczeń naprz. powinien wiedzieć, co to są przyrostki; powinien mieć wytłumaczone, jaka zachodzi różnica między przyrostkami *żywemi* a *martwemi*, ale schematyczne wyliczenie całego szeregu istniejących w języku polskim przyrostków uważam za zbyteczne. Dobrze, jeżeli uczeń zapamięta ten lub inny przyrostek, ale nigdybym nie wymagał, aby mi wyliczał całe szeregi przyrostków, które w „Gramatyce“ obejmują aż dziesięć stron (str. 97—107). Wiem z doświadczenia, że wymagania takie nie odniosłyby żadnego realnego skutku, prócz złych not, które byłbym zmuszony pisać uczniom, za niezadowulające odpowiedzi.

Zbyt szczegółowe są, według mnie, również uwagi o poszczególnych przypadkach w deklinacji rzeczowników (str. 149—162). Rozmaitość końcówek przypadkowych tylko wówczas nie jest balastem, obciążającym niepotrzebnie umysł władającego językiem polskim dziecka, jeżeli ją wytłumaczymy historycznie; kto zdaje sobie jasno sprawę z pochodzenia końcówek przypad-

kowych, dla tego zapamiętanie całej ich rozmaitości nie jest trudne. Ponieważ jednak uważam, że w klasach niższych nauczyciel w wykładach gramatyki powinien mieć na względzie wyłącznie język współczesny, przeto systematyczne wyliczanie końcówek przypadkowych uważam w klasach niższych za niewłaściwe. Jeżeli dodam, że książka jest bardzo obszerna, zawiera bowiem 325 stronic, sądzę, że przytoczone uwagi wystarczą, aby wykazać, że „Gramatyka" jest zupełnie nieodpowiednia dla klas niższych. Przekonać się można o tym, nie wdając się nawet w rozbiór szczegółów, gdyż sam układ książki świadczy za tym, iż korzystać z niej może ten tylko, kto systematyczny kurs gramatyki raz już przeszedł. Książka jest podzielona na trzy części: naukę o zdaniu (str. 1 — 71), naukę o wyrazach (str. 72 — 286) i naukę o głoskach (str. 287—325). Wiadomości, podane w każdej z tych części nie są wyłożone metodycznie: w każdej części „Gramatyki" można znaleźć pojęcia, których wytłumaczenie znajduje się w jednej z pozostałych części. W nauce o zdaniu jest mowa o częściach mowy; w nauce o wyrazach jest cały dział o użyciu przypadków w zdaniu; w nauce o głoskach mówi się o tematach. Jakąkolwiek przeto część obralibyśmy, jako punkt wyjścia, niepodobieństwem byłoby przeprowadzić wykładu w ten sposób, aby tłumaczenie nowych pojęć opierało się na wiadomościach, podanych w wykładach poprzednich.

Oceniając „Gramatykę," jako podręcznik dla klas wyższych, zaznaczyć wypada, że praca pp. Steina i Zawilińskiego posiada bardzo wiele wybitnych zalet, nie jest jednak pozbawiona poważnych braków. Przedewszystkim, co się tyczy samego układu, to zaczynanie od składni ma tylko wówczas pewną zasadę, jeżeli wykład rozpoczynamy rzeczywiście od *zdania*, jako konkretnej jednostki językowej, nie zaś od *części* zdania, jak to czyni p. Zawiliński, umieszczając klasyfikację zdań całych na końcu nauki o zdaniu pojedyńczym. Wszak zaczynamy od zdania, a kończymy kurs gramatyki na fonetyce, aby rozpocząć analizę zjawisk językowych od jednostki konkretnej, a skończyć na elementach najbardziej oderwanych t. j. głoskach. Jeżeli jednak zamiast rozbioru *zdań*, jako całości, rozpoczniemy od rozbioru poszczególnych *części* zdania, wówczas będziemy mieli do czynienia tylko z wyrazami, a zadanie nasze będzie tym trudniejsze, im mniej jasno zdają sobie uczniowie sprawę ze znaczenia wyrazów, rozpatrywanych poza zdaniem, jako części mowy.

Określenie wzajemnych stosunków między wyrazami w zdaniu jest znacznie dostępniejsze dla uczniów wtedy, kiedy rozumieją dobrze, co oznaczają wyrazy same przez się, bez żadnego związku z treścią całego zdania. Że naukę o zdaniu rozpoczynać należy od klasyfikacji zdań, jako całości, ośmielam się twierdzić tym pewniej, że znalazłem poparcie swego poglądu u Wundt'a (Völkerpsychologie, wyd. I, t. I, cz. II st. 249 w II przyp.) Tego rodzaju traktowanie rzeczy oprócz wymienionych względów posiada tę jeszcze zaletę, że bardziej jest zgodne z psychologicznemi podstawami zdania, zdanie bowiem nie jest połączeniem samodzielnie powstających w naszej świadomości poszczególnych wyobrażeń przedmiotów i cech, lecz rozłożeniem treści, powstałej w naszej świadomości,—wyobrażenia zbiorowego (Gesamtvorstellung)—na poszczególne wyobrażenia przedmiotów i cech: trzeba więc wpierw zbadać właściwości zdania, jako całości, jako znaku wyobrażenia zbiorowego (Gesamtvorstellung), później dopiero przechodzić do analizy części zdania, t. j. znaków wyobrażeń poszczególnych, na które rozkładamy wyobrażenie zbiorowe.

Do braków „Gramatyki," które zauważyłem, zaliczyć muszę:

1) Definicję zdania. Jeżeli podręcznik jest przeznaczony dla klas wyższych, uważam, że wprowadzenie definicji Wundt'a jest nie tylko możliwe, ale nawet niezbędne. Podana w „Gramatyce" definicja, określająca zdanie, jako myśl, wyrażoną słowami, jest definicją logiczno-gramatyczną, którą zupełnie słusznie z całą stanowczością zwalcza Wundt. Sądzę, że uczniowie klas wyższych zrozumieliby definicję Wandta, którą możnaby podać w następującej skróconej formie: zdanie jest znakiem językowym rozłożenia powstałej w umyśle naszym treści na poszczególne wyobrażenia przedmiotów i cech.

2) Jako ujemną stronę „Gramatyki" podkreślić muszę zachowanie dawnych definicji części mowy, w których pomieszane zostały dwie oparte na różnych podstawach klasyfikacje wyrazów: formalna i znaczeniowa. W związku z tym stoi niewłaściwe zaliczenie wyrazów takich, jak *tam*, *tutaj* i t. p. do przysłówków. Wyrazy te są raczej zaimkami (przysłówkowemi), oznaczają bowiem *niedokładnie* cechy cech. Definicja zaimka znaczeniowa powinna brzmieć w następujący sposób: zaimki są to wyrazy, które niedokładnie oznaczają przedmioty *(on, ja)* i *cechy*. Ponieważ atoli wyrazy, oznaczające cechy, dzielą się, stosownie do swego znaczenia, na *przymiotniki*, (oznaczają cechy

stałe przedmiotów), *czasowniki* (cechy niestałe przedmiotów), *liczebniki* (oznaczają liczbę lub kolejność przedmiotów) i *przysłówki* (oznaczają cechy cech), przeto bywają zaimki *przymiotnikowe*, taki), jaki), *czasownikowe* (*istnieje*, wyraz *siedzi* w zdaniu np. „*cały dzień siedziałem w domu.*" *siedziałem* = ulegałem najrozmaitszym stanem i wykonywałem różne czynności, ale ani te stany, ani czynności nie są przez ten wyraz oznaczone dokładnie), zaimki *liczebnikowe* (wszyscy, każdy), zaimki *przysłówkowe* (tam).

3) Nie przemawia mi do przekonania twierdzeniu, jakoby, wyrazy *chód*, *robota* i t. p. stały się rzeczownikami wyłącznie dzięki swej formie gramatycznej (Gram. § 241). Rzeczowniki *chód*, *robota* i t. p. nie są według mnie rzeczownikami wyłącznie *gramatycznemi*, lecz i *logicznemi*, bo (tak jak *rybak*, *sąsiadka*, *źrebię*) oznaczają *przedmioty*. Wszystkie nasze wyobrażenia można podzielić na wyobrażenia *przedmiotów i cech*. Wyobrażenia przedmiotów tym się różnią od wyobrażeń cech, że uświadamiamy je sobie, jako coś samodzielnego, podczas gdy wyobrażenia cech zwykle tej samodzielności nie posiadają, ponieważ łączą się zawsze z wyobrażeniami przedmiotów, nprz. *czarny* (stół), *czarny* (ołówek), *czarna* (tablica) i t. d. Z chwilą jednak, kiedy wyobrażenie cechy staje się samodzielnym, niezależnym od wyobrażeń przedmiotów, kiedy innemi słowy, abstrahujemy, odrywamy cechę od przedmiotu, wyobrażenie tej ostatniej staje się samodzielnym, t. j. przybiera postać wyobrażenia przedmiotu, mówiąc po prostu, cechy oderwane od przedmiotów, czyli pojęcia, są przedmiotami. Do takich przedmiotów zaliczyć należy *chód*, *robota*, ponieważ są to pojęcia, czyli cechy oderwane. Wyrazy przeto *chód*, *robota*, są rzeczownikami nie tylko „ze względu na zakończenie i odmianę", lecz również ze względu na swe znaczenie, ponieważ są nazwami przedmiotów (pojęć).

Zauważyłem inne jeszcze usterki, nie będę jednak o nich mówił, gdyż wszystkie zarówno te, o których wspomniałem, jak te, o których milczę, są okupione niezaprzeczonemi zaletami książki. Z tych podkreślę przedewszystkim uwzględnienie w części drugiej „Gramatyki" semazjologji (nauki o znaczeniu wyrazów), w nauce o zdaniu uwzględnienie właściwości stylistycznych zdania, wprowadzenie do całej książki pojęcia ewolucji języka

Na szczególniejszą uwagę zasługuje również część trzecia (nauka o głoskach), gdzie z całą konsekwencją przeprowadzona

jest różnica między literami a głoskami, powszechnie jak gdyby znana, niestety jednak rzadko w którym podręczniku gramatyki z całą ścisłością przeprowadzona. Jasno też i wyraźnie sformułowane są prawa głosowe, jako zwyczaje pewnego wymawiania, które, jak wszelkie zwyczaje, z biegiem czasu giną, ustępując miejsca innym zwyczajom. W końcu zaznaczę, że we wszystkich częściach „Gramatyki" jest uwzględniony stan przeszły języka i że fakty dzisiejsze są oświetlone historycznie. Książkę gorącobym polecał przedewszystkim, jako podręcznik dla nauczycieli, którzy mając na względzie swoją własną i uczniów swych korzyść, powinni ją sumiennie przestudjuwać.

Stanisław Szober.

Regina Szumowska. Gramatyka języka polskiego dla I-ej i II-ej klasy. Warszawa, 1907 r. Wyd. VII.

Krótki ten podręcznik należy do bardzo rozpowszechnionych: posiada już kilka wydań. Nie zasługuje jednak na to zupełnie, bo jest suchy, prowadzony metodą dekukcyjną, obecnie coraz natarczywiej rugowaną, wreszcie nie posiada dostatecznych podstaw naukowych. Mówiąc np. o rzeczownikach, autorka podaje błędny sposób podziału na trzy deklinacje: do 1-ej zalicza rzeczownik r. męskiego, do II-ej rzeczowniki r. żeńskiego, do III-ej rzeczowniki r. nijakiego. Takie fantastyczne załatwianie się z kwestjami naukowemi jest bardzo szkodliwe: wbija w mózgi dziecięce kliny, które później trudno wydostać.

Janina Bemówna.

Aniela Szycówna. Gramatyka języka polskiego dla dzieci, zaczynających uczyć się systematycznie z przykładami, ćwiczeniami i wskazówkami dla nauczycieli. Wydanie II Warszawa, 1904 r. Arct.

Doskonała ta książka powinna być w ręku każdego nauczyciela prowadzącego naukę języka polskiego „Należy—jak mówi we wstępie autorka, z dziećmi młodszemi opuszczać rzeczy trudniejsze, a zbyt poważne przykłady zastępować przez inne, bardziej zastosowane do ich poziomu umysłowego"; powiedzmy więcej: można nie trzymac się planu książki i luźno z niej skorzystać, ale nie można jej nie znać, nie można uczyć inną metodą, bo obrana przez autorką jest właśnie najracjonalniejsza.

Na czym że ona polega?

Oto każda lekcja składa się z następujących części:

1) Przedstawienie uczniom stosownego materjału;

2) Rozpatrzenie podanego materjału w celu przyswojenia nowego pojęcia lub zasady;

3) Uwagi językowe i ortograficzne;

4) Powtórzenie;

5) Ćwiczenia ustne i piśmienne.

Tak więc mamy tu metodę indukcyjno-dedukcyjną: uczeń sam z pomocą nauczyciela z materjału wyprowadza prawidło, a potym przystosowywa je w ćwiczeniach odnośnych.

Oto jedyna droga w nauczaniu gramatyki tymbardziej, że autorka wyraźnie zaznacza: „Materjał w rzeczywistości jest całkiem zależny od książki do czytania, której uczeń używa, a w części od jego indywidualności i warunków otoczenia; oczywista zatym, że nauczyciel o tyle tylko posiłkuje się przykładami, tutaj podanemi, o ile w czytankach uczniów niema stosowniejszego wyjątku". Żąda więc p. Szycówna koncentracji w nauce języka, żąda, by wykład stanowił całość organiczną.

Książka nie jest zbiorkiem formułek gramatycznych, nie służy dziecku, tylko nauczycielowi — i to jest obok trafnej metody druga jej zaleta — należy bowiem raz już zerwać z systemem wykuwania gramatyki z podręcznika.

Niech nauczyciel włoży trochę pracy w dobre poznanie tej nieocenionej książki, niech wniknie w jej ducha, niech się jej nie trzyma ślepo i bezkrytycznie, lecz niech z niej czerpie, jak z bogatej skarbnicy, a kurs tworzy samodzielnie.

W ogólnym planie książki zarzuciłabym zbyt małe akcentowanie zdania. Właściwie jest to nauka o częściach mowy z koniecznemi wiadomościami o zdaniu, gdy tymczasem podług mnie na stopniu pierwszym lepiej prowadzić naukę o zdaniu z koniecznemi wiadomościami o częściach mowy. Rozdziały o częściach zdania są też stanowczo gorsze od tych, które traktują o częściach mowy. Wogóle jednak oba działy dobrze się wiążą, i tworzą jedną naukę o formach języka, a wszelkie trudności, z tego połączenia wynikające, ominięte są zwycięsko.

Na zakończenie dla ścisłości parę uwag co do szczegółów. Wyrażenie: „głosek czyli liter': wprowadza w umysł dziecka zagmatwanie pojęć — należy je usunąć, tymbardziej, że w dalszym ciągu autorka tłumaczy różnicę tych dwu terminów. Rzeczownik chleb ma liczbę mnogą: „A wziąwszy one *pięć chlebów*

i one dwie ryby, wejrzawszy w niebo błogosławił"—znajdujemy w Biblji.

Przymiotniki nie „odmieniaią się przez stopnie" — jest to bowiem zmiana etymologiczna, nie zaś fleksyjna i lepiej tego określenia uniknąć, aby ucho dziecko nie przywykło do niego, nim będzie mogło zrozumieć nieścisłość. Zamiast „przybranka", lepiej mówić „przedrostek", zamiast zdanie „pojedyncze" (giermanizm) „proste." Bezokolicznik nie jest właściwie trybem, bo nie określa sposobu działania, jest poprostu nazwą czynności i nie może być w zdaniu orzeczeniem prostym.

Oto tych parę przeoczeń, które z łatwością usunąć będzie można w III wydaniu.

Wł. Weychertówna.

Wł. Weychertówna. Stylistyka, teorja prozy i poezji (wydanie trzecie 1905). Arct.

Trzecie wydanie „Stylistyki, teorji prozy i poezji" tak się różni od dwu poprzednich, że trzeba nad nim dłużej się zastanowić. Autorka skorzystała, jak należy, z krytyk nad jej pracą i w najnowszej edycji dała nam podręcznik bardzo starannie przejrzany, poprawiony i uzupełniony.

Książka ta, przeznaczona nietylko dla uczniów, będacych pod kierownictwem nauczycielskim, lecz i dla samouków, składa się z dwu części. W pierwszej, zawierającej stylistykę, spotykamy się z określeniem stylu i stylistyki, z wykładem o poszczególnych warunkach dobrege stylu: jasności, czystości i poprawności—przyczym—trzeba zaznaczyć, że ten ostatni warunek jest traktowany zanadto pobieżnie; następnie—zaznajamiamy się z zaletami stylu pięknego: harmonją, ozdobnością i pełnością mowy—i tu odrazu rzuca nam się w oczy, że o harmonji należałoby wcześniej wspomnieć, gdyż ona do pewnego stopnia jest warunkiem dobrego stylu, co akcentuje sama autorka, mówiąc: „wyższy stopień harmonji spotykamy niekiedy w stylu pięknym". Do części pierwszej jest dołączony obszerny artykuł „o dyspozycji czyli rozkładzie wypracowań", w którym autorka, podawszy ogólne uwagi o pisaniu ćwiczeń stylowych, rozbiera szczegółowo główne typy wypracowań: opowiadanie, opis ścisły, opis piękny, charakterystykę, rozprawę i listy.

Wszystkie te działy są zaopatrzone w odpowiednie przy-

kłady, wyjęte z pism znanych autorów polskich; tu jednak należy uczynić uwagę, osiągniętą z praktyki pedagogicznej: nigdy przykład — czy to umyślnie napisany — czy wzięty z dzieła, nie sprawi takiego na uczniu lub uczennicy wrażenia, jak dobre wypracowanie kolegi lub koleżanki. Wogóle — cała część pierwsza—poza drobnemi usterkami—przedstawia się bardzo ponętnie.

Do takich drobnych usterek zaliczyć trzeba—między innemi—wzmiankę o słowniku Lindego, jako o czterotomowym, a ma on sześć tomów; wyraz „pogromny" autorka uważa za neologizm Wyspiańskiego, gdy tymczasem spotykamy się z nim w słowniku Lindego; trudno też zgodzić się na tłomaczenie synonimów *kochać* i *lubić*. „Niedobrze (twierdzi autorka) byłoby powiedzieć: kocham psa, a lubię matkę". Bardzo to chrześcijańskie objaśnienie, ale niezbyt prawidłowe.

Część druga książki obejmuje teorję prozy i poezji. Zaznaczywszy różnicę między prozą a poezją, zarówno pod względem treści i układu, jak i pod względem formy, autorka pobieżnie rozpatruje główne działy wersyfikacji polskiej. Teorja prozy zajmuje mało miejsca, co jest najzupełniej uzasadnione wobec tego, że najważniejsze rzeczy już zostały wyjaśnione w artykule „O dyspozycji czyli rozkładzie wypracowań". Po trzech działach prozy: opisowej, historycznej i naukowej—następuje czwarty, tradycyjnie dołączany: wymowa. W poezji autorka odróżnia cztery rodzaje: epiczną, liryczną, dydaktyczną i dramatyczną. Działy te są opracowane starannie, chociaż nierównomiernie: razi czasem wielka treściwość jednego artykułu przy obszerności drugiego.

Wogóle—podręcznik ten jest jednym z lepszych przy studjowaniu teorji literatury, bo się odznacza wykładem jasnym, zwięzłym, a wyczerpującym; szkoda tylko, że autorka, uznając iż podstawą nauki powinno być czytanie, nie połączyła teorji z wypisami; książka jej wówczas bardziej jeszcze zyskałaby na wartości.

Janina Bemówna.

Władysława Weychertówna: Nauka poprawnego wysławiania się i pisania, oraz wskazówki dla czytających książki. Warszawa, 1906 rok. Księgarnia Polska.

Autorka podjęła tu przedmiot trudny i u nas zupełnie nowy: wykład stylistyki dla ludu. Rzecz taką nie napisać, nie

opracować, lecz stworzyć poniekąd należało, boć nie można dać do rąk samouków dorosłych ani tego, co się dziś pod nazwą stylistyki i teorji literatury wykłada w klasie IV, a co już niejedną na siebie ściągnęło krytykę; ani prozaiki i poetyki, opracowanej naukowo, zgodnie z postępem wiedzy, z podkładem filozoficznym, a przynajmniej z uwzględnieniem czynników logicznych, psychologicznych i estetycznych kompozycji. Tutaj chodzi o coś zgoła innego, na pierwszy plan wysuwa się cel czysto praktyczny, związany ze znajomością języka ojczystego: z jednej strony dać niezbędne wskazówki piszącym t. j. wyrażającym swe myśli na piśmie, z drugiej — wskazać, jak należy czytać rzeczy piękne, aby je odczuć i zrozumieć. Zgodnie z tym celem—autorka dobrała materjał, a w opracowaniu jego umiała się dostroić do swych czytelników: przykłady treścią swą żywotną i formą dostępną budzą wielkie zainteresowanie, a wykład popularny, unikający wyrazów obcych i terminów naukowych, o ile te nie są konieczne, czyni książkę jedyną w swym rodzaju.

W części I-ej autorka zaczyna od szczegółów, które zwykle się mieszczą w składni, od użycia znaków przestankowych i budowy zdania, później przechodzi do głównych warunków stylu, jak jasność, czystość, poprawność, mówi o prowincjonalizmach, wyrazach obcych, wyrazach blizkoznacznych wreszcie daje wskazówki co do układu przemówień i listów, tej najpospolitszej i każdemu potrzebnej formy wyrażenia myśli, kończąc wybornym listem Jakóba Bojki.

W części II-j wyjaśnia, kim są poeci, tłumaczy dostępnie rym, rytm, wiersz biały, daje pojęcie o najważniejszych figurach retorycznych, oraz o niektórych rodzajach poezji, a wreszcie o utworach poetyckich, pisanych prozą. Czy samo przeczytanie książki osiągnie w pełni ten cel, który wytknęła sobie autorka? Zależeć to będzie zapewne od przygotowania czytelnika, który ją weźmie do ręki; ale nawet najmniej przygotowanemu da pewien klucz do korzystania ze skarbnicy naszej poezji, a to rzecz najważniejsza. Niewątpliwie zaś książka wielkie oddać może usługi nauczycielom, zarówno wykładającym na kursach dla dorosłych, jak i w szkole; zwłaszcza część druga przydać się może każdemu, kto z dziećmi i młodzieżą czyta utwory poetyckie i pragnie im udostępnić całe ich piękno.

Aniela Szycówna.

SPIS RZECZY.

Od Wydawców. *Str.*
J. Baudouin de Courtenay. Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej. 1
A. Szycówna. Historja nauczania języka polskiego 13
St. Szober. O przygotowaniu lingwistycznym nauczycieli języka polskiego . . . . . , ... 74
Wł. Weychertówna. O wykładzie języka polskiego . . . , 86
St. Szober. Teorja języka polskiego w wykładzie szkolnym . 118
J. Mortkowiczowa. O wypracowaniach 138
Program nauki języka polskiego w niższych klasach szkoły średniej 147

PRZYKŁADY LEKCJI: 151
J. Korczak. Urywek z obrazka: „Oświata“ 153
J. Korczak. O gramatyce (Z książki: Dziecko salonu) . . . 155
Wł. Weychertówna. Uwagi o głoskach przy nauce czytania. 162
M. Hercberżanka. Lekcja gramatyki; podział głosek . . . 165
M. Hercberżanka. Ćwiczenia ortograficzne 169
A. Szycówna. Lekcja gramatyki i pisowni 176
M. Hercberżanka. Lekcja czytania z przeprowadzeniem planu. 180
M. Hercberżanka. Lekcja czytania i opowiadania z planem; uwagi z teorji poezji 183
Wł. Weychertówna. Lekcja koncentryczna 190
H. Galle. Proza a poezja. 196
H. Willman-Grabowska. Próba rozbioru literackiego oraz pojęcie o sonecie 201

Z LITERATURY OBCEJ:
A. Szycówna. Pierwsze ćwiczenia stylowe 206
St. Szober. Z literatury rosyjskiej 224

OCENY:
Plan nauki języka polskiego w szkołach galicyjskich. . . . 229
Wypisy i czytanki 234
Wypisy galicyjskie 259
Ćwiczenia ortograficzne i stylistyczne; zbiory dyktand . . . 277
Teorja języka: gramatyki i stylistyki 293

Wykaz ważniejszych omyłek drukarskich.

str.	*wiersz*		*zamiast*	*powinno być*
20	1	od dołu	Błystrzeuowskiego.	Bystrzanowskiego
22	18	„ góry	Eudukacja. . . .	Edukacja
24	25	„ „	popijerskich . . .	pijarskich
25	29	„ „	1	5
32	15	„ „	Myści	Myśli
39	20	„ „	rozmierów	rozmów
41	10	„ „	Nauce w świecie .	Nauce o świecie
44	3	„ „	1772	1872
48	11	„ „	Krekowskiej . . .	Krakowowej
60	3	„ dołu	pod r.	po r
61	1	„ „	znaczenie	znacznie
65	34	„ „	wypracowane . .	wypracować
75	36	„ „	dźwięków	środków
85	5	„ „	Cyvyla	Cyryla
105	5	„ góry	wyczerpują się . .	wycierają się
„	6	„ „	miennicę	mennicę
126	8	„ dołu	uczen jest uważany	uczeń jest uważny
188	14	„ góry	prselstwo	poselstwo
189	8	„ dołu	staralcie	starajcie
195	3	„ góry	rzoczownik . . .	rzeczownik
202	19	„ „	na litwie	na Litwie
207	wiersz 27		wydrukowano fałszywie cały tytuł, który brzmi. Sloh v novych proudech skolske prace a jazyka vyncivaciho zvlaste	
213	3	„ „	powierzchownością.	powierzchowność
216	25	„ „	on	ono
218	21	„ „	widrówka chmury.	wędrówka chmury
222	5	„ „	obcodzić	obchodzić
„	7	„ „	Würstburga . . .	Würzburga
225	12	„ „	zgodne poglądy. .	zgodne z nauką poglądy
226	12	„ „	nauczanie odgrywa	nauczanie jej odgrywa
228	2	„ „	historyka . . .	historja
228	12	„ „	które miały być najbardziej naturalnym sposobem .	które miały być niby najbardziej naturalnym sposobem
238	21	„ „	widnokręgi . . .	widnokręgu
244	3	„ dołu	historję.	historja
249	25	„ góry	wyłącznie ze zdań	wyłącznie ze zdań prostych
261	18	„ dołu	Bogorodzicę . . .	Bogurodzicę
268	3	„ „	autowie.	autorowie
295	4	„ dołu	bezstronności. . .	bezstronności oraz
„	25	„ „	Grendeszyński . .	Grendyszyński
301	12	„ „	Możnaby się . . .	Możnaby się przy czytaniu tego rozdziału
306	4	„ góry	bez z uwzględnienia	bez uwzględnienia
„	17	„ dołu	ożywiozego . . .	ożywionego
310	5	„ dołu	utartnej.	utartej
314	20	„ góry	„dogmatom“ . . .	„dogmatom“ w teorji literatury
315	17	„ góry	przednich	pierwszych
316	2	„ „	wzorową	wzorową pracą

Cena rb. 1 kop. 50.