BIBLIOTEKA
PWSP
KRAKÓW
2402

BIBL
Wyższej
w KRAKOWIE

2740/I-A

STANISŁAW SZOBER

ZASADY NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

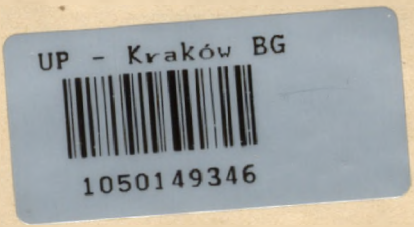
W ZAKRESIE SZKOŁY POWSZECHNEJ
I GIMNAZJUM NIŻSZEGO

WYDANIE TRZECIE
POPRAWIONE I UZUPEŁNIONE

DYREKCJA PAŃSTW. PED... W KRAKOWIE

K S I Ą Ż N I C A - A T L A S
ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE
TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. — SP. AKC.
LWÓW — WARSZAWA
1930

2492



Zakłady Graficzne S-ki Akc. Książnica-Atlas we Lwowie.

Przedmowa do wydania pierwszego.

Tytuł książki wyraźnie zaznacza jej intencje. Czytelnik daremnie szukać w niej będzie gotowych przepisów i wskazań praktycznych, znajdzie natomiast szczegółowy rozbiór zasad, na których, w mojem widzeniu rzeczy, wspierać się powinna dydaktyka języka polskiego. Nie chciałem poprzestawać na podawaniu uwag i wskazówek, nie popartych uzasadnieniami teoretycznemi, tem bardziej daleki byłem od chęci narzucania komukolwiek gotowych zaleceń. Byłoby to nietylko sprzeczne z istotnemi zadaniami pracy dydaktycznej, która powinna raczej rozbudzać, a nie przytępiać, inicjatywę i czujność umysłową, lecz przedewszystkiem zupełnie bezcelowe, a więc i bezużyteczne. Sytuacje pedagogiczne i wysuwane przez nie zagadnienia, zależne od układu najrozmaitszych czynników, bywają tak zmienne, że trudno je zgóry w całej różnorodności ich odmian przewidzieć; to też choćbyśmy dowolnie pomnażali liczbę zalecanych rad i przepisów dydaktycznych, nigdybyśmy wszystkich możliwości nie wyczerpali i zawszeby powstawała obawa, czy zainteresowany znajdzie na swe wątpliwości pożądaną odpowiedź, uwzględniającą właśnie to położenie, w jakiem go sytuacja zawodowa postawi. Takie ujęcie rzeczy nietylko zresztą nie ogarnęłoby całości, lecz mijałoby się zupełnie z właściwemi celami metodyki, bo nauczyciel nie może być bezkrytycznym naśladowcą cudzych wzorów i wskazówek, lecz zawsze żywym twórcą,

wcielającym w swą pracę własne pomysły i samodzielnie rozwinięte idee.

Nauczanie jest wprawdzie sztuką, źle jednak, gdy się wyradza w rzemiosło. Doświadczenie i wprawa, żywość temperamentu, talent i ruchliwość inicjatywy umysłowej wiele tu znaczą, ale choć tak doniosłe tworzą wartości, potrzebują przecież dla wydajnego swego rozwoju odpowiedniego podłoża w kulturze umysłowej. Bez uprawy tego podłoża zniszczeje dorobek doświadczenia, wprawa wykrzywi się w rutynę, a przyrodzone zdolności wyjałowieją. Stąd płyną wyraźne zadania, jakie mieć przed sobą powinna praca dydaktyczna: nie mogąc zastąpić praktyki i doświadczenia, musi ich wyniki uporządkować, krytycznie ocenić i uzasadnić; nie mogąc dać talentu i przyrodzonych zdolności pedagogicznych, powinna je rozbudzić i rozwijać. Tak jedno, jak drugie da się osiągnąć, oczywiście, nie przez wyliczanie długiego szeregu „praktycznych rad i wskazówek“, lecz przez wyłożenie zasad, na których opierać się powinno nauczanie języka ojczystego. Poznanie tych zasad pozwoli nauczycielowi wyjść poza ciasny zakres jego osobistych doświadczeń, uwolni od bezkrytycznego naśladowania cudzych wzorów, ułatwi samodzielną decyzję i wybór najbardziej właściwego i skutecznego postępowania. Nauczanie, jak każda sztuka, o ile tylko nie spada do poziomu rzemiosła, jest właśnie umiejętnością stosowania do zadań i potrzeb życia pewnych zasad ogólnych, których świadomość jest warunkiem koniecznym poprawności i skuteczności naszego działania. Trudno zaprzeczyć, nieraz talent i przyrodzone zdolności, podsuwając szczęśliwe intuicje, pozwalają na bezwiedne stosowanie tych zasad, nie dają jednak rękojmi, że wybór został dokonany trafnie, a już nigdy nie stać je na samodzielną kontrolę i ocenę. Analityczne rozważanie podstaw postępowania dydaktycznego staje się przeto nieodwołalną potrzebą.

Zaspokojenie tej potrzeby było właśnie zadaniem moich „Zasad nauczania języka polskiego“. Rozwijając je, miałem zawsze przed sobą tę słuszną, zdaje mi się, ideę, że obok dydaktyki ogólnej muszą mieć one drugą jeszcze podstawę w językoznawstwie ogólnem, bo metoda nauczania liczyć się musi nietylko z psychologją dziecka i sposobami trafiania do jego umysłu, lecz także z właściwościami i naturą języka. W toku rozważań dydaktycznych musiałem przeto nieraz powoływać się na wiadomości z dziedziny językoznawstwa. Stało się to tem konieczniejsze, że wiedza o języku nie jest zbyt popularna, a wielu nauczycieli poprzestaje na samej tylko umiejętności językowej. Tę, jako dar przyrodzony, posiadamy wszyscy, ale umiejętność praktyczna, choćby najdoskonalsza, języka nie jest jeszcze jego znajomością, wiedzą teoretyczną, bez której rozważania dydaktyczne albo są niemożliwe, albo się wyradzają w jałowe i bezprzedmiotowe dyskusje [1]).

Oto w ogólnych zarysach treść i zadania tej pracy. Czy właściwie i jasno ująłem w niej to, co miało tworzyć jej istotę, czy chociaż w części spełniłem, czego dokonać pragnąłem, nie mogę o tem sam sądzić, bo to wartości objektywne. Dla mnie ta książka będzie zawsze żywem wspomnieniem współpracy z drogimi mi ludźmi, wśród których nad nią myślałem i których życzliwą zachętę we wdzięcznej chowam pamięci.

Warszawa, 25 listopada 1920.

Stanisław Szober.

---

[1]) Szczegółową analizę zjawisk językowych znaleźć można w pracy mojej „Zarys językoznawstwa ogólnego“. Warszawa 1924. Ob. także J. Roztworowskiego, O zjawiskach i rozwoju języka. Kraków 1921, i A. Gawrońskiego, Szkice językoznawcze, Warszawa-Kraków 1928.

Przedmowa do wydania trzeciego.

Obecne nowe, trzecie zkolei wydanie, zostało przejrzane, poprawione, uzupełnione i dostosowane do warunków, jakie się wytworzyły od czasu ukazania się wydania poprzedniego. Przerobieniu uległ zwłaszcza dział piąty, poświęcony gramatyce. Dział ten w wydaniach poprzednich nosił charakter negatywny, krytyczny wobec panujących podówczas prądów metodycznych i podręczników gramatyki. W wydaniu odnowionem krytyka ustąpiła miejsca stanowisku pozytywnemu. W krótkim zarysie zostały więc wyłożone cele i zadania nauki gramatyki w szkole powszechnej i gimnazjum niższem, jej zakres, program i metoda.

Ponadto w poszczególnych rozdziałach zostały uzupełnione wskazówki bibljograficzne.

Warszawa, dnia 17 sierpnia 1929 r.

Stanisław Szober.

Treść.

Str.

I. Nauka czytania 9
1. Metody syntetyczne 10
a) Metoda sylabizowania 10
b) Metoda głoskowa 12
c) Metoda syntetyczno-zgłoskowa 15
2. Metody analityczno-syntetyczne 17
a) Metoda analityczno-syntetyczna zgłoskowa 17
b) Metoda analityczno-syntetyczna wyrazowa 29
3. Metoda analityczna 32
4. Polska metoda elementarza 43
5. Ćwiczenia wstępne, poprzedzające naukę elementarza . . 45
II. Lektura szkolna 51
1. Zadania i zakres lektury szkolnej 51
2. Metodyka czytań szkolnych 60
III. Metodyka wypracowań piśmiennych 71
1. Uwaga wstępna 71
2. Treść wypracowania 89
3. Forma i układ wypracowania 102
4. Język wypracowania 110
5. Program wypracowań piśmiennych we wnioskach ogólnych 111
6. Cykle koncentryczne w programie wypracowań piśmiennych 130
7. Uwagi metodyczne o sposobach przygotowywania do wypracowań piśmiennych 133
IV. Metodyka ortografji 156
V. Metodyka gramatyki 172
1. Zadania nauczania gramatyki 172
2. Zakres nauki gramatyki w szkole powszechnej i w niższem gimnazjum 188
3. Program gramatyki w szkole powszechnej i w niższem gimnazjum 200
4. Podstawy metodyczne w nauczaniu gramatyki 212

I. Nauka czytania.

Wyćwiczenie w umiejętnem czytaniu i pisaniu było zawsze pierwszem zadaniem szkoły, to też nauka czytania jest jednym z najstarszych przedmiotów szkolnych i początkami swemi sięga czasów, gdy zaczęto w krajach cywilizowanych zakładać pierwsze szkoły. Od czasów tych upłynęły już wieki, a w ciągu nich metody nauki czytania stopniowo się doskonaliły i zmieniały. Naprzód podstawą nauczania była litera, później za punkt wyjścia brano głoskę, a w czasach ostatnich zgłoskę (sylabę) lub nawet cały wyraz. Zależnie od tych trzech jednostek metodycznych w nauce czytania rozróżnić należy cztery metody: 1) sylabizowanie, 2) głoskowanie, 3) zgłoskowanie i 4) metodę wyrazową. Rzecz jasna, że wybór tej lub innej jednostki metodycznej musi bezpośrednio wpływać na taki lub inny sposób postępowania w całej nauce. Metoda, w której dzieci poznają naprzód najprostsze jednostki językowe, literę albo głoskę, musi być, z natury rzeczy, metodą syntetyczną, bo w niej odczytywanie znaków będzie polegało na składaniu oddzielnych liter lub głosek. W metodzie, której podstawą jest doraźne czytanie całych wyrazów, poznawanie oddzielnych głosek i odpowiadających im liter odbywa się przez wyodrębnianie ich w wyrazach, czyli drogą członkowania (analizy). Wreszcie w metodzie zgłoskowej lub wyrazowej dzieci, poznawszy cały szereg zgłosek lub wyrazów, wyodrębniają w nich poszczególne

głoski i litery, a później uczą się je składać, tutaj więc po ćwiczeniach w analizie następują ćwiczenia w umiejętności składania. Jak widzimy, ze względu na sposób postępowania, mogą być uwzględniane w nauce czytania trzy różne metody: 1) metoda syntetyczna, 2) analityczna i 3) analityczno-syntetyczna. Ponieważ sposób postępowania zależy w znacznej mierze od tego, jaka jednostka metodyczna została wzięta za punkt wyjścia, więc obiedwie przytoczone klasyfikacje metod nauki czytania pozostają z sobą w związku zależności i do pewnego przynajmniej stopnia wzajemnie spływają.

1. Metody syntetyczne.

W metodzie syntetycznej dzieci poznają naprzód najprostsze jednostki językowe, t. j. litery, głoski lub zgłoski, a później ćwiczą się w ich składaniu. Wśród metod syntetycznych rozróżniać należy trzy odmiany, zależnie od tego, czy tą jednostką, z którą naprzód zapoznajemy dzieci, jest litera, głoska, czy zgłoska. Pierwsza odmiana metody syntetycznej nazywa się, zresztą niezbyt ściśle, sylabizowaniem, druga głoskowaniem albo metodą głoskową, trzecia metodą zgłoskową.

a) Metoda sylabizowania.

Metoda sylabizowania, jako niewłaściwa, dziś jest już całkowicie zarzucona. Przebieg nauczania zapomocą tej metody odbywał się jak następuje. Najpierw dziecko musiało się nauczyć napamięć abecadła, przyczem zaznajamiano je nie z brzmieniem głosek, odpowiadających literom alfabetu, lecz z nazwami liter: *a*, *be*, *ce*, *de*, *e*, *ef*, *gie*, *ha*, *i*, *jot*, i t. d. Gdy dziecko umiało już nazwać pokolei wszystkie litery, zapoznawano je stopniowo z ich kształtami, naprzód w postaci drukowanej, potem w postaci pisanej, a następnie przechodzono do składania

poznawanych liter. Ponieważ dziecko nie znało brzmień głosek, odpowiadających poszczególnym literom abecadła, lecz tylko nazwy liter, więc ta czynność składania natrafiała niejednokrotnie na wielkie trudności. Tak, naprzykład, żeby przeczytać wyraz *człowiek*, dziecko musiało powiedzieć *(cezeteło = czło)* + *(wuieka = wiek)* = *człowiek*. Między brzmieniami głosek a dźwiękami, tworzącemi nazwy liter, które te głoski oznaczają, niewiele jest wspólnego, to też wymienianie nazw liter nie na wiele się przy czytaniu przydaje. Jeżeli nadto dodamy, że w wiekach średnich tekst, na którym dzieci uczyły się czytać, był im zupełnie obcy, bo łaciński, to zrozumiemy, że krzewienie umiejętności czytania napotykać musiało na ogromne przeszkody, a sztukę tę zdobywać mogli tylko wyjątkowo pilni i uzdolnieni. Wprawdzie pomysłowi nauczyciele starali się nieraz zapomocą najrozmaitszych środków ułatwiać i uprzyjemniać ciężką pracę uczniów, ale to niewiele pomagało. Wypiekano, naprzykład, ze słodkiego ciasta litery i dawano tym, którzy je najpierw rozpoznali. Nauczyciel księcia Karola Radziwiłła Panie Kochanku, nie mogąc sobie poradzić z kilkonastoletnim analfabetą, zachęcał go do poznawania liter w ten sposób, że wycinał je z różnokolorowych kartonów i robił z nich cel, do którego młody książę strzelał. Trudną i przykrą musiała być nauka, skoro się trzeba było uciekać do tego rodzaju środków. Natury żywsze, o bardziej wybujałym temperamencie, z trudem naginały się do takiej metody, a opowieść Grzegorza w „Kordjanie“ o małym Janku, z którym stary bakalarus rady sobie dać nie mógł, jest tylko odbiciem smutnej rzeczywistości. Sylabizowanie było nieraz nielada próbą nawet dla tych, co zczasem nie wahali się składać z siebie największej ofiary, bo jak czytamy w życiorysie św. Wojciecha, ten przyszły apostoł i męczennik — uciekał kilkakrotnie ze szkoły: nauka czytania była dla niego

w czasach szkolnych, widocznie, sroższą udręką, niż później lęk przed męczeńską śmiercią, a nawet śmierć sama! A jednak pomimo to metoda sylabizowania przetrwała wieki całe, a tu i ówdzie bywa niekiedy stosowana i dzisiaj!

b) Metoda głoskowa.

Metoda głoskowa jest uproszczoną metodą sylabizowania. Postęp polega na tem, że punktem wyjścia w nauce staje się tutaj nie nazwa litery, lecz brzmienie głoski: dzieci zapoznają się z kształtami poszczególnych liter i jednocześnie poznają brzmienie głosek, odpowiadających tym literom. Nauka, w takich warunkach prowadzona, opierając się na realnych składnikach zasobu fonetycznego wyrazów, a nie na konwencjonalnych ich nazwach, toczy się raźniej i sprawniej.

Znacznem ułatwieniem jest również zastosowane po raz pierwszy w tej metodzie połączenie nauki czytania z nauką pisania. Wpływa to w sposób dodatni na oszczędzanie czasu i energji. Przy czytaniu stosunek dziecka do litery jest bierny i opiera się na jednostronnych wrażeniach wzrokowych; przez połączenie nauki czytania z nauką pisania stosunek ten staje się bardziej czynnym i urozmaica się wrażeniami ruchowo-mięśniowemi (pisaniowemi). W ten sposób wyobrażenie litery pomnaża się nowemi składnikami, a to sprzyja szybszemu i mocniejszemu utrwaleniu jej kształtu w pamięci, bo obrazy pamięciowe tem są trwalsze, im na bogatszej podstawie skojarzeniowej się opierają. Powiązanie nauki czytania z pisaniem każe, oczywiście, zaczynać naukę od zaznajamiania z literami w ich kształtach pisanych, a dopiero później stopniowo przechodzić do druku, ponieważ jednak postacie liter drukowanych i pisanych niewiele się od siebie różnią, więc po osiągnięciu dostatecznej wprawy w czytaniu pisma czytanie tekstów drukowa-

nych nie nastręcza szczególnych trudności. To są dodatnie strony metody głoskowej, która, przy umiejętnem stosowaniu i korzystaniu z abecadła ruchomego, może dawać dobre wyniki.

Ale metoda ta po dziś dzień nosi na sobie piętno metody sylabizowania, z której się, jako jej udoskonalenie, rozwinęła. Podstawą metody głoskowej, jak sama jej nazwa wskazuje, jest brzmienie głosek, należałoby więc uwzględniać w niej wszystkie głoski, właściwe językowi, w którym się odbywa nauka, przyczem wyodrębnianie poszczególnych głosek, jako zróżnicowanych jednostek zasobu fonetycznego języka, odbywać się powinno niezależnie od sposobu, w jaki są one oznaczane w piśmie zapomocą takich lub innych liter. To jest jedynie słuszna zasada, wynikająca konsekwentnie z podstawy, na której się metoda głoskowa opiera, a jednak praktyka nauczania nieraz bardzo daleko od niej odbiega: elementarze polskie, według tej metody ułożone, często biorą pod uwagę nie wszystkie, właściwe językowi polskiemu, głoski, lecz tylko te, które w abecadle polskiem są oznaczane zapomocą pojedyńczych liter; głoski, oznaczane zapomocą liter podwójnych, zazwyczaj nie są traktowane jako samodzielne jednostki fonetyczne, lecz jako dźwięki złożone. Takie rozpatrywanie głosek w świetle oznaczających je liter pociąga za sobą widoczne nieporozumienia i jest przyczyną niejednego bałamuctwa. Tak naprzykład głoska (ż) uważana jest za dźwięk samodzielny i wyodrębniony, bo oznaczana bywa zapomocą litery pojedyńczej **ż**, a głoska (sz), różniąca się od tamtej tylko brakiem dźwięczności (głosowości), a poza tem wymawiana w tem samem miejscu i tym samym sposobem artykulacji (przedniojęzykowo-dziąsłowa, szczelinowa), traktowana bywa w naszych elementarzach jako dźwięk „złożony“ dlatego tylko, że ma w abecadle polskiem znak podwójny, literę **sz**. Tak samo spółgłoski takie, jak (cz), (dz), (dž), (dź),

wyrażane w piśmie polskiem zapomocą dwu znaków **cz, dz, dż, dź**, w interpretacji naszych elementarzy nie są jednolitemi dźwiękami, lecz połączeniami dwóch głosek. Jak widzimy, metoda głoskowa nie zdołała jeszcze uniezależnić się od wpływu metody sylabizowania; litera wciąż jeszcze przesłania nam głoskę i odrazu u podstawy paczy metodę, która za punkt wyjścia bierze nie wyobrażenia graficzno-wzrokowe, lecz wymawianiowo-słuchowe. To pomieszanie litery z głoską nawraca częściowo naukę czytania na dawne tory sylabizowania i zmniejsza oczywiście te niezaprzeczone korzyści, jakie mógłby elementarz osiągnąć przez wprowadzenie doń racjonalnie zastosowanej metody głoskowania. Są to jednakże braki, które przy odpowiedniem wyszkoleniu fonetycznem nauczycieli dałyby się z łatwością usunąć; trudniej zaradzić tym, które są nieodłączną właściwością metody, bo wypływają bezpośrednio z jej natury.

Metoda głoskowa, biorąc za punkt wyjścia głoskę, czyli najprostszą jednostkę fonetyczną, musi z konieczności być metodą syntetyczną, to znaczy, musi oprzeć naukę na ćwiczeniach w umiejętności składania. To właśnie stanowi słabą jej stronę, bo znajomość elementów nie przesądza jeszcze umiejętności ich składania, a praktyka wykazuje, że nastręczają się tutaj znaczne trudności: dziecko umie pisać oddzielne litery, zna dobrze ich kształty i odpowiadające im brzmienia głosek, a jednak czytanie idzie opornie i odbywa się powoli, bo układanie jednolitej całości z tej różnobarwności elementów, jaką tworzą składające wyraz dźwięki, wcale nie jest czynnością łatwą, a długość wyrazów wielozgłoskowych i zbieg spółgłosek jeszcze bardziej trudności powiększa. Wykrycie tego organicznego niejako braku metody głoskowej stało się pobudką do szukania nowych dróg, zmierzających do dalszego doskonalenia nauki elementarza.

c) Metoda syntetyczno-zgłoskowa.

Verba volant, słowa ulatują. Wrażenie akustyczne, odbierane od wyrazów, jest bardzo przemijające, tem bardziej nieuchwytne jest brzmienie głoski. Składanie całości wyrazowych z takich drobin akustycznych, jakiemi są głoski, nie może być czynnością łatwą. To jedno, a po drugie, głoski są elementami fonetycznemi, które wyróżniamy zapomocą świadomie i celowo przeprowadzonej analizy, nie wyodrębniają się jednak samorzutnie, jako naturalne składniki wymawiania, to też i w czynności odwrotnej kolejne ich wybrzmiewanie nie może się złożyć na jednolitą całość wyrazową. Lepiej wobec tego za podstawę czynności składania wyrazów brać bardziej uchwytną jednostkę fonetyczną, która przytem tworzyłaby naturalną cząstkę wymawiania. Jednostką taką jest zgłoska; ona też stała się punktem wyjścia w trzeciej odmianie metod syntetycznych elementarza, w metodzie syntetyczno-zgłoskowej.

Nauka zaczyna się od zgłosek najprostszych, jednogłoskowych, to znaczy od zgłosek samogłoskowych (a, o, u...); potem dzieci poznają zgłoski bardziej złożone, naprzód składające się z dźwięku spółgłoskowego i samogłoskowego (ma, mo, mu..., ta, to, tu..., ka, ko, ku...), później zgłoski, w których samogłoska poprzedza spółgłoskę (am, om, um..., at, ot, ut..., ak, ok, uk...), wreszcie zgłoski, w których oprócz dźwięku samogłoskowego jest zbieg dwóch lub więcej spółgłosek (sta, sto, stu..., kra, kro, kru..., wra, wro, wru...). Zgłoski te są traktowane jako niepodzielne całości; dzieci uczą się rozpoznawać ich kształty, piszą je i ćwiczą się w układaniu z nich rozmaitych wyrazów.

Metoda w zasadzie jest syntetyczna, lecz tu i ówdzie przygodnie przy częstem powtarzaniu się jednej i tej samej głoski i odpowiadającej jej litery w rozmaitych

połączeniach można stosować mniej lub więcej świadomą analizę, doprowadzającą do wyodrębniania poszczególnych głosek i liter. Tak naprzykład, w szeregu pisanych na tablicy zgłosek

a	o	u
ma	mo	mu
ta	to	tu
ka	ko	ku

litery, oznaczające dźwięki spółgłoskowe, można wyróżnić barwami kolorowemi, ilustrując je odpowiedniemi, umieszczonemi obok, rysunkami, a więc naprzykład obok zgłosek **ma**, **mo**, **mu**, z literą **m**, nakreśloną kredą czerwoną, można umieścić rysunek ponsowego maku. W ten sposób dzieci drogą naturalną, poniekąd samorzutnie, bez umyślnie w tym celu przeprowadzonej analizy, dochodzić mogą do wyodrębnienia oddzielnych głosek i liter, a to im ułatwi rozpoznawanie nowych zgłosek, w których wyodrębnione głoski występują w innych nieco połączeniach [1]).

Metoda syntetyczno zgłoskowa usuwa znaczne trudności, związane z głoskowaniem. Trudności te usiłowano złagodzić także na innej drodze. Jest rzeczą pewną, wynikającą z codziennych niemal spostrzeżeń i obserwacyj, że czynność składania na jakichkolwiek, przedmiotach ją wykonywamy, staje się o wiele łatwiejszą, jeżeli ją poprzedza czynność rozkładania: łatwiej jest przecież złożyć, naprzykład, zegarek lub jakąkolwiek maszynę, jeżeli je przedtem rozłożymy na składowe ich części; dziecko bez szczególnego wysiłku potrafi złożyć najbardziej zawiłą łamigłówkę, jeżeli przedtem nauczyło się

[1]) Tak prowadzoną naukę elementarza widziałem na lekcjach w szkole ćwiczeń we wzorowo urządzonem Państwowem Seminarjum dla nauczycielek im. Orzeszkowej, kierowanem przez Wandę Dzierzbicką.

ją rozkładać. Spostrzeżenia te każą przypuszczać, że i w nauce czytania czynność składania głosek stanie się o wiele łatwiejszą, jeżeli ją będą poprzedzały ćwiczenia w rozkładaniu wyrazów czy zgłosek. Rozumowanie to stało się podstawą, na której oparto metodę analityczno-syntetyczną.

2. Metody analityczno-syntetyczne.

Metoda analityczno-syntetyczna, jak nazwa wskazuje, zaczyna od analizy, a potem przechodzi do ćwiczeń w składaniu. Ponieważ analiza daje się zastosować tylko względem jednostek złożonych, rozkładających się na cząstki pomniejsze, więc punktem wyjścia w tej metodzie może być, oczywiście, zgłoska albo wyraz; głoska, jako element zbyt prosty, za podstawę metodyczną służyć tutaj nie może. Zależnie od tego, czy za jednostkę metodyczną brana jest zgłoska czy wyraz, rozróżniamy wśród metod analityczno-syntetycznych dwie odmiany: metodę zgłoskową i metodę wyrazową.

a) Metoda analityczno-syntetyczna zgłoskowa.

Punktem wyjścia w metodzie analityczno-syntetycznej zgłoskowej jest sylaba. Nauka rozpoczyna się od zgłosek najprostszych, składających się z jednego elementu głoskowego, t. j. od zgłosek samogłoskowych (a, o, u, e, y, i)[1]) a potem stopniowo przechodzi do zgłosek bardziej złożonych, tworzących połączenia samogłosek ze spółgłoskami, np. *ul, as, oś, on, im.* Każdą z tych zgłosek dzieci poznają naprzód jako niepodzielną

[1]) Elementy te, rzecz jasna, są jednocześnie niepodzielnemi głoskami *a, o, u* i t. d., nie ulega jednak wątpliwości, że mogą być również traktowane jako zgłoski, i ten właśnie punkt widzenia należy w danym wypadku przyjąć, a to w celu zachowania jednolitości podstawy, na której metoda jest oparta.

całość, a potem bezpośrednio po jej poznaniu, analizują. Ponieważ element samogłoskowy jest już znany z poprzedniego toku nauki, więc analiza ma na celu wyodrębnienie głoski i litery spółgłoskowej. Po wyodrębnieniu elementu spółgłoskowego następują ćwiczenia w jego składaniu zarówno z tą samogłoską, od której został w podanej do analizy sylabie oddzielony, jak i z innemi znanemi dzieciom samogłoskami. Przebieg nauki rozkłada się w ten sposób na następujące momenty: 1) poznanie sylaby jako niepodzielnej całości, np. *ul*, 2) analiza poznanej sylaby: wyodrębnianie nieznanego elementu spółgłoskowego od znanego dźwięku samogłoskowego *u—l*, 3) łączenie obu głosek w całość zgłoskową — *ul*, 4) ćwiczenia w łączeniu nowo wyodrębnionego dźwięku spółgłoskowego z innemi, znanemi dzieciom, samogłoskami, z uwzględnieniem tego samego porządku, w jakim dźwięk samogłoskowy i spółgłoskowy następowały po sobie w podanej do analizy sylabie: *al, ol, el, yl, il*, 5) ćwiczenia w łączeniu nowo poznanego dźwięku spółgłoskowego z samogłoskami w układzie odwrotnym: *lu, la, lo, le, ly, li*, 6) ćwiczenia w łączeniu sylab, składających się z poznanych dźwięków spółgłoskowych i samogłoskowych: *la-la, lu-la, lo-la, la-le, la-la lo-li, la-la lu-la, la-la lo-li lu-la, a-la, e-la lu-la, la-la e-li, o-la, i-le lal* i t. p. Oczywista, że im więcej dzieci poznają dźwięków i liter spółgłoskowych, tem rozleglejszą staje się możność urozmaicania ich połączeń z samogłoskami i tem większy zakres zgłosek, posiadających znaczenie, a więc mających samodzielną wartość wyrazów. Tak naprzykład, z sześciu samogłosek (a, o, u, e, y, i) i trzech spółgłosek (l, n, s) można ułożyć całe szeregi zgłosek i zgłoskowych połączeń, mających charakter wyrazów: *ul, ule, las, lis, los, sa-la, so-le, nas, len, lin, li-na, sos, sus, syn, sen, san*... W ten sposób od mechanicznych ćwiczeń w składaniu zgłosek,

pozbawionych treści znaczeniowej, można stopniowo przechodzić do czytania wyrazów i metodę zgłoskową przekształcać powoli w metodę wyrazową.

Jednym z najważniejszych momentów w metodzie analityczno-syntetycznej, tak zgłoskowej, jak wyrazowej, jest analiza. Wyodrębnianie nowo poznawanych dźwięków spółgłoskowych odbywać się może w sposób dwojaki: albo zapomocą metody przedłużania, albo metodą podstawiania. Metoda pierwsza polega na tem, że po zapoznaniu dzieci z nową sylabą każemy ją dobitnie wygłaszać z wyraźnem przeciąganiem końcowej jej cząstki, naprzykład, *ulllll...*, *assss...*; wówczas cząstka końcowa zgłoski oddzieli się fonetycznie od części pierwszej, a dzieci z łatwością wymówią oddzielnie ten składnik spółgłoskowy, który miały wyodrębnić; w przytoczonym przykładzie (l), (s). Po wyodrębnieniu fonetycznem głoski następuje wyodrębnienie graficzne litery i ustalenie właściwego między obu temi jednostkami stosunku: głoska (l), litera **l**; głoska (s), litera **s**.

Metoda podstawiania prowadzi do wyodrębniania nieznanych dźwięków spółgłoskowych drogą podstawiania ich na miejsce spółgłosek już znanych. Piszemy w kolumnie szereg wyrazów, zbliżonych do siebie fonetycznie i różniących się tylko jedną, początkową lub końcową spółgłoską; na początku umieszczamy wyrazy, składające się z głosek już poznanych, a więc takie, które dzieci mogą swobodnie odczytać, na końcu podajemy wyraz zawierający spółgłoskę, która ma być wyodrębniona; ponieważ wyraz końcowy różni się od poprzednich tylko tą jedną spółgłoską, więc łatwo ją przy pomocy zestawień wyróżnić. Przykład rzecz najlepiej zilustruje. Załóżmy, że dzieci poznały już samogłoski (a, o, u, e, y, i), a z pośród spółgłosek znają (l, n, s), mają natomiast wyodrębnić nieznaną spółgłoskę (k). Odczytujemy następujące kolumny wyrazów:

los	las	los	len	syn
nos	lak	lok	lek	syk
sos				
kos				

Jeżeli zadaniem lekcji ma być rozpoznanie i wyodrębnienie spółgłoski (p), podajemy następujące zestawienia wyrazów:

sas	len	san	syn
nas	lek	pan	syk
las	lep		syp
pas			

Przy rozpoznawaniu spółgłoski (t) można podać następujące zestawienie wyrazów:

sen	lin	san	los	syn
len	syn	tan	lok	syk
ten	tyn		lot	syt

Dla wyróżnienia spółgłoski (b) korzystać można z następujących zestawień:

sas	so-sy	sa-le
las	lo-sy	la-le
bas	bo-sy	ba-le

I tak dalej.

Obie opisane metody wyodrębniania dźwięków spółgłoskowych mają swoje zalety i braki, które każdej z nich wyznaczają właściwy im zakres użycia i miejsce zastosowania w układzie elementarza. Nie ulega wątpliwości, że metoda przedłużania jest łatwiejsza, więc już z tego powodu powinna być uwzględniana w pierwszym okresie nauki; skłania do tego ponadto jeszcze i ta okoliczność, że może się ona zadowolić znacznie szczuplejszym materjałem, niż metoda podstawiania, która z natury rzeczy oprzeć się musi na rozleglejszym zasobie wiadomości faktycznych. O ile przeto chodzi o miejsce w układzie elementarza, to metodę przedłużania wy-

sunąć należy na początek nauki, a potem dopiero korzystać z metody podstawiania.

Jakiż może być zakres użycia metody przedłużania? Z podanego powyżej jej opisu wynika, że narzuca ona pewne ograniczenia, których pilnie przestrzegać należy, bo w przeciwnym razie, przez lekkomyślne wykroczenie poza naturalne jej granice, łatwo się wplątać w pożałowania godne położenie bez wyjścia. Pierwsze ograniczenie dotyczy układu głosek w sylabie, w której ma być wyodrębniany dźwięk spółgłoskowy; drugie wyznacza wyraźnie kategorje głosek, które mogą być zapomocą przedłużania wyodrębniane. Z tych dwóch podstawowych wynikają wszystkie dalsze ograniczenia, będące bezpośredniem i nieuniknionem następstwem tamtych.

Dźwięk, wyodrębniany zapomocą metody przedłużania, musi posiadać tę własność, że jest akustycznie głoską trwałą, to znaczy taką, która się daje dowolnie przedłużać. Z pośród spółgłosek do szeregu takich dźwięków należą: 1) spółgłoski półotwarte, czyli t. zw. nosowe i płynne, polskie: (m), (n), (ń), (r), (l), (ł), i 2) spółgłoski szczelinowe, polskie: (f), (w), (s), (z), (sz), (ż), (ś), (ź), (h). Spółgłoski te, w przeciwieństwie do t. zw. wybuchowych, czyli zwartych i zwarto-szczelinowych, które mają charakter dźwięków doraźnych, są głoskami trwałemi; ich właściwością artykulacyjną jest półotwarcie, to znaczy zamknięcie narządów mowy w jednem miejscu przy jednoczesnem otwarciu w drugiem miejscu, lub szczelina. Przepuszczając wydech przez tak ułożoną pozycję narządów mowy, możemy go ciągnąć tak długo, jak tylko nam na to pozwala siła płuc i ilość zawartego w nich powietrza, przedłużając w ten sposób wrażenie akustyczne głoski. Inny zupełnie charakter mają spółgłoski zwarte i zwarto-szczelinowe; ich wrażenie akustyczne może być tylko doraźne: tworzą się one przy wyłącznym lub współrzędnym udziale zwarcia:

wprawdzie układ narządów mowy w położeniu zwarcia można tak samo dowolnie przedłużać, jak pozycję półotwarcia i szczeliny, ale dopóki trwa zwarcie, wydech, wypychany z płuc, nie może się wydobyć nazewnątrz i nie daje żadnego wrażenia akustycznego: chwila zwarcia jest momentem przerwy głosu; im się więcej rozciąga, tem dłuższa staje się ta przerwa, a gdy zwarcie ustąpi, powstaje wybuch wydechu, dający doraźne i krótkotrwałe wrażenie akustyczne. Z tego powodu ani spółgłoski zwarte ani zwarto-szczelinowe nie dadzą się dowolnie przedłużać: spółgłoski zwarte są zawsze głoskami doraźnemi, a spółgłoski zwarto-szczelinowe, o ile je przedłużamy, przekształcają się w szczelinowe, gdyż przeciągać możemy tylko ich składnik końcowy, np. przeciągane (c) przechodzi stopniowo od (t) do (s), dając wrażenie akustyczne, które możnaby wyrazić w postaci (csss...). Te właściwości artykulacyjno-akustyczne spółgłosek zwartych i zwarto-szczelinowych wyłączają możliwość stosowania przy ich wyodrębnianiu metody przedłużania; jedynym zakresem, na którym metoda ta może być z pomyślnym wynikiem wyzyskana, to dziedzina spółgłosek półotwartych i szczelinowych.

Jest to jedno ograniczenie, a drugie, jak było zaznaczone, wiąże się z układem głosek w sylabie, podlegającej analizie. W metodzie analityczno-syntetycznej zgłoskowej punktem wyjścia jest zgłoska; podajemy ją naprzód jako jednolitą całość i jako całość wygłaszamy. Jasnem tedy się staje, że jeżeli przeciągłe wymawianie zgłoski ma doprowadzić do wyodrębnienia z niej dźwięku spółgłoskowego, to dźwięk ten musi tworzyć końcową jej cząstkę, bo przeciągłe wymawianie zgłoski jest właśnie wydłużeniem końcowego jej elementu fonetycznego. Stosując metodę przedłużania, należy przeto tak układać sylaby, aby dźwięk spółgłoskowy, który ma być wyodrębniony, znajdował się na końcu. Atoli z tego

końcowego położenia wypływają dalsze ograniczające następstwa. Wiadomo, że na końcu wyrazów i oddzielnie wymawianych zgłosek przed przerwą zachowują w języku polskim właściwe sobie brzmienia tylko spółgłoski półotwarte, a z pośród innych tylko t. zw. bezdźwięczne (niegłosowe), bo dźwięczne (głosowe) wszystkich rodzajów, oprócz półotwartych, ulegają ubezdźwięcznieniu, czyli przechodzą w odpowiednie bezdźwięczne, a więc, naprzykład, (z) w (s), (ż) w (sz), (ź) w (ś) i t. d.[1]). Skoro spółgłoska, wyodrębniana zapomocą metody przedłużania, musi być umieszczana na końcu analizowanej sylaby, nie może to być głoska dźwięczna, bo przeciągając ją, otrzymalibyśmy w takich warunkach nie jej brzmienie właściwe, lecz odpowiadającą jej głoskę bezdźwięczną, albo też dla osiągnięcia zamierzonego celu musielibyśmy, jak to często się zdarza nauczycielom, nie posiadającym dostatecznego przygotowania fonetycznego, naginać w sposób sztuczny naturalną wymowę dzieci. Byłem raz świadkiem takiej lekcji: nauczyciel miał zapoznać dzieci z głoską i literą *w* i stosując metodę przedłużania, umieszczał je w podawanych do analizy wyrazach na końcu: dzieci rozpatrując kolejno pokazywane im wyrazy *lew, zew, szew, rów,* wymawiały je (lef, zef, szef, ruf), przeciągając wyraźnie i dobitnie (f); nauczyciel rady sobie dać nie mógł: wymawiał (w), a chór dzieci odpowiadał mu (lef), (zef) i t. d. Nauczyciel z konieczności musiał złamać naturalne odruchy mowy i przeszedł do sztucznego wymawiania (w); głoskę (w) dzieci poznały, ale nie przez wyodrębnienie w podanych do analizy wyrazach, bo tam jej w wymowie naturalnej nie było,

[1]) Wyrazy *bez, wąż, maź,* wymawiane oddzielnie, bez połączenia z innemi wyrazami, lub na końcu wyrażenia lub zdania przed przerwą, brzmią (bes), (wąsz), (maś); tak samo w zgłoskach *az, aż, aź,* wygłaszanych oddzielnie, końcowe (z), (ż), (ź) wymawiamy bezdźwięcznie, jak (s), (sz), (ś).

lecz zupełnie niezależnie od podsuwanego materjału. Metoda została w ten sposób zupełnie spaczona. Tak więc metoda przedłużania wymaga, ażeby wyodrębniany zapomocą niej dźwięk spółgłoskowy: 1) tworzył końcową cząstkę analizowanej sylaby i 2) był głoską półotwartą lub szczelinową bezdźwięczną, to znaczy, o ile chodzi o zasób fonetyczny języka polskiego, należał do szeregu spółgłosek (m, n, ń, r, l, ł) lub (f, s, sz, ś, h).

Kolejne następstwo tych głosek w toku nauki może być pozostawione wyborowi i uznaniu nauczyciela, liczyć się wszakże wypada ze względami na sposób ich wymawiania, a nadto brać pod uwagę właściwości graficzne liter, oznaczających te spółgłoski. Tak, naprzykład, spółgłoska (ł) niebardzo się nadaje do wysuwania na pierwszy okres nauki, gdyż rozpowszechniony sposób wymawiania zbliża ją, a nawet utożsamia, z samogłoską niezgłoskotwórczą (u), a wygłoszenie tego dźwięku oddzielnie bez połączenia z inną jakąkolwiek samogłoską (zgłoskotwórczą), natrafia na znaczne trudności [1]). Spółgłoski (sz), (h), oznaczane w grafice polskiej zapomocą liter podwójnych **sz**, **ch**, również powinny być odsunięte na nieco późniejszy stopień nauki. Poza graficznemi, liczyć się również wypada z właściwościami kaligraficznemi, to znaczy z mniejszą lub większą łatwością kreślenia liter, odpowiadających wyodrębnianym spółgłoskom.

Liczba dźwięków spółgłoskowych, które dzieci mogą wyodrębnić przy pomocy metody przedłużania, jest, jak widzimy, bardzo ograniczona, nie jest przecież tak nikła,

---

[1]) Że spółgłoska (ł) w większości gwar polskich wymawiana bywa jak niezgłoskotwórcze (u), świadczy o tem częsta wymiana takiego (u) na (l), analogiczna do wymiany (ł : l), i błędna „nieortograficzna“ pisownia dwugłoski (*au, eu*) w wyrazach obcych przez *ał, eł:* np. *Fitkau: o panu Fitkale, Grabau: o panu Grabale, kakao* (kakauo)*: w kakale,* jak *sioło: w siole, anioł: aniele;* pisownia *ałtor* = *autor.*

ażeby na podstawie materjału, tą drogą zdobytego, nie można było z pomyślnym wynikiem rozpocząć metody podstawiania. Z sześciu dźwięków samogłoskowych, które dzieci na samym początku nauki poznały i dziesięciu bądź jedenastu spółgłosek, które wyodrębniły przy pomocy metody przedłużania, można ułożyć już tyle najrozmaitszych zgłosek, a nawet wyrazów, że przy ich pomocy przez odpowiednie zestawiania, jak to wyżej zostało wskazane, metoda podstawiania nie powinna natrafiać na szczególniejsze trudności, z tem jednak zastrzeżeniem, że i ona także, jakkolwiek mniej skrępowana, liczyć się musi z właściwościami wymowy. I tutaj więc, jak przy metodzie przedłużania, pamiętać należy, że spółgłoski dźwięczne na końcu wyrazów i oddzielnie wymawianych sylab przed przerwą, zgodnie ze zwyczajami fonetyki polskiej, tracą dźwięczność i przechodzą w odpowiednie bezdźwięczne, a ponieważ przy wyodrębnianiu nowych głosek chodzi o dokładne wyróżnienie ich brzmienia, przeto spółgłoski takie mogą być z powodzeniem rozpoznawane tylko na początku wyrazów czy zgłosek; spółgłoski bezdźwięczne takiego ograniczenia nie wymagają.

Gdy dzieci poznają w ten sposób wszystkie, właściwe językowi polskiemu dźwięki spółgłoskowe i nauczą się łączyć je z samogłoskami, można przejść do ćwiczeń w odczytywaniu zgłosek ze zbiegiem dwóch lub więcej spółgłosek. I tutaj jednak powinny być przestrzegane pewne zasady następstwa: 1) zaczynać należy od grup spółgłoskowych, jednolitych pod względem dźwięczności (lub bezdźwięczności), np. (dw, sp, źb...), a potem przechodzić stopniowo do połączeń, w których się zbiegają spółgłoski, pod względem dźwięczności różnorodne, np. (tw, zp, śb...), 2) trzeba brać pod uwagę stopień powinowactwa artykulacyjnego, to znaczy naprzód podawać grupy spółgłosek homoorganicznych (wy-

twarzanych w tem samem miejscu artykulacji), np. (st, zd, dn, nd), a potem stopniowo poprzez grupy, tworzone przez spółgłoski ze zbliżonem miejscem artykulacji, np. (tr, dr, żr...), przechodzić do połączeń, składających się ze spółgłosek o bardziej oddalonem miejscu artykulacji, np. (kr, nr, fk...), 3) od grup dwuspółgłoskowych przechodzić do połączeń trój- i czwórspółgłoskowych.

Ćwiczenia w odczytywaniu wyrazów i zgłosek ze zbiegiem dwóch lub więcej spółgłosek odbywają się w tym okresie nauki, kiedy dzieci znają już wszystkie, właściwe językowi polskiemu, głoski; przy ćwiczeniach tych przeto sposoby analitycznego i syntetycznego postępowania mogą się wymieniać, a powinny się zawsze wzajemnie uzupełniać: zgłoska czy wyraz, zawierające zbieg spółgłosek, mogą być przez dzieci na podstawie znajomości składających je głosek złożone i odczytane, albo też nauczyciel podaje je jako jednolite całości, sam odczytuje, a dzieci po nim je powtarzają i następnie analizują, wyodrębniają składowe ich cząstki. Wyodrębnianie to w danym wypadku o tyle jest łatwiejsze, że wydobywa elementy, które dzieci już przedtem w innych połączeniach poznały. Analiza grup spółgłoskowych może być przeprowadzona zapomocą metody wyłączania, która polega na tem, że w szeregu zgłosek, ułożonych w ten sposób, iż każda następna obok dźwięków, składających się na poprzednią, ma o jedną spółgłoskę więcej, przez umiejętne zestawienia wyłącza się kolejno te narastające w stopniowem uszeregowaniu spółgłoski, naprzykład:

1. ra-wa ra-ca ro-je wo-ry ta-ny
   tra-wa pra-ca tro-je dwo-ry sta-ny
   stra-wa wra-ca stro-je
   zwra-ca

2. nu-rek	mu-cha	ni	ci-skać	bić
sznu-rek	dmu-cha	śni	ści-skać	zbić
	zdmu-cha	lśni	wci-skać	wzbić

Ponieważ na początku każdego z podanych tu szeregów znajdują się zgłoski łatwe do odczytania, a przytem takie, które dzieci nieraz już miały w użyciu, więc złożenie następnych przez dodanie spółgłoski, wyodrębnionej zapomocą opisanej metody wyłączania, nie może natrafiać na zbyt wielkie trudności.

To są ogólne zasady, na których, w mojem przynajmniej widzeniu rzeczy, opierać się powinien układ polskiego elementarza, to są również wytyczne dla sposobu postępowania w ściśle i umiejętnie przeprowadzanej metodzie analityczno-syntetycznej. Na poparcie ich nie mogę, niestety, przytoczyć najwymowniejszego i najbardziej przekonywającego w danym razie argumentu, jakim niewątpliwie byłyby pomyślne wyniki zastosowania wyłożonych tu zasad w praktyce szkolnej, bo tej w dziedzinie nauczania elementarnego bezpośrednio nie posiadam; sądzę jednak, że te, teoretyczne wywody, sprostowane tu i ówdzie przez zawodowych praktyków, nie są może pozbawione wartości i że na coś przydać się mogą. Jedno wszakże pozostanie pewnem, że nawet tak skromna, zdawałoby się, w swoim zakresie działalność, jak nauczanie elementarza, wymaga przecież gruntownego przygotowania, a głębsza znajomość fonetyki ma tutaj wagę szczególniejszą, gdyż rozstrzyga o prawidłowem rozłożeniu materjału i umiejętnem jego traktowaniu.

Do najbardziej rozpowszechnionych i zasłużonych u nas elementarzy, ułożonych według metody analityczno-syntetycznej zgłoskowej, należy chlubnie znana „Obrazkowa nauka czytania i pisania“ Kazimierza Promyka (Konrada Pruszyńskiego). Promyk zaczyna naukę

od zapoznania dzieci z pięciu dźwiękami i literami samogłoskowemi -- (a, o, u, e, i). Dźwięki te, jak wiadomo, mogą samodzielnie tworzyć zgłoski, dla zachowania przeto jednolitości podstawy metodycznej należy je tutaj traktować jako sylaby. Są to sylaby najprostsze, jednogłoskowe. Po nich Promyk przechodzi do zgłosek bardziej złożonych, składających się z dwóch, a potem większej liczby głosek. Na początek tych sylab złożonych wysuwa Promyk zgłoskę *ul*. Jest ona jednocześnie wyrazem, bo posiada określoną treść znaczeniową; ta treść jest konkretna i wywołuje wyobrażenie znanego przedmiotu. Autor wyzyskuje tę okoliczność i umieszcza obok nakreślonej sylaby *ul* odpowiednią rycinę; dzieci ją rozpoznają i nazywając przedstawiony przedmiot po imieniu, wymawiają głośno sylabę-wyraz *ul*. Pierwszy składnik tej sylaby, samogłoska (u), jest już dzieciom znana, wyodrębnienie drugiego składowego elementu prowadzi do rozpoznania głoski i litery *l*. Potem następują ćwiczenia w łączeniu tej głoski z dźwiękami samogłoskowemi w najrozmaitszym układzie: *u-le, la-la, a-le, i-lu, i-le, u-li, lo-lo*... Drugim dźwiękiem spółgłoskowym, z którym zkolei Promyk zaznajamia dzieci, jest spółgłoska (s); zostaje ona wyodrębniona w wyrazie *lis, las;* poczem następują znowu ćwiczenia w składaniu. Materjał, do przerabiania tych ćwiczeń podany, zawiera obok zgłosek, mających znaczenie, a więc posiadających charakter wyrazów, jak naprzykład: *osa, sala, los, lola, soli, sos,* także sylaby, pozbawione wartości znaczeniowej: *is, se, si, so, sa*. Następują potem kolejne ćwiczenia w wyodrębnianiu i składaniu spółgłosek (b, t, r, k, ł) i t. d. Sposób postępowania jest ten sam, jak w pierwszych, opisanych wyżej, ćwiczeniach.

Metoda Promyka oddała w swoim czasie wielkie usługi. Oceniając dzisiaj z uszanowaniem jej doniosłą wartość społeczną i niewątpliwe zalety, nie możemy jednak za-

mykać oczu na wyraźne jej braki. Zasada rozłożenia materjału, tak szczęśliwie i trafnie ujęta na początku elementarza, już od trzeciego dźwięku spółgłoskowego została zwichnięta, każe bowiem na końcu wyrazu *(ile osób?)* wyodrębniać spółgłoskę dźwięczną zwartą (b), a na jakie to naraża nauczyciela trudności, wykazują poprzednio przedstawione rozważania. Drugim ciężkim błędem metody Promyka jest zapoznawanie już w samych w początkach nauki z podwójnem abecadłem, z literami pisanemi i drukowanemi. Poza tem elementarz Promyka zawiera braki, związane nieodłącznie z metodą zgłoskową, to znaczy, w znacznej mierze operuje materjałem, pozbawionym wyraźnej treści znaczeniowej, wskutek czego ćwiczenia w czytaniu przekształcają się w mechaniczne wygłaszanie pustych sylab bez treści.

b) Metoda analityczno-syntetyczna wyrazowa.

Ujemne właściwości metody zgłoskowej, która, jak widzieliśmy, niejednokrotnie przeradza się w mechaniczną czynność wygłaszania połączeń dźwiękowych, pozbawionych treści znaczeniowej, usuwa metoda wyrazowa. Wprawdzie i ona bierze za punkt wyjścia sylaby, ale tylko takie, które są jednocześnie wyrazami; tak samo w ćwiczeniach w składaniu uwzględnia tylko takie połączenia głosek, które coś oznaczają. Nauka, dzięki temu, staje się więcej zajmującą i wyraźniej uwidocznia dzieciom cel, do którego w pracy swej zmierzają. Zaletą metody wyrazowej jest również i to, że przyzwyczajając do czytania całych wyrazów, zabezpiecza przed nałogiem wygłaszania połączeń dźwiękowych, pozbawionych treści znaczeniowej i zbyt długiego zatrzymywania się na granicach sylabowych wyrazów.

To są zalety metody wyrazowej, dające jej bezsprzecznie przewagę nad metodą zgłoskową. Ale te niewątpliwe zyski okupić trzeba pewnemi trudnościami, wynikającemi

ze znacznie mniejszej, niż w metodzie zgłoskowej, swobody obierania i rozkładania materjału fonetycznego; w metodzie zgłoskowej materjału do ćwiczeń mogą dostarczać jakiekolwiek połączenia głosek, tutaj z tych najrozmaitszych połączeń wybierać musimy tylko te, które posiadają wartość wyrazów. Liczba ta z natury rzeczy jest bardzo ograniczona. To też rozłożenie materjału na stopnie nauki nie jest tu rzeczą łatwą, jeżeli przytem chcemy się liczyć z wyłożonemi wyżej zasadami układu elementarza. Już sam punkt wyjścia, od którego nauka ma się rozpocząć, nasuwa znaczne trudności. I tutaj, jak w metodzie zgłoskowej, należałoby rozpoczynać od jednostek najprostszych, t. j. od wyrazów jednogłoskowych. Wprawdzie dźwięki samogłoskowe (a, o, u, i) mogą być traktowane nietylko jako sylaby, lecz także jako wyrazy, ale są to wyrazy niesamodzielne, nie posiadające poza zdaniami lub wyrażeniami syntaktycznemi wyraźnego znaczenia: *a, i* są to spójniki, *o, u* są przyimkami. W jednym tylko wypadku wyrazy te, nawet samodzielnie użyte, nie miałyby zatartego znaczenia, gdybyśmy nadali im charakter wykrzykników, wyrażających uczucia: radości *a!*, zdziwienia — *o!*, bólu — *u!*, lekceważenia — *i!* lub t. p. Istotnie, w niektórych elementarzach wyrazy te tak są traktowane, przeważnie jednak metoda wyrazowa zaczyna od wyrazów kilkogłoskowych, a więc jednostek fonetycznie i graficznie złożonych, np. *las, lis, lata, mama.* Zapamiętanie kształtów takich wyrazów, a potem ich analiza bez uprzedniego poznania przynajmniej kilku składających je elementów głoskowych, natrafiać musi na nieuniknione trudności. Tak samo porządek, w jakim powinny po sobie następować w toku nauki poszczególne głoski, czyli naturalny układ elementarza, uwzględniający właściwości wymawianiowo-akustyczne głosek, nie może być tutaj przeprowadzony z taką niewymuszoną swobodą, jak w metodzie zgłoskowej.

Pomimo te trudności metoda wyrazowa ma jednak tyle zalecających ją przymiotów, że bez wahania należy oddać jej pierwszeństwo przed metodą zgłoskową.

Jednym z najbardziej cennych i starannie obmyślanych elementarzy ułożonych według tej metody, jest „Elementarz powiastkowy“ Marjana Falskiego.

Elementarz Falskiego, poza indywidualnemi zaletami, posiada wszystkie przymioty metody analityczno-syntetycznej wyrazowej.

Elementarz ten wysuwa się na czoło naszej literatury elementarzowej zarówno starannością opracowania, jak rozumną konsekwencją metody. Autor przewiduje wszystkie możliwe trudności i stara się je usuwać lub łagodzić; jest tak w swej metodzie i w rozłożeniu materjału uważny i przenikliwy, że nie opuszcza żadnego szczegółu, który może w nauce wyzyskać, a z drugiej strony nie wprowadza nic zbytecznego, nic, coby w toku nauki zjawiło się przedwcześnie i naruszało konsekwentny przebieg metody. „Elementarz powiastkowy“ prowadzi naukę metodą analityczno-syntetyczną z wyrazem, jako jednostką metodyczną, na czele. Autor wprowadza analizę już na pierwszej stronicy, a czyni to słusznie, bo metoda t. zw. doraźnego czytania całych wyrazów, przewlekana zbyt długo, ma znaczne racje w zastosowaniu do języka i pisowni angielskiej, u nas jednak jest zupełnie zbyteczna. We wskazówkach dla nauczyciela podane są sposoby przeprowadzania analizy: 1) nauczyciel pokazuje dzieciom obrazek podstawowy, 2) zaznajamia dzieci z podpisem obrazka, 3) pokazuje dzieciom rozstawione litery wyrazu podstawowego, 4) rozkłada z dziećmi słuchowo wyraz podstawowy zapomocą przeciągłego wymawiania składających się nań głosek i składa wyraz z rozpoznanych głosek, 5) wraca z dziećmi do rozstawionych liter wyrazu podstawowego, gdzie dzieci poznają litery, odpowiadające wyróżnionym tylko co głoskom. Jak widać,

autor zwraca słusznie pilną uwagę na analizę słuchowo-dźwiękową wyrazu wymawianego i prowadzi ją równolegle z analizą wzrokowo-graficzną wyrazu napisanego. W związku z tem w pierwszej części Elementarza podawane są tylko takie wyrazy, w których liczba liter odpowiada liczbie tworzących je głosek. To równorzędne przeprowadzanie analizy słuchowej i wzrokowej wyrazów jest wielką zaletą Elementarza. Wielką jego zaletą jest również, że jest „powiastkowy". W tej dziedzinie autor wykazał niezwykłą pomysłowość, bo umiał z kilku zaledwie wyrazów ułożyć interesujące dla dzieci historyjki, ożywione poprawnie i estetycznie wykonanemi rycinami.

3. Metoda analityczna.

Metoda analityczno-syntetyczna, poprzedzając czynność składania ćwiczeniami w rozkładaniu, znacznie ją ułatwia, nie usuwa jednak trudności w tym stopniu i zakresie, jakby tego można było sobie życzyć. Liczba wyrazów, które w metodzie analityczno-syntetycznej dzieci poznają z ogólnego kształtu, jest stosunkowo niewielka i obejmuje najwyżej kilkadziesiąt pozycyj, t. zw. wyrazów podstawowych, na których przeprowadza się analiza i wyodrębnianie poszczególnych głosek; inne wyrazy, a tych jest przecież znacznie więcej, dzieci muszą odczytywać zapomocą składania. Czynność ta, nawet po ćwiczeniach w rozkładaniu i pomimo nabycia umiejętności rozpoznawania pewnej liczby wyrazów na podstawie ich wyglądu ogólnego, natrafia zawsze na trudności.

Trudności te dają się dotkliwie we znaki szczególniej tam, gdzie, jak w języku angielskim, panuje znaczna rozbieżność między pisownią a wymową. Wskutek swoistych warunków historycznego ustosunkowania się mowy żywej do pisma w ortografji angielskiej wytworzyły się takie stosunki, że jedna i ta sama litera w różnych po-

łożeniach i wyrazach może mieć różne wartości fonetyczne i odwrotnie — jedna i ta sama głoska bywa wyrażana zapomocą kilku rozmaitych znaków. Tak naprzykład, litera **a** w wyrazach *half* (połowa), fonet. (haaf), calm (spokojny), fonet. (kaam), oznacza (ā) długie, w wyrazie *care* (troska), fonet. (keer), jest znakiem samogłoski (ē) długiego, w wyrazie *cake* (ciasto), fonet. (keik), ma wartość fonetyczną dwugłoski (ei), a w wyrazie *crystal* (kryształ), fonet. (kryst'l), jest znakiem zaniku dźwięku samogłoskowego. To samo litera **i** w wyrazie *time* (czas), fonet. (taim), oznacza dwugłoskę (ai), a w wyrazie *pity* (litość), fonet. (pyty), jest znakiem samogłoski (y). Znak dwuliterowy **ea** w wyrazie *meat* (mięso), fonet. (mīt), jest wykładnikiem samogłoski (ī) długiego, w wyrazie *pear* (gruszka), fonet. (pēr), ma wartość fonetyczną samogłoski (ē) długiego. Litera **p** w wyrazie *peep* (zaglądać), fonet. (pīp), oznacza spółgłoskę (p), ale w wyrazach *psalm* (psalm), fonet. (sām), *tempt* (kusić), fonet. (temt), ta sama litera nie ma żadnej wartości fonetycznej. Odwrotnie samogłoska naprzykład (ī) wyrażana bywa raz zapomocą znaku **ea** — *meat* (mięso), *sea* (morze), to znowu zapomocą znaku **ee** — *see* (widzieć), *peep* (zaglądać); tak samo spółgłoska (š) raz oznaczana bywa zapomocą liter **sh** — *sheep* (owca), to znowu zapomocą dwuznaku **ti** — *nation* (naród = fonet. (neiš'n). W takich warunkach przeprowadzona analiza wyrazów wymawianych i napisanych toczyć się musi drogami rozbieżnemi i daje w wyniku tak różnorodne elementy dźwiękowe i graficzne, że ustalenie między niemi stałych stosunków natrafia nieraz na wielkie przeszkody, bo kształt litery nieraz nie jest wystarczającem znamieniem jej wartości fonetycznej, To też metodycy angielscy wprowadzali do elementarzy inne jeszcze rozróżniające cechy; uciekając się do pomocy wrażeń barwnych, określali jakość głoski zapomocą dwóch znamion kształtu i koloru litery. Sposób ten dawał wprawdzie

pewniejsze podstawy do orjentowania się w materjale graficznym, nie przyczyniał się jednak do szybszego opanowania techniki czytania; przeciwnie, pomnożenie cech rozróżniających zmniejszać musiało sprawność w posługiwaniu się niemi: konieczność zwracania uwagi nietylko na kształt, lecz i barwę liter, czyniła proces czytania bardziej złożonym i oddalała przez to chwilę jego automatyzacji. Usunięcie jednych trudności pociągało za sobą wytworzenie się innych, które już usunąć się nie dawały. Zdecydowano się przeto na radykalne z niemi zerwanie. Skoro czynność składania wyrazów nawet w metodzie analityczno-syntetycznej, gdzie ją poprzedzały ćwiczenia w rozkładaniu, natrafia na tak nieuniknione przeszkody, nie pozwalające na szybkie opanowanie techniki płynnego czytania, zdecydowano się pominąć ją całkowicie i oprzeć naukę na rozpoznawaniu wyrazów wyłącznie tylko na podstawie ich ogólnego wyglądu. W ten sposób powstała metoda analityczna, zwana inaczej metodą doraźnego czytania całych wyrazów.

Nauka czytania, według tej metody prowadzona, polega na tem, że dziecko dla każdego swojego wyobrażenia pozajęzykowego obok znanego już sobie znaku dźwiękowego poznaje odpowiedni znak pisany. Znaki te są rozpoznawane jako jednolite całości; wprawdzie i tutaj, jak w metodzie analityczno-syntetycznej, jest stosowana analiza, ale cel jej tym razem jest zupełnie odmienny. Wyodrębnianie głosek i liter w metodzie analityczno-syntetycznej zdąża stopniowo do ćwiczeń w składaniu z nich coraz to nowszych wyrazów; w metodzie analitycznej dzieci każdy nowy wyraz poznają jako coś, co ma swoje, sobie tylko właściwe znamiona graficzne, i odczytują go na podstawie pamięci, przez utrwalenie całości jego wyglądu zewnętrznego; analiza ma tylko ułatwiać zapamiętywanie tych całości przez wykazywanie zachodzących między niemi podobieństw i różnic.

Punktem wyjścia w tej metodzie bywa zazwyczaj zdanie lub nawet dłuższe znane dzieciom urywki, naprzykład tekst krótkiej modlitwy. Po ćwiczeniach, które doprowadzić mają do wyodrębnienia fonetycznego oddzielnych wyrazów, dzieci poznają i utrwalają w pamięci kształty graficzne tych wyrazów, a później wyszukują je w podsuniętym im tekscie. Wyrazy te, niby „znajome twarze", mają rzekomo przyciągać ku sobie uwagę dzieci. Liczbę wyrazów, w ten sposób poznawanych i utrwalanych w pamięci, niektóre metody, na zasadzie analitycznej oparte, rozciągają do 2—3 tysięcy, inne ograniczają ją do kilkuset, poczem uciekają się do ćwiczeń w składaniu. W każdym razie, nawet gdy zakres tego rodzaju metody obejmuje nie tysiące, lecz setki wyrazów, zakrawa to nieco na chińszczyznę. Co wyraz, to nowy zupełnie znak! Oczywiście, są tu znaczne różnice w stopniu, bo pisownia angielska bądź co bądź pozostaje w pewnym stosunku do wymowy, a oddzielne litery nie przestają być znakami głosek, niemniej jednak, wskutek rozbieżności wymowy i ortografji, pismo angielskie staje się czemś pośredniem między naszem pismem głoskowem a ideograficznem pismem chińskiem. Że metoda nauki czytania, stosowana do tego rodzaju ortografji, tak bardzo przypomina sposoby odczytywania znaków pisma chińskiego, nie można się dziwić. Tam jest to widocznie malum necessarium, zło konieczne. Czy u nas, w zastosowaniu do naszej pisowni, taka konieczność się narzuca, wątpię o tem bardzo, a jeżeli konieczności niema, to pozostaje już samo tylko zło.

Metoda doraźnego czytania całych wyrazów usuwa wprawdzie jednem śmiałem cięciem wszystkie przeszkody, związane z czynnością składania wyrazów, wikła nas zato w większe jeszcze trudności i spycha, jak to mówią, z deszczu pod rynnę. Rozpoznawanie setek wyrazów z ich ogólnego kształtu obarcza nadmiernie pamięć

dziecka. O ileż łatwiej zapamiętać tych kilkadziesiąt znaków, z których składa się każde głoskowe abecadło! Jeżeli niektóre z tych znaków bardzo się z swych kształtów do siebie zbliżają tak, że je łatwo początkującemu pomieszać, to też o ileż trudniej rozpoznawać z ogólnego wyglądu całe wyrazy, których postacie zewnętrzne niekiedy tak bardzo wzajemnie się przypominają. Zestawmy takie wyrazy, jak: *dam, dom* i *dym; łany* i *łuny, rok* i *rak, wiór* i *wór,* a uprzytomnimy sobie napewno te trudności, na jakie natrafiać musi w ich rozpoznawaniu i właściwem odczytywaniu każdy, kto oddzielnie nie rozróżnia składających je elementów. Jak łatwo wziąć jeden wyraz za drugi, przekonywamy się nieraz, odczytując nieczytelnie pisane listy. Jak ludzie dorośli, umiejący czytać, wobec nieczytelnego pisma, tak dzieci, uczące się czytać, zachowują się wobec podanego im drukowanego tekstu: wrażenia, odbierane od poszczególnych wyrazów, mącą się i wikłają w głowie, wytwarzając jakiś mglisty i nieokreślony chaos, z którego uwaga nie może wydobyć żadnego wyraźnie zarysowującego się szczegółu, a im wyrazy są dłuższe, tem mglistsze stają się ich obrazy, tem też słabiej uwydatniają się dzielące je różnice. Obrazy wyrazów krótkich łatwiej wrażają się w pamięć i mocniej w niej utrwalają, to też metoda analityczna, dla pisowni angielskiej niezbędna, w zastosowaniu do języka angielskiego nie wykazuje właściwych sobie niegodności w tym stopniu, w jakimby się niewątpliwie zaznaczyła w odniesieniu do materjału językowego polskiego. Wszak słusznie, choć może nieco drastycznie, scharakteryzował Heine język angielski w ten sposób: „Sie nehmen ins Maul ein Paar Dutzend einsilbiger Wörter, spucken sie aus und das nennen sie sprechen!“ [1]). Istotnie, w codziennie używanej mowie angiel-

[1]) Co znaczy: „Oni (Anglicy) biorą do gęby kilka tuzinów jednozgłoskowych wyrazów, wypluwają je i to nazywają mową“.

skiej wyrazy jednozgłoskowe występują w przeważającej liczbie. Są to wyrazy krótkie, dwu- lub kilkuliterowe, zapamiętanie przeto ich kształtów, bez rozróżniania części składowych, nie natrafia na te przeszkody, z jakiemi się spotykamy przy rozpoznawaniu z ogólnego wyglądu wyrazów dłuższych, dwu lub kilkozgłoskowych. Tu właśnie kryje się druga, bardzo poważna wada metody analitycznej: doraźne odczytywanie całych wyrazów może toczy się szybciej i płynniej, niż ich składanie, ale zato o ileż mniej pewnie i jak często zupełnie błędnie odtwarza to, co jest zawarte w tekscie.

Trzecią wadą metody analitycznej jest to, że opóźnia znacznie naukę pisania. Podkreśliliśmy, jak wielkie płyną korzyści z łączenia nauki czytania z równolegle postępującemi ćwiczeniami w pisaniu. Metoda analityczna łączność tę rozrywa: rozpoznawanie wyrazów z ogólnego wyglądu pozwala przy wysiłku pamięci na mniej lub więcej dokładne ich odczytywanie, ale pisanie całych wyrazów bez rozróżniania składających je elementów nie da się tak łatwo przeprowadzić. To też ćwiczenia w pisaniu łączą się tutaj z ćwiczeniami w analizie, a ponieważ ta, jak wspominaliśmy, nie następuje wcześniej, jak po zapoznaniu się dzieci z setkami wyrazów, więc na naukę pisania nieraz długo czekać wypada.

Ani jednej z tych wad, nieodłącznie związanych z naturą metody doraźnego czytania całych wyrazów, nie równoważą te wątpliwe zalety, jakie skłonni są jej przypisywać niektórzy nasi dydaktycy i nauczyciele. Mówią oni, że metoda analityczna „z punktu widzenia psychologicznego stoi wyżej od metod syntetycznych, gdyż przechodzi od konkretnego pojęcia do abstrakcyjnego; poza tem metoda ta ma tę wielką zaletę, że wzbudza zainteresowanie się ucznia treścią czytanki i doprowadza go zczasem do samodzielnej analizy dźwięków“ [1]). Że źró-

[1]) E. Lublinerowa. Metoda czytania i pisania, przedstawiona w jej historycznym rozwoju. Warszawa. Księg. J. Lisowskiej, 1916, Str. 21, 22.

dłem pracy poznawczej i przedmiotem nauki dziecka powinny być wyobrażenia konkretne, na to oddawna wszyscy w pedagogice się zgadzamy, tylko zdaje mi się, że w odniesieniu do jednostek językowych pojęcie konkretności wywołuje daleko idące nieporozumienie, które niepotrzebnie wikłają najoczywistsze wnioski. Konkretnem nazywamy to, co podpada pod zmysły. Jeżeli przeto nie mamy pozwalać sobie na dowolne i grymaśne zmienianie znaczenia ustalonych terminów, to w jedynie właściwem rozumieniu tego pojęcia za jednostki konkretne uznać musimy nietylko wyrazy, lecz także sylaby, a nawet głoski, boć przecież one również podpadają pod zmysły. Różnicy między wyrazem a sylabą i głoską szukać tedy wypada nie w ich stosunku do świata postrzeżeń zmysłowych, lecz w innej zupełnie dziedzinie, — w zakresie ich funkcyj w myśleniu językowem; wyrazy posiadają wartość znaczeniową, sylaby i głoski są takich wartości pozbawione; wyrazy wywołują skojarzenia z odpowiadającemi im wyobrażeniami pozajęzykowemi, sylaby i głoski w związki takie nie wchodzą. Różnica między niemi polega przeto na różności ich stosunku do składników myślenia pozajęzykowego, a stosunek ten w całej swej rozciągłości leży w granicach świata psychicznego i nie może być oceniany miarą pojęcia konkretności. Zapewne, wyobrażenia wyrazowe dzięki temu, że posiadają wartości znaczeniowe, jaśniej się w świadomości wyodrębniają, ale doprawdy z tego nie wynika, że sylaby i głoski są abstrakcjami!

Nie spierajmy się jednak o wyrazy i starajmy się wniknąć w intencję rozumowania zwolenników i obrońców metody analitycznej, bo widocznie w zastosowaniu do jednostek językowych pojęcie konkretności szczególniejszego dla nich nabiera zabarwienia. Myślenie językowe odbywa się, jak wiadomo, w ten sposób, że zawarte w niem wyobrażenia wymawianiowo-słuchowe układają się zawsze w jakieś

ustosunkowania do wyobrażeń pozajęzykowych czyli do składników myślenia wrażeniowego. Otóż najwidoczniej ci, co w sylabach i głoskach upatrują abstrakcje, za „konkretne“ uważają przedewszystkiem obrazy myślenia wrażeniowego, a z pośród składników myślenia językowego tylko te jednostki, które z tamtemi obrazami mają bezpośredni związek, powołując je do świadomości przez właściwe sobie skojarzenia. Wyraz jest „konkretną“ jednostką językową dlatego, że się kojarzy z wyobrażeniem pozajęzykowem, a to jest zespołem konkretnych wrażeń zmysłowych. Sylaby i głoski takich skojarzeń nie wywołują, nie łączą się same przez się ze zmysłowemi obrazami myślenia wrażeniowego, nie są więc jednostkami „konkretnemi“. Czy rozumowanie takie jest słuszne? Mnie się wydaje, że jest ono bardzo dalekie od prawdy, którą ukazuje rzeczywistość. Po pierwsze nie każdy wyraz ma znaczenie konkretne, nie każdy więc budzi konkretny obraz zmysłowy. W najmniejszej nawet czytance obok wyrazów „konkretnych“ znaleźć się muszą wyrazy ze znaczeniem abstrakcyjnem, boć przecież do tej kategorji należą między innemi wszystkie przymiotniki i czasowniki. Jeżeli więc będziemy chcieli wyzyskiwać nietylko możność przechodzenia „od konkretnego pojęcia do abstrakcyjnego“, t. j. od wyrazu do sylaby i głoski, lecz także „tę wielką zaletę“ metody analitycznej, że „wzbudza ona zainteresowanie się ucznia treścią czytanki“, to znajdziemy się w nielada kłopocie, jak oba te wielkie przymioty pogodzić. Metoda doraźnego czytania wyrazów, podsuwając materjał, ze zdań całych złożony, z natury rzeczy musi doń wciągać także wyrazy ze znaczeniem oderwanem, a te w tak rozumianem pojęciu konkretności, jak je rozumieją obrońcy metody analitycznej, są jednostkami „abstrakcyjnemi“, bo nie wywołują konkretnych obrazów zmysłowych. To jedno, a po drugie konkretność treści znaczeniowej, zawartej nawet

w rzeczownikach zmysłowych, rzadko posiada wartość wrażeń bezpośrednich, chyba że przedmiot, oznaczany przez wyraz, znajdzie się w polu postrzeżeń zmysłowych. Poza temi, szczególnie sprzyjającemi, okolicznościami treść pozajęzykową wyrazów odtwarzamy z pamięci lub wyobraźni, konkretność jej przeto odczuwamy tylko pośrednio. O ileż bardziej bezpośrednim w swej konkretności jest sam wyraz, ujmowany poza zawartą w nim treścią pozajęzykową jako połączenie wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych i pisaniowo-wzrokowych! Wyobrażenia te możemy zawsze, wedle swej woli, uzewnętrznić w postaci odpowiadających im głosek i liter, a przeniósłszy je w ten sposób do świata zjawisk i przedmiotów konkretnych, wzmacniać ich zarys bezpośredniemi wrażeniami zmysłowemi. Konkretność wyrazu wynika nietyle z konkretności jego treści, bo ta zazwyczaj bywa tylko pośrednią, ile z możności dowolnego uzmysłowiania składających go elementów fonetyczno-graficznych. Stąd jednak wpływa, że taką bezpośrednią konkretność posiadają również sylaby i głoski. W ten sposób upada jeden z ważniejszych dowodów, uzasadniających rzekomą wyższość metody analitycznej. Sylaba i głoska są jednostkami niemniej konkretnemi, niż wyraz, i dlatego obawa przed niemi, jako przed „pojęciami abstrakcyjnemi“, zbyt dla umysłu dziecięcego trudnemi, w nieuprzedzonem rozumowaniu nie może się ostać.

Zamiast nadużywać terminów i w jak najmniej właściwym zakresie je stosować — powiedzmy z prostotą i jasno: wprawdzie jak wyraz, tak sylaba i głoska są jednostkami niezaprzeczenie konkretnemi, ale zainteresowanie dziecka zwraca się ku innym pojawom świata postrzeżeń zmysłowych. Język o tyle tylko pociąga ku sobie umysł dziecka, o ile wyraża tamte, bardziej je interesujące, przedmioty i zjawiska. „Pusty“ dźwięk, choć niewątpliwie konkretny, niekiedy tak przerażająco zmy-

słowy, że aż uszy rozsadza i w mózgu świdruje, sam przez się nie zatrzyma na sobie dziecięcej uwagi, lecz musi koniecznie coś wyrażać, musi mieć jakieś znaczenie. Tu kryje się tajemnica, dlaczego wyraz silniej, niż sylaba i głoska, przemawia do uczucia dziecka; nie róbmy jednak zamętu pojęciowego i nie upierajmy się przy twierdzeniu, że sylaby i głoski, jako jednostki rzekomo oderwane, są mało dostępne dla jego umysłu. Wzgląd na życie emocjonalne dziecka, konieczność liczenia się z jego upodobaniami i właściwą mu dziedziną zainteresowań wskazuje niewątpliwie na wyraz, jako na punkt wyjścia nauki elementarza. Gdybyśmy jednak program nauki oprzeć zechcieli na ustopniowaniu trudności, jakie ma pokonywać umysł dziecka, zaczęlibyśmy na pewno od wyrazów jednozgłoskowych lub nawet jednogłoskowych, czyli, traktując rzeczy zewnętrznie, od sylab lub głosek. Słusznie powiedział jeden z pedagogów naszych z końca XVIII wieku, że „dziecko zgromadza swoje wyobrażenia i pierwej od poznawania całości, jeżeli ta całość nie jest zbyt wysoka dla dziecinnego umysłu, do ściślejszego rozważania części przechodzi“ [1]). Godząc z tym trybem poruszania się umysłu dziecięcego program postępowania dydaktycznego, powinniśmy przecież z przytoczonego twierdzenia ten wysnuć wniosek, że zanim się zdecydujemy na rozpoczynanie nauki elementarza od wyrazu, musimy przedtem pilnie się zastanowić, czy nie jest on jednostką „zbyt wysoką dla dziecinnego umysłu“. Wyrazy krótsze, jednogłoskowe i jednozgłoskowe, dziecko, uczące się czytać, może objąć jednym rzutem oka i odczytywać z ogólnego ich wyglądu. Z wyrazami dwuzgłoskowemi bywa już trudniej, a przy wielozgłoskowych zupełnie trudno lub wprost niemożliwie, bo pole widze-

[1]) Bobrowski, autor przedmowy do tłumaczenia elementarza niemieckiego Gedike'go; p. Lublinerowa: Metodyka czytania i pisania, przedstawiona w jej hist. rozwoju, str. 16.

nia graficznego u rozpoczynających naukę czytania jest bardzo ograniczone i objęcie całości wyrazu w takich razach natrafia na znaczne przeszkody. Naogół przeto biorąc, wyraz jest jednostką „zbyt wysoką dla dziecinnego umysłu"; wyjątek stanowią wyrazy krótkie, jednogłoskowe i jednozgłoskowe, ale te są jednocześnie głoskami lub sylabami. W ten sposób drugi argument, przytaczany przez zwolenników metody doraźnego czytania wyrazów, jeżeli nie upada w całości, to w każdym razie ulega znacznej redukcji.

Zwolennicy metody doraźnego czytania wyrazów dla wykazania jej wyższości często powołują się na wyniki dydaktyki doświadczalnej. Dowód to niewątpliwie ważki, ale dziwię się, jak może on wyprowadzić z równowagi i zakłócać spokój trzeźwego sądzenia dydaktyków polskich[1]). Doświadczenia, które mają jednać dla metody analitycznej nauczyciela polskiego, przeprowadzone zostały nad dziećmi angielskiemi i amerykańskiemi w zastosowaniu do języka i pisowni angielskiej. Że wyniki tych doświadczeń niedwuznacznie wykazują wyższość metody doraźnego czytania całych wyrazów, na chwilę nawet nie można się dziwić, bo to wypływa z opisanych wyżej właściwości ortografji angielskiej i jej stosunku do żywej wymowy: gdzie panuje tak daleko posunięta rozbieżność między językiem pisanym a mówionym, tam trudności, związane z metodą syntetyczną i analityczno-syntetyczną, nie mogą być w ten lub inny sposób łagodzone, lecz tylko radykalnie usunięte przez ćwiczenia w rozpoznawaniu wyrazów z ich ogólnego wyglądu. Czyż wypada nam stąd wysnuwać lekkomyślny wniosek, że tak ma być koniecznie wszędzie? Pisownia polska nie jest wprawdzie ani ściśle ani wyłącznie fonetyczną, bo bierze pod uwagę także budowę morfolo-

[1]) K. Drzewiecki. Zarys metodyki języka polskiego. Warszawa 1914, str. 37 i nast.

giczną wyrazów, odtwarza przecież wymowę znacznie dokładniej, niż ortografja angielska: stosunek między literami a odpowiadającemi im głoskami jest tu naogół wyraźny i stały. W zastosowaniu do takiego materjału graficzno-fonetycznego metoda syntetyczna, a w szczególności metoda analityczno-syntetyczna, nie natrafia na te trudności, które w zakresie tych metod sprowadza pisownia angielska. Powoływanie się przeto na doświadczenia, przeprowadzane w szkołach, gdzie przedmiotem nauki jest język angielski, polega bezsprzecznie na nieporozumieniu, bo przecie sprawność czynności i szybkość poprawnego jej opanowywania zależy nietylko od metody naszego postępowania, lecz w równej mierze także od jakości materjału, który w czynności tej przerabiamy: różność materjału musi dać oczywiście różne wyniki doświadczeń. Wnioski, oparte na obcym materjale doświadczalnym, dla nas nie mają przeto żadnej wartości. Musimy przeprowadzić własne niezależne badania; dopóki to nie nastąpi, dowody obrońców metody doraźnego czytania całych wyrazów nie zdobędą nigdy dostatecznej siły przekonywania, przynajmniej w oczach ludzi, którzy poprzez złudne pozory umieją przenikać w istotę rzeczywistości.

4. Polska metoda elementarza.

Skromny jest zakres elementarza i skromne wyznacza sobie zadania, a jednak, jeżeli metoda ma być racjonalnie ułożona i w praktyce poprawnie przeprowadzona, wymaga, jak widzieliśmy, gruntownego przygotowania fonetycznego, samodzielnych badań eksperymentalnych i niezależności sądu w sposobie rozumowania. Niewolnicze i bezkrytyczne przeszczepianie obcych wzorów, w pracy dydaktycznej i wychowawczej wogóle niebezpieczne, w początkowem nauczaniu czytania i pisania

najopłakańsze wydaje owoce, bo nieraz wywraca przyrodzony porządek rzeczy i krzyżuje drogi właściwego i poprawnego postępowania. Elementarz jest jednym z tych działów dydaktyki, który najwięcej liczyć się musi z indywidualnemi właściwościami kultury narodowej. Język jest najistotniejszym składnikiem i objawem tej kultury i rezultatem historycznego jej rozwoju. Na tle tego rozwoju zmieniała się w ciągu wieków wymowa, powstawała grafika i kształtował się między mową a pismem wzajemnie łączący je stosunek. Odmienne warunki życia ogólno-kulturalnego i językowego wytworzyć musiały różne narodowe odmiany tego stosunku. Każdy język ma wskutek tego właściwy tylko sobie zasób wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych i graficzno-wzrokowych i w każdym z nich elementy te inaczej się względem siebie układają. Tak naprzykład, wyobrażenia graficzne, związane z literami **mama**, w myśleniu językowem polskiem kojarzą się wyobrażeniami głosek (mama), a w myśleniu językowem ruskiem czy rosyjskiem z wyobrażeniem głosek (tata); wyobrażenie graficzne, związane ze znakiem dwuliterowym **ch**, łączy się w pisowni polskiej z wyobrażeniem głoski (ch), w pisowni francuskiej z wyobrażeniem głoski (sz), a w angielskiej z wyobrażeniem głoski (cz); wyobrażenie graficzne liter *chat* w piśmie francuskiem kojarzy się z obrazem dźwiękowym (sza), a w myśleniu językowem polskiem z kompleksem głosek (chat); obraz pisany wyrazu *change* w języku francuskim łączy się z wyobrażeniem głosowem wyrazu (szążż)[1]), a w języku angielskim z wyobrażeniem głosowem wyrazu (czeindż); litera **y** w grafice polskiej jest znakiem głoski (y), a w piśmie litewskiem oznacza samogłoskę (ī) długie; znak dwuliterowy **sz** odpowiada w pisowni polskiej spółgłosce (sz), a w pisowni węgier-

[1]) **ą** oznacza tutaj (a) nosowe;

skiej spółgłosce (s) i odwrotnie — litera s oznacza po polsku spółgłoskę (s), a w grafice węgierskiej spółgłoskę (sz), i t. d.; w dziedzinie wzajemnego ustosunkowania pisma do wymowy spotykamy tyle najrozmaitszych odmian, ile jest narodowych języków i narodowych sposobów pisania.

Na to wzajemne ustosunkowanie mowy do pisma elementarz pilną musi zwracać uwagę, bo od tego zależy jego układ, a do pewnego stopnia także metoda. Że metoda doraźnego czytania całych wyrazów powstała w Ameryce, to w związku z właściwościami pisowni angielskiej nikogo nie powinno dziwić; nie wszystko jednak, co nosi markę amerykańską, jako wyraz najświeższego postępu pedagogicznego, może znaleźć zastosowanie w dydaktyce polskiej: wytwór importowany nieraz po odbyciu podróży traci realną swoją wartość. Zrzućmy więc z siebie śmiało ciężkie i nieznośne brzemię zależności od obcych wzorów i odważmy się wreszcie samodzielnie szukać własnych dróg i sposobów postępowania, a gdy się uwolnimy od sugestywnego wpływu obcych pomysłów, w bezstronnem i trzeźwem rozważeniu dojść będziemy musieli do wniosku, że najbardziej naturalną i odpowiednią podstawą elementarza polskiego może być tylko metoda analityczno-syntetyczna, biorąca za punkt wyjścia nauki wyraz.

5. Ćwiczenia wstępne, poprzedzające naukę elementarza.

Właściwą naukę elementarza poprzedzać powinny ćwiczenia przygotowawcze. Przed rozpoczęciem nauki dzieci muszą posiadać dostateczną wprawę w posługiwaniu się ołówkiem tak, aby kreślenie poznawanych wyrazów, zgłosek i liter nie sprawiało im szczególniejszych trudności, muszą też wyrobić w sobie potrzebne

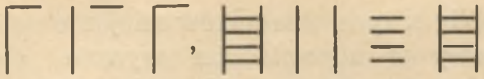
wyszkolenie intelektualne, umożliwiające im sprawne wykonywanie czynności rozkładania i składania wyrazów i zgłosek. Obie te umiejętności wymagają odpowiednich, celowo przeprowadzonych ćwiczeń; są to po pierwsze ćwiczenia ręki w rysunku, po drugie ćwiczenia umysłu w zdolności rozkładania całości na części i składania z tych części nowych całości.

Przyzwyczajając się od samego początku do poprawnego trzymania ołówka, dzieci kreślą w zeszytach naprzód proste linje, pionowe i poziome, potem łączą z tych linij różne figury geometryczne, prostokąty, kwadraty, trójkąty, odtwarzają schematycznie najprostsze przedmioty, jak:

laskę , drabinkę , okno , drzwi i t. p.,

a potem stopniowo ćwiczą się w kreśleniu owali, kółek, półkoli i bardziej złożonych przedmiotów. Ćwiczenia te odbywać się powinny w ścisłym związku z pogadankami: nauczyciel podaje dzieciom jakąś opowieść i w toku opowiadania wymienia przedmioty, które dzieci z najprostszych kształtów odtwarzają w rysunku.

Ćwiczenia umysłu w zdolności analityczno-syntetycznej mają na celu wyrobienie umiejętności rozkładania i składania wyrazów, ostatnim ich stopniem powinny być przeto ćwiczenia fonetyczne. Ponieważ jednak materjał fonetyczny, chociaż konkretny i podpadający pod zmysły, jest wskutek krótkotrwałości wrażeń słuchowych mało uchwytny, więc jego analiza musi być poprzedzona ćwiczeniami, przerabiającemi materjał zmysłowo bardziej utrwalony. Dzieci rozkładają i składają wzory, ułożone z barwnych wycinków kartonowych, analizują nakreślone przez siebie przedmioty, rysują ich części, a potem znowu z tych części układają rozłożone przedtem całości, naprzykład:

 i t. p.

Z ćwiczeniami temi łączą się pogadanki, opowieści i nauka o rzeczach, dzieci uczą się przytem rachować. Oczywiście, jak wszędzie, tak i tutaj musi być zachowane ustopniowanie trudności: podstawą ćwiczeń jest naprzód liczba 2, potem 3 i t. d.; w związku z tem liczba barw i kształtów kartonów, z których dzieci układają wzory, zaczyna się od 2, a później dopiero stopniowo podnosi się wyżej.

Po skutecznem przerobieniu ćwiczeń na tego rodzaju materjale można przejść do ćwiczeń językowych i specjalnie fonetycznych, z uwzględnieniem trzech następujących stopni: naprzód dzieci wyróżniają wyrazy w zdaniu, potem rozkładają wyrazy na zgłoski, wreszcie w sylabach wyodrębniają głoski.

Przy ćwiczeniach pierwszego stopnia pamiętać należy, że podstawą wyodrębniania wyrazów jest przedewszystkiem ich znaczenie; zewnętrznie, fonetycznie każde wypowiedzenie i zdanie rozpada się na cząstki, które z pojęciem wyrazu spływają tylko przypadkowo, są to bowiem cząstki wymawianiowe, czyli t. zw. sylaby. Ze stanowiska fonetycznego zdanie jest tylko szeregiem następujących po sobie zgłosek. Wprawdzie w językach ze stałem miejscem akcentu, a więc także w języku polskim, czynnikiem, wyróżniającym wyrazy, może być również przycisk, odgrywa on jednak tutaj rolę drugorzędną, a o ile chodzi o t. zw. enklityki, czyli wyrazy, pozbawione samodzielnego przycisku, zatraca i tę swoją wartość poboczną. Wyróżnianie wyrazów odbywa się więc nie na podłożu materjału fonetycznego, lecz przedewszystkiem na tle tego stosunku, jaki się układa między zdaniem a wyrażaną przezeń treścią pozajęzykową. Wyobrażenia zbiorowe, wyrażane przez zdanie, rozkłada się na wyobrażenia przedmiotów, pojęcia cech i pojęcia

stosunków. Każdy z tych składników znajduje swój wykładnik językowy w odpowiednim wyrazie, ale nie wszystkie wyrazy wyodrębniają się w poczuciu językowem z jednakową wyrazistością. Wyrazy formalne, oznaczające stosunki, zarysowują się w świadomości mniej jasno, niż wyrazy, oznaczające wyobrażenia przedmiotów i pojęcia. Wpływa na to przedewszystkiem abstrakcyjność znaczenia tych wyrazów: pojęcia stosunku często są pozbawione nawet tych elementów zmysłowo-wrażeniowych, jakie składają się na treść pojęć cech, nie posiadają więc dostatecznej barwności i plastyki, ażeby świadomość mogła utrwalić ich indywidualne zarysy, tak, jak to się dzieje w wyrazach, oznaczających konkretne wyobrażenia przedmiotów lub pojęcia cech. Łatwo się o tem przekonać, odtwarzając treść językową takich wyrazów, jak, naprzykład, *koń*, *biały*, *białość*, *rży*,..... *z*, *w*, *na*, *pod*, *i*,.... Na zacieranie się indywidualności wyrazów formalnych wpływają poza tem także czynniki językowe. W języku polskim, naprzykład, wyrazy te są pozbawione samodzielnego akcentu, więc nawet pod względem fonetycznym spływają z innemi wyrazami w zdaniu. Do spływania tego przyczynia się także ta okoliczność, że pojęcia stosunku wyrażane bywają nietylko zapomocą oddzielnych wyrazów formalnych, lecz także zapomocą form fleksyjnych, końcówek przypadkowych i osobowych, które w myśleniu językowem tworzą nierozdzielne połączenia ze znakami wyobrażeń przedmiotów i pojęć cech. Wszystko to sprawia, że wyróżnianie wyrazów formalnych w mowie i piśmie wymaga wyższego już nieco stopnia świadomości językowej i dla rozpoczynających naukę czytania i pisania nie jest czynnością łatwą. To też pierwsze zdania, podawane do analizy, nie powinny zawierać wyrazów formalnych, należy je przeto w ten sposób układać, aby nie było spójników i przyimków. Umiejętny dobór i rozłożenie

materjału, uwzględniające stopniowanie trudności, jak wszędzie, tak i tutaj, rozstrzyga o powodzeniu metody. Więc podajemy naprzód zdanie jednowyrazowe, potem zmieniamy je tak, że się przekształca w dwuwyrazowe, następnie do wyrazów, zawartych w drugiem zdaniu, dołączamy jeszcze jeden wyraz i podsuwamy zdanie trójwyrazowe i t. d.; naprzykład: *pada*, *deszcz pada*. *duży deszcz pada*, *wczoraj padał duży deszcz*; *śpiewam*, *skowronek śpiewa*, *szary skowronek śpiewa*, *szary skowronek śpiewa wesoło*.

Kiedy dzieci nabędą już dostatecznej wprawy w wyodrębnianiu wyrazów w zdaniu, następują ćwiczenia w rozkładaniu wyrazów na zgłoski. Naprzód podaje się wyrazy dwuzgłoskowe, potem trzy- i wielozgłoskowe, wpierw sylaby proste, jednogłoskowe i dwugłoskowe, później bardziej złożone, w których obok samogłoski jest zbieg dwóch lub więcej spółgłosek. Przerabiając te ćwiczenia, nauczyciel pamiętać powinien, że w zwyczajach wymawiania polskiego zaznacza się stała dążność do sylab otwartych, zakończonych samogłoskami; granica zgłoski rzadko u nas przypada po dźwięku spółgłoskowym, chyba, że jest to spółgłoska akustycznie sonorna, to znaczy artykulacyjnie półotwarta (płynna lub nosowa), np. *lam-pa*, *lal-ka*, *sei-ce*, ale *ma-tka*, *gą-bka*, fonet. (gom-pka), a nie *mat-ka*, *gąb-ka*, jakby tego wymagała podzielność wyrazu na cząstki morfologiczne. Dzieci, nie mające uprzedzeń, wynikających z fałszywie rozumianych i opacznie stosowanych pojęć gramatycznych, ulegają naturalnym tendencjom nie uświadamianych zwyczajów językowych, a nauczyciele, mieszając często sylaby z cząstkami morfologicznemi wyrazów, zmuszają uczniów do sztucznej i nienaturalnej wymowy. Tego się pilnie wystrzegać należy!

Końcowym stopniem ćwiczeń fonetycznych jest wyodrębnianie głosek. Gdy dzieci, postępując za wskazów-

kami, wyłożonemi w opisie metody analityczno-syntetycznej, nabiorą i w tej dziedzinie dostatecznej wprawy, można rozpocząć właściwą naukę elementarza.

Wskazówka bibljograficzna. O metodzie czytania i pisania pisali u nas w ostatnich latach między innymi:

1. F. Arnoldowa i W. Witwicka. Elementarz, wskazówki metodyczne dla uczących. Lwów 1927. Nakł. Państwowego Wydawn. Książek Szkolnych w Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego, str. 124.
2. J. Chrząszczewska i J. Porazińska. Mój Elementarz, uwagi dla nauczających. Wyd. „Bibljoteki Polskiej". Warszawa 1925, str. 47.
3. A. Dargielowa i A. Oderfeldówna. O nauce czytania i pisania, książka nauczyciela, uczącego z elementarza „Chcę czytać". Warszawa. E. Wende 1916.
4. K. Drzewiecki. Zarys metodyki języka polskiego. Część 3-cia: nauka czytania i pisania. Warszawa 1914. str. 28—45 (później nowe wydania).
5. M. Falski. Wskazówki dla nauczyciela, dodatek do „Nauki czytania i pisania" M. Falskiego. Kraków 1910.
6. M. Falski. Kwestja reformy elementarza. Wychowanie w domu i szkole. 1911. Rocznik IV, t. II, str. 386 nast.
7. M. Falski. Teksty i styl elementarza. Wychowanie w domu i szkole. 1911. Rocznik IV, t. II, str. 476 nast.
8. M. Falski. Konieczność reformy w metodzie nauki czytania. Nowe Tory. 1909. Rocznik IV, str. 19 nast.
9. M. Falski. Wskazówki metodyczne do XI wydania Elementarza powiastkowego dla dzieci. Lwów-Warszawa 1928. Książnica-Atlas.
10. M. Falski. Elementarz powiastkowy dla młodzieży i dorosłych, wskazówki metodyczne. Lwów-Warszawa 1922. Książnica Polska T. N. S. W.
11. E. Jarmulski. Elementarz realny, wskazówki do wytworzenia elementarza własnego. Wyd. Książnicy Naukowej w Przemyślu (bez daty) str. 69.
12. T. A. Koziara. Czem się kierować przy wyborze elementarza? Wychowanie w domu i szkole. 1911, t. I, str. 78 i 194 nast.
13. M. Lipska-Librachowa. W sprawie metodyki czytania. Nowe Tory. 1909. Rocznik IV, str. 437 nast.

14. E. Lublinerowa. Metodyka czytania i pisania, przedstawiona w jej historycznym rozwoju. Warszawa. J. Lisowska, 1916.
15. S. Studnicka. Nieznany poprzednik Promyka. Wychowanie w domu i szkole. 1910. Sierpień.
16. J. Szanserówna. O najgłówniejszych metodach w nauce czytania, a w szczególności o metodzie wyrazowej. Wychowanie w domu i szkole. 1911. Rocznik IV, t. II, str. 177 nast.
17. A. Szycówna. Nowe prądy w nauczaniu elementarza. Nowe Tory. 1907. st. 499 nast.
18. J. Unszlicht-Bernsteinowa. Teorja i praktyka nauki czytania i pisania. Nowe Tory. 1910, str. 345 nast.

II. Lektura szkolna.

Po ukończeniu nauki elementarza, gdy dzieci nabędą niejakiej wprawy w umiejętności czytania i pisania, zadaniem nauczyciela jest dalsze kształcenie ich w tej sztuce i dążenie do tego, ażeby dziecko, pokonywając trudności zewnętrzne i nabierając coraz większej sprawności technicznej, mogło pilniejszą zwracać uwagę na treść tego, co czyta lub pisze. W ten sposób nauka elementarza w drugim roku nauczania przechodzi w lekturę i ćwiczenia w wypracowaniach piśmiennych. Dwie te umiejętności, czytanie i pisanie, na pierwszym stopniu ściśle z sobą złączone, w dalszych latach, nie rozrywając wprawdzie wzajemnego związku, usamodzielniają się jednak znacznie. To usamodzielnienie wymaga odrębnego ich traktowania w metodyce.

1. Zadania i zakres lektury szkolnej.

Podstawą lektury szkolnej na niższych stopniach nauczania są czytanki, zwane zazwyczaj wypisami. Jakiż jest ich cel i jakie z tego celu wypływają zadania, które ma przed sobą nauczyciel na lekcjach języka polskiego?

Jak wykazują codzienne doświadczenia i obserwacje, człowiek uczy się języka od swego otoczenia. Otoczeniem tem dla dziecka małego, nie umiejącego jeszcze czytać, jest najbliższe mu środowisko ludzkie. Z chwilą, gdy się nauczy czytać, ciasne narazie koło tego środowiska znacznie się stopniowo rozszerza. Dziecko zaczyna językowo obcować nietylko z ludźmi, z którymi ma bezpośrednią styczność, lecz zarazem z tymi wszystkimi, którzy do niego przemawiają w piśmie lub druku; umysł jego wychodzi poza ciasny zakres dotychczasowych swoich doświadczeń i wyobrażeń i wydostaje się w świat nowy, zdobywa nowe wyobrażenia i pojęcia, a wraz z niemi i nowy sposób myślenia językowego. Wzbogacenie zakresu wiedzy i rozwijanie władz umysłowych odbywa się równolegle z pomnażaniem zasobów słownikowych i pogłębianiem sprawności językowej. Treść pozajęzykowa i ucieleśniająca ją forma językowa wiążą się z sobą w związek nierozerwalny, tworząc dwa uzupełniające się bieguny, wśród których porusza się myśl ludzka. Język ją kształtuje, rozjaśnia i utrwala, a ona, żłobiąc sobie w świadomości nowe łożyska, ogarniając coraz to szersze zakresy wyobrażeń i ustalając między niemi coraz to inne, a wciąż subtelniej ujmowane stosunki, szuka nieustannie najwłaściwszego dla siebie wyrazu, a w tem poszukiwaniu coraz bardziej doskonali formę językową.

Z tego ścisłego związku, wiążącego w jedną niepodzielną całość właściwego człowiekowi myślenia językowego jego treść i formę, wypadają znaczące dla toku naszych rozważań następstwa. Skoro bowiem treść i forma to nierozłączna jedność, więc niema formy bez treści i każda skrystalizowana intelektualnie treść psychiczna musi się odciskać w jakichś kształtach formalno-językowych. Stąd w dalszem następstwie wynika, że ćwicząc w umiejętności orjentowania się w jakiejkolwiek dzie-

dzinie wiedzy, wyrabiamy jednocześnie sprawność językową, a kształcąc w sztuce językowej, musimy współrzędnie podawać jakąś wiedzę. W nauczaniu szkolnem godziny, poświęcone przedmiotom niejęzykowym, stają się godzinami ćwiczeń językowych, a lekcje, przeznaczone na uprawę języka, muszą być zarazem lekcjami wiadomości rzeczowych. Nasuwa się wobec tego pytanie, czy w szkole, gdzie wszystkie przedmioty są wykładane w języku ojczystym, istnieje uzasadniona potrzeba wyznaczania w rozkładzie zajęć oddzielnych godzin na naukę tego języka, a jeżeli tak, to z zakresu jakiej dziedziny wiedzy mają być podawane wiadomości na lekcjach języka ojczystego.

Odpowiadając na pierwszą część tego pytania, musimy przedewszystkiem sobie powiedzieć, że nauka języka obejmować powinna nietylko ćwiczenia w praktycznej umiejętności sprawnego i poprawnego posługiwania się nim, lecz także, w pewnym przynajmniej zakresie, wiedzę teoretyczną o języku i jego najważniejszych faktach i zjawiskach. Ponieważ w nauczaniu przedmiotów niejęzykowych możemy wyrabiać tylko sprawność językową, ale fonetycznych wiadomości o języku nie podajemy, więc licząc się z doniosłą wagą tych wiadomości, musimy je uczynić przedmiotem zajęć specjalnych. Lekcje języka ojczystego miałyby wówczas na celu teoretyczne przerabianie materjału językowego, a gramatyka i stylistyka byłyby ich podstawą, jeżeli nie wyłączną dziedziną. Czy taki zakres nauki języka ojczystego nie wypadłby jednak zbyt jednostronnie i czy przy takiem ujęciu przedmiotu nie zostałyby pominięte niemniej ważne jego zadania? Odpowiedź na to nie jest trudna i narzuca się sama przez się każdemu, kto w jasnem i umiejętnem widzeniu rzeczy wie, jak różnorodnie mienić się może forma językowa, zależnie od treści, jaką ma wyrażać. Poszczególne przedmioty nauki szkolnej,

wyrabiając zdolność ścisłego myślenia ćwiczą zarazem w języku abstrakcyjnym, zapoznają z językiem prozaicznym, z językiem pojęć i wartości wyłącznie intelektualnych. Ale te wartości, jak wiemy, to dopiero jedna strona życia językowego, to jeden szczegół nieprzebranego jego bogactwa. Bo wyrazy to znaki nietylko pojęć oderwanych, lecz także obrazów konkretnych, a poza wartością intelektualną wykazują niekiedy subtelne odcienie wartości wzruszeniowej. Obok naukowego, książkowego języka pojęć oderwanych posługujemy się w mowie codziennej, w powszednich i uroczystych okolicznościach życia, językiem obrazowym, nacechowanym pierwiastkiem uczuciowym. Z tą właśnie odmianą języka mają się dzieci zapoznać i w niej się ćwiczyć i doskonalić na lekcjach języka polskiego, bo inne przedmioty potrzebnego do tego materjału w pożądanym zakresie nie dostarczą. Obce jest myślenie obrazowe wywodom i obliczaniom matematycznym, nie mogą go wykształcić i rozwinąć nauki przyrodnicze, ani w dostatecznym stopniu geografja i historja, a nawet religja, gdzie, zdawałoby się, pierwiastek uczuciowy tak ważną powinienby odgrywać rolę. Zamiast obrazów życia podaje się szeregi pojęć o takiem lub innem postępowaniu ludzkiem, o cnotach i wadach, o grzechach śmiertelnych i powszednich, cudzych i własnych, przeciwko Duchowi Świętemu i innych, o dobrych i złych uczynkach, o rodzajach chrześcijańskich obowiązków, o prawach, o łasce Bożej i t. d. i t. d., a wszystko to ma swoje działy i podziały z wyszczególnieniem najsubtelniejszych odmian i różnic. Na lekcjach, gdzie są roztrząsane takie materje, ośrodkiem porozumienia się nie może być język obrazowy o jakimkolwiek pierwiastku uczuciowym; sucha, abstrakcyjna treść wytwarza oschłą i sztywną formę językową. Pomyślniej znacznie dla żywej formy językowej układają się warunki na godzinach geografji i historji, szczegól-

niej na najniższych stopniach ich nauczania, gdzie z konieczności, w zastosowaniu do poziomu umysłowego dzieci, musi mieć przewagę obrazowy sposób ujmowania tematów. Tak bywa w okresie pogadanek, w miarę jednak, jak mniej lub więcej luźno powiązane opowieści przeistaczać się zaczynają w systematyczne ujmowanie przedmiotu, pierwiastek abstrakcyjny zaczyna dominować, a wyrabianie pojęć geograficznych czy polityczno-historycznych i ćwiczenia we właściwem zrozumieniu ich wzajemnego ustosunkowania wypełniają czas prawie zupełnie tak, że na rozglądanie się w żywych obrazach dziejowych i opisach geograficznych nic już nie pozostaje. Nauki przyrodnicze, chociaż, przynajmniej w zasadzie, zmuszają przez swą indukcyjną metodę do postrzegania i obserwacji konkretnych zjawisk i faktów, to jednak zawsze w swem rozważaniu zdążają do uogólnień, a te, jak i gdzie indziej, są już tylko pojęciami oderwanemi, a nie zmysłowemi intuicjami żywej rzeczywistości. Jest to przecież własnością wszystkich nauk, nawet t. zw. realnych, że ujmują rzeczywistość nie w formie bezpośrednich intuicyj, lecz w kategorjach pojęciowych. Ta abstrakcyjność naukowego pojmowania świata wynika ze specjalności nietylko celów, lecz i przedmiotu, jaki każda nauka sobie obiera. Ograniczenie zakresu badań do pewnego tylko szeregu zjawisk i faktów pociąga za sobą, jako nieuniknione następstwo, konieczność izolacji, która z pośród całości szczegółów, narzucających się umysłowi w poszczególnych fragmentach rzeczywistości, wybiera tylko niektóre, odpowiadające jakością swojego materjału specjalnym zadaniom nauki. Tak, naprzykład, botanik, zoolog, geolog i chemik, znalazłszy się w granicach jednego i tegoż samego pola postrzeżeń, badając jeden i ten sam fragment rzeczywistości, wyróżniają w nim inne szczegóły swoich zainteresowań: jeden szuka roślin, drugi zwraca uwagę na

faunę, trzeciego zatrzymują pokłady uwarstwień ziemnych, a czwarty analizuje takie lub inne skupienia materji nieorganicznej czy organicznej; żaden z nich nie ogarnia całości, bo nie o tę całość mu chodzi, lecz o jednorodne szeregi sztucznie wyodrębnionych z niej szczegółów. Naukowa koncepcja świata to misternie powiązany system pojęć, a nie żywy obraz bezpośrednich intuicyj. System ten, niby wielkie rusztowanie, wzniesiony wysiłkiem mózgu ludzkiego obok wszechogarniającego gmachu rzeczywistości wprawdzie pozwala umysłowi przesuwać się po niezliczonych swoich szczeblach ku najrozmaitszym pojawom świata materji i ducha, niekiedy nawet nad niemi panować, lecz sam w sobie jest tylko fikcją i dlatego pozbawia nas tego bezpośredniego odczuwania rzeczywistości, jakie nam dają żywe obrazy intuicyj. Naukowa koncepcja świata i artystyczno-intuicyjne jego widzenie to dwie dziedziny jakościowo tak bardzo od siebie różne, jak różnem jest poznawanie jakiegoś dzieła architektonicznego przez dokładne zbadanie planów budowniczego i bezpośrednie jego oglądanie: w wypadku pierwszym zdobywamy jasne pojęcie rozłożenia i wzajemnego ustosunkowania szczegółów, zato nie mamy odczucia bezpośrednio przeżytej rzeczywistości; w wypadku drugim nikle i mglisto zarysowujące się pojęcie stosunków, wiążących części składowe budowli, wypełnia się żywym obrazem jej całości. Mamy tedy dwa sposoby ujmowania świata i dwa rodzaje myślenia: myślenie abstrakcyjne pojęciami oderwanemi i myślenie intuicyjne za pośrednictwem konkretnych obrazów zmysłowych. Są to jakgdyby dwa bieguny, na których jest osadzona oś obrotowa prawidłowo działającej myśli; wytrącenie jej z któregokolwiek z tych punktów wywołuje zaburzenia i albo sprowadza zanik jasnego sądzenia, albo obiera umysł z żywego poczucia rzeczywistości. Wartość myślenia abstrakcyjnego jest wartością logiczną,

a myślenie intuicyjne ma przedewszystkiem wartość estetyczną i kulturalną. Obie te kategorje wartości wzajemnie się uzupełniają, lecz miarą człowieka, jako indywidualnej jednostki psychicznej i wytworu dziejowej pracy kultury narodowej, jest jego sposób myślenia intuicyjnego, bo w intuicjach naszych, w formach reagowania uczucia i wyobraźni, w sposobach obrazowego członkowania rzeczywistości uwydatniają się nietylko oryginalne wartości naszej osobowości, lecz także drogą tradycji odziedziczone i przez obcowanie społeczne nabyte pierwiastki psychiczne kultury narodowej. Kategorje i prawa, rządzące myśleniem logicznem, posiadają charakter powszechnie obowiązujących, to też w tej dziedzinie umysł nie może wykazać właściwych sobie cech indywidualnych i kulturalno-narodowych w tym stopniu i zakresie, jak się to nieraz udaje w dziedzinie myślenia intuicyjnego. Nauka w znacznej mierze jest i będzie zawsze międzynarodową, to też chociaż podstawami swemi tkwi mocno w kulturze Europy, metody jej i wyniki przyswajają sobie Chińczycy, Japończycy, a nawet murzyni. Myślenie intuicyjne, przeciwnie, przesycają pierwiastki podmiotowe; w niem znajdują swój wyraz indywidualne przeżycia osobiste, rodzinne, społeczne i narodowe. Ponieważ jednak człowiek jest nietylko fizycznym potomkiem, lecz także kulturalnym wytworem swych przodków, więc im bogatsza jest przeszłość narodu i im bujniejsze jego życie współczesne, tem bardziej złożone i subtelne muszą być dusze jednostek na szczytach kultury tego narodu stojące. Ludzie tacy, choć nieraz nie przeszli szkoły myślenia naukowego i nie posiadają wiedzy książkowej, mają przecież silniejsze poczucie rzeczywistości, trafniej sądzą i subtelniej orjentują się w otaczającym ich świecie, niż niejeden uczony, który wyszedł ze środowiska kulturalnie niższego; ten, chociaż zdobył wiedzę teoretyczną i nieraz twórczo w niej umie

pracować, w dziedzinie uczuć i myślenia intuicyjnego, w sposobach reagowania na pojawy życia praktycznego, w stosunkach z ludźmi wykazuje nadspodziewaną a przecież tak zrozumiałą dziecięcą naiwność lub nieznośne prostactwo prymitywu, ujmującego najzawilsze zagadnienia życia i działalności ludzkiej w ciasnych kategorjach „pryncypjów“ swej fikcji naukowej, którą się bawi, jak dziki barbarzyńca błyszczącemi liczmanami.

Na tle tego zestawienia uwydatnia się w całej pełni kulturalna i estetyczno-uczuciowa wartość myślenia intuicyjnego: ono jedynie, a nie myślenie abstrakcyjne, może być miarą kultury duchowej człowieka, bo ono przedewszystkiem, jak wyraz twarzy, odbija w sobie życie wzruszeniowe, którego głębia, bogactwo i siła rozstrzyga o poziomie i jakości pierwiastków kulturalnych. Dlatego też język obrazowy, który jest tego emocjonalnego myślenia wyrazem, ma szczególniejszą wartość: w nim, jak w nieświadomych poruszeniach ciała, w spojrzeniach oczu i grze fizjonomji, wypowiadają się z niekłamaną szczerością dusze ludzkie, co jest wespół z tamtemi uzewnętrznieniami najwymowniejszem znamieniem osobowości człowieka i kultury duchowej jego środowiska. Na tych przecie znamionach oparł Mickiewicz świetną swoją charakterystykę narodu rosyjskiego:

„...twarz każdego jest, jak ich kraina,
Pusta, otwarta i dzika równina;
A z ich serc jako z wulkanów podziemnych
Jeszcze nie przeszedł ogień aż do twarzy,
Ani się w ustach rozognionych żarzy,
Ani zastyga w czoła zmarszczkach ciemnych,
Jak w twarzach ludzi wschodu i zachodu,
Przez które przeszło tyle pokolei
Podań i zdarzeń, żalów i nadziei,
Że każda twarz jest pomnikiem narodu.
Tu oczy ludzi, jak miasta tej ziemi,
Wielkie i czyste — i nigdy zgiełk duszy

Niezwykłym rzutem źrenic nie poruszy;
Nigdy ich długa żałość nie zacieni;
Zdaleka patrząc — wspaniałe, przecudne;
Wszedłszy do środka — puste i bezludne..."

Życie emocjonalne i tak ściśle z niem związane myślenie intuicyjne stanowi niemniej ważną dziedzinę kultury duchowej człowieka, jak jego wiedza i sposoby myślenia abstrakcyjnego. Z tem szkoła musi się liczyć i dlatego zadaniem jej powinno być nietylko szerzenie oświaty, lecz także zaszczepianie tej głębokiej kultury, która wyrasta na podłożu rozbudzonego życia emocjalnego i intuicyjnego. Tę doniosłą funkcję wychowawczą ma właśnie spełniać język ojczysty; on przedewszystkiem jest przedmiotem kulturalnym, gdy inne nauki, objęte programami szkolnemi, mają przeważnie zadanie oświatowe. Te kulturalne zadania wyznaczają zarówno formę, jak zakres wiedzy, która ma być na lekcjach języka polskiego przerabiana: ma to być wiedza intuicyjna, odzwierciedlona w żywym wyrazie języka obrazów, nacechowana pierwiastkami estetyczno-uczuciowemi. Wiedza taka znajduje właściwe sobie odbicie w dziełach artystycznej twórczości literackiej zarówno indywidualnej, jak zbiorowej (ludowej); to też w zakres czytanek polskich wchodzić powinny przedewszystkiem tego rodzaju utwory, ujęte w urywkach lub też, o ile pozwalają rozmiary, podane w całości. Utwory te zarówno przez swoją treść, odtwarzającą najróżnorodniejsze pojawy życia człowieka i jego stosunku do środowiska przyrody i otoczenia społecznego, jako też przez swoją podmiotowość, uwydatniającą indywidualne i narodowe właściwości duchowe twórcy, mają zawsze wybitnie zarysowujący się charakter humanistyczny, więc jako istotna podstawa rozstrzygają o takim charakterze całego zakresu czytanek polskich. Jeżeli przeto poza poezją można, a nawet należy, uwzględniać w wypisach także utwory proza-

iczne, to treść ich powinna być zawsze humanistyczna; więc mogą to być artykuły etnograficzne, antropogeograficzne, historyczne i prehistoryczne, biograficzne, nigdy jednak przyrodnicze, bo te ani treścią ani formą tutaj się nie nadają.

W szczegółach możnaby w ten sposób wyznaczyć zakres czytań polskich, — składać się na nie powinny: 1) opisy artystyczne obrazów przyrody, 2) artykuły, odtwarzające wyobrażenia ludu naszego o przyrodzie i jej zjawiskach; w związku z tem, na tle tych wyobrażeń osnute, baśni, legendy, podania i mity, 3) epos zwierzęcy w dziełach twórczości indywidualnej i ludowej, 4) artykuły, odtwarzające wzajemne stosunki człowieka i przyrody, a więc, naprzykład, obrazy z dziejów ujarzmiania przyrody przez człowieka, wynalazek ognia, użycie kruszców, obrazy zwierząt domowych jako współpracowników człowieka, obrazy z dziejów uprawy roślin i t, p.; w związku z tem — osnute na tem tle — podania i opowieści ludowe; 5) opisy zewnętrznych objawów życia ludzkiego, więc opisy prac i zabaw, obrzędów i uroczystości, zwyczajów i obyczajów ludu polskiego; obrazy obyczajów i życia dawnych Polaków; obrazy z dziejów kultury polskiej: ubiory polskie, sztuka polska, karty z dziejów oświaty w Polsce, 6) obrazy z życia wybitnych ludzi, ze szczególnem uwzględnieniem tematów swojskich, 7) barwne obrazy wydarzeń historycznych z dziejów Polski, 8) obrazy, odtwarzające życie wewnętrzne człowieka, gawędy, opowieści, obrazki rodzajowe; utwory poezji lirycznej.

2. Metodyka czytań szkolnych.

Rozbiór czytanki wymaga omówienia jej treści i języka. W praktyce szkolnej dwóch tych momentów rozdzielać, oczywiście, nie można; tam rozbiór treści ściśle się łączyć

powinien z wyjaśnieniami językowemi, tutaj jednak, dla przejrzystości wykładu, każdy z tych momentów będziemy rozważali zosobna.

Język czytanki musi być rozpatrywany wszechstronnie, nietylko pod względem słownikowym, lecz także stylowym i frazeologicznym: nauczyciel powinien zwracać uwagę nietylko na znaczenie poszczególnych wyrazów, lecz także na całe zwroty i zdania, i uwzględniać wartość nietylko intelektualną, lecz i uczuciową wyrażania. Omawianie języka czytanki może być przeprowadzone wedle następującego planu: 1) naprzód nauczyciel sam odczytuje dzieciom całość, starając się o poprawną i wyrazistą dykcję, a zarazem, przez zachowanie naturalnej modulacji głosu, o żywe i estetyczne a nacechowane prostotą wypowiedzenie, 2) następnie czytają to samo dzieci oddzielnemi zdaniami lub urywkami, przyczem, jeżeli w odczytywanym ustępie znajdzie się wyraz, którego znaczenie, według przypuszczeń nauczyciela, może być dla dzieci niejasne lub zupełnie niezrozumiałe, należy go wytłumaczyć albo przez podanie odpowiedniego synonimu, albo przez opisanie, albo, najlepiej, o ile wyraz jest znakiem przedmiotu konkretnego, przez unaocznienie odpowiedniego pokazu, 3) gdy klasa przez usta poszczególnych uczniów odczyta w ten sposób cały artykuł, nauczyciel dla utrwalenia jednolitości wrażenia odczytuje go sam po raz wtóry, 4) następują nowe wyjaśnienia, złączone tym razem z ćwiczeniami językowemi; ćwiczenia te polegają na tem, że nauczyciel, zatrzymując się na wybranych przez siebie wyrazach, każe dzieciom zastępować je innemi wyrazami o bliskiem lub przeciwnem znaczeniu, wykazuje różnice związanych z niemi zabarwień uczuciowych; podkreśla tu i ówdzie znaczenie etymologiczne, o ile wyjaśnienia tego rodzaju rzucają światło na wartości historyczno-kulturalne wyrazów (naprzykład: *gród* i *ogrodzenie*, stąd *Grodziec*, jak *Tyniec* od *tyn* =

ogrodzenie, miejsce warowne, ogrodzone wałem i fosą; *bydło: by-ć: by-t: do-by-tek; bydło* jako podstawa i najważniejsza część mienia; *księżyc* i *ksiądz* (jak *Bożyc: Bóg, wojewodzic* i *wojewoda*) znaczy tyle, co syn księdza, księcia niebieskiego, czyli słońca); zwraca uwagę na wyrazy obce i przyswojone, współczesne i staropolskie, literackie i ludowe; zestawia wyrazy według ich morfematu głównego lub pobocznego i wykazuje zachodzące między niemi różnice znaczeniowe (naprzykład — *śnieg: śnież-ysty, śnież-ny, śniegowy; perł-a: perł-owy, perl-isty; ogień: ogni-owy, ogni-sty; god-y: godz-ić, god-ny, god-ło, gad-ać...*), szereguje pojęcia według stopnia ich zakresu, w związku z wyrazami, zawartemi w tekscie, poleca dzieciom odnajdywanie wyrazów znaczeniowo nadrzędnych i podrzędnych (np. *brzoza: drzewo, roślina; czerwoność: barwa, cecha...*); 5) nauczyciel przerabia materjał językowy także pod względem frazeologicznym i stylistycznym; zwraca uwagę na poszczególne zwroty i wyrażenia, spotykane w tekscie; niektóre z nich poleca do zapamiętania, inne każe zastępować przez zwroty, mające podobne lub jednakowe znaczenie. Materjał, w ten sposób zebrany, dzieci wciągają do zeszytów.

Tak zakreślone wyjaśnienia i ćwiczenia nietylko rozszerzają wiedzę językową, lecz rozbudzają zarazem zdolności sprawnego i umiejętnego posługiwania się językiem, a pogłębiając i rozszerzając świadomość językową, są ważnem i koniecznem uzupełnieniem wykształcenia gramatycznego, tudzież ćwiczeń w ustnem i piśmiennem wypowiadaniu myśli. Dzieci w ten sposób nietylko poznają rozległą dziedzinę zjawisk językowych, nie objętych nauką gramatyki, lecz zdobywają zarazem coraz bogatsze i subtelniejsze środki językowego wyrażania swoich intuicyj, pogłębiają wrażliwość estetyczno-językową, uczą się odczuwać piękno, ujawniające się w formach językowej ekspresji i kształcą w samodzielnem tego piękna

tworzeniu. Są to wartości zbyt cenne, aby je można było pomijać, to też nauczyciel powinien je mieć ciągle na oku, bo dopiero wówczas lektura może przynieść istotne korzyści, a inaczej przerodzi się w godziny nudy i bezużytecznego przeżuwania czasu.

Zadaniem analizy rzeczowej powinno być uprzystępnienie, a więc uzmysłowienie i wyjaśnienie treści, zawartej w czytance. Sposób, w jaki nauczyciel może ten cel w każdym poszczególnym wypadku osiągnąć, zależy od rodzaju czytanek. Opisy artystyczne przyrody nauczyciel powinien uzupełniać rozbiorem jakiegoś barwnego pejzażu, któryby, w ogólnych przynajmniej zarysach, przypominał treść opisu językowego. Dzięki temu z poza wyrazów odczytywanego tekstu podniesie się treść żywa, bijąca obrazami barw, kształtów i ruchu, i zmniejszy się niebezpieczeństwo jałowego werbalizmu. Opis miasta niech będzie ilustrowany barwnemi reprodukcjami ważniejszych i piękniejszych jego zabytków i dzielnic. Wielką tu mogą oddać usługę przezrocza, w razie ich braku — barwne reprodukcje dzieł naszych malarzy, byleby tylko były dobrze wykonane i miały dostatecznie duże rozmiary, a ostatecznie możnaby się posługiwać kolekcją barwnych pocztówek. Tak samo obrazy historyczne mogą być ilustrowane odpowiedniemi reprodukcjami dzieł malarskich, choćby, naprzykład, utworów Matejki, którego twórczość w tej dziedzinie, niestety, nie została dotychczas przez szkołę wyzyskana. Dla większego zbliżenia dzieci z postacią osoby, której życiorys się czyta, należy przedstawić jej podobiznę. Ta sama metoda ilustrowania opisów językowych powinna być stosowana względem artykułów, odtwarzających życie i obyczaje ludu polskiego: obrazy i obrazki rodzajowe naszych malarzy obfitego mogą tu dostarczyć materjału.

Trudniejsze są wyjaśnienia rzeczowe, jeżeli treść rozbieranej czytanki dotyka życia duszy ludzkiej, jej

wewnętrznych przeżyć i konfliktów. Przy analizie tego rodzaju tematów o jednem pamiętać musimy, — unikać wykrywania jakiejkolwiek myśli przewodniej, a nadewszystko nie szukać t. zw. sensu moralnego. Na treść czytanek składać się przecież mają utwory artystyczne, a poezji, jak wszelkiej sztuce, obcą jest jakakolwiek moralność. Zło i dobro powstaje przez zetknięcie się z życiem; poczucie moralne wyrasta na podłożu naszej działalności życiowej. Ze stanowiska tej działalności, poglądów, jakie sobie wyrabiamy na stosunki, potrzeby i zadania życia, wynika ocena rozmaitych pojawów społecznych i politycznych, powstają wartości moralne, które stosujemy do prądów społeczno-politycznych, urządzeń prawnych i sposobów postępowania człowieka. Zło i dobro to wytwory życia, a dziedzina poezji, jak wszelkiej wogóle sztuki, rozciąga się poza życiem, „po tamtej stronie złego i dobrego". Obrazy, stwarzane przez sztukę, wprawdzie nieraz posiadają cechy prawdopodobieństwa, ale przecież nie są obrazami rzeczywistemi. Myślenie artystyczne jest tak samo oderwane od życia, jak myślenie logiczne, tylko że posługuje się nie pojęciami abstrakcyjnemi, lecz obrazami zmysłowemi bezpośrednich intuicyj. Poezja, jako sztuka, stoi przeto poza wszelką moralnością; nie jest ani moralną ani niemoralną, jest dziedziną bezmoralną, która tworzy jedyne, sobie tylko właściwe, wartości estetyczne. Rozkosz duchowa, która jest istotą przyrodzoną uczucia estetycznego, płynie właśnie stąd, że sztuka wynosi nas ponad życie, odrywa od niego, pozwala na chwilę o niem zapomnieć lub oglądać je zdaleka. To zapomnienie lub oddalenie łagodzi właśnie bóle i cierpienia, jakie w walce codziennej przez nieustanne stykanie się z życiem w duszy naszej nurtują. Oczywiście, kto piękno widzi przedewszystkiem w potędze siły moralnej, tego sztuka zaspokoić nie może, ten nie ujrzy w niej piękna, a nadewszystko nie dostrzeże go w artyście. Boleśnie

odczuwał tę prawdę Zygmunt Krasiński, gdy zwracał się w Nieboskiej do poety: „Ty grasz cudzym uszom niepojęte rozkosze. — Splatasz serca i rozwiązujesz, gdyby wianek, igraszkę palców twoich — łzy wyciskasz — suszysz je uśmiechem i na nowo uśmiech strącasz z ust na chwilę — na chwil kilka — czasem na wieki. — Ale sam co czujesz? — ale sam co tworzysz? — co myślisz? — Przez ciebie płynie strumień piękności, ale ty nie jesteś pięknością. — Biada, ci — biada! — Dziecię, co płacze na łonie matki — kwiat polny, co nie wie o woniach swoich, więcej ma zasługi przed Panem od ciebie“. Poezja nas wzrusza, ale nawet gdy wywołuje bolesne uczucia grozy, tęsknoty, rozpaczy lub niepokonanego smutku, to jednak, trzymając nas w oddaleniu od rzeczywistości życiowej, pozwala te uczucia opanowywać, a świadomość tego daje nam poczucie siły i składa się na to uczucie rozkoszy, które jest nieodłącznym towarzyszem wzruszeń estetycznych. Poezja doskonali, uszlachetnia i umoralnia, nie może jednak moralizować, bo gdy staje na usługach potrzeb życiowych, zapiera się sama siebie i wyradza w dzieła tendencyjne. „Co ma ożyć w pieśni, zaginąć powinno w rzeczywistości“. Słuszność tych słów Schillera, określających tak wyraźnie właściwą sztuce dziedzinę twórczości, znajduje potwierdzenie w wyznaniach i życiu także naszych poetów. Krasiński, zbyt silnie odczuwający swój związek z życiem narodu, cierpiał nad tem, że nie mógł rozwinąć działalności publicznej, i wołał z głębokim żalem: „Zgińcie me pieśni, wstańcie czyny moje!“, a Mickiewicz, gdy się oddał pracy politycznej, na „Panu Tadeuszu“ zakończył, można powiedzieć, swoją twórczość artystyczną. Charakterystycznym i znamiennym pod tym względem przykładem jest również działalność pisarska Bolesława Prusa: był on niewątpliwie wybitnym artystą, ale zarazem wielkim obywatelem, gorąco odczu-

wającym potrzeby współczesnej rzeczywistości polskiej; nie mógł więc dla sztuki oderwać się od otaczającego go życia i nietylko w „Kronikach tygodniowych“, lecz i w niektórych swoich nowelach i obrazach był przedewszystkiem publicystą; utwory jego noszą wskutek tego wybitne piętno tendencji. Tam jednak, gdzie się zaczyna tendencja, kończy się sztuka. Z tem liczyć się musi analiza każdego dzieła sztuki. Zrozumieć utwór artystyczny to nie znaczy wykryć w nim myśl przewodnią lub wysnuć morał, lecz przedewszystkiem odczuć go, a odczuć treść utworu artystycznego potrafi tylko ten, kto ją umie powiązać z własnemi osobistemi przeżyciami. To też zadaniem nauczyciela powinno być uchwycenie tych związków, podsunięcie dzieciom tych punktów stycznych, które łączą ich życie z życiem, stworzonem przez artystę. Wówczas dziecko, które nie opuszczało kraju ojczystego, ale rozstawało się z najbliższem swem otoczeniem, odczuje tęsknoty Latarnika czy pustelnika z Maripozy, wspominając poruszenia własnego serca, rozrzewni się nad szlachetną prostotą kaprala Terefery, pokocha Janka Cmentarnika, a może, może nawet odczuje ból ojcowski Kochanowskiego. Nawet w bajkach, które, jako utwory dydaktyczne, z natury swej są zawsze wyrazem jakichś tendencyj, więcej przyniesie pożytku i żywsze zbudzi zainteresowanie analiza psychologiczna, wykrywanie cech charakteru stworzonych przez autora postaci ludzi i zwierząt, niż mozolenie się nad odszukaniem morału i jego drobiazgowem i konwencjonalnem wyjaśnieniem. Weźmy dla przykładu bajkę Mickiewicza „Pies i wilk“; czy nie lepiej zamiast zdawkowych słów uwielbienia dla umiłowanej wolności zwrócić uwagę dzieci na zachowanie się wilka wobec tego, co mówił pies: „panom pochlebiać ukłonem, sługom wachlować ogonem“ — tego wilk nie uważał za ujmę osobistej godności i wolności, byleby

tylko nie brakło „od panów, paniątek, dziewek, okruszyn, kostek, polewek“; „wietrząc obiecane specjały“, które miał zdobywać obłudnem pochlebstwem, „słuchał uchem, gębą, nosem“, ale gdy pies przebąknął coś nie coś o obowiązkach pilnowania folwarku, sypnął kilka frazesów o miłej wolności i „drapnął co miał skoku w łapie“. Bliższe poznanie zdradziło obłudnika, a praca, która do takiego odkrycia doprowadza, więcej jest warta, niż bezmyślne rozpływanie się w ladajakim frazesie. Niema chyba lekcji, któraby więcej mogła zająć i ożywić dzieci i więcej im przynieść pożytku, niż godziny lektury szkolnej, nic też łatwiejszego, jak je bezużytecznie marnować. Lektura więcej, niż jakikolwiek inny typ lekcyj, wymaga od nauczyciela szczególnie pilnego przygotowania. Artykuł, który ma być z dziećmi przerobiony w szkole, nauczyciel musi sam przedtem uważnie przeczytać i rozejrzeć się dokładnie w jego treści i formie językowej. I jedno i drugie nieraz zmusza do sięgnięcia po encyklopedję i słownik lub do książek, traktujących dzieje kultury polskiej i stan jej obecny. To wkłada na nauczyciela obowiązek gromadzenia własnej i szkolnej bibljoteki, która zawierać powinna dzieła, poświęcone badaniom nad językiem polskim, dziejami politycznemi, społecznemi i gospodarczemi narodu polskiego, historją kultury polskiej, materjalnej i duchowej. Jak niegdyś mówił humanista: „jestem człowiekiem i uważam, że nic ludzkiego nie powinno być mi obcem“, tak dzisiaj za nim niechaj powtarza nauczyciel języka polskiego: „jestem Polakiem i nic z tego, co jest polskie, nie może ujść mojej uwagi, wiedzy i uczucia“. Nie miejsce tu po temu, ażeby wyliczać daty bibljograficzne (niektóre z nich, dotyczące języka, podałem w „Zarysie językoznawstwa ogólnego“); poza tem zwrócić należy uwagę na Encyklopedję Polską, wydawaną przez Akademję Umiejętności, dzieło, zakrojone na wielkie roz-

miary, gdzie zawrzeć się ma pełny obraz kultury polskiej w jej stanie obecnym i w przeszłości[1]). Wymienić również wypada następujące dzieła podstawowe: 1) Polska w kulturze powszechnej, dzieło zbiorowe pod redakcją Feliksa Konecznego, 2 tomy. Kraków 1918. 2) Z historji filozofji: Henryk Struve, Historja logiki jako teorji poznania w Polsce, wyd, 2-e, Warszawa 1911. Polska filozofja narodowa, 15 wykładów, urządzonych staraniem Tow. Filozof. w Krakowie, wydał prof. M. Straszewski. Kraków 1921. 3) Z historji muzyki: Jachimecki, Historja muzyki polskiej. 4) Z historji obyczajów: Łoziński, Życie w dawnej Polsce. 5) Z historji ustroju wewnętrznego dawnej Polski: St. Kutrzeba, Historja ustroju Polski w zarysie, wyd. 2-e, Warszawa. Wende 1908 (wyczerpane, wydanie nowe w przygotowaniu). 6) Z dziejów szkół wyższych w Polsce: K. Morawski, Historja Uniwersytetu Jagiellońskiego. 2 tomy. J. K. Kochanowski. Dzieje Akademji Zamojskiej. J. Bieliński, Królewski Uniwersytet Warszawski. 4 tomy. Warszawa 1907. A. Jabłonowski, Akademja Kijowsko-Mohylewska. J. Bieliński, Uniwersytet Wileński. M. Baliński, Dawna Akademja Wileńska, Petersburg 1862. J. G. Materjały do dziejów Akademji Połockiej i szkół od niej zależnych. Szkoła Główna Warszawska T. I. Wydział filologiczno-historyczny. 7) Z dziejów oświaty i szkolnictwa w Polsce: Łukasiewicz, Dzieje szkół w Polsce. A. Karbowiak, Dzieje wychowania i szkół w Polsce. Petersburg 1904. A. Danysz, Z dziejów wychowania w Polsce. Warszawa 1921. 8) Dzieła, syntetycznie ujmu-

[1]) Dotychczas wyszły: Tom I. Dział I. Geografja fizyczna ziem polskich. Dział II. Charakterystyka fizyczna ludności ziem polskich i dzielnic ościennych. Tom II. i III. Język polski i jego historja. Tom IV, część 2-ga. Początki kultury słowiańskiej. Tom V. Historja polityczna Polski, część I. Wieki Średnie. Tom XXI i XXII. Dzieje literatury pięknej w Polsce.

jące charakter narodu polskiego i jego dziejów: Chołoniewski, Duch dziejów polskich. A. Górski, Ku czemu Polska szła. Warszawa 1920. A. B. Dobrowolski, Ideologja myśli polskiej. Warszawa 1919. Br. Chlebowski, Dzieje kultury polskiej. Warszawa 1917. 9) Charakterystyka krajobrazu polskiego. J. Smoleński, Krajobraz polski. Warszawa 1912.

Z dzieł słownikowych i encyklopedycznych wymienić należy: Słownik języka polskiego, rozpoczęty przez J. Karłowicza, A. A. Kryńskiego i Wł. Niedźwiedzkiego, dziś wydawany przez Wł. Niedźwiedzkiego Warszawa 1900—1927, i Z. Glogera Encyklopedję staropolską, 4 tomy.

Chcąc w umiejętny sposób wywiązać się ze swych obowiązków, nauczyciel powinien poza bibljoteką gromadzić zbiory okazów, przezroczy i reprodukcyj dzieł malarskich, które, jako ilustracja, uzupełniająca treść czytanek, tak ważną przy lekturze odgrywają rolę.

Wskazówka bibljograficzna. O metodyce czytań w ostatnich latach między innymi pisali u nas:

1. T. Czapczyński. Rozbiór metodyczny „Pana Tadeusza“ w formie pytań. Warsz. Gebethner i Wolff. Wyd. II. Ćwiczenia w mówieniu. Min. WR. i OP. Materjały i opracowania z zakresu pedagogiki. Przyczynek do metodyki języka polskiego. Warsz. Książnica 1922. Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem“ Henryka Sienkiewicza. Warszawa. Gebethner i Wolff.
2. T. Czapczyński. Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej. Podręcznik dla nauczyciela. Lwów 1929. Wyd. K. S. Jakubowskiego, str. 127.
3. T. Czapczyński. Ćwiczenia w mówieniu, przyczynek do metodyki języka polskiego. Wyd. „Książnicy Polskiej“. Warszawa 1922, str. 128.
4. T. Czapczyński. Lekcja metodyczna „Głupi Franek“ Konopnickiej. Muzeum XXXVII.
5. K. Drzewiecki. Zarys metodyki języka polskiego. 4. Czytanie w drugim, trzecim i czwartym roku nauki szkolnej,

str. 46—59. — 7. Czytanie i objaśnianie utworów literackich w szkole i w domu, str. 126—136. Warszawa 1914.
6. M. Janik i Bystrzycki. „Pan Tadeusz". Wyd. Książnicy Polskiej T. N. S. W. Lwów—Warszawa.
7. Wł. Jurgis. Nauka języka polskiego w szkole. IV. Nauka czytania. Nowe Tory VII, r. 1912, str. 277 n.
8. Z. Klemensiewicz. Dwa urywki z dziennika polonisty (m. i. „Lektura ustępu p. n. „Poranek na wsi" Mickiewicza). Muzeum XXXVII.
9. L. Komarnicki. Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość. Nowe Tory V, r. 1910, str. 47 n. i 138 n.
10. L. Komarnicki. Stylistyka polska. Warsz. Gebethner i Wolff.
11. W. Nowicki. Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Życie szkolne VII. Włocławek 1929.
12. M. Laskowicz. Nadmierne a złe czytanie. Nowe Tory V, r. 1910, str. 122 n.
13. J. Magiera. Czytanie „Pana Tadeusza" na stopniu niższym. Wychowanie w domu i szkole. 1911. Listopad-Grudzień.
14. J. Magiera. Szkolne czytanie ustępu poetyckiego: „Burza" — A. Mickiewicza. Wychowanie w domu i szkole. 1910. Kwiecień.
15. J. Stein. Lektura polska w szkołach średnich i seminarjach nauczycielskich. Lwów 1917. Odbitka z „Czasopisma Pedagogicznego".
16. S. Tync i J. Gołąbek. Przewodnik metodyczny do Czytanek polskich dla IV oddziału szkoły powszechnej. Lwów — Warszawa. 1928. Książnica-Atlas.
17. S. Tync i J. Gołąbek. Przewodnik metodyczny do Czytanek polskich dla V oddziału szkoły powszechnej. Lwów — Warszawa. 1929. Książnica-Atlas.
18. S. Tync i J. Gołąbek. Przewodnik metodyczny do Czytanek polskich na klasę pierwszą gimnazjum. Lwów — Warszawa 1927. Książnica-Atlas.
19. S. Tync i J. Gołąbek. Przewodnik metodyczny do Czytanek polskich na klasę drugą gimnazjum. Lwów—Warszawa. 1928. Książnica-Atlas.
20. S. Tync. Wypisy polskie dla gimnazjum. Rocznik Pedagogiczny. 1924.

21. K. Wojciechowski. Na co należałoby zwrócić uwagę przy omawianiu Prusa „Placówki". Muzeum XXXVII.
22. K. Woycicki. O nauczaniu języka polskiego w klasach niższych szkoły średniej. Nowe Tory IV, r. 1909, Maj.
23. K. Woycicki. Stylistyka i rytmika polska. Warsz. Gebethner i Wolff. Wyd. II. Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki. Warsz. Gebethner i Wolff. Wyd. II. Rozbiór literacki. Warsz. Gebethner i Wolff.

III. Metodyka wypracowań piśmiennych.

I. Uwaga wstępna.

We współczesnej dydaktyce języka ojczystego wypracowania piśmienne wysuwają się na plan pierwszy zainteresowań i tworzą punkt ogniskowy zagadnień. Wiele w ostatnich czasach pisano w tej sprawie u nas i gdzie indziej. Ścierają się najrozmaitsze poglądy, podawane są różne, niekiedy pełne wartości i bardzo pobudzające pomysły, ale zdania jeszcze się nie skrystalizowały i zasady nie ustaliły. Wszyscy zgadzają się tylko na jedno, że nie należy przeceniać i nadużywać typu wypracowań, który doniedawna panował niepodzielnie, a polegał na streszczaniu przeczytanych przez nauczyciela urywków. Przeważająca dzisiaj opinja wypowiada się za koniecznością rozleglejszego uwzględniania pracy własnej ucznia, a samodzielność w wypracowaniach piśmiennych może dziecko w sobie rozbudzić nie przez streszczanie odczytywanych mu urywków, ale raczej przez odtwarzanie własnych postrzeżeń, obserwacyj, doświadczeń i przeżyć. Wypracowania muszą być samodzielne, powinny być wyrazem twórczej i skupionej energji duchowej dziecka, mają je zaprawiać w chętnem i skutecznem podejmowaniu wysiłku umysłowego, ćwiczyć w umiejętności ześrodkowywania uwagi, — i w takim razie mogą być nietylko doniosłym czynnikiem rozwoju umysłowego

i sprzyjać doskonaleniu zdolności językowych, lecz wpływać także dodatnio na kształtowanie charakteru, bo chociaż trudno się godzić na racjonalizmem zaprawny pogląd Payot'a[1]), że skupienie uwagi i wysiłek umysłowy jest objawem najsilniejszego natężenia woli i że najistotniejsza wartość człowieka wypływa z zalet jego umysłu (l'homme vaut par la pensée), to jednak przyznać należy, że podejmowanie pracy umysłowej kształci i hartuje wolę. Żeby wypracowania piśmienne w tym kierunku współdziałały, muszą się oprzeć na pracy nie odtwórczej, lecz choćby w pewnym stopniu twórczej, muszą więc być samodzielne.

Praca własna ucznia jest naczelnem hasłem współczesnej pedagogiki, a wyraża się w idei t. zw. szkoły pracy, której zadaniem jest rozwijanie w dzieciach i młodzieży samodzielnego przyswajania i tworzenia wartości kulturalnych świata. Dotychczasowe systemy wychowania i metody nauczania w mniejszym lub większym stopniu skazywały młodzież na bierne przyswajanie sobie cudzych zdobyczy i pozbawiały tych zdolności, które są koniecznym warunkiem nietylko dalszego rozwijania i doskonalenia, ale nawet podtrzymywania odziedziczonego stanu kultury narodowej. Młodzież, opuszczająca mury szkolne, po kilkuletniej tam nauce wynosiła przeświadczenie, że świat kultury ludzkiej narówni z otaczającem nas środowiskiem przyrody, jest czemś, co stoi poza człowiekiem, nazewnątrz jego myśli uczuć i woli, nazewnątrz jego wysiłków i pracy, słowem jest mu przez siły od niego niezależne narzucony. „Przyswajanie sobie wyników działalności, pracy, walki dziejowej, olbrzymiego, twórczego dziejowego procesu historji — jak słusznie mówi Stanisław Brzozowski[2]) — nie jest związane ze

[1]) Jules Payot, L'apprentissage de l'art d'écrire. Paris. 1913. — Livre I, chap. I. La ligne de faîte de la pensée humaine.

[2]) Legenda młodej Polski. Lwów 1910, str. 2—3.

zdolnościami i dążeniami czynnemi lub też pozostaje w całkowitej z niemi sprzeczności. Stąd wynika paradoksalne ukształtowanie nowoczesnej psychiki kulturalnej: opanowujemy wyniki pracy dziejowej, stając się niezdolnymi do brania w niej udziału, przyswajamy sobie wartości kulturalne, zatracając te właściwości życiowe i psychiczne, które są konieczne do ich wytwarzania. Dlatego też nowoczesny kulturalny umysł to w tej lub innej formie rezultat dziejowej pracy, zamieniony w bezwyjściową przygodę indywidualną". Bo kultura ludzka, nawet w ukształtowaniu swych objawów materjalnych, w istocie swojej opiera się na podstawach podmiotowych, — jest sumą wyobrażeń i pojęć, ogniskiem pragnień i dążeń, splotem wysiłków i czynów. Usuńmy tę naturalną podstawę, a runie gmach najwspanialszych urządzeń kulturalnych. Słusznie ktoś zauważył, że gdybyśmy wysiedlili z Paryża obecnych jego mieszkańców i przenieśli tam jakieś pierwotne plemię murzyńskie, wkrótce z bogatych i pięknych urządzeń tej stolicy świata pozostałoby tylko wspomnienie. Już samo korzystanie ze zdobyczy współczesnej kultury i umiejętność orjentowania się w jej zasobach wymaga znacznego nakładu pracy i wydatkowania sił umysłowych i fizycznych, cóż dopiero, gdy się ma tworzyć nowe wartości i nowe między staremi nawiązywać związki. To też wychowawca, przygotowujący młodzież do żywego współuczestnictwa w świecie kultury narodowej, ma przed sobą odpowiedzialne zadanie: nietylko zapoznawanie jej z tem, co dokonane zostało przez innych, lecz jednoczesne rozwijanie zdolności umiejętnej pracy i rozbudzanie chęci samodzielnego działania. Samodzielność uczuć i myśli jest kamieniem węgielnym każdej silniejszej osobowości, ona jest źródłem twórczych pomysłów i czynów, a w ustroju demokratycznym koniecznym warunkiem wszelakiej działalności publicznej. Współczesne dążenia polityczno-spo-

łeczne, zmierzające do wyzwolenia z niewoli ekonomicznej klas pracujących, rzucają w niewolę duchową jednostkę; w imię iluzorycznej solidarności przygodnie tworzących się grup ludzkich, choćby lokatorów jednej kamienicy w mieście, oddaje się w poniewierkę i depcze czyste sumienie jednostek. Dziś już człowiek rzadko może sobie powiedzieć, że jest obywatelem kraju i członkiem narodu lub społeczeństwa, dziś w ofiarnej miłości nie ma prawa oddać siebie, swego mózgu, serca i mięśni bezpośrednio narodowi, bo między nim a społeczeństwem staje zwartym wałem klasa ludzi, do której przez swój zawód należy: ta mu narzuca sposób postępowania, ta mu dyktuje wskazówki, brutalnie wdziera się w tajniki jego sumienia, odważa podług miary powszedniej przeciętności jego obowiązki obywatelskie i nakreśla granice jego twórczemu miłosnemu zapałowi. W takich warunkach wychowywanie silnych osobowości, umiejących niezależnie czuć i myśleć, staje się konieczną potrzebą narodową, bo jakiekolwiek losy zgotują kulturze ludzkiej przeobrażenia polityczno-społeczne, jednostka nigdy nie straci swej wartości, gdyż wszelki czyn od niej pochodzi i przez nią się dokonywa.

Rozkosz tworzenia jest przyrodzonem uczuciem człowieka, a dowodem tego są samorzutne gry i zabawy dziecięce, tak często pełne nieoczekiwanych i oryginalnych pomysłów. Ale temu przyrodzonemu popędowi natura przeciwstawia inną właściwość duszy ludzkiej; prawo bezwładności nietylko rządzi w środowisku zjawisk materjalnych, lecz panuje z tą samą bezwzględnością w świecie psychicznym. Zbyt chętnie powracamy do raz przeżywanych stanów duchowych, zbyt łatwo ulegamy automatyzmowi psychicznemu, a wysiłek, związany z podejmowaniem nowych myśli, żłobieniem nowych dróg świadomości, bywa nam równie przykry, a nawet znacz-

nie przykrzejszy, niż praca i wysiłek fizyczny. Dwie te wzajemnie zwalczające się właściwości duszy ludzkiej powinien mieć wychowawca zawsze przed oczyma, — budzić radość czynu i rozwijać pragnienie działania, a jednocześnie tępić apatję i bezwład duchowy.

O ile chodzi o wychowanie umysłowe, pierwszem zadaniem powinno być rozwijanie jasności myśli i niezależności sądu. Chcąc temu zadaniu sprostać i wybrać odpowiednie do jego osiągnięcia środki, należy uprzytomnić sobie, na jakie w swej pracy wychowawczej możemy natrafiać przeszkody. Juljusz Payot w przytoczonej powyżej pracy wymienia trzy czynniki, które obezwładniają nasz umysł i krzyżują nam drogi jasnego myślenia, — słabą odporność na podniety zewnętrzne, automatyzm psychiczny i zależność od wyobrażeń językowych[1]); ujemny wpływ na samodzielność myśli wywiera również zależność od środowiska, do którego człowiek należy przez swe urodzenie, wychowanie i działalność życiową.

Zmysły dostarczają umysłowi niezbędnego dla jego pracy materjału; na tym materjale kształtujemy swoje wyobrażenia o świecie i budujemy najbardziej nawet oderwane konstrukcje pojęciowe; bez tej zmysłowo-wrażeniowej podstawy myśl nasza nie mogłaby się nigdy rozwinąć, a ilekroć się od niej oddala, zawsze jałowieje i zbacza na manowce bezprzedmiotowych spekulacyj. Wrażenia zmysłowe są pierwiastkowem źródłem naszego myślenia, ale jeżeli zbyt obficie z niego czerpiemy, jeżeli nie przeciwstawiamy swej woli jego wiecznie bijącemu prądowi, zalewa nas swemi falami. Brak odporności na podniety świata zewnętrznego, ciągłe poddawanie się coraz to nowszym wrażeniom rozprasza uwagę, przez co

[1]) Praca cyt. Chapitre III: La triple servitude.

postrzeżenia stają się bardzo powierzchowne i niedokładne, a rodzące się w takich warunkach wyobrażenia są zbyt jednostronne i ubogie, aby mogły dać potrzebną podstawę do tworzenia właściwych pojęć o świecie. Myślenie, mające do czynienia z tego rodzaju materjałem, nie może się w pełni rozwijać, musi się rwać i targać, nie może być ani obrazowe i ścisłe ani też samodzielne. Ktoś pięknie powiedział, że genjusz jest to zdolność umiejętnego i mocnego skupiania uwagi. Twierdzeniu temu, w pewnym przynajmniej zakresie, trudno nie przyznać znacznego stopnia słuszności, bo twórcze skojarzenia zawsze wyrastają z umiejętności postrzegania najbardziej nawet nikłych szczegółów, a taka umiejętność bywa zawsze wynikiem zdolności skupienia uwagi: zapanowanie nad prądem cisnących się do świadomości coraz to nowszych a zawsze tak różnorodnych wrażeń, daje możność, kiedy potrzeba, zatrzymania się dłużej na szczególe, który się staje przedmiotem naszego postrzegania. Ażeby umysł mógł z pożytkiem dla siebie korzystać z usług zmysłów, musi sam przedtem zaprzestać być ich powolnym sługą, musi się uwolnić od bezpośredniego reagowania na wpływy świata zewnętrznego, uniezależnić się od płynących stamtąd wrażeń, bezładnych i pomieszanych, a najskuteczniejszym ku temu środkiem jest ćwiczenie w umiejętności obserwowania. „Obserwować to znaczy jasno patrzeć, docierać stopniowo do głębi, jest to pośród przypływu i odpływu przedmiotów i idei wygotowywać narzędzie zainteresowania“ [1]). Umiejętność obserwowania przekształca stan biernego ulegania narzucającym się z zewnątrz wrażeniom w czynną działalność umysłu, zmusza wolę do wyboru, każe od pewnych szczegółów się odwracać, na innych dłużej zatrzymywać

[1]) „Observer c'est regarder nettement, aller á fond, lentement, c'est peu à peu organiser, au millieu du flux et reflux des objets et des idées, un coutre d'attraction“ — J. Payot. Praca cyt. str. 55.

uwagę i wprowadza w ten sposób w chaos krzyżujących się wzajem powierzchownych wrażeń uporządkowane szeregi dokładnie ujmowanych obrazów. Jak dobra pamięć w znacznym stopniu jest jednocześnie zdolnością łatwego zapominania wszystkiego, co tylko posiada wartość obojętną lub przemijającą, tak samo, chcąc się nauczyć jasno na świat patrzeć, trzeba umieć na wiele rzeczy oczy zamykać; postrzegać skutecznie z istotnym dla umysłu pożytkiem można tylko przez uniezależnianie się od wrażeń świata zewnętrznego, tylko bowiem wówczas, dzięki skupionej uwadze, udaje się nam nie dopuszczać do świadomości wrażeń ubocznych, nie mających nic wspólnego z obserwowanym szczegółem, przedmiotem lub zjawiskiem. Na tem właśnie polega wartość obserwacji. A kto się wyćwiczył w zdolności bystrego i dokładnego obserwowania świata, kto potrafi chwytać w postrzeganych przedmiotach możliwie całą pełnię składających się na nie szczegółów, dla tego obrazy pamięciowe tych przedmiotów wypełniają się żywą treścią wrażeń zmysłowych i zarysowują się dzięki temu jasno i wyraźnie, dostarczając obfitego materjału do barwnego i plastycznego myślenia obrazami zmysłowemi, a bogata pamięć zmysłowo-wrażeniowa ożywia również wyobraźnię. W ten sposób umiejętność obserwacji i dokładność postrzegania nietylko się przyczynia do ścisłego myślenia pojęciowego, lecz zarazem jest walnym czynnikiem myślenia obrazowego, a jak pierwsze dopomaga nam do wyrabiania samodzielnych sądów, tak drugie uniezależnia nasze intuicje i pozwala wyciskać na nich piętno indywidualnych właściwości psychicznych.

Czynna, przez wolę kierowana, obserwacja łagodzi również ujemne skutki automatyzmu psychicznego. Jak wiadomo, każda czynność psychiczna, o ile często przez świadomość przebiega, zawsze, prędzej czy później, ulega automatyzacji, to znaczy upraszcza się w ten sposób, że

ogniwa pośrednie, łączące w niej punkt wyjścia z momentem wyzwolenia, wypadają, odchodząc do stanów podświadomych. Czynności ruchowe, mające za podstawę tego rodzaju zautomatyzowane już przebiegi psychiczne, mniejszych, oczywiście, wymagają z naszej strony wysiłków, a nadewszystko stają się bardziej szybkie, sprawne i dokładne. Wiemy o tem wszyscy z osobistych doświadczeń i licznych obserwacyj: artysta, malarz czy rysownik, w kilku rzutach z łatwością umie pochwycić podobieństwo rysów twarzy, muzyk jakby odniechcenia, a jednak z wielką precyzją potrafi odegrać najbardziej nawet zawiły utwór, zawołany tancerz bez utrudzenia oddaje się ulubionej przez się zabawie; a początkujący w tych sztukach, pomimo wysiłków, nie mogą z tym samym, co tamci, pomyślnym wynikiem, wykonywać podobnych czynności, bo cały szereg ruchów, które u tamtych odbywają się nieświadomie, u tych przechodzą przez świadomość, wymagają ciągłej kontroli i natężonej uwagi, przeto znacznie prędzej nużą i, co najważniejsza, w samem wykonywaniu czynności wywołują chwiejność i niedokładność. Toż samo prawo automatyzacji, które tak wyraźnie uwidocznia się w przebiegach, kierujących czynnościami ruchowemi, rządzi również sprawami, związanemi z działalnością myślenia. I w tej, jak i innych dziedzinach, jest ono niewątpliwie prawdziwem dobrodziejstwem człowieka, pozwala przez ćwiczenia i wprawę na znaczne zaoszczędzanie czasu i energji, kryje przecież w sobie także wielkie niebezpieczeństwo, gdyż grozi umysłowi stanem całkowitego wyjałowienia. Stałe obracanie się myśli w jakiejś ciasnej dziedzinie wiedzy, w zakresie ciągle tych samych zjawisk i związanych z niemi zagadnień, doprowadza do tego, że umysł przeobraża się w nieświadomie działający automat, na wszystko ma gotową odpowiedź, bo drogę, łączącą zagadnienie z rozwiązaniem, przez wielokrotne po

niej przesuwanie się odbywa napoły świadomie; ogniwa, wiążące te dwa momenty, albo osuwają się pod poziom świadomości albo całkowicie z niej wypadają. W takich warunkach umysł, zdobywszy wprawę w pewnej dziedzinie myślenia, o ile poza jej granice nie wyjrzy, zaczyna działać automatycznie, odzwyczaja się od podejmowania nowych wysiłków, a gubiąc szeregi ogniw, łączących poszczególne momenty swoich czynności, przestaje pracować świadomie, pozbawia się zdolności własnego kontrolowania i stopniowo zatraca samodzielność. W jednym ze swych wykładów Mahrburg[1]) przyrównał dusze ludzkie do pozytywek, które z przedziwną precyzją wygrywają najrozmaitsze melodje, zależnie od płyty, jaką się na nie nałoży. Przez to przybijające porównanie chciał podkreślić, że nawet najwyższe sprawy naszego życia umysłowego i emocjonalnego są kierowane przez czynniki, leżące poza granicami naszej świadomości i woli; co więcej, że świadomemi stają się przeważnie tylko wyniki przebiegów psychicznych, same zaś przebiegi, nawet w najważniejszych momentach swego rozwoju, odbywają się poza naszą świadomością. Takie beznadziejne zautomatyzowanie umysłu grozi każdemu, kto depce nieustannie po tych samych drogach myślenia, kto niema śmiałości na samodzielne poznawanie świata choć w drobnej jego całości, kto się nie odważy na uświadomienie i kontrolowanie własnych czynności umysłowych. Prawo automatyzacji przebiegów psychicznych z groźnego wroga stać się może dzielnym sprzymierzeńcem naszej ludzkiej osobowości tylko wówczas, gdy korzystając zeń, będziemy rozszerzali zakres swoich doświadczeń zewnętrznych i pogłębiali dziedzinę obserwacyj wewnętrznych. Tylko twórcza i wydajna praca wewnętrzna pozwala nam rozwijać i zachowywać naszą

[1]) Adam Mahrburg, znany psycholog warszawski, zmarły w r. 1912.

indywidualną osobowość; jeżeli przez lekkomyślność lub ospalstwo umysłowe nie będziemy chcieli czy umieli podejmować trudów pracy myślenia, zgubimy własną samodzielność osobową i zejdziemy do roli „myślących“ automatów.

Obserwacja, stawiając umysł w bezpośredniem zetknięciu z rzeczywistością, uwalnia go również od niebezpieczeństw jakie nań płyną od strony wyobrażeń językowych. Język jest wielkiem dobrodziejstwem ludzkości: on daje nam możność uniezależniania się od wrażeń zewnętrznych, uwalnia od konieczności myślenia zmysłowo-wrażeniowego, pozwala na posługiwanie się pojęciami ogólnemi i oderwanemi, ale właśnie te wielkie zalety niosą z sobą równie wielkie niebezpieczeństwa, gdyż symbole dźwiękowo-językowe, jeżeli ich nadużywamy, zaczynają nam zasłaniać rzeczywistość, niekiedy ją zupełnie wypaczają. A ten ujemny wpływ języka potęguje nieumiejętna metoda nauczania, w której wyraz panuje niepodzielnie, spychając na plan dalszy zawartą w nim treść rzeczową. „Uprawiana od wieków metoda nauczania, ospała i pusta, rozwinęła do ostateczności zastraszający werbalizm. Innumerus stultorum numerus (nieprzeliczona liczba głupców), armja ludzi, którzy myślą ułudnemi wyrazami, jest niezliczona“[1]). To też „zamiast pełnego ziarna kłosu mamy jeno słomę, słomę słów“, jak mówi Leibnitz. Głównem tedy niebezpieczeństwem jest zatrata styczności z rzeczywistością. Wyraz jak banknot, nie zagwarantowany złotem, staje się asygnatą bez wartości w ten sposób, że się myśli, iż się jest bogatym, gdy się jest biednym... Wyrazy, które nie mają styczności z żadną rzeczywistością,

[1]) Une instruction paresseuse et vaniteuse a développé à l'excés, depuis des siècles, un verbalisme effroyable. Innumerus stultorum numerus. L'armée des gens qui pensent avec des mots félons est innombrable. J. Payot. Praca cyt. str. 37.

ani wewnętrzną ani zewnętrzną, stają się niebezpiecznemi“ [1]). (Porównaj mój Zarys językoznawstwa ogólnego: Znaczenie realne wyrazów). Mowa jest najdoskonalszym środkiem porozumiewania się, oddaje też wielkie usługi w nauczaniu, ale pamiętać zawsze musimy, że nadużywać jej nie wolno pod grozą zupełnego zboczenia z drogi, która jedynie prowadzi do właściwie pojmowanych celów i zadań wykształcenia umysłowego. Najbardziej nawet drobiazgowy i dokładny opis językowy nie zastąpi nigdy bezpośredniego poznania przedmiotu przez osobiste się z nim zetknięcie, tem bardziej nie może wystarczyć wyraz, przedmiot oznaczający. Prawda to znana już od czasów Komeńskiego; dydaktyka współczesna posunęła się daleko poza granice metody, przeprowadzonej w Orbis pictus, ale wszystkie jej wskazówki, uznawane za słuszne i zbawienne, poza nielicznemi próbami stosowania ich w nauczaniu na stopniu najniższym, pozostają, naogół, pięknemi zdobyczami teorji, a w praktyce wszystko zostaje po dawnemu: wyraz, w najlepszym razie mniej lub więcej dokładny opis językowy, zastępuje przedmiot i bezpośrednie jego poznawanie. W takich warunkach mowy być, oczywiście, nie może o zaprawianiu młodych umysłów w samodzielności, o rozwijaniu w nich zdolności samodzielnego poznawania świata i samodzielnego poszukiwania prawdy, bo nauczyciel, podając dzieciom zamiast przedmiotu jego nazwę lub opis, sam musi je w tej pracy wyręczać. Ale metoda taka nietylko zabija nieza-

[1]) Au lieu de l'épi riche de grains, on n'a que de la paille, „la paille des mots“, comme dit Leibnitz. Le danger capital est donc la perte de contact avec les réalités. Le mot, comme un billet de banque qui n'est représenté par de l'or, devient un assignat sans valeur, de sorte qu'on peut se croire riche quand on est pauvre... Les mots qui ne sont en contact avec aucune réalité, ni intérieure, ni extérieure, deviennent dangereux. J. Payot. Praca cyt. str. 38.

leżność umysłów, lecz przyczynia się także do zupełnego ich wyjałowienia. Wyraz tem większą posiada wartość, im bogatsze wywołuje skupienia skojarzeniowe wyobrażeń pozajęzykowych, im pełniejszą, bardziej barwną i plastyczną staje się treść rzeczowa, która się z nim łączy: im więcej przez nieopatrzne odcinanie od świata tę treść będziemy kurczyli i zubożali, tem bardziej pusty i bezwartościowy będzie się stawał znak wyrazowy. Umysł, który z takiemi tylko znakami ma do czynienia, nietylko nie może się zdobyć na jasność i niezależność sądu, nietylko ulega niebezpieczeństwu ciągłego wikłania się we własnych urojeniach i stwarzania nieuzasadnionych doktryn, lecz jednocześnie pozbawia wyobraźnię odżywczego źródła doświadczeń i wrażeń zmysłowych. Jakże bardzo pożałowania godny, mało indywidualny i ubogi w swej osobowości jest człowiek, który pamięta tylko wyrazy, w którego świadomości z poza pustych dźwięków językowych nie podnoszą się pełne życia i treści obrazy poznanych przedmiotów, postrzeżonych zjawisk, przeżytych doświadczeń i wrażeń! Nędzę jego usunąć może tylko nawrócenie do jedynego źródła naszych wyobrażeń, do światła rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej, a nawiązanie z nim bezpośrednich stosunków staje się możliwe tylko przez wykształcenie zodolności obserwowania.

Symbole językowe, które niekiedy okazują się tak bardzo ułudnemi i zwodniczemi, są nam narzucane przez środowisko ludzkie, wśród którego wzrastamy i przebywamy; myślenie językowe, jak wiadomo (patrz mój Zarys język. ogóln.: Język a społeczeństwo), staje się możliwem tylko przez obcowanie społeczne. Ale właśnie współżycie społeczne również poddaje jednostkę pod wpływy czynników zewnętrznych i w znacznej mierze pozbawia ją samodzielności duchowej. Jak w dziedzinie życia fizycznego i sposobów zaspokajania potrzeb ma-

terjalnych człowiek współczesny jest całkowicie uzależniony od środowiska społecznego, tak samo jego istnienie moralne i umysłowe kształtuje się i rozwija pod nieustannem oddziaływaniem bliższego i dalszego otoczenia. Poziom kultury współczesnej z jej specjalizacją i podziałem pracy utrzymuje się tylko dzięki wzajemnej wymianie wartości materjalnych i duchowych. Dobrze, kto w tej wymianie nietylko spożywa, lecz tworzy, a przynajmniej zachowuje świadomość oceny i wolność samodzielnego wyboru bodaj w najciaśniejszym zakątku swej duszy, bo całkowita niezależność i wolność jest tylko złudzeniem; nie korzystał z niej wszechwładny autokrata, nie cieszy się nią światłodajny genjusz, który życie urokiem swej woli podbija. Znojna jest walka człowieka o byt materjalny, ale o ileż cięższego i boleśniejszego trudu wymaga budowanie i obrona samoistności duchowej, ile pracy i wysiłku, zaparcia się i ofiar kosztuje nieustanne wywalczanie bytu umysłowego i moralnego! A przecież wyniki, w szczególności w tej ostatniej dziedzinie przez ludzkość osiągnięte, jakże są nikłe w porównaniu ze zdobyczami i udoskonaleniami w zakresie urządzeń kultury materjalnej! Prawda, przez sam bieg dziejów wzbogaciliśmy swoje doświadczenia historyczne, udoskonaliliśmy metody poznawania świata, nagromadziliśmy znaczną ilość materjału faktycznego i poczyniliśmy postępy w jego poprawnem porządkowaniu, ale o ile chodzi o wszechogarnianiające syntezy, dające jednolite poglądy na świat i stosunek do niego człowieka, — nic nowego pod słońcem, z tem, oczywiście, zastrzeżeniem, że wygłaszane teorje zaczęły z biegiem wieków otrzymywać coraz większą liczbę gruntujących lub podważających je podstaw. Jeszcze beznadziejniejszy zastój panuje w dziedzinie moralnej, w szczególności w stosunkach międzynarodowych, gdzie dziś, jak przed wiekami, wybuchają te same instynkty zwierzęcej drapieżności i barbarzyńskiego okrucieństwa.

Jeśli tak wolno dźwiga się praca wielowiekowych pokoleń, to jednostka staje tu wobec jeszcze większych, prawie nieprzepartych trudności. W zakresie wierzeń metafizyczno-religijnych, przyzwyczajeń obyczajowych, upodobań estetycznych, uczuć i poglądów społeczno-politycznych wchłania ona zasady, panujące w otaczającem ją środowisku. Cały ten splot pierwiastków uczuciowych i intelektualnych, tworzący t. zw. tradycję, nabiera cech społecznych, bo chociaż przewija się w duszach poszczególnych jednostek, to przecież powstaje dzięki temu tylko, że jednostki, żyjąc gromadnie, przez obcowanie społeczne wzajemnie na siebie odziaływają. Nie jest to system jednolity i konsekwentny, bo narastał w ciągu wieków i był wytwarzany przez pokolenia; to też podłoże uczuciowo-intelektualne, na którem gruntuje się pogląd na świat człowieka, żyjącego tradycją, wiele zawiera w sobie sprzeczności i powikłań, bo dusza jego odbija stany kultury rozmaitych epok dziejowych. Już samo to pomieszanie różnych kłócących się z sobą uczuć, przyzwyczajeń, wierzeń, przesądów, zapatrywań i zasad świadczy o biernem ich wchłanianiu, bo przecież czynna działalność umysłu musiałaby te wszystkie rozbieżne pierwiastki osadzać na jakiejś jednej porządkującej podstawie. Przemożny jest wpływ tradycji; ona w znacznym stopniu, niekiedy niepodzielnie, kształtuje nasze poglądy i daje wskazówki życiowe. I nic dziwnego, bo w niej zbiegły się i znalazły swój wyraz zbierane przez wieki postrzeżenia, obserwacje i doświadczenia, gdy jednostka fizycznie i duchowo jest tak bardzo ograniczona w przestrzeni i w czasie i nagromadzonemu przez pokolenia bogactwu przeciwstawia zbyt szczupły zasób osobistych kolei życiowych; ugina się więc przed nią, a uległość staje się tem powolniejszą, że jest nieświadoma i wyrasta z uczuciowego stosunku, jaki na skutek przyzwyczajenia wytwarza się między człowiekiem a odziedziczoną przez niego tradycją.

Narzucany jednostce przez otoczenie zwyczajowy sposób myślenia niewątpliwie pozbawia ją w znacznym stopniu samodzielności w patrzeniu na rzeczy. Czyż mamy za to potępiać tradycję, a co więcej, zwalczać ją? Niech za odpowiedź starczy pewna narzucająca się tu analogja. Tarcie bezsprzecznie hamuje swobodny ruch koła, posuwającego się po powierzchni, jest przecież, jak wiadomo, koniecznym tego ruchu warunkiem. Tak samo tradycja, narzucając nam najrozmaitsze uprzedzenia i przesądy i wiążąc nas z niemi stosunkiem uczuciowym, krępuje i osłabia rozpęd niezależnej myśli, jest jednak koniecznem jego oparciem; bez niej umysł zawisłby nad bezdenną otchłanią, którejby nie mógł zapełnić swemi osobistemi, tak bardzo ułamkowemi doświadczeniami. To też radykalne burzenie tradycji byłoby wielkiem dla umysłów młodzieży niebezpieczeństwem, któreby się łączyło z jeszcze większem niebezpieczeństwem moralnem. Człowiek wogóle, a w szczególności młodzież jest zbyt skłonna do egocentrycznego patrzenia na świat i ludzi, zbyt często urabia zasady na usprawiedliwienie swych upodobań i czynów, rzadziej nagina sposoby swojego postępowania do zasad. Przeto zniszczenie kultu dla mądrości, zawartej w tradycji, łatwo wyrodzić się może w zarozumiałość, a przecenianie sił własnych — przekształcić niezależność sądzenia w nadmierny przerost krytycyzmu, niekiedy w doktrynerję, lub nawet rozpętać ślepy anarchizm duchowy. Ludzie bez przeszłości kulturalnej najczęściej stają się także ludźmi bez jutra; nie mają wprawdzie przesądów i uprzedzeń, ale zanim zdołają wytworzyć trwałą podstawę dla własnego poglądu na świat, gubią się w zamęcie sprzecznych doświadczeń i sądów i, nie mogąc w nich znaleźć pewnych wskazówek życiowych, plączą linje swego postępowania.

Ale na tem nie koniec. Tradycja, poza swą treścią intelektualną, zawiera także pierwszorzędnego znaczenia

pierwiastki uczuciowe. Przyzwyczajenie do tradycyjnych form i sposobów myślenia metafizyczno-religijnego, obyczajowo-moralnego i społeczno-narodowego przeradza się zczasem w głębokie przywiązanie, a ten moment uczuciowy tak wiele waży w kształtowaniu charakteru; bo gdy nastanie chwila, że niejedno, co z tradycji przejęliśmy, wypadnie poddać sumiennej rewizji, porzucić lub zmienić niejedno mniemanie, wyrzec się starej wiary, — rozstanie nie będzie zbyt łatwe, przyjdzie za cenę bolesnych walk wewnętrznych, a te pogłębią i uszlachetnią charakter i nauczą szanować człowieka.

Subtelny pedagog, niewątpliwie, wszystko to będzie miał w czujnej uwadze i budząc w swych uczniach zamiłowanie do samodzielnej pracy umysłowej, nie będzie obrażał ich uczuć ani nieopatrznie burzył intelektualnej podstawy poglądu na życie. Czas swego dokona, a przedwczesne rozwijanie krytycyzmu w stosunku do zagadnień, które przekraczają granice doświadczenia i siły umysłowe młodzieży, o ile się zgodzimy na powyżej streszczone rozważania, zamiast pożytku szkodęby tylko przyniosło, w najlepszym razie dawne wierzenia zastąpiłoby nowemi, narzuconemi samowolnie przez nauczyciela. Bogaty świat zjawisk przyrody i konkretnych wydarzeń życia ludzkiego, wreszcie mniej lub więcej rozległe koło osobistych doświadczeń i przeżyć dostarczą aż nadto materjału do ćwiczeń w obserwacji i umiejętności samodzielnego myślenia. Umysł, na tym materjale zaprawiony, prędzej czy później podejmie się pracy, która go doprowadzi do krytycznego spojrzenia na odziedziczoną tradycję. Wówczas miłość przyszłości nie zabije w nim czci dla przeszłości, a wywalczone w duszy nowe idee będą tem droższe, im cięższych wymagało ofiar ich zdobycie. Tylko wtedy utrzyma się ciągłość kultury i narodzi się stojący na jej wysokości człowiek — o podwójnem obliczu, bo rozumienie teraźniejszości i pęd

ku przyszłości nie zaćmi w nim uczuciowo-artystycznej wizji przeszłości.

Nieodporna pobudliwość na podniety zmysłowe, automatyzm psychiczny, zbytnie opanowanie przez wyobrażenia językowe i zależność od otoczenia i tradycji, — wszystko to podaje umysł ludzki w niewolę i pozbawia go samodzielnych ruchów. Wyzwolenie nastąpić może tylko przez pracę, wydajną pracę myślenia. A myślenie, zarówno abstrakcyjne, jak intuicyjne, urzeczywistnia się przez to, że znajduje odpowiadający sobie wyraz w takiej lub innej formie ekspresji, — w rysunku, barwnym obrazie, rzeźbie, utworze muzycznym, a przedewszystkiem w języku. „Każda intuicja, każde rzeczywiste wyobrażenie — słusznie powiada znany współczesny filozof włoski, Benedetto Croce — jest jednocześnie ekspresją. To, co się nie uzewnętrznia w ekspresji, nie jest intuicją ani wyobrażeniem, lecz wrażeniem (czuciem) lub sprawą fizjologiczną. Umysł zdobywa intuicje tylko przez działanie, nadawanie formy, wyrażania“ [1]). Myśl rodzi się przez formę. Najlepszą przeto szkołą pracy myślenia są ćwiczenia w ścisłem i obrazowem wypowiadaniu się, przedewszystkiem w wypowiadaniu się piśmiennem. „Ażeby dobrze pisać, trzeba dobrze myśleć... A dobrze myśleć jest to porządkować zewnętrzny i wewnętrzy chaos, a następnie zmuszać wyraz do posłuszeństwa i czynić go znakiem uległym i przystosowanym do myśli“ [2]). Wypra-

[1]) B. Croce. Esthétique, comme science de l'expression et linguistique générale, trad. par H. Bigot. Paris. V. Giard et Z. Brière 1904, str. 8: „Toute intuition, toute représentation vraie est en même temps expression. Ce, qui ne s'objective pas en une expression, n'est pas intuition ou représentation, mais sensation ou naturalité. L'esprit n'a d'intuition, qu'en agissant, en formant, en exprimant“.

[2]) „Pour bien écrire, il faut bien penser... Or bien penser c'est organiser le chaos extérieur et intérieur, c'est, ensuite, obliger le mot à obéir et à servir de signe docile et adéquat à la pensée“. — J. Payot. Praca cyt. str. 43.

cowania piśmienne są jednym z najskuteczniejszych środków kształcenia zdolności umiejętnego myślenia, ale żeby te zadania mogły w należyty sposób spełniać, muszą być wytworem pracy samodzielnej.

Na czem ta samodzielność polega i w czem się powinna wyrażać? Niektórzy pojmują ją zupełnie krańcowo, uważając, że zasada uznawania i rozwijania samodzielności nie pozwala nauczycielowi niczego dzieciom narzucać, a zatem uwalnia go całkowicie od kierowania pracą uczniów, a nawet poprawiania zeszytów. Dziecko, wedle tych poglądów, powinno mieć zupełną swobodę wypowiadania się, wolność wyboru nietylko treści, ale i sposobów językowego jej ujmowania. Niektórzy, jak naprzykład Scharrelmann[1]), tolerują w wypracowaniach uczniowskich nawet błędy gramatyczne, niepoprawne formy językowe i naleciałości gwarowe; nie zwalczają ich ani korygują, twierdząc, że przez częste ćwiczenia dziecko stopniowo samo dojdzie do opanowania właściwej formy językowej. Inni, jak Schmieder[2]), wprowadzają w tej bezwzględnej wolności pewne ograniczenia, uważając, że między innemi plan wypracowania, jego budowa, powinna być uczniowi uświadomiona, jej zasady wyłożone i odpowiednie wskazówki już na pierwszym stopniu nauczania podane. Schmieder jest również zdania, że samodzielność, którą każdy nauczyciel powinien w uczniach kształcić i rozwijać, nie może być utożsamiana z bezwzględną wolnością, pojmowaną w ten sposób, że dziecko pisze, jak chce i o czem chce. Wypracowanie powinno być przez ucznia wykonane samodzielnte, musi być wynikiem jego własnej pracy, ale temat musi być przez nauczyciela określony i w odpowiedni sposób przerobiony; a jeżeli tak, jeżeli uznana dzisiaj powszechnie zasada

[1]) Scharrelmann. In Rahmen des Alltags.

[2]) A. Schmieder. Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage.

samodzielności wypracowań piśmiennych nie ma być opacznie tłumaczona, jeżeli ćwiczenia piśmienne, jak i inne prace uczniów, wymagają wyraźnego kierownictwa i czynnego udziału ze strony nauczyciela, to sama przez się narzuca się konieczność planowości i ciągłości pracy, a więc ustalenia zasad, na których możnaby oprzeć program wypracowań piśmiennych. Dla rozejrzenia się w zagadnieniu należy wypracowanie piśmienne poddać bardziej szczegółowej analizie i zależnie od jej wyników rozpatrzyć je wszechstronnie z najrozmaitszych stanowisk, wykreślając linje wytyczne programu i ustalając zasady ich metody. W każdem wypracowaniu rozróżniamy trzy składniki: 1) treść, czyli podstawę psychologiczną, 2) formę, czyli stronę logiczną, i 3) styl, czyli materjał językowy.

2. Treść wypracowania.

Treść wypracowania jest jego podstawą psychologiczną, bo materjał, który się na nią składa, jako bezpośrednie odbicie przeżyć autora, pozostaje w najściślejszym związku z jego stanami i czynnościami psychicznemi. Treść utworu językowego może się opierać na bezpośredniem postrzeganiu czy obserwacji, może być odtwarzana z pamięci lub wysnuwana z wyobraźni, może być wreszcie wytworem fantazji. Tak naprzykład, gdy opisujemy jakiś przedmiot, znajdujący się tuż przed nami, lub opowiadamy o wydarzeniach, w których jednocześnie bierzemy bezpośredni udział, to materjał dla takiego opisu lub opowiadania czerpiemy ze swych postrzeżeń i obserwacyj. Gdy natomiast opisujemy krajobraz, który widywaliśmy dawniej, lub opowiadamy o zdarzeniach, które należą do dalszej lub bliższej przeszłości, to rzecz jasna, w takich razach opieramy się na pamięci. A gdy opisujemy przedmioty lub opowiadamy o wydarzeniach, które znamy tylko ze słyszenia, to na treść naszego utworu językowego składają

się obrazy, odtwarzane z wyobraźni. Wreszcie, gdy myśl pewną lub ideę, wyrażającą jakieś postrzeżenie życiowe lub zasadę moralno-filozoficzną, ujmujemy w formę symbolu, mającego kształt obrazu fantastycznego, to treść taka staje się wytworem fantazji. Żeby odpowiedzieć na pytanie, w jakim porządku i następstwie powinniśmy uwzględniać w nauczaniu wszystkie wymienione odmiany utworów językowych i jaki na tej podstawie należy wykreślić program wypracowań, trzeba się zastanowić, w jakim stosunku względem siebie pozostają omówione wyżej stany psychiczne, wśród których odbywa się praca umysłowa przy zgromadzaniu i przerabianiu treści wypracowania. Postrzeganie, pamięć, wyobraźnia i fantazja to szereg zdolności psychicznych, tworzący łańcuch zależności. Zależności te wykazują przytem pewne stopniowanie tak, że związek między poszczególnemi, łączącemi je ogniwami staje się związkiem hierarchicznym, to znaczy, że jedna z wymienionych zdolności jest podstawą wszystkich innych, a każda następna — koniecznym warunkiem dalszych.

Która z wymienionych czynności umysłowych jest najbardziej prosta i musi być wskutek tego uznana za podstawową? Chcąc to zagadnienie rozwiązać, trzeba sobie zdać sprawę z ich istoty. Postrzeganie jest to odbieranie od otaczającego nas świata zewnętrznego bezpośrednich postrzeżeń, a postrzeżeniem czyli wyobrażeniem postrzeganego przedmiotu nazywamy zespół bezpośrednich wrażeń (czuć zmysłowych). Pamięć jest to zdolność odtwarzania wyobrażeń, postrzeganych dawniej; obrazy, wywoływane w pamięci, nazywają się w przeciwstawieniu do postrzeżeń, czyli wyobrażeń, postrzeganych bezpośrednio, wyobrażeniami odtwórczemi. Wyobraźnia pozwala nam odtwarzać obrazy przedmiotów, których nie postrzegaliśmy nigdy. Fantazja jest pewną odmianą wyobraźni; różnica między niemi polega tylko na tem, że

obrazy, odtwarzane w wyobraźni, albo mają swe konkretne odpowiedniki w świecie rzeczywistości albo posiadają cechy możliwości i prawdopodobieństwa, a charakterystycznym rysem obrazów fantastycznych jest ich zasadnicza niezgodność z konkretnemi obrazami świata rzeczywistego. Obraz człowieka, na którego patrzymy, jest postrzeżeniem czyli wyobrażeniem postrzeganem; tenże sam obraz, odtworzony z pamięci, jest wyobrażeniem odtwórczem. Obraz mickiewiczowskiego Soplicowa jest wytworem wyobraźni. Obrazy anioła czy djabła, pegaza, centaura lub syreny są tworami fantazji.

Już z samych definicyj rozpatrywanych stanów psychicznych wynika, że najprostszym wśród nich, a zarazem podstawowym — jest postrzeganie. W bezpośrednim związku z postrzeganiem pozostaje pamięć: pamiętamy tylko to, cośmy kiedykolwiek w dalszej lub bliższej przeszłości postrzegali; co nigdy nie wchodziło w zakres naszych doświadczeń, to, rzecz jasna, nie może się stać treścią pamięci. Im rozleglejszy jest zakres naszych postrzeżeń, im większe koło doświadczeń, tem szerszą może być nasza pamięć, a jakość obserwacji, umiejętność dostrzegania szczegółów wpływa bezpośrednio na bogactwo pamięci. Nie znaczy to bynajmniej, że kto się wyćwiczył w dokładnej i wszechstronnej obserwacji, ten się nauczył dobrze pamiętać: zdolności postrzegawcze i umiejętność obserwowania nie są jedyną podstawą dobrej pamięci; składa się na nią szereg innych czynników, a przedewszystkiem łatwość kojarzenia i zainteresowanie uczuciowe, treść jednak materjalna, którą pamięć ogarnia, jest wynikiem postrzegania i obserwacji. Jeżeli nie dostarczymy umysłowi tej treści materjalnej, to najpojemniejsza, najżywsza i najbardziej nawet trwała pamięć pozostawać będzie tylko w stanie potencjonalnym, będzie zdolnością, której sił nie potrafimy ani wypróbować ani należycie wyzyskać. Postrzeganie i obserwacja jest wsku-

tek tego, jeżeli nie wystarczającą, to w każdym razie konieczną podstawą pamięci, dostarcza jej bowiem niezbędnego dla jej uruchomienia meterjału. Tak więc już sam zakres pamięci, czyli liczba szczegółów, które w niej przechowujemy, pozostaje w zależności od zakresu materjału doświadczalnego, wszystko jedno, czy ten materjał zdobyliśmy na drodze osobistych postrzeżeń lub samodzielnych obserwacyj, czy też przejęliśmy za cudzem pośrednictwem: pamiętamy tylko to, co było w kole naszych zewnętrznych czy wewnętrznych postrzeżeń.

W związku z postrzeganiem pozostają również inne cechy pamięci, mianowicie: żywość i wyrazistość oraz w pewnym stopniu także jej trwałość. Żywość i wyrazistość pamięci zależy od jakości postrzegania; im dokładniej postrzegaliśmy jakiś przedmiot, im więcej w nim rozróżniliśmy szczegółów, tem więcej pamiętamy jego składników, tem wyraziściej i żywiej zarysowywa się w świadomości jego obraz pamięciowy. Trwałość pamięci zależy znowu od częstości postrzegania; im częściej jakiś przedmiot mamy w swem doświadczeniu, im częściej go postrzegamy, tem mocniej wraża się jego obraz w naszą pamięć, tem trwalej go pamiętamy.

W jakim stosunku do postrzegania i pamięci znajduje się wyobraźnia? Wyobraźnią nazwaliśmy zdolność odtwarzania przedmiotów, które nigdy nie wchodziły w zakres naszych bezpośrednich postrzeżeń zmysłowych. W wyobraźni tak samo, jak w pamięci, należy wyróżniać jej zakres i żywość, nadto giętkość i bujność. Zakres wyobraźni to większe lub szczuplejsze koło obrazów, które jesteśmy zdolni odtwarzać z wyobraźni. Żywość wyobraźni polega na wyraźnem i jasnem odtwarzaniu wyobrażanych przedmiotów, nawet w najdrobniejszych ich szczegółach. Giętkością wyobraźni nazywamy łatwość, z jaką potrafimy uzmysławiać sobie wyobrażane przedmioty. Wreszcie przez bujność wyo-

braźni rozumiemy znaczną skłonność do ulegania jej oddziaływaniu.

W jakim stosunku zależności pozostają wymienione cechy wyobraźni do pamięci i postrzegania? O ile chodzi o bujność wyobraźni, to stosunek jej do zakresu pamięci i doświadczeń jest odwrotnie proporcjonalny. Im mniejsze mamy koło doświadczeń, im uboższa jest treść pamięci, tem częściej musimy odwoływać się do wyobraźni, tem rozleglejszą staje się dziedzina jej działania, bo do pomocy wyobraźni uciekamy się wówczas, gdy z powodu braku doświadczeń i materjału pamięciowego w szeregu pojęć lub w łańcuchu wyobrażeń powstają puste, nie wypełnione żadną treścią luki. Dla uświadomienia sobie całości obrazu luki te usiłujemy zapełnić i wypełniamy treścią, którą czerpiemy z wyobraźni; jeżeli, naprzykład, patrzyliśmy kiedykolwiek na jakiś krajobraz niezbyt uważnie i nie zdołaliśmy wskutek tego zapamiętać go we wszystkich jego szczegółach, to gdy zajdzie potrzeba odtworzenia go w całości, w umysłach naszych zarysują się luki, które dla nadania obrazowi wyraziстej całości koniecznie musimy wypełnić jakąś treścią, a wypełniając, korzystamy z pomocy wyobraźni. Tem się tłumaczy, że cecha ta tak wybitnie występuje w wyobraźni dziecięcej. Z jaką łatwością umieją dzieci uzupełniać braki swego doświadczenia i wydobywać z wyobraźni to, czego im nie dało bezpośrednie postrzeganie, jak często wskutek tego wymieniają w wyobraźni jeden przedmiot na drugi! Wyobraźnia kilkuletniego chłopca z laski lub poręczy fotela z takąż samą łatwością robi wierzchowca, jak naiwna wyobraźnia człowieka pierwotnego w zwieszających się liściach drzew upatruje warkocze, a w promieniach słońca widzi strzały lub wyciągające się ku ziemi ciepłe błogosławiące ręce dobroczynnego boga. Ta niezwykła łatwość wymieniania w wyobraźni jednego przedmiotu na drugi, ta wybitna bujność wyobraźni, ce-

chująca umysłowość dziecka i człowieka pierwotnego, pochodzi stąd, że „zapas nabytych wyobrażeń jest u niego mały, a że każde nowe wyobrażenie pojmujemy na podstawie dotychczas odebranych, stąd owa dla nas nieraz niepojęta łączność“ [1]). Bujność wyobraźni jest więc następstwem ubóstwa materjału doświadczalnego; ciasny zakres poznanych przedmiotów i niedokładność ich obrazów wpływa, że umysł niedojrzały lub niewyrobiony widzi w nich przedewszystkiem cechy wspólne i nie dostrzega różnic. W takich warunkach łączenie wyobrażeń nie natrafia oczywiście na żadne trudności, nie znajduje bowiem tego hamulca, jakim dla dojrzałego umysłu człowieka kulturalnego jest świadomość różnic między przedmiotami poznawanemi a już poznanemi. „Dziecko i człowiek pierwotny patrzą po wierzchu na świat i rzeczy i zwolna dopiero się posuwają w ich rozpoznawaniu; to, co dla nas przez długą pracę niezliczonych pokoleń zostało już rozejrzane, rozebrane i wyróżnione, to dla nich ma jeszcze wspólne cechy. Jest to synteza sui generis. My czasem w gorączce, w tępej bezczynności, wracamy na chwilę do tego stanu i wtedy widzimy rzeczy i podobieństwa, o jakich nam się nawet nie śni na jawie“ [1]).

Bujność wyobraźni rozwija się zawsze na niekorzyść innych jej właściwości, a przedewszystkiem giętkości i żywości. Już sama łatwość wymieniania odtwarzanych obrazów, cecha tak charakterystyczna dla bujnej wyobraźni, świadczy, że zarysowujące się w niej obrazy nie mogą być ujmowane ani wszechstronnie ani dokładnie, skoro zazwyczaj pomijane bywają różnice, a jakiś jeden nieznaczny, pozornie podobny szczegół wystarcza, aby taka wymiana nastąpiła. To też jeżeli bujność wyobraźni wyrasta tylko w ciasnem kole doświadczeń i pa-

[1]) Prof. J. Rozwadowski. O poezji w języku. Jęz. Polski I. str. 212—213.

[2]) Tamże, str. 213.

mięci, to jej giętkość i żywość nabierają prawdziwej mocy tylko przez szczere zetknięcie się z rzeczywistością; tak samo zakres wyobraźni pozostaje w bezpośrednim związku z zakresem materjału doświadczalnego i pamięciowego. Giętka wyobraźnia, z taką łatwością umiejąca uzmysławiać sobie najrozmaitsze przedmioty, musi przecież w swej pracy szukać oparcia w przechowywanym w pamięci materjale doświadczalnym. Mamy na to niezaprzeczone dowody. Tak naprzykład, opis morza niewątpliwie żywiej przemówi do wyobraźni człowieka, który widział jakiekolwiek zbiorowisko wodne, jezioro, staw, lub choćby kałużę, niż do umysłu, który tego wszystkiego nigdy nie miał w swem doświadczeniu, bo rzeczy i zjawiska nieznane nietylko oceniamy, lecz i odtwarzamy na podstawie tego, co znamy. Zależność giętkości wyobraźni od materjału doświadczalnego znajduje potwierdzające dowody także w dziedzinie językowej: świadczą o tem porównania, tak często stosowane zarówno w poezji, jak mowie potocznej. Charakterystyczną cechą każdego prawidłowo zbudowanego i odpowiadającego swemu celowi porównania jest to, że przedmiot lub zjawisko nieznane lub w środowisku poety czy rozmówcy rzadkie, zestawia się na podstawie podobieństwa z jakimś przedmiotem lub zjawiskiem bardziej rozpowszechnionem i znanem. Tak naprzykład, Marja Konopnicka, opisując w „Panu Balcerze w Brazylji“ fale, które pozostawiał za sobą okręt, przyrównywa je do odwalanych przez pług skib ziemi. Dla nas, Polaków, cośmy, mówiąc słowami Trembeckiego, „we śrzodku żelaznej osadzeni ziemi“, takie porównanie jest zupełnie naturalne: obraz zaoranej ziemi w kraju rolnym jest aż nadto powszedni, zato rzadko kto z nas wpatrywał się w morze. Do łatwiejszego odtworzenia przedmiotu nieznanego, w danym wypadku fal morza, w znacznym stopniu przyczynia się przywołanie na pamięć podobnego z jakichkolwiek względów

przedmiotu dobrze znanego, tym razem skib roli. Kto nie widział ani morza ani skib roli, ten w uprzytomnieniu sobie opisywanego przez poetkę obrazu z pewnością natrafi na duże trudności. Nikt z nas nie oglądał naocznie Soplicowa ani jego okolic, ale kto nie widział nigdy dworu wiejskiego ani krajobrazu wsi polskiej i nie patrzał zbliska na życie i prace na ziemi, ten nawet w Mickiewiczowskich opisach, bijących tylu barwami i uzmysłowionych niemal dotykalnemi kształtami, pełnych życia, ruchu i tonów, nie zaczerpnie pokarmu dla swej wyobraźni, bo go nie mógł czy nie chciał znaleźć w swej własnej rzeczywistości. Toć przecież jeden z największych poetów, który znał niezawodnie potęgę wyobraźni z bezpośrednich swych przeżyć i umiał ocenić jej właściwości, powiedział, że kto chce zrozumieć poetę, musi wpierw poznać kraj jego ojczysty[1]), stwierdzając przez to zależność wyobraźni od bezpośrednich doświadczeń i pamięci. W danym razie chodzi o jedną jej cechę, mianowicie o giętkość, ale w związku z pamięcią i doświadczeniem pozostaje także zakres i żywość wyobraźni.

Jeżeli giętkość wyobraźni rodzi się ze zdolności odtwarzania rzeczy i zjawisk nieznanych na podstawie przedmiotów znanych, to, rzecz jasna, władza ta staje się tem rozleglejszą i tem szersze obejmuje dziedziny, im bogatszy jest zasób naszej pamięci i doświadczenia. W ten sposób powstaje nowa cecha wyobraźni, mianowicie jej zakres czyli pojemność, która jest również zależna od pamięci i doświadczenia, gdyż pozostaje w bezpośrednim związku z ich zakresem. Kto więcej widział, słyszał, czuł i wogóle doświadczał i przeżywał, ten z bogatego zasobu swojej pamięci łatwiej może wydobyć ten lub ów szczegół, wyzwalający pracę odtwarzania rzeczy

[1]) Wer den Dichter will verstehen,
Muss in Dichters Lande gehen.
Goethe

nieznanych, ten szersze wskutek tego wyobraźnią swoją potrafi ogarniać dziedziny, niż człowiek, którego doświadczenia duszą się w ciasnem kole jednostajnych postrzeżeń i wrażeń.

Temi samemi zależnościami związana jest także żywość wyobraźni, która jest zdolnością barwnego i plastycznego ujmowania wyobrażanych przedmiotów. Jeżeli przedmioty, po które sięga wyobraźnia, umysł ku sobie ściąga za pośrednictwem obrazów pamięciowych i ogląda je poprzez kanwę swoich postrzeżeń i doświadczeń, to jasnem się staje, że im pełniejsze są postrzeżenia i żywsza pamięć obrazów zmysłowych, tem w wyrazistszych kształtach i jaśniejszych kolorach uwydatniać się muszą także wytwory wyobraźni: żywość wyobraźni w znacznej mierze bywa wynikiem bystrości i dokładności postrzegania, a w związku z tem jasności i wyraziстości pamięci.

Tak więc, o ile bujność wyobraźni rozwija się w ciasnem kole pamięci i doświadczeń, o tyle jej zakres, giętkość i żywość wyrastać mogą tylko na rozległem i bogatem podłożu pojemnej, trwałej i żywej pamięci oraz bystrej, dokładnej i wszechstronnej obserwacji. Twierdzeniu temu pozornie przeczy rozpowszechnione mniemanie o rozwiniętej wyobraźni dziecka i człowieka pierwotnego, tudzież pogląd, jakoby wiedza książkowa, przyczyniająca się niewątpliwie do wzbogacenia treści materjalnej umysłu, wpływała ujemnie na działalność wyobraźni. Oba te przesądy są wynikiem powierzchowności obserwacji i płynących stąd nieporozumień. Dziecko i człowiek pierwotny niewątpliwie mają wyobraźnię bujną, bardziej wybujałą, niż dojrzały umysł człowieka kulturalnego; ale przecież to dopiero jedna cecha wyobraźni; inne jej właściwości, jak zakres, giętkość i żywość przychodzą do głosu i istotną moc swoją objawiają tylko w świadomości, wzbogaconej wszechstronnemi przeży-

ciami i różnorodnemi doświadczeniami. Znane jest egocentryczne, a nawet egoistyczne stanowisko dziecka i człowieka pierwotnego, a przecież źródłem jego jest nieudolność wyobraźni, która nie pozwala im wskutek braku odpowiednich doświadczeń wejść w cudze położenie, wyrozumieć je i stać się naprawdę nietylko wyrozumiałym, lecz także współczującym, pobłażliwym dobrotliwym, względnym, a nadewszystko sprawiedliwym. Brak tych zalet i wszystkie płynące stąd ułomności zbyt często zdarzają się również ludziom dojrzałym i niby kulturalnym, a przyczyna, poza osobistemi animozjami, zazwyczaj leży w niedoborach wyobraźni, w niemożności postawienia siebie na cudzem miejscu i wydania stamtąd właściwej oceny. „Co czuję, inni uczuć chcieliby daremnie; chcąc mnie sądzić, nie ze mną trzeba być, lecz we mnie!“ — słusznie powiedział Mickiewicz, bo w żadnej może dziedzinie, jak we wzajemnem współrozumieniu i współczuwaniu się ludzi, nie sprawdza się tak dobitnie Protagorasowe *πάντων μέτρον ἄνθρωπος*, człowiek jest miarą wszystkiego. Znamy się wszyscy tylko pośrednio na podstawie własnych wewnętrznych przeżyć, w cudzych duszach szukamy własnych podobieństw i na ich podstawie wznosimy swe sądy o ludziach, a w tej pracy rozglądania się w duszach ludzkich czynnie współdziała wyobraźnia, wspierana, oczywiście, pamięcią osobistych wewnętrznych doświadczeń. Kiedy w granicach tych doświadczeń nie umiemy lub nie możemy odszukać odpowiedniego materjału, zaczynamy się w swych domysłach gubić, bo wyobraźnia, pozbawiona podłoża rzeczywistości, traci na sile i beznadziejnie nas opuszcza. Nieinaczej się dzieje w dziedzinie postrzeżeń i doświadczeń zewnętrznych; i one stale zasilają wyobraźnię dostarczanym przez siebie materjałem: wiadomo, naprzykład, jak stopniowo, w miarę nabywania odpowiednich doświadczeń rozwija się u dzieci wyobraźnia stosunków przestrzennych.

Pogląd, że praca umysłowa i zdobywana przez nią wiedza niszczy naturalny rozwój wyobraźni, jak było wspomniane, opiera się również na nieporozumieniu i jest wynikiem bardzo powierzchownych obserwacyj. Wiedza, rozszerzając i wzbogacając materjał doświadczalny, musi, oczywiście, wpływać powściągająco na zbytnią wybujałość wyobraźni, nie może jednak w ujemny sposób wpływać na inne jej właściwości, owszem rozwija je i potęguje. Jeżeli trudno zaprzeczyć powszechnemu, niestety, zjawisku, że ludzie wykształceni i pracujący w zawodach tak zwanej inteligencji nie celują zaletami wyobraźni, a bardzo często są z nich zupełnie obrani, to w przeważnej mierze jest to następstwem wadliwej metody, którą przeszli, pobierając nauki szkolne, a potem wynikiem warunków pracy biurowej i trybu życia w środowiskach miejskich. Wiedza znacznie pomnaża nasze ograniczone doświadczenia osobiste, wzbogaca treść umysłową materjałem faktycznym, a nadewszystko uzbraja zmysły w metodę patrzenia na świat i jego zjawiska, ale żeby mogła swój dobroczynny wpływ wywrzeć, musi być we właściwy sposób podawana, musi budzić umysły z biernego stanu przejmowania cudzych doświadczeń i twierdzeń do czynnej i samodzielnej pracy poznawczej; w przeciwnym razie, zaznajamiając z wynikami cudzych obserwacyj, uczy dzieci lekceważyć ich osobiste spotrzeżenia i odbiera chęć, a wkońcu i zdolność patrzenia na świat własnemi oczyma. Wiele głębokiej prawdy zawiera w sobie aforyzm, że w nauczaniu daleko ważniejszą od jego wyników jest droga, po której do nich zmierzamy, bo od sposobu jej przebywania zależy, czy umysł, który ją przeszedł, stanie u kresu w pełnym rozwoju zdrowej inteligencji, czy też okaleczony i zwichnięty. Dotychczas szkoła w najlepszym razie dawała wiedzę, ale zbyt małą przykładała wagę do rozwijania pracy własnej ucznia, a taka metoda nie mogła, oczywiście, zaprawić ani w bystrości,

ani w samodzielności obserwacji; nic przeto dziwnego, że ludzie, którzy całą swoją wiedzę nauczyli się w szkołach czerpać wyłącznie tylko z książek, zatracili stopniowo wrodzony zmysł obserwacji i zamulili wskutek tego odżywcze źródło świeżej wyobraźni.

Ujemny wpływ na swobodny rozwój wyobraźni wywiera również tryb życia, na który jest skazana inteligencja, pracująca w środowiskach wielkomiejskich. Ale zjawisko to jest najlepszym dowodem tej bliskiej zależności, w jakiej wyobraźnia pozostaje od ciągle pobudzanego zmysłu obserwacji. Miejski warsztat pracy w urzędzie czy biurze, hali fabrycznej czy izbie rzemieślniczej, wobec wielkiej pracowni przyrody jest tak ubogi i ciasny, że człowiek w nim zajęty, odbierając ciągle te same wrażenia, szybko swe czynności automatyzuje i w krótkim czasie zaczyna je wykonywać jak maszyna, którą obsługuje, a w godzinach wolnych od pracy zawodowej, wystawiony jest na tak podniecający chaos ulicznego zgiełku i wrzawy, że uwaga, rozpraszana coraz to nowemi, wdzierającemi się co chwila do mózgu wrażeniami, na niczem nie może przez czas dłuższy spocząć, aż wkońcu znużony umysł zamyka się w sobie, bo nadmiernie pobudzana wrażliwość staje się tępą i nieczułą. W takich warunkach umysł zwraca się co najwyżej ku ciągłemu postrzeganiu przeżyć i stanów wewnętrznych, a wyobraźnia, zasilana tak jednostronnym materjałem, kurczy się, ulega przerafinowaniu, choruje i jałowieje. Przeciwko tym ujemnym wpływom wielkomiejskiego życia zaczęto obmyślać środki zaradcze, a hasła, środki te propagujące, znalazły szczere zrozumienie wśród lekarzy, artystów i myślącego odłamu inteligencji. Tak popularna dzisiaj idea miast-ogrodów jest najlepszym dowodem, że tylko powrót do przyrody i bezpośrednie z nią zetknięcie może uleczyć chore dusze miejskie i odżywić w nich tę jasną siłę, która bije ze zdrowej i świeżej wyobraźni, bo tylko przyroda w ciągłej

odmianie swych zjawisk pociąga zmysł obserwacji, a przez nią daje potrzebny pokarm wyobraźni. Tak więc zarówno rozważania teoretyczne, jak właściwa ocena codziennie niemal zbieranych obserwacyj doprowadzają do wniosku, że wyobraźnia może się normalnie rozwijać tylko w mocnem oparciu na żywej pamięci i zdolności bystrego obserwowania; bez tej naturalnej podstawy krzywi się i wyrodnieje lub wysycha i jałowieje.

W tych samych zależnościach pozostaje fantazja. Wprawdzie jej wytwory, rozpatrywane jako niepodzielne całości, nie mają odpowiedników w świecie zjawisk rzeczywistych, a więc, zdawałoby się, powstają zupełnie niezależnie od doświadczeń i pamięci, to jednak po bliższej ich analizie okazuje się, że składowe ich części znajdują się w niezaprzeczonym związku zarówno z pamięcią, jak doświadczeniem. Obraz syreny czy pegaza, rozpatrywany w całości, nie ma odpowiednika w świecie zjawisk realnych, ale ich składowe części — kobieta i ryba, koń i skrzydła, — są obrazami konkretnemi. Tak więc obrazy fantastyczne w swych składowych częściach również pozostają w ścisłym związku z pamięcią i doświadczeniem i pod tym względem są przeto obrazami odtwórczemi, a twórcza oryginalność ujawnia się w nich tylko w niezwykłem zestawieniu lub rozłożeniu ich składników. Na tem jednak nie kończy się związek twórczości fantastycznej z materjałem, czerpanym z doświadczenia. Każdy obraz fantastyczny jest przecież symbolem jakiejś idei, wyrażającej takie lub inne postrzeżenia życiowe, uogólnianie filozoficzne lub wskazówkę moralną. Ta idea przewodnia, której obraz fantastyczny jest uzmysławiającym symbolem, tworzy jego treść. Otóż obraz fantastyczny jest zależny od pamięci i doświadczeń nietylko w swej zewnętrznej formie, lecz także w treści, która się poza formą zewnętrzną ukrywa: bo idea, złożona w symbolu fantastycznym, bywa zawsze wnioskiem, wy-

snuwanym z obserwacji lub rozważania tego czy innego pojawu życiowego.

Dochodzimy w ten sposób do twierdzenia, że postrzeżenia są naturalnem oparciem pamięci; doświadczenia i pamięć dają podstawę wyobraźni, a fantazja może się normalnie rozwijać tylko w ścisłym związku z tamtemi zdolnościami. Z tej ustopniowanej zależności wypada jeden tylko wniosek dydaktyczny, że ćwiczenia pomienionych zdolności umysłowych następować po sobie winny w porządku, odpowiadającym temu stopniowi zależności, w jakim każda z nich pozostaje do swej podstawy, czyli do zdolności postrzegania. Przeto przedewszystkiem należy kształcić zmysł obserwacji, potem ćwiczyć pamięć, rozwijać wyobraźnię, wreszcie rozbudzać fantazję. Z tą normalną drogą stopniowego rozwijania zdolności umysłowych dziecka liczyć się musi także program wypracowań piśmiennych; naprzód wypracowania, oparte na bezpośredniem postrzeganiu, później odtwarzane z pamięci, potem wypracowania, wsparte na wyobraźni, nakoniec utwory, osnute na tle fantastycznem.

3. Forma i układ wypracowania.

Teorja literatury rozróżnia cztery zasadnicze rodzaje utworów: opis, opowiadanie, rozprawę i charakterystykę. Opis jest wyszczególnieniem cech stałych przedmiotu, współistniejących w pewnym momencie czasu. Opowiadanie odtwarza cechy przejściowe przedmiotów w następstwie czasowem. Rozprawa jest to uzasadnienie słuszności lub bezpodstawności jakiejś myśli, zapomocą szeregu rozumowań. W charakterystyce, w ciaśniejszem pojmowaniu tego terminu, wyszczególniamy cechy charakteru jakiejś osoby. Z tych definicyj wypływa, że treścią opisu bywa jakiś przedmiot, na treść opowiadania składa się jakieś wydarzenie, tematem rozprawy bywa jakaś myśl

czy idea, a treścią charakterystyki jest wyłożenie cech charakteru osoby.

W jakiem następstwie powinny być uwzględniane wymienione cztery typy w programie wypracowań? Nie ulega wątpliwości, że ostatniem ogniwem tego programu musi być charakterystyka, gdyż zawiera w sobie pierwiastki trzech innych typów, jest opisem, rozumowaniem i zarazem opowiadaniem. Charakterystyka jest opisem, bo wyszczególnia cechy charakteru, a te, przynajmniej w pewnych granicach czasu, są cechami niezmiennemi, stałemi. Cechy charakteru rozpoznajemy nie bezpośrednio zapomocą obserwacji zmysłowej, lecz drogą wnioskowania na podstawie sądów, jakie wysnuć możemy z postępowania, czynów, zachowania się w różnych okolicznościach życia, wypowiadania się i sposobu myślenia charakteryzowanej osoby; a wnioskować jest to rozumować. W ten sposób charakterystyka otrzymuje właściwości rozprawy. Ponieważ punktem wyjścia wszelkiego rozumowania i wnioskowania musi być w charakterystyce życie charakteryzowanej osoby, więc opierając się na jego wydarzeniach i wypadkach, musimy, dla nadania rozumowaniu siły przekonywającej, te wydarzenia i wypadki, tudzież sposób zachowania się w nich charakteryzowanej osoby przytaczać, a odtwarzać wydarzenia jest to opowiadać o nich. W ten sposób charakterystyka w całym szeregu ustępów przekształca się w opowiadanie. Już to jedno, że charakterystyka zawiera w sobie pierwiastki, właściwe opisowi, opowiadaniu i rozprawie, każe ten typ wypracowań przesunąć do wyższych stopni programu. Skłaniają nadto do tego inne jeszcze względy, a przedewszystkiem ten, że odtwarzanie cech charakteru wymaga od autora znacznej skali przeżyć wewnętrznych i umiejętności analizowania własnych stanów psychicznych, a to staje się możliwem dopiero na wyższych stopniach nauczania.

Rozprawa, jako niewątpliwie trudniejsza od opisu i opowiadania, powinna poprzedzać bezpośrednio charakterystykę. Wątpliwości nasuwa ustalenie miejsca, które w programie zajmować powinien opis i opowiadanie. Jedni, opierając się na intuicji i wielokrotnie stwierdzonych obserwacjach pedagogicznych, uważają, że program wypracowań piśmiennych rozpoczynać się powinien od ćwiczeń w opowiadaniu; inni, jak Schmieder[1]), wypowiadają zdanie, że punktem wyjścia w nauce wypracowań musi być opis. Pogląd swój uzasadnia Schmieder tem, że opowiadanie właściwie nie jest niczem innem, jak tylko zsumowaniem szeregu opisów, odtwarzających szybko po sobie następujące a ciągle zmieniające się obrazy. W każdem opowiadaniu punktem wyjścia bywa zawsze jakaś sytuacja; w miarę rozwijania się wypadków w tej sytuacji pierwotnej następują zmiany najrozmaitszych szczegółów. Otóż zadaniem opowiadającego jest przedewszystkiem dokładny opis sytuacji, będącej punktem wyjścia, a później wyszczególnienie tych przekształceń, jakie w przebiegu wydarzeń w niej zaszły. Na potwierdzenie słuszności swych zapatrywań Schmieder poddaje analizie balladę Vogla „Heinrich der Vögler“. Utwór, istotnie, zaczyna się od opisu lasu, po którym przechadza się władca saski, przypatrując się i przysłuchując ulubionym przez siebie ptakom. Ze skraju lasu widać daleko rozciągający się widnokrąg — pole, łąki, droga. Aż oto na tle tego obrazu poczynają się ukazywać nowe szczegóły, obraz stopniowo się zmienia; wdali na horyzoncie podniosła się kurzawa; tuman pyłu szybko biegnie w kierunku lasu; gdy się znalazł w pewnem oddaleniu, naraz wyłonili się z niego jeźdźcy; cwałują pod skraj lasu, osadzają konie, zsiadają, biegną ku Henrykowi, padają na kolana i ogłaszają, że na zjeździe elektorskim

[1]) A. Schmieder. Aufsatzsunterricht auf psychologischer Grundlage. Leipzig, 1908.

obwołany został cesarzem. Tutaj, rzeczywiście, podstawą opowiadania jest ogólny opis obrazu, w którego ramach rozwijają się wszystkie dalsze szczegóły.

Rozumowania Schmiedera są bez zarzutu ścisłe i poprawne, wyniki analizy przytoczonego na ich potwierdzenie utworu narzucają się sugestyjnie, a jednak doświadczenie pedagogiczne i prosta intuicja uparcie przeciwstawiają się jego twierdzeniom. Jeżeli rozumowanie, którego słuszność aż nadto jest jasna, doprowadza do tak sprzecznych z praktyką życiową wyników, to przyczyny nieporozumienia, jak zwykle, szukać należy w niewłaściwie ujętem założeniu. Schmieder, jak sam tytuł jego książki — Aufsatzsunterricht auf psychologischer Grundlage — wskazuje, wprawdzie postawił sobie za zadanie wykreślenie programu wypracowań na podstawie psychologicznej, ale analiza wypracowania, na której swój program buduje, jest raczej logiczna, nie psychologiczna. Psychologja bada czynności umysłowe w ich przebiegach, logika zajmuje się ich wytworami. Otóż Schmieder analizuje wypracowania piśmienne jako skończone, już gotowe wytwory, a nie uwzględnia w dostatecznej mierze tych czynności, które trzeba przy ich opracowywaniu podejmować. Jeżeli zestawimy już gotowe, a więc wytworzone opowiadanie i opis i poddamy je rozbiorowi, to istotnie opis okaże się utworem prostszym, a opowiadanie bardziej złożonem, składającem się z szeregu opisów; ale będzie to analiza nie psychologiczna, lecz logiczna, bo zastosowana nie do czynności umysłowych, wykonywanych podczas opisywania, czy opowiadania, lecz do wytworów tych czynności t. j. do skończonych i wykonanych już wypracowań. To też program Schmiedera jest bardzo konsekwentny i logiczny, ale właśnie dlatego, że jest zanadto logiczny, a za mało psychologiczny, nie może być przyjęty bez zastrzeżeń.

Aby odszukać właściwą metodę postępowania, pedagog

musi nietylko dokładnie i ściśle, a więc logicznie zanalizować przedmiot, którego ma uczyć, lecz zarazem rozpatrzyć te czynności psychiczne, które uczeń podczas swej pracy musi wykonać. Jeżeli z tego stanowiska spojrzymy na program wypracowań piśmiennych, to jasnem się staje, że rozstrzygającym momentem w naszem rozumowaniu powinno być nie to, do jakich wyników doprowadza nas analiza wypracowania, jako czegoś skończonego, lecz raczej analiza tych czynności, jakie dziecko, pisząc wypracowanie, musi wykonać.

Tutaj wysuwa się przedewszystkiem czynność układania planu. Otóż budowa planu w opowiadaniu jest niewątpliwie znacznie łatwiejsza, niż w opisie. W opowiadaniu porządek części narzuca się sam przez się, przez samo następstwo wydarzeń, o których się opowiada. Zupełnie inaczej w opisie: tutaj mamy do czynienia z cechami współistniejącemi w jednym i tym samym momencie, a musimy je wyszczególniać w następstwie czasowem; musimy więc szereg faktów współistniejących przełożyć na szereg wartości, przesuwających się w czasie. Jest to pierwsza wielka trudność, a druga wiąże się z układaniem planu, bo trzeba się zdecydować na wybór cechy, która ma być punktem wyjścia opisu, a potem ustalić kolejny porządek cech dalszych. Ten porządek w opisie nie narzuca się przez okoliczności zewnętrzne tak, jak to bywa w opowiadaniu, lecz opierać się musi na związkach wewnętrznych, wynikających z podobieństwa opisywanych cech i wzajemnych ich zależności. Wykrycie tego rodzaju związków, oczywiście jest znacznie trudniejsze i wymaga większego wysiłku umysłowego.

Ponadto opowiadanie z innego jeszcze względu zaleca się jako pierwszy typ wypracowania: mamy w niem do czynienia z ciągłym ruchem, z nieustannie zmieniającemi się obrazami, a ten ruch i zmienność wy-

darzeń pobudza umysł dzieci i bardziej je zaciekawia, niż opis, wymagający skupienia uwagi przez dłuższy czas na jednym jakimś przedmiocie. Biorąc to wszystko pod uwagę, musimy opowiadania umieścić na pierwszym stopniu w programie wypracowań. W ten sposób otrzymujemy następujące stopniowanie typów wypracowań, rozpatrywanych ze stanowiska ich formy: opowiadanie, opis, rozprawa i charakterystyka.

Wśród opisów rozróżnia się zazwyczaj trzy ich odmiany: opis przedmiotowy, podmiotowy i podmiotowo-przedmiotowy. Opis przedmiotowy, jak wiadomo, wyszczególnia cechy przedmiotów zewnętrznych; opis podmiotowy odtwarza stany podmiotowe autora, wrażenia i uczucia, jakich doznaje pod wpływem widoku postrzeganych czy obserwowanych przedmiotów; w opisie podmiotowo-przedmiotowym autor swoje własne wrażenia, uczucia i myśli przenosi nazewnątrz i przypisuje przedmiotom, wśród których lub pod wpływem których te wrażenia, uczucia i myśli przeżywał.

Jak wszystkie te odmiany opisów rozłożyć w programie wypracowań? W opisie podmiotowym autor rysuje swoje stany psychiczne, a ponieważ zjawiska psychiczne odbywają się, jak wiadomo, nie w przestrzeni, lecz w czasie, więc w opisie podmiotowym występuje wyraźnie moment czasu, który mu nadaje charakter opowiadania, — opowiadania o przeżyciach wewnętrznych autora. To właściwe opisowi podmiotowemu zabarwienie nasuwa myśl, że w programie wypracowań opis ten należałoby może umieścić na stopniu drugim, zaraz po ćwiczeniach w opowiadaniu, gdyż w ten sposób zadzierzgnęłoby się naturalne ogniwo pośrednie, wiążące opowiadanie z właściwym opisem przedmiotowym. Taki układ programu byłby niewątpliwie trafny i konsekwentny ze stanowiska logicznego, za mało jednak liczyłby się z psychologją autora, t. j. z temi czynościami, które podczas pisania wypracowania podejmuje dziecko.

Dziecko, jak człowiek pierwotny, zwraca uwagę przedewszystkiem na świat zewnętrzny, świat duchowy przeżyć wewnętrznych mało je interesuje. Dusza dziecka prawie cała zatopiona jest w zmysłach, a umysł w świecie zewnętrznym; tam też dziecko szuka nawet swoich własnych stanów, personifikując tak często otaczające je przedmioty przez utożsamianie ich z własną osobowością. Zastanawianie się nad samym sobą, a co więcej analizowanie doznawanych wrażeń i przeżywanych stanów jest dla dziecka sprawą bardzo trudną, niekiedy zupełnie niedostępną. Dziecko jest istotą zbyt emocjonalną, wzruszenia, które niem poruszają, bywają zbyt silne, ażeby dały się opanowywać i spokojnie analizować. To też opis podmiotowy powinien być odsunięty na stopnie wyższe programu i w każdym razie następować po opisie przedmiotowym. Opis podmiotowo-przedmiotowy z natury swojej treści musi być w programie umieszczony po opisie podmiotowym.

W zakresie opisu przedmiotowego można za Schmiederem uwzględnić następujące stopnie: naprzód opis pojedyńczego przedmiotu, np. liścia, owocu, jakiegoś zwierzęcia i t. d., bezpośrednio przez uczniów postrzeganego w jednym i tym samym momencie czasu; potem opis przedmiotu, rozpatrywanego w dwóch różnych momentach, z których jeden jest momentem postrzegania, a więc liścia, zwiędłego w jesieni, i tegoż samego liścia, jak on przypuszalnie wyglądał w porze wiosennej. Stopień trzeci tworzą opisy dwóch jakichś przedmiotów, w ten lub inny sposób z sobą związanych, naprzykład, opis wiewiórki i drzewa orzechowego lub kapusty i kapustnika. Na stopniu czwartym Schmieder podaje opisy jakiegoś poszczególnego przedmiotu na tle innych przedmiotów, a więc naprzykład, opis jakiegoś drzewa, lipy, dębu, świerka lub t. p. na tle całego krajobrazu. Stopień piąty obejmuje opisy krajobrazów,

lub wogóle przedmiotów złożonych, postrzeganych w jednym jakimś momencie czasu. Stopień szósty tworzą opisy krajobrazów, postrzeganych w dwóch różnych momentach czasu. Na stopniu siódmym Schmieder umieszcza opis stylizowany. Nie jest on prostem odtworzeniem odbieranych od przedmiotu wrażeń zmysłowych, lecz symbolem pewnej idei. Tak, naprzykład, zwykły opis przedmiotowy krajobrazu wiosennego różni się od stylizowanego obrazu tem, że w wypadku pierwszym podajemy tylko to, co w granicach naszego postrzeżenia istotnie podpada pod nasze zmysły, gdy w przypadku drugim szczegóły, wyjęte z obserwacji, uzupełniamy nowemi, zaczerpniętemi z wyobraźni, a to w tym celu, żeby na jednym i tym samym obrazie skupić więcej cech charakterystycznych, żywiej uwypuklających myśl przewodnią, którą zamierzamy wyrazić. Rzeczywisty fragment obserwowanego krajobrazu wiosennego zawiera, oczywiście, cały szereg szczegółów, chrakteryzujących wiosnę: świeży puch rozwijającej się zieleni, jasność światła, barwa nieba, rodzaj kwiatów, kwitnących na łąkach, widok pól ornych, — wszystko to wyraźnie wskazuje na porę roku; ale do szczegółów tych, narzucanych przez postrzeganą rzeczywistość, możemy z wyobraźni dodać inne, również dla krajobrazu wiosennego charakterystyczne, choćby obraz klucza ciągnących bocianów lub inny jaki, właściwy wiośnie, szczegół. A czynimy to dlatego, że w danym razie nie tyle chodzi o wierne odtworzenie rzeczywistości, ile raczej o wyrażenie pewnej idei, której opisany obraz ma być tylko zewnętrznym symbolem.

Po ćwiczeniach, obejmujących różne odmiany opisów, następować powinna w programie wypracowań rozprawa. W granicach tego typu, rzecz jasna, również uwzględniać należy stopniowanie trudności, a tematy rozprawek i sposoby ich ujmowania zastosowywać do zasobu wyobrażeń

i rozwoju umysłowego dziecka. Końcowe ogniwo w programie wypracowań tworzy charakterystyka.

W ten sposób, jeżeli brać pod uwagę formę i układ wypracowania, porządek poszczególnych typów w programie należałoby ustalić według następujących zasad: 1) opowiadanie, 2) opis przedmiotowy w rozmaitych jego ustopniowaniach i odmianach, 3) opis podmiotowy, 4) opis podmiotowo-przedmiotowy, 5) rozprawa, 6) charakterystyka.

4. Język wypracowania.

Jakość wypracowania piśmiennego zależy nietylko od umiejętności zbierania potrzebnego materjału i właściwego układania planu, lecz także w znacznej mierze od umiejętnego posługiwania się językiem. Treść, odtwarzaną w wypracowaniu, trzeba umieć wyrazić, a to nie jest rzeczą łatwą. Nabycie wprawy językowej, dającej możność łatwego wypowiadania myśli, uczuć i wrażeń, zdobywa się w drodze odpowiednich ćwiczeń i nie może się obejść bez umiejętnego kierownictwa. Język jest zjawiskiem społecznem; w nim tak samo, jak w innych dziedzinach życia zbiorowego, zaznacza się z tą samą siłą zależność jednostki od społeczeństwa. Każdy człowiek kształtuje swój język na wzór języka innych ludzi. Przecież nawet najznakomitsi pisarze korzystali z cudzych wzorów: Mickiewicz w pierwszych latach swej twórczości pozostawał pod znacznym wpływem stylu Trembeckiego i Niemcewicza, a ślady językowego oddziaływania Alojzego Felińskiego uwidoczniają się nawet w „Panu Tadeuszu“. Słowacki, jak to niedwuznacznie wskazuje jego korespondencja z matką, czerpał wzory językowe z pism Piotra Kochanowskiego, a Dante stąpał pod przewodem Wergilego nietylko po topielach piekła, lecz także, jak to sam wyznaje[1]), po drogach łamania się z trudnościami

[1]) Ty jesteś Mistrz mój, ty moja Powaga:
Przez Cię jedynie styl mój nabył piętna
Sztuki, skąd dzisiaj moja cześć się wzmaga. Piekło I, 85—87.

językowemi. „Poeta uczy się techniki od innych poetów, od swoich poprzedników. Z lektury ich utworów pozostaje mu w duszy cały zapas wyrażeń, obrazów i motywów, które przy dotknięciu odpowiedniej struny uczuciowej czy myślowej wydobywają mu się z pod progu świadomości“ [1]). Jeżeli najświetniejsi mistrze słowa potrzebowali wzorów językowych, to potrzebę taką tem bardziej odczuwają dzieci; należy ją przeto zaspokajać, a najskuteczniejszym ku temu środkiem w nauce wypracowań byłoby podawanie do streszczenia wzorowych pod względem językowym urywków. W wypracowaniach tego rodzaju uczeń ma przed sobą gotową formę językową, mniej lub więcej dokładnie odtwarza ją z pamięci, a w każdym razie podczas pisania pozostaje pod jego wpływem. Są to wypracowania odtwórcze, w przeciwieństwie do wypracowań twórczych, w których dziecko samo znajduje i urabia najwłaściwszą formę językową dla swoich obserwacyj, przeżyć i myśli. W pierwszym wypadku wypracowania są pod względem językowym narzucone, w wypadku drugim — samodzielne. Nie ulega wątpliwości, że typ pierwszy jest znacznie łatwiejszy, to też gdybyśmy tylko samą formę językową mieli na względzie, należałoby go umieścić w programie wypracowań na stopniu pierwszym, a później dopiero przejść do wypracowań samodzielnych.

5. Program wypracowań piśmiennych we wnioskach ogólnych.

Podaliśmy trzy programy wypracowań piśmiennych, rozpatrywanych z trzech różnych stanowisk. Każdy z nich uwzględnia jeden tylko moment składowy wypracowania, więc z natury rzeczy musi być jednostronny, a przeto niewystarczający. Ponieważ jednak wykreśliliśmy je na

[1]) Tad. Sinko. Hellenizm Słowackiego. Kraków 1909, str. 42.

trzech podstawach, które się nawzajem wyłączają, więc może, jak zwykle w takich wypadkach, zestawienie pozwoli nam odszukać punkty skrzyżowań, które ułatwią ustalenie planu ogólnego, uwzględniającego wszystkie trzy punkty widzenia. Przy takiem wykreślaniu programu ogólnego oczywiście będziemy nieraz musieli godzić sprzeczne zasady, brać pod uwagę rozbieżne tendencje, ale może po szczegółowem rozważeniu względów zalecających i przeciwnych uda się dojść do wniosków, ustalających ogólne zasady programu wypracowań.

Zestawmy naprzód dwa pierwsze programy. Wzgląd na treść każe rozpoczynać od wypracowań, opartych na bezpośredniem postrzeganiu, wzgląd na formę i układ zaleca opowiadania, jako początkową odmianę wypracowań. Z tego wynika, że na pierwszym stopniu programu wypracowań piśmiennych należałoby umieścić opowiadania, oparte na bezpośredniem postrzeganiu. Zastanówmy się, co to ma znaczyć. Wypracowanie, oparte na bezpośredniem postrzeganiu, odtwarza to, co bezpośrednio podczas pisania obserwujemy lub czego w tym momencie doznajemy. Obserwowanie i doznawanie, a z drugiej strony odtwarzanie i pisanie muszą być tutaj czynnościami współczesnemi, mogą więc stosować się tylko do jakiegoś przedmiotu nieruchomego, stałego, któryby nie schodził z pola naszych obserwacyj, gdyż w takich razach cała nasza czynność ogniskuje się w teraźniejszości. Otóż w opowiadaniu jest to niemożliwe: tam niema teraźniejszości, tam nieustannie na wymiany wysuwa się tylko przeszłość lub przyszłość. Tam, gdzie się coś dzieje, niema miejsca na teraźniejszość, bo, jak słusznie powiedział Mochnacki, każda obecna chwila w przeszłość zapada, a każda następna do przyszłości należy. To też opowiadanie ma zawsze charakter historyczny, zawsze się ściąga do przeszłości, może być przeto odtwarzane tylko z pamięci, a nigdy na podstawie bezpośredniego

postrzegania i obserwacji. Dwie tedy zasady, na których oparliśmy program wypracowań — wzgląd na treść i wzgląd na formę — stanęły wobec siebie w nieprzejednanej sprzeczności. Kompromis jest niemożliwy, bo stwarza fikcję, jaką jest opowiadanie na podstawie bezpośredniej obserwacji. Trzeba więc zrobić wybór, jedną zasadę poświęcić dla drugiej, zachodzi tylko pytanie, którą. Jaką czynność winniśmy uznać za donioślejszą — zbieranie materjału, który się ma stać treścią wypracowania, czy jego porządkowanie i układanie? Rozstrzygającym momentem w odpowiedzi na to pytanie powinien być, według mnie, wzgląd na to, w zakresie której z wymienionych czynności dziecko może wydobyć z siebie więcej samodzielności i silniej uwydatniać swoją indywidualność. Wyniki obserwacji zawsze zależą nietylko od rozwoju i wyszkolenia umysłowego, lecz w znacznym stopniu także od indywidualnych właściwości psychicznych obserwującego, od jego postawy intelektualnej i wzruszeniowej, od rodzaju pamięci i wyobraźni, stopnia i skali wrażliwości, jakości tonu uczuciowego i t. d. Wszystkie te pierwiastki życia duchowego wyciskają właściwe sobie piętno na czynności postrzegania i wpływają na stopień, jakość i rodzaj doznań i przeżyć, cisnących się do duszy w pracy obserwowania. Te przeżycia i doznania są niezaprzeczalną osobistą własnością piszącego autora i przenoszą na utwór cechy jego osobowości. To też zbieranie treści materjalnej wypracowania jest pracą, w której dziecko w rozległym zakresie może uwydatnić swoją samodzielność i ujawnić indywidualne właściwości swojej duszy. Porządkowanie i układanie materjału już nie pozwala na tę swobodę, z jakiej autor korzysta przy jego zbieraniu. Plan wypracowania, o ile ma być poprawny, musi się opierać na mocnych podstawach logicznych, a kategorje logiczne w przeciwstawieniu do naszych przeżyć osobistych mają zawsze wartość powszechną,

jednakowo wszystkich obowiązującą; te też granice, w których bezkarnie poruszać się może indywidualność umysłowa autora, tutaj są znacznie szczuplejsze, niż zakres, jaki ogarnąć może praca gromadzenia materjału. Okoliczność ta daje wyraźne wskazówki, w jakim kierunku powinniśmy rozwiązać postawione wyżej pytanie. Skoro treść wypracowania, sposób jej ujęcia i przedstawienia pozwala na większe uwydatnienie się indywidualnej samodzielności, niż jego układ, więc w ustaleniu programu wypracowań momentem przeważającym powinna być zasada, oparta na analizie treści wypracowania, a nie wymagania, wynikające z rozbioru jego formy. Ponieważ wypracowania, których treść opiera się na bezpośredniej obserwacji, mogą mieć formę tylko opisu, więc chociaż wzgląd na układ zalecałby rozpoczynanie od opowiadań, na pierwszym stopniu programu wypracowań umieścić należy opisy.

Pogląd ten, wiem zgóry, spotka się z niejednym zapewne zarzutem. Przewidziałem je i postaram się, w miarę możności, dać na nie uzasadniającą odpowiedź. Punktem wyjścia rozumowania, które do bronionych przeze mnie wniosków doprowadziło, było twierdzenie, że opowiadanie na podstawie bezpośredniej obserwacji jest fikcją. Otóż może mię spotkać przedewszystkiem zarzut, że przecież znane są w literaturze utwory, zawierające bezpośrednie wynurzenia rozwijających się w duszy autora wrażeń, uczuć i myśli. Tak, ale wszystkie tego rodzaju utwory liryczne są nie opowiadaniami, lecz raczej przedmiotowemi opisami przeżywanych przez autora stanów psychicznych a opis podmiotowy jest tą formą wypracowania, którą dla bardzo ważkich powodów umieścilibyśmy dopiero po opisie przedmiotowym, tem bardziej przeto nie można go dawać przed opowiadaniem i wysuwać na stopień pierwszy programu. Tak więc jedyna forma utworu, mająca charakter opowiadania na podsta-

wie bezpośredniego postrzegania — opis podmiotowy — nie nadaje się na początkowy typ wypracowania, opowiadanie zaś o wydarzeniach zewnętrznych nie może się nigdy opierać na bezpośrednich obserwacjach. Z tem chyba wszyscy się zgodzą, ale ten lub ów podniesie, że to, czego nie można osiągnąć w zwykłych warunkach rzeczywistości, daje się przecież nieraz stworzyć środkami sztucznemi, a czegoż nie zdziała pomysłowość! Wszak chodzi tutaj tylko o ujęcie łańcucha wydarzeń w możliwie ciasne granice czasu, a można to dzisiaj z łatwością osiągnąć przez rzucenie akcji na film kinematograficzny. Niezawodnie, ale pomijając trudności techniczne, związane z wprowadzeniem do nauki szkolnej kinematografu, akcja, odtwarzana w przesuwających się na filmie obrazach, zawsze będzie się rozwijała zbyt szybko, aby, zdążając za jej biegiem, można było jednocześnie zapisywać odbierane od niej wrażenia; obserwator zawsze pozostanie wtyle i wiele szczegółów będzie musiał odtwarzać z pamięci, a nawet tu i ówdzie wytworzone przez niedopatrzenie luki zapełniać przy pomocy wyobraźni. Tak więc nawet odtwarzanie akcji, rozwijającej się w obrazach kinematograficznych, nie może się przekształcić w opowiadanie na podstawie bezpośredniego postrzegania. Nie może niem być również ćwiczenie, polegające na wiązaniu w jedną całość szeregu obrazów, które odtwarzają kolejno następujące po sobie momenty jakiegoś wydarzenia lub akcji. Obrazy takie zatrzymują uwagę obserwatora tylko na niektórych momentach wydarzenia, chcąc z dostarczonego przez nie materjału stworzyć całość, posiadającą ciągłość rozwoju, trzeba sięgać do pomocy wyobraźni i wiele szczegółów tą drogą uzupełniać. Treść takiego opowiadania opiera się przeto nietylko na danych, wziętych z bezpośredniej obserwacji, lecz także w znacznym stopniu na materjale, zaczerpniętym z wyobraźni. Byłaby to jednak okoliczność mniejszej wagi, bo korzy-

ści, płynące z możności umieszczenia opowiadania na pierwszym stopniu programu, byłyby tak wielkie, że możnaby rozpoczynać naukę od wypracowań, których treść opiera się nietylko na bezpośredniej obserwacji, lecz w znacznym stopniu jest także wynikiem wyobraźni. Najpoważniejszym atoli względem, nie pozwalającym na rozpoczynanie nauki od tego typu wypracowań, jest to, że uwaga, skupiając się przedewszystkiem na bezpośrednio odbieranych postrzeżeniach, z natury rzeczy zajmować się będzie prawie wyłącznie treścią podanych obrazów i wzajemnem ustosunkowaniem zawartych w nich szczegółów tak, że pierwiastki opowiadające, zaczerpnięte z wyobraźni, odejdą na plan dalszy, a materjał, oparty na bezpośredniej obserwacji, przekształci się w szereg opisów; jasnem przeto się staje, że wypracowania takie można przerabiać z istotnym pożytkiem i pożądanym skutkiem dopiero wówczas, gdy dzieci wyćwiczą się w umiejętnej analizie pojedyńczych obrazów, a treść takich obrazów może być materjałem tylko dla opisów.

Tak więc początkowym typem wypracowania powinien być opis przedmiotowy na podstawie bezpośredniego postrzegania. W wyborze tematów, jak wszędzie, tak i tutaj należy brać pod uwagę stopniowanie trudności, a skala takiego stopniowania może być przecież bardzo rozległa, od opisu oddzielnych najprostszych przedmiotów począwszy, kończąc na opisach krajobrazów, tworzących bogaty splot najrozmaitszych przedmiotów i szczegółów.

Rozpoczynanie ćwiczeń od najrozmaitszych opisów przedmiotowych, poza przytoczonemi już powodami, zaleca się również ze względów językowych: opisy takie w pierwszych początkach mogą się składać z kilku co najwyżej zdań, w których dziecko wymieni dostrzeżone przez siebie cechy lub określi przedmiot na podstawie doznawanych przez siebie uczuć. Dwa, trzy, cztery zda-

nia i opis może być skończony, np.: *Jabłko jest rumiane. Jabłko jest smaczne. Jabłko jest ładne.* Takie kilkozdaniowe opisy mogą być stosowane już w drugim roku nauczania, a w ćwiczeniach ustnych bywają uprawiane nawet w roku pierwszym. Stopniowo, w miarę coraz większego rozszerzania zasobu słownikowego i frazeologicznego dzieci, opisy takie należy rozwijać, urozmaicać i ożywiać przez wprowadzenie pierwiastka opowiadającego: niechaj dzieci nietylko opisują obserwowany przedmiot, lecz jednocześnie odtwarzają okoliczności, wśród których go obserwują, i opowiadają o czynnościach, jakie podczas swej pracy wykonywają. Taki sposób ujęcia opisu uwzględni motyw osobistego zainteresowania dzieci, a nadając wypracowaniu choć do pewnego stopnia charakter opowiadania, złagodzi te niedogodności, które pociąga za sobą konieczność wysunięcia opisu na stopień pierwszy programu.

Po wypracowaniach, opartych na bezpośredniej obserwacji, mają następować ćwiczenia, których treść jest czerpana z pamięci. Tutaj zyskujemy już znacznie większą swobodę ruchów, bo wypracowania tego typu mogą być nietylko opisami, lecz i opowiadaniami; to też w myśl wyłuszczonych już zasad, na pierwszem miejscu uwzględniamy tu opowiadania, a potem opisy, odtwarzane z pamięci, z zachowaniem oczywiście w wyborze tematów koniecznego, jak wszędzie, stopniowania trudności.

Na dalszych stopniach następują wypracowania, których treść ma się opierać na wyobraźni. Ogniwem pośredniczącem mogą być tutaj wypracowania, do których dzieci w części czerpią materjał z bezpośredniej obserwacji, w części zaś muszą wysnuć z wyobraźni: są to opowiadania na podstawie obrazków, odtwarzających kolejne momenty jakiegoś rozwijającego się wydarzenia czy akcji, i opisy stylizowane. W tego rodzaju opowiadaniach i opisach wyobraźnia nie traci ścisłego kontaktu

z rzeczywistością, owszem znajduje silne oparcie i żywą podnietę we wrażeniach zmysłowych, odbieranych bezpośrednio przy szczegółowem rozglądaniu treści podsuniętych obrazków. Ażeby wypracowanie mogło być wykończone, materjał, zawarty w tych obrazkach, musi być koniecznie uzupełniony przy pomocy wyobraźni; współudział jej jest tu niezbędny, ale kierunek pracy pozostaje w nierozerwalnym związku z danemi postrzegania zmysłowego.

Po tego rodzaju ćwiczeniach można z większą pewnością przejść do wypracowań, których treść jest już całkowicie oparta na wyobraźni, ale i tutaj należy uwzględnić stopniowanie trudności. Działalność wyobraźni może być twórcza albo odtwórcza; w pierwszym wypadku wyobraźnia sama stwarza obrazy i łączy je w najrozmaitsze związki, w wypadku drugim odtwarza tylko to, co zostało jej podsunięte za pośrednictwem wyobrażeń językowych. Tak, naprzykład, opis burzy w „Panu Tadeuszu“ lub obraz bitwy grunwaldzkiej w „Krzyżakach“ jest dziełem twórczej wyobraźni poetów, natomiast dokładne uprzytomnienie i streszczenie nagromadzonych tam szczegółów wymaga współudziału już tylko wyobraźni odtwórczej. Nie ulega wątpliwości, że wypracowania, wymagające współdziałania wyobraźni odtwórczej, są znacznie łatwiejsze i jako takie powinny w programie poprzedzać wypracowania, oparte na czynnym współudziale wyobraźni twórczej; stopień pośredni wypełnić mogą wypracowania, które wymagają uzupełniającej się nawzajem współpracy obu odmian wyobraźni.

Wypracowania, w których w grę wchodzi wyobraźnia odtwórcza, sprowadzają się do streszczania przeczytanych opowieści lub opisów. Streszczania takie nie mogą być oczywiście zaliczane, jak niektórzy sobie tego życzą, do kategorji wypracowań, odtwarzanych z pamięci, gdyż w ćwiczeniach tego rodzaju dzieci odtwarzają z pamięci

co najwyżej tylko formę językową, a treść muszą oprzeć na wyobraźni, bo przecież ani wydarzenia, o których opowiadają, ani przedmioty, które w takich razach opisują, nie wchodziły nigdy w zakres ich bezpośredniego postrzegania. Jeżeli znajomość wyrazu nie jest jeszcze znajomością rzeczy, to tem bardziej pamięć wyrazu nie jest pamięcią zawartej w nim treści. Treść tę w danym wypadku dzieci muszą odtwarzać przy pomocy wyobraźni, a współpraca jej będzie tem skuteczniejszą, im żywiej i plastyczniej będą się w świadomości podnosiły z poza symbolów językowych podsuwane przez nie obrazy zmysłowe. Narzucone wyobrażenia językowe mają być tutaj tylko podnietą, wyzwalającą pracę wyobraźni i zwracającą jej działanie w pewnym określonym kierunku; a wartość materjalna, cały, że się tak wyrażę, ciężar gatunkowy obrazów, które te podniety, od wyobrażeń językowych spływające, zdołają w świadomości wycisnąć, zależą już całkowicie od zdolności i właściwości wyobraźni. Jeżeli wysłuchane opowiadanie lub opis z opowieści lub opisu językowego mają się przekształcić w opowiadanie i opis rzeczowy, to poza mniej lub więcej zręcznie powiązanemi wyrazami musi się w świadomości zarysować wyraźna treść materjalna, a tę w danym wypadku odtworzyć może tylko wyobraźnia.

Wypracowania, w których współudział bierze zarówno wyobraźnia odtwórcza, kierowana przez narzucone wyobrażenia językowe, jak i wyobraźnia twórcza, polegają na tem, że dzieci samodzielnie uzupełniają odczytane im ułamki jakiejś opowieści lub opisu, przyczem ta własna pomysłowość obejmować może koniec lub początek utworu. Dopiero po tego rodzaju ćwiczeniach mogą następować wypracowania, oparte na wyobraźni twórczej. Na tym stopniu można już mieć nadzieję, że wykształcony poprzednio zmysł obserwacji i wyszkolona pamięć utrzymają umysł w tak niezbędnym kontakcie z rzeczy-

wistością, a ćwiczenia w wyobraźni odtwórczej wytkną odpowiedni kierunek naturalnemu pędowi wyobraźni twórczej. Jak wszędzie, tak i tutaj — opisy powinny następować po opowiadaniach.

W dalszym ciągu programu przerabiać można wypracowania, osnute na tle fantastycznem. Wśród tej kategorji wypracowań rozróżniać należy dwie odmiany: w jednej pierwiastek fantastyczny obejmuje tylko treść formalną, gdy treść materjalna jest wytworem pamięci lub wyobraźni; w odmianie drugiej zarówno treść sama, jak i sposób jej ujęcia pozostają w dziedzinie powiązań fantastycznych. Tematy takie, jak dzieje książki, ławki szkolnej, starego zegara, puharu lub miecza, opowiadane przez same te przedmioty, wchodzą w zakres pierwszego z wymienionych typów. Treść materjalna tych opowieści opiera się na wyobraźni, a tylko sposób ujęcia tej treści, ożywiający przedmioty martwe, nadaje utworowi charakter fantastyczny. To samo ustosunkowanie pierwiastka fantastycznego do materjału, czerpanego z wyobraźni, będą zawierały takie wypracowania, jak naprzykład: opowieść o własnych dziejach ziarna zbożowego lub kropli deszczu. Natomiast cudowne baśnie o małych rycerzach, bajecznych stosunkach, panujących w życiu zwierząt na ziemi, pod ziemią i w oceanie, o nadzwyczajnych podróżach po krainach podziemnych i t. p., są opowieściami, w których nietylko tło i sposób ujęcia treści, ale sam wątek rozwijających się wydarzeń przez niezwykłe powiązanie szczegółów są nacechowane osnową fantastyczną. Opowieści takie, niewątpliwie, budzą wśród dzieci żywe zainteresowanie, mają ponadto tę stronę dodatnią, że jak wszystkie rojenia i marzenia, o ile są naprawdę szczere i oryginalne, pozwalają na wypowiedzenie tęsknot i pragnień, w których znajduje swój oddźwięk właściwy autorowi ton uczuć, uwydatnia się stosunek jego do świata i ludzi i oparte na tym stosunku

poglądy moralne. Potrzeba stworzenia świata fantastycznego wypływa przecież stąd, że świat rzeczywisty i panujące w nim prawa i urządzenia niezawsze odpowiadają wewnętrznemu naszemu usposobieniu, niekiedy dotkliwie obrażają najczulsze nasze uczucia, to też o ile w sposobie ujmowania rzeczywistości uwydatniają się przedewszystkiem zdolności intelektualne i taka a nie inna postawa umysłu, o tyle w utworach fantastycznych ujawniają się także właściwe autorowi predyspozycje uczuciowe i wyrastające z nich poczucie moralne. Inaczej układa swój stosunek do świata szlachetna rycerskość i zaborcza brutalność: ta swe postępowanie gruntuje na gwałcie fizycznym, tamta się zawierza potędze moralnej; ta się przepycha pięściami, wyniośle lekceważy słabego, depce silnego lub małodusznie się przed nim ugina; tamta do ostatka walczy za innych, a gdy pęka obręcz oporu, z pełnem współczucia rozrzewnieniem podnosi pokonanego przeciwnika. Dobra dla ludzi życzliwość i nieprzeparty egoizm, usposobienie kontemplacyjne i ciągła potrzeba czynnego udziału w życiu, łagodność i porywczość, energja i apatyczność — wszystkie te przeciwieństwa odmienne muszą budzić pragnienia i różne stwarzają ideały. To też rojenia fantastyczne, będące tych ideałów wyrazem, mają niezaprzeczoną wartość jako objaw indywidualnej osobowości ich twórców. Taką samą wartość miałyby niezawodnie podobne wynurzenia dzieci, o ileby wypływały z tegoż samego źródła, były zawsze oryginalne i szczere. Wielu nauczycieli ulega złudzeniu, że dzieci mają bardzo rozwiniętą fantazję; mnie się zdaje, że jest to tylko nieporozumienie. To, co ludzie dorośli biorą za wytwory fantazji, często dla dzieci niema wcale cech nieprawdopodobieństwa, bo dziecko, jak i człowiek pierwotny, w przeciwieństwie do dojrzałego umysłu człowieka kulturalnego, z powodu braku doświadczeń doszukuje się związków, które nam

wydają się zgoła fantastycznemi. dla niego zaś są zupełnie możliwe i naturalne. Jeżeli więc staniemy na stanowisku istotnie psychologicznem i zamiast przeprowadzać analizę utworów, o które nam tutaj chodzi, będziemy się starali zajrzeć do świadomości i zobaczyć, co się tam dzieje, gdy utwory tego rodzaju w niej powstają, to się napewno przekonamy, że mamy do czynienia z przebiegami, które nie pozostają w żadnym związku z pracą fantazji, lecz co najwyżej z działalnością twórczej wyobraźni. O tem, czy myślenie jest fantastyczne lub nie, decyduje nie przedmiotowa analiza jego wytworów, lecz osobisty stosunek do niego myślącego podmiotu; inaczej do dziedziny fantazji musielibyśmy przenieść każdy ruch myśli, którego wynikiem byłby jakiś błąd w sądzeniu, pomyłka we wnioskowaniu lub złudzenie w postrzeganiu. Myślenie wkracza w dziedzinę fantazji dopiero wówczas, gdy się zaczyna świadomość, że wytwory jego w swej materjalnej treści i powiązaniach nie odpowiadają rzeczywistym stosunkom świata realnego. Dopóki takiej świadomości niema, niema fantazjowania, lecz zwykła praca wyobraźni. Dziecko i człowiek pierwotny zbyt mają mało doświadczeń, zbyt powierzchownie patrzą na rzeczy, a przytem zbyt mało odróżniają świat wewnętrzny własnych przeżyć duchowych od świata przedmiotowego rzeczy i zjawisk zewnętrznych, aby mogli się zdobyć na poczucie, odcinające wyraźną granicę między rzeczywistością a złudą; dla nich wszystko jest możliwe, a najdziwaczniejsze nawet powiązania nie wykraczają poza dziedzinę prawdopodobieństwa. W takich warunkach niema miejsca dla fantazji, to też twierdzę, że pomimo łudzących pozorów zdolność świadomego fantazjowania jest dla umysłów niewyrobionych zupełnie niedostępna; wprawdzie bowiem roją one obrazy, które nam, ludziom dojrzałym, nawet we snach rzadko się zjawiają, ale nie mają poczucia ich stosunku do rzeczywistości.

Fantazja w tem znaczeniu, jak to zostało przedstawione, przechodzi zdolności umysłowe dziecka; zdaje mi się, że na pewnym stopniu rozwoju nie jest ona również potrzebą jego duszy. Ucieczka do dziedziny fantazji jest zawsze świadomem odwróceniem się umysłu od nużącej go rzeczywistości, a dziecko w pierwszym okresie swego rozwoju zbyt jest jeszcze zajęte poznawaniem świata, zbyt w jego zjawiska wpatrzone, aby miało chęć odwracania się lub zasłaniania sobie oczu. Oczywiście, w miarę rozszerzania się zakresu doświadczeń, budzić się zaczynają nieznane przedtem pragnienia, a coraz częściej wyrastające trudności w ich zaspokajaniu rozwijają stopniowo potrzebę fantazji i wyzwalają odpowiednie zdolności. Te potrzeby i zdolności dziecko, wchodzące w okres szkolny, niewątpliwie już posiada, nie zapominajmy jednak, że są to dopiero pierwsze tego rodzaju poruszenia psychiczne i że daleko im jeszcze do prawdziwej samodzielności. Najlepszym tego dowodem jest zależność tematów, wysuwanych i opracowywanych przez fantazję dzieci w tym wieku, od treści tak często czytanych i opowiadanych im legend, klechd i baśni. To też kształcenie fantazji wymaga wielkiej ze strony nauczyciela oględności, gdyż nadmierna w tym kierunku przesada, krzywdząca normalny rozwój innych zdolności umysłowych, poza innemi szkodami ujemnie oddziaływa na samą fantazję, pozbawia ją naturalnej podstawy, jaką jest dla niej zmysł obserwacji, pamięć i wyobraźnia, a przez to paczy i wyjaławia. Dzieci, a przynajmniej niektóre z nich, chętnie oddają się rojeniom fantastycznym, sprawia im to nieraz wielką przyjemność, ale nie wszystko, co miłe, bywa jednocześnie pożyteczne. Nie powściągany umiejętnem kierownictwem pęd do fantazjowania najczęściej wyradza się w bezmyślne ściganie po jałowych ugorach i wydmach, a rozmiłowanie w tego rodzaju gonitwach niezawsze wypływa z nadmiaru twórczej energji, lecz

przeciwnie wyrasta w atmosferze gnuśności umysłowej i nieraz bywa ucieczką przed pracą, jaką umysłowi narzuca szczere zetknięcie się z rzeczywistością. To są powody, dla których wypracowania, osnute na tle fantastycznem, umieściliśmy dopiero na dalszym stopniu programu i dlaczego tak bardzo zalecamy przeplatanie ich wypracowaniami, których treść opiera się na obserwacji, pamięci lub wyobraźni.

W dotychczasowem ustopniowaniu uwzględniliśmy w różnych odmianach tylko dwie formy wypracowań — opowiadanie i opis przedmiotowy. W myśl wniosków, ustalonych przy analizie formy wypracowania, po opisach przedmiotowych następować powinien opis podmiotowy, naprzód na podstawie wspomnień osobistych, później odtwarzany przy pomocy wyobraźni; pierwszy będzie odbiciem przeżyć własnych autora, treścią drugiego mają być obce stany duchowe. Wśród opisów podmiotowych, opartych na podstawie wyobraźni, rozróżniać należy dwie odmiany: w jednej udział bierze wyobraźnia odtwórcza, kierowana narzuconemi wyobrażeniami językowemi (streszczenia odczytanych opisów podmiotowych), w drugiej autor, pozostawiony własnym siłom, musi samodzielnie wnikać w stany duchowe opisywanego człowieka i na tej podstawie odtwarzać jego przeżycia. Ponieważ bez powierzchownej choćby znajomości własnego życia duchowego niemożliwem jest rozumienie cudzych stanów psychicznych, więc opisy podmiotowe, odtwarzające wspomnienia osobistych przeżyć, w zasadzie powinny być w programie uwzględniane przed opisami, opartemi na wyobraźni, gdyż inaczej wskutek braku odpowiedniego przygotowania opisy podmiotowe przy współudziale wyobraźni odtwórczej nie uświadamiałyby w potrzebnej mierze materjału rzeczowego, byłyby tylko powtarzaniem wyrazów bez treści i przekształcałyby się wyłącznie w ćwiczenia językowe, a opisy podmiotowe

samodzielne, nie mając naturalnego oparcia we własnych przeżyciach autora, musiałyby zawisnąć w powietrzu. Z drugiej jednak strony pod umiejętnym kierunkiem prowadzone ćwiczenia w rozbiorze literackich opisów podmiotowych, wdrażając w metodę patrzenia w poruszające duszę ludzką stany psychiczne, wyrabiają zdolność dokładniejszego wglądania we własne przeżycia i wyodrębniania składowych pierwiastków własnego życia duchowego. W ten sposób wypracowania, polegające na streszczaniu zanalizowanych w szkole pod kierunkiem nauczyciela literackich opisów podmiotowych, i opisy, odtwarzające wspomnienia osobistych przeżyć, wzajemnie się uzupełniają i wspierają, to też w programie powinny być traktowane równorzędnie.

Po opisach podmiotowych następują opisy podmiotowo-przedmiotowe. Te, przenosząc przeżycia osobiste autora na przedmioty otaczającej go przyrody, z właściwej sobie istoty są utworami, wymagającemi w znacznej mierze żywego współdziałania fantazji, i dlatego nietylko ze względu na swoją formę, lecz i treść, w porządku kolejnym programu powinny następować po opisach przedmiotowych i podmiotowych.

Końcowe ogniwo programu tworzy rozprawa i charakterystyka. W ten sposób ogólny program wypracowań piśmiennych, uwzględniający ich formę i treść, przedstawiałby się, jak następuje:

A. Opowiadania i opisy przedmiotowe:

I. Wypracowania, oparte na bezpośredniej obserwacji.

1. Opisy przedmiotowe.

II. Wypracowania o treści, odtwarzanej z pamięci.

2. Opowiadania o wydarzeniach własnego życia.
3. Opisy widzianych lub obserwowanych niegdyś przedmiotów.

III. Wypracowania o treści, częściowo opartej na obserwacji, częściowo wysnutej z wyobraźni.
4. Opowiadania na podstawie szeregu obrazków, odtwarzających w kolejnem następstwie momentów jakieś wydarzenie lub akcję.
5. Opis stylizowany, uzupełniający treść podsuniętego do obserwacji obrazu.
IV. Wypracowania na podstawie wyobraźni odtwórczej.
6. Streszczenia przeczytanych opowieści.
7. Streszczenia przeczytanych opisów.
V. Wypracowania, oparte na współudziale wyobraźni odtwórczej i twórczej.
8. Samodzielne uzupełnienia opowieści, poznanych tylko w ułamkach.
9. Samodzielne uzupełnienia opisów przedmiotowych, poznanych tylko w ułamkach.
VI. Wypracowania na podstawie wyobraźni twórczej.
10. Samodzielne opowieści.
11. Samodzielne opisy przedmiotowe.
VII. Wypracowania, oparte w treści na wyobraźni, w formie na fantazji.
12. Opowieści, w treści wydarzeń i zdarzeń prawdopodobne, w sposobie przedstawienia fantastyczne.
VIII. Wypracowania, osnute na wątku fantastycznym.
13. Opowieści, fantastyczne nietylko w sposobie przedstawiania treści, lecz także w rozwijaniu jej wątku.

B. Opisy podmiotowe:

IX. Opisy podmiotowe, oparte na pamięci.
14. Odtwarzanie na podstawie wspomnień osobistych przeżyć i stanów psychicznych.
X. Opisy podmiotowe na podstawie wyobraźni odtwórczej.

15. Streszczania przeczytanych opisów podmiotowych.

XI. Opisy podmiotowe na podstawie wyobraźni twórczej.

16. Samodzielne odtwarzanie cudzych przeżyć i stanów psychicznych.

C. Opisy podmiotowo-przedmiotowe;

XII. Wypracowania na podstawie wyobraźni i fantazji.

17. Transpozycja własnych przeżyć i stanów psychicznych na przedmioty otaczającej przyrody.

D. XIII. 18. Rozprawy.

E. XIV. 19. Charakterystyki.

Wykreślony wyżej program uwzględnia treść i formę wypracowań piśmiennych, pomija natomiast całkowicie stronę językową; czy może być wobec tego uważany za uzasadniony i ostatecznie przyjęty? Ze względu na język rozróżnialiśmy dwa typy wypracowań: twórcze i odtwórcze. W pierwszych uczniowie sami wyrabiają formę językową, w wypracowaniach drugiego typu przerabiają ją według podanego wzoru. Nie może być dwóch zdań, że typ drugi jest znacznie łatwiejszy od pierwszego, to też, gdybyśmy przy układaniu programu wypracowań liczyli się wyłącznie z ich formą językową, musielibyśmy wypracowania odtwórcze umieścić na stopniach początkowych. Postulat ten stoi jednak w rażącej sprzeczności z wnioskami, do jakich doprowadził nas rozbiór treści i formy wypracowania. Wypracowania pod względem językowym odtwórcze polegają na streszczaniu przeczytanych opisów lub opowieści, a przerabiany w takich streszczeniach materjał nie może się, oczywiście, opierać ani na bezpośredniej obserwacji ani przechowywanych w pamięci wspomnieniach, lecz z konieczności musi być

odtwarzany przy wydajnem działaniu wyobraźni. Tak więc, wysuwając na stopnie pierwsze programu streszczenia, rozpoczęlibyśmy kształcenie wyobraźni z zupełnem pominięciem ćwiczeń, mających na celu doskonalenie zdolności obserwacyjnych i pamięciowych. Byłoby to zakładanie gmachu bez fundamentów, tem więcej groźne dla prawidłowego rozwoju władz umysłowych, że wyobraźnia, pozbawiona normalnego oparcia w czynnościach obserwacji i pamięci, ulegałaby zbyt silnie jednostronnemu wpływowi wyobrażeń językowych. Wyobraźnia tylko wówczas może wydobywać z siebie rzetelne wartości, gdy, nie tracąc żywego kontaktu z rzeczywistością, zasila się bogatemi zasobami obserwacyj zewnętrznych i przeżyć wewnętrznych. Bez tego ożywczego oddziaływania, nawet gdy jest sztucznie pobudzana przez podsuwane wyobrażenia językowe, nie może za niemi podążać, opada bezsilnie i beznadziejnie pełza po jałowem przyziemiu ciasnego widnokręgu umysłowego. Z tego tępego bezwładu nie podniosą myśli najpiękniejsze nawet wyrazy, bo kryjące się za niemi obrazy, pozbawione żywych barw i kształtów, będą się świadomości wymykać: pozostaną puste dźwięki, a zamiast jasnowidzącej wyobraźni pracować będzie ślepa pamięć wyrazów. Myślenie językowe o tyle tylko ma wartość, o ile się wypełnia treścią rzeczową, a tę się zdobywa przez poznawanie rzeczywistości, a nie z jej symbolicznych znaków. Niewątpliwie, forma językowa zbyt wiele w przebiegach umysłowych waży, ażebyśmy mogli ją lekceważyć, ale lepiej, żeby narazie była niedołężna, niż gdyby miała przytłaczać treść rzeczową myślenia, wprawdzie bowiem, jak to już przytaczaliśmy za Croce'm, wszelka intuicja urzeczywistnia się dopiero za pośrednictwem formy językowej, ale podstawą jej są przecież postrzeżenia, materjał pamięciowy i wytwory wyobraźni. Bez tej treści materjalnej niema intuicji, jak jej niema bez formy ję-

zykowej, ale ponieważ każda treść, oparta na rzetelnej znajomości rzeczy, posiada dość siły, aby odnaleźć w świadomości odpowiednią dla siebie formę, więc pierwszym warunkiem poprawnego i żywego nietylko myślenia, lecz i wysławiania się, jest poznanie tego, o czem się myśli i mówi. Zapewne, dziecko, nie posiadające jeszcze dostatecznej wprawy językowej, musi nieraz przezwyciężać wielkie przeszkody, ale to łamanie się z trudnościami językowemi, torowanie dróg w poszukiwaniu najwłaściwszego wyrazu, pogłębia świadomość i rozbudza zdolności umysłowe, a przytem, jak się niebawem w uwagach metodycznych przekonamy, może być przez zastosowanie środków zaradczych w znacznej mierze złagodzone. To też zdaje mi się, że jakkolwiek ze względu na potrzebę ustopniowania trudności językowych powinniśmy ćwiczenia w wypracowaniach piśmiennych zaczynać od streszczania podawanych wzorów, to jednak dla przytoczonych powyżej powodów musimy się zgodzić, że wzgląd ten nie może być czynnikiem rozstrzygającym, bo łatwiej na pierwszych nawet stopniach nauki przełamać brak wprawy językowej, niż później zmusić umysł, obałamucony wyłącznem obcowaniem z wyobrażeniami językowemi, do przełomowego odwrócenia się od symbolów i szczerego poznawania oznaczonej przez nie rzeczywistości: kto się przyzwyczaił zasłaniać wyrazem, komu wyraz wbrew naturalnym dążeniom umysłu przez wypaczoną metodę nauczania zaczął powoli wystarczać, ten bez oporu nie podejmie pracy samodzielnego patrzenia i obserwowania. Wysuwanie streszczeń, jako początkowego typu wypracowań, wypaczyłoby zupełnie zasady, do których doprowadził nas rozbiór treści i formy wypracowania, i dlatego program, na tych zasadach zbudowany, musi pozostać bez zmiany.

6. Cykle koncentryczne w programie wypracowań piśmiennych.

Podany w rozdziale poprzednim program wypracowań piśmiennych uwzględnia tylko różne ich typy i ustala kolejny między niemi porządek, nie bierze jednak pod uwagę poszczególnych lat nauczania, a gradacja typów wypracowań i ustopniowanie materjału według lat nauczania są to dwie rzeczy zupełnie inne. Tak naprzykład, typ wypracowań, objęty pierwszym stopniem programu, może być z pożytkiem stosowany nietylko w pierwszym, lecz i w dalszych latach nauki, a cykl ćwiczeń, uprawianych w roku pierwszym, poza wypracowaniami, wymienionemi w stopniu pierwszym, zawierać powinien także typy, umieszczone na innych stopniach programu. Ponieważ jednak nie wszystkie typy wypracowań kwalifikują się do stosowania na każdym bez wyjątku stopniu nauki, więc wykreślony powyżej program trzeba rozłożyć na szereg cyklów koncentrycznych, odpowiadających poszczególnym latom nauki szkolnej.

Wypracowania piśmienne są ćwiczeniami, wymagającemi umiejętności pisania, mogą przeto wejść w zakres programu nie wcześniej, jak w drugim roku nauczania. Biorąc to pod uwagę, wykreślimy tu sześć cyklów, obejmując w ten sposób naukę w szkole powszechnej, a w czterech ostatnich cyklach uwzględniając także potrzeby gimnazjum niższego, mianowicie jego klasy wstępnej, pierwszej, drugiej i trzeciej.

Cykl pierwszy (drugi rok nauczania). 1. Krótkie, kilkozdaniowe opisy prostych przedmiotów, na podstawie bezpośredniej obserwacji dostarczonych przez nauczyciela okazów. Tematy: Jabłko. Gruszka. Śliwka... Kłos pszenicy. Kłos żytni. Kłos jęczmienia. Kłos owsiany... Liść lipy. Liść dębu... Bławatek. Kąkol. Fiołek. Bratek. Róża... Dąb. Lipa. Topola. Sosna. Świerk... (na podsta-

wie dobrej barwnej reprodukcji). Gil. Czyżyk. Dudek... (na podstawie odpowiednich okazów). 2. Krótkie kilkozdaniowe opowiadania o wydarzeniach z własnego życia w formie odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytania. Tematy: Jak poznałem pierwszą literę? Jak przeczytałem pierwszy wyraz i jaki to był wyraz? Jak się uczyłem czytać? Pierwszy dzień w szkole? Co robiłem wczoraj? Jak spędziłem ostatnią niedzielę?

Cykl drugi (trzeci rok nauczania). 1. Krótkie opisy prostych przedmiotów, oparte na bezpośredniej obserwacji i na podstawie podanego przez nauczyciela planu. Tematy takie same, jak w tym samym dziale cyklu pierwszego; różnica dotyczy tylko sposobu ich ujęcia i opracowania (szczegóły w uwagach metodycznych). 2. Krótkie opowiadania o wydarzeniach z własnego życia. Tematy mniej więcej te same, co w odpowiednim dziale cyklu pierwszego, tylko bardziej rozwinięte i opracowane możliwie samodzielnie, nie w formie odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytania. 3. Opowiadania na podstawie szeregu podsuniętych obrazków, odtwarzających w kolejnem następstwie momentów jakieś wydarzenie lub akcję. Krótkie i proste opisy przedmiotów na podstawie pamięci. Tematów dostarczyć mogą dobrze dzieciom znane przedmioty, naprzykład: mój piesek; mój kotek; mój kanarek... (może które z dzieci miało jakieś oswojone zwierzę); kwiatek na oknie naszego pokoju; dom, w którym mieszkam; lampa, przy której pracuję, i t. p.

Cykl trzeci (czwarty rok nauczania). 1. Opisy przedmiotowe krajobrazów na podstawie analizy odpowiednich barwnych reprodukcyj. 2. Opowiadania o wydarzeniach własnego życia. 3. Opisy przedmiotowe na podstawie pamięci; tematów dostarczyć tu mogą krajobrazy miejscowości, w których dzieci mieszkają lub kiedykolwiek przebywały. 4. Opowiadania na podstawie szeregu obrazków, odtwarzających w kolejnem następstwie mo-

mentów jakieś wydarzenie lub akcję. 5. Opowiadanie na podstawie przeczytanych opowieści (streszczenia). 6. Uzupełnianie opowieści, poznawanych tylko w ułamkach.

Cykl czwarty (piąty rok nauczania). 1. Opisy przedmiotowe na podstawie bezpośredniej obserwacji w wyniku analizy odpowiednich barwnych reprodukcyj. 2. Opowiadania o wydarzeniach z własnego życia. 3. Opisy przedmiotowe na podstawie pamięci, jak w cyklu poprzednim. 4. Opisy, stylizowane przez uzupełnianie odpowiedniemi szczegółami podanego do bezpośredniej obserwacji obrazu. 5. Streszczanie przeczytanych opowieści. 6. Streszczanie przeczytanych opisów. 7. Samodzielne uzupełnianie opowieści, poznanych tylko w ułamku. 8. Samodzielne uzupełnianie opisów, poznanych w ułamku. 9. Opowieści, napoły fantastyczne, napoły oparte na wyobraźni. Tematy: Cudowne podróże kropli wody, przez nią samą opowiedziane. Opowieść starego dębu. Przygody wędrownych jaskółek... 10. Łatwe rozprawki. Tematy: Dlaczego lubię lato? Czem chciałbym zostać? Mój ulubiony bohater. Mój ulubiony przedmiot szkolny. Jaki kraj i naród najwięcej mię zaciekawia i dlaczego chciałbym go zwiedzić?...

Cykl piąty (szósty rok nauczania). 1. Opisy przedmiotowe na podstawie bezpośredniej obserwacji w wyniku analizy odpowiednich barwnych reprodukcyj krajobrazów, obrazków rodzajowych i obrazów historycznych, 2. Opowiadania o wydarzeniach z własnego życia. 3. Opisy przedmiotowe widzianych miejscowości, krajobrazów i scen z życia wsi i miasta. 4. Streszczenia przeczytanych opisów i opowieści. 5. Samodzielne uzupełnienia opisów i opowieści, poznanych tylko w ułamku. 6. Samodzielnie tworzone opowieści, naprzykład: Przygody wojenne dwóch małych żołnierzy. Walki dzieci w obronie Lwowa r. 1918. Wycieczka w góry. Polowanie na wilki. Bohaterski czyn małego chłopca... 7. Opowiada-

nia fantastyczne. Tematy: Marzenia chłopca. Jazda na chmurze. Podróż na słońce. Wędrówki pod ziemią. Walka wiatru ze słońcem... 8. Opisy podmiotowe. Tematy: O zachodzie słońca. O wschodzie słońca. Mój pierwszy egzamin... 9. Rozprawki. Tematy: Pożytek z ognia. Co nam daje umiejętność czytania? Jaką cnotę najwięcej cenisz i dlaczego?... 10. Krótkie charakterystyki. Tematy: Mój kolega. Nasz przyjaciel... Charakterystyki zwierząt na podstawie bajek. (Pożądane jest zestawienie tych samych tematów w różnem opracowaniu).

Cykl szósty (siódmy rok nauczania). 1. Opisy przedmiotowe na podstawie bezpośredniej obserwacji w wyniku analizy odpowiednich barwnych reprodukcyj, jak w cyklu poprzednim. 2. Opowiadania o wydarzeniach z własnego życia. 3. Opisy przedmiotowe na podstawie pamięci. 4. Streszczanie przeczytanych opowieści i opisów. 5. Samodzielnie tworzone opowieści i opisy. 6. Opisy podmiotowe na podstawie osobistych wspomnień. 7. Streszczenia przeczytanych opisów podmiotowych. 8. Opisy podmiotowo-przedmiotowe. 9. Rozprawy. 10. Charakterystyki, odtwarzane w streszczeniach i samodzielne.

Tematy, wyszczególnione w sześciu powyższych cyklach, obejmują program szkoły powszechnej, a w czterech ostatnich stopniach naukę w gimnazjum niższem. O ile chodzi o potrzeby gimnazjum wyższego, to poza wypracowaniami, związanemi z nauką literatury, odpowiadają im tematy, wyszczególnione w cyklu szóstym, oczywiście, ze stosownem uwzględnieniem poziomu umysłowego młodzieży.

7. Uwagi metodyczne o sposobach przygotowywania do wypracowań piśmiennych.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że wypracowania piśmienne, jakkolwiek w granicach możliwości

powinny być wynikiem samodzielnej pracy uczniów, nie mogą przecież być ćwiczeniami zupełnie dowolnemi, pozbawionemi odpowiedniego kierunku ze strony nauczyciela; wymaga tego już sama planowość programu, zmierzającego do wyraźnego celu, którego zadaniem jest stopniowe wszechstronne rozwijanie zdolności umysłowych ucznia. Nauczyciel powinien nakreślić wyraźne ramy tematu i w odpowiedni sposób z uczniami go przerobić. Ta praca przygotowawcza uwzględniać musi wszystkie trzy składowe momenty wypracowania, jego treść, układ i formę językową, a metoda postępowania zależeć będzie od rodzaju wypracowania, od jego formy i sposobu zbierania materjału rzeczowego.

Typem wypracowania, opartego na bezpośredniej obserwacji, jest opis. Wśród opisów tego rodzaju, wedle stopni trudności, rozróżniamy kilka odmian, od opisów najprostszych przedmiotów począwszy, a na opisach całych scen i krajobrazów skończywszy. Pierwszą czynnością w pracy, przygotowującej do tego rodzaju ćwiczeń, jest dostarczenie dzieciom odpowiedniego materjału; nauczyciel musi przynieść przedmiot, który ma stać się treścią opisu, a więc liść, owoc, okaz jakiegoś zwierzęcia, wreszcie barwny krajobraz lub obraz, odtwarzający jakąś scenę. Dzieci pod kierunkiem nauczyciela obserwują, wyodrębniają postrzegane szczegóły i cechy i wyszukują odpowiednie na ich oznaczenie nazwy. Na stopniu najniższym, odpowiadającym cyklowi pierwszemu, wystarczy sformułowanie kilku zdań, które dzieci same przy wzajemnej pomocy budują, wspierane uwagami i wskazówkami nauczyciela, poczem zapisują do zeszytów. Na stopniu dalszym, w drugim cyklu koncentrycznym, treść opisu nawet oddzielnego przedmiotu bardziej się już rozwija i dlatego współpraca nauczyciela nie może się tutaj ograniczyć do samego tylko materjału rzeczowego, do jego zmysłowego wyróżnienia i najwłaściw-

szego językowego oznaczenia, lecz obejmować powinna także wskazówki, dotyczące jego uporządkowania i należytego rozłożenia. Plan opisu składać się powinien z następujących punktów:

I. Wstęp: Uzasadnienie wyboru tematu.
II. Rozwinięcie treści: Opis przedmiotu:
1) jego kształt;
2) barwa, niekiedy także zapach i smak;
3) materjał.
III. Zakończenie. Wrażenia i wnioski.

We wstępie, uzasadniającym treść opisu, należy wskazać powody, dla których tematem opisu stał się ten a nie inny przedmiot: trzeba się przed czytelnikiem usprawiedliwić z uczynionego wyboru, podać okoliczności, wśród których przedmiot został podsunięty uwadze i był rozpoznawany przez obserwację, przedstawić pobudki, które do opisu skłoniły; inaczej opis czyniłby wrażenie jakiegoś ułamka i nie tworzyłby wykończonej całości. Tak ujęty wstęp wprowadzi do opisu pożądany, bo ożywiający pracę dzieci, pierwiastek opowiadający, który powinien znaleźć szerokie uwzględnienie także w rozwinięciu właściwej treści opisu. Nauczyciel w granicach, dopuszczalnych w nauczaniu zbiorowem, powinien pozwolić dzieciom na możliwie niekrępowaną swobodę ruchów, tak, aby praca obserwacji mogła być jak najbardziej czynna i wszechstronna. W takich warunkach dzieci nietylko znacznie rozszerzą materjał postrzeżeniowy, który inaczej ograniczyćby się musiał tylko do doświadczeń wzroku, lecz jednocześnie znajdą podstawę do ożywienia i urozmaicenia opisu przez wprowadzenie pierwiastka opowiadającego, bo wyszczególniając cechy przedmiotu, będą mogły odtwarzać te czynności, które przy ich wyodrębnianiu wykonywały. Treść właściwa opisu ma się składać z trzech punktów — opisu kształtów, barwy, niekiedy także zapachu i smaku, oraz ma-

terjału. Kolejne uporządkowanie tych punktów musi być pozostawione wolnej decyzji dziecka i zależnie od okoliczności może się zmieniać. Opis barwy i kształtów nie powinien, naogół, nastręczać żadnych wątpliwości ani trudności: zadanie jest zupełnie jasne i łatwe do rozwiązania, zaznaczyć tylko wypada, że sposoby językowego odtwarzania tych własności mogą być najrozmaitsze, albo bezpośrednie przez podanie odpowiednich przymiotników, użytych w znaczeniu podstawowem lub przenośnem, naprzykład *biały: śnieżny, śnieżysty; zielony: szmaragdowy; perłowy, perlisty, kroplisty*, albo opisowe — przez porównania. Ten porównawczy sposób odtwarzania własności opisywanego przedmiotu szczególniej rozległe zastosowanie musi znaleźć przy określaniu kształtów, gdyż zasób wyrazów w tej dziedzinie wrażeń wzrokowych jest stosunkowo dość ubogi; tak samo w zakresie oznaczania wrażeń powonieniowych i smakowych. Pewnych wyjaśnień wymaga punkt, objęty wyrazem „materjał“: w danym wypadku oznacza on nietylko tworzywo, z którego sztuka ludzka wyrabia najrozmaitsze sprzęty, narzędzia i przyrządy, lecz także, o ile chodzi o wytwory natury, wszystkie te własności przedmiotu, które nie są ani barwą, ani kształtem, ani wynikiem wrażenia powonieniowego lub smakowego. Tak więc w opisie jakiegoś zwierzęcia, naprzykład wiewiórki, w zakresie cech, oznaczonych ogólnem mianem „materjał“, należy wyszczególnić własności futerka, pazurków, zębów, bystrość oczu, siłę innych zmysłów, zwinność ruchów, słowem wszystkie te cechy, które nie są właściwościami kształtu i barwy. W zakończeniu może znaleźć swój wyraz podmiotowy stosunek autora do wykonanej przez niego pracy lub opisywanego przedmiotu: niech dzieci szczerze się wypowiedzą, czy zadana praca sprawiła im przyjemność, jakie wrażenie uczynił na nich opisywany przedmiot, czy się im podobał i jest im miły, czy też nie,

i dlaczego; treścią zakończenia mogą być także najrozmaitsze refleksje, które podsuwa opisywany przedmiot i jego obserwacja: można wskazać na jego pożyteczność lub szkodliwość dla ludzi, na zakres jego użycia, na jego obyczaje, o ile to jest istota żywa, i t. p.

Tak się zarysowywać powinien plan opisu jakiegoś prostego przedmiotu, obserwowanego w jednym momencie czasu. Jeżeli opis ma odtworzyć przedmiot w dwóch różnych momentach czasu, to wypracowanie takie w rozwinięciu właściwej swej treści musi się rozkładać na dwie główne części, z których każda zawiera wszystkie te zasadnicze punkty, które zostały wyszczególnione i omówione w podanym wyżej wzorze. Opis dwóch zestawianych przedmiotów składa się z trzech części: w pierwszych dwóch według wskazanych zasad opisujemy każdy przedmiot zosobna, w części trzeciej robimy zestawienie, porównywamy, wykazujemy podobieństwa i różnice.

Wszystkie te zasady prawidłowego budowania planu powinny być przez nauczyciela dzieciom podane i wyjaśnione: układ wypracowania musi być w pierwszych początkach narzucony, a dopiero stopniowo w miarę nabywania wprawy dzieci bez obrażania zasad podstawowych, od których uchylać się nikomu nie wolno, mogą uzyskać swobodę w samodzielnem rozkładaniu szczegółów.

Tak się, w ogólnych zarysach, przedstawia współpraca nauczyciela około zbierania materjału rzeczowego i przerabiania go w umiejętnie ułożony opis. Praca ta byłaby jednak niezupełna, gdyby została pominięta strona językowa opisu, bo świadomość uzyskuje swą pełnię dopiero wówczas, gdy znajdzie dla swej treści odpowiednią formę ekspresji, w danym wypadku najwłaściwszą postać językowego wyrażenia. Wprawdzie już podczas analizy materjału rzeczowego oddzielne szczegóły, w toku

ich omawiania, otrzymują potrzebne do ich uwydatnienia znaki językowe, ale nauczyciel przez pytania, rzucane całej klasie, powinien umieć wydobyć różne odmiany tych znaków i podnieść, kiedy należy, że nieraz jedna i ta sama rzecz, jeden i ten sam szczegół lub cecha — mogą być różnie oznaczane, że to zależy od sposobu, w jaki się na nie patrzymy, bo w odcieniu słów odbija się natężenie i rodzaj wrażeń, jakie, patrząc na świat, odbieramy. Niechaj dzieci, każde wedle właściwego sobie sposobu ujmowania rzeczy i zależnie od posiadanego zasobu słownika, nazywają, zgodnie ze swemi upodobaniami i zapatrywaniami, wyróżniane szczegóły, ale rzeczą nauczyciela jest zestawianie podsuwanych wyrazów i wykazywanie zachodzącej między niemi różnicy znaczeniowej. Będzie to dopiero część pracy, bo wypracowanie nie może być prostem uszeregowaniem wyrazów, które przecież trzeba umieć powiązać i ułożyć z nich jednolitą całość. To formułowanie myśli i urabianie zdań skończonych może się odbywać już podczas omawiania materjału rzeczowego, jednak po przerobieniu planu trzeba raz jeszcze zebrane i ułożone myśli powtórzyć. Dzieci raz, dwa lub więcej, zależnie od osiąganych wyników, odtwarzają opis ustnie i po tak przerobionem przygotowaniu mogą rozpocząć pisanie wypracowania. Taka metoda postępowania, jeżeli nie usunie zupełnie, w każdym razie znacznie złagodzi trudności, na jakie dzieci natrafiać mogą przy samodzielnem formułowaniu swych postrzeżeń, bo wprawdzie, jak to bywa w ćwiczeniach, polegających na streszczaniu odczytywanych artykułów, wzór językowy nie będzie podany w postaci skończonej i gotowej, to jednak z łatwością może być wypracowany wspólnemi siłami całej klasy przy czynnej pomocy ze strony nauczyciela. Wobec tego wątpliwości, jakieby ktokolwiek miał jeszcze z powodu wysuwania na pierwsze stopnie programu nie streszczeń,

lecz wypracowań, pod względem językowym samodzielnych, rozstrzyga ostatecznie metoda.

W ten sam sposób przygotowywa się dzieci do opisu całych krajobrazów. Nauczyciel pokazuje barwny pejzaż; zaczyna się jego analiza, przyczem zapomocą umiejętnie zadawanych pytań można doprowadzić dzieci do uprzytomnienia takich szczegółów, które bezpośrednio nie podpadają pod zmysły, a więc: jaka jest pora dnia? po czem można to poznać? jakie cienie rzucają przedmioty w różne pory dnia? kiedy cienie bywają najkrótsze? skąd padają promienie słońca, a w związku z tem jakie jest ustosunkowanie rozmieszczonych na krajobrazie przedmiotów do stron świata? gdzie południe, północ, zachód i wschód? jaki jest stan powietrza? czy wieje wiatr, czy też jest cisza? po czem możemy to poznać? w jakim kierunku wieje wiatr? czy powietrze jest suche, czy też przesycone wilgocią? jakie są tego objawy? czy przestrzeń jest jasna i przejrzysta, czy też zamglona? jaki jest stopień tego zamglenia, czy obejmuje wszystkie, nawet najbliższe przedmioty, czy też ogarnia tylko daleki widnokrąg? jaki jest stan temperatury: ciepło, czy zimno; po czem możemy to poznać? jakie jest zachowanie się ludzi i zwierząt? jak są ludzie ubrani, jakie są ich ruchy, czy się śpieszą, czy też chodzą ociężale? i t. d. Tego rodzaju pytania nauczą dzieci patrzeć na obraz, przyzwyczają do zatrzymywania uwagi nawet na pozornie mało znaczących szczegółach i będą ćwiczyły nietylko zdolności obserwacyjne, lecz także umiejętność właściwego wysnuwania wniosków, nadto przyczynią się do wzbogacenia materjału rzeczowego, który ma się stać podstawą opisu. Plan analizy, który zresztą niekoniecznie ma być później planem opisu, uwzględnia naprzód właściwości nieba, później przestrzeni, oddzielającej niebo od powierzchni ziemi, wreszcie przedmioty, rozmieszczone na ziemi. Zatrzymując się na poszczególnych przedmiotach, należy je opi-

sywać wedle podanego wyżej wzoru, t. j. uwzględniać ich kształt, barwę i materjał, a o ile można — także przypuszczalne wrażenia powonieniowe i smakowe. Na tem jednak poprzestać nie można; krajobraz nie jest tylko luźnem uszeregowaniem przedmiotów; jest to zamknięta w sobie całość, którą tworzy nie sama jeno liczba zawartych w niej przedmiotów, lecz także splot tych najrozmaitszych ustosunkowań, w jakich względem siebie te przedmioty pozostają. Opis krajobrazu nie może być przeto prostą sumą poszczególnych opisów i w rozległym zakresie uwzględniać musi także wzajemne stosunki, wiążące oddzielne przedmioty. A jest to konieczne nietylko dlatego, że inaczej nie byłoby opisu krajobrazu, lecz także ze względu na dokładne i wszechstronne odtworzenie znajdujących się na krajobrazie przedmiotów. Przedmiot, rozpatrywany w oderwaniu od otaczającego go środowiska, wykazuje tylko t. zw. cechy bezwzględne, to znaczy tylko te właściwości, które w nim wyróżniamy niezależnie od jego stosunku do innych przedmiotów. Zupełnie inaczej w krajobrazie: gdy na jego tle spojrzymy na poszczególne, zawarte w nim, przedmioty, obok właściwości bezwzględnych zarysowywać się poczną cechy względne, wynikające z tych związków, w jakich rozpatrywany przedmiot pozostaje z innemi. Bez należytego podkreślenia cech względnych opisy poszczególnych przedmiotów byłyby niezupełne, uwydatnienie ich określa nadto miejsce przedmiotu w całości i nadaje krajobrazowi potrzebną perspektywę.

Opis krajobrazu, tak samo jak i opis oddzielnego przedmiotu, składa się zazwyczaj z trzech części:

I. Wstęp. Uzasadnienie opisu: ogólne określenie tematu i podanie powodów jego wyboru.

II. Treść właściwa. Opis krajobrazu.

III. Zakończenie. Wrażenia i wnioski.

We wstępie należy w jednym lub kilku wyrazach ująć

w ogólnych zarysach treść krajobrazu, a przedewszystkiem określić miejsce i czas, a więc oznaczyć, czy jest to obraz letni, czy zimowy, wiosenny, czy jesienny, czy odtwarza moment świtu, poranka, południa, zmierzchu, wieczoru, czy nocy, czy przedstawia środowisko polskie, czy obce, wiejskie, czy miejskie. Poza takiem naszkicowaniem ogólnych ram obrazu należy wskazać, jakie okoliczności podsunęły go obserwacji. W tym punkcie można albo odtwarzać warunki rzeczywiste, albo dla ożywienia opisu uciec się także do pomocy wyobraźni: niech analizowany pejzaż na chwilę stanie się dla dzieci krajobrazem, który w swojem życiu naprawdę widziały, niech przypomną sobie okoliczności, wśród których w podobnych miejscowościach i warunkach same się znajdowały, albo przynajmniej niech sobie wyobrażą, w jaki sposób mogłyby się do podobnego otoczenia przedostać. Nauczyciel może przecie z łatwością przy pomocy odpowiednich pytań rozbudzić wyobraźnię dzieci i zwrócić ją w pożądanym dla siebie kierunku. Za temi wskazówkami dzieci napewno podążą z ożywieniem, a gdy wykonają zadaną im pracę, zdobędą materjał, z którego będą mogły przygotować potrzebną dla opisu oprawę, bez czego wypracowanie nie byłoby skończoną całością. Zbytecznie chyba tłumaczyć, że zalecane przez nas postępowanie w niczem nie zmienia zasadniczego charakteru wypracowania, gdyż treść jego właściwa, opis krajobrazu, ogarniając szczegóły, zawarte w podsuniętym do obserwacji obrazie, opierać się będzie na bezpośredniem postrzeganiu, a tylko warunki zewnętrzne, wśród których miałaby się obserwacja odbywać, zostałyby wysnute z wyobraźni; za sprawą wyobraźni musiałoby się również dokonywać przenoszenie szczegółów, osadzonych w ramach podanego obrazka, na jakiś fragment rzeczywistości; poza tem jednak cały materjał pozostawałby w najściślejszym związku z obserwacją. W ten

sposób wypracowanie nie zatraciłoby charakteru, jaki chciano mu nadać w zamierzeniu, a odrazu we wstępie zyskałoby wiele na żywości.

Układ treści właściwej opisu pozwala na znaczną swobodę, musi się jednak zawsze opierać na jakiejś jednolitej podstawie. Taką podstawą mogą być między innemi te trzy podstawowe części krajobrazu, któreśmy wyróżniali przy jego analizie: powierzchnia ziemi wraz ze znajdującemi się na niej przedmiotami, przestrzeń powietrza i niebo, przyczem kolejne uporządkowanie tych części w całości wypracowania może być pozostawione dowolnemu wyborowi uczniów. Natomiast jeżelibyśmy chcieli wysnuć wszystkie konsekwencje, wypływające z przypuszczalnie zrobionego we wstępie założenia, że obserwowany obraz nie jest malarskiem odtworzeniem rzeczywistości, lecz samą rzeczywistością, to łatwo moglibyśmy wyobrazić siebie w jednym z punktów oglądanego krajobrazu i rozkładać szczegóły opisu w tym porządku, w jakim one stamtąd przypuszczalnie narzucałyby się naszej uwadze, oczywiście z uwzględnieniem tych ruchów, jakie musielibyśmy podczas rozglądania się po ulicy wykonywać. Podstawą planu może być również kolejność, w jakiej mogłyby się nam ukazywać oddzielne przedmioty i szczegóły, gdybyśmy, wychodząc z jednego punktu, poruszali się w określonym kierunku po odtworzonym na obrazie terenie. Uwzględniając tę różnorodność podstaw, nauczyciel w początkach przerabia plan wraz z uczniami, a później dopiero, gdy dzieci nabiorą dostatecznej wprawy, można układanie materjału pozostawić ich samodzielnej pracy. W zakończeniu, które przecież nie jest składnikiem nieodzownym, znaleźć się może miejsce dla osobistych wynurzeń autora, dla jego wrażeń i przeżyć, jakich doznawał, patrząc na opisywany krajobraz, przebywając przypuszczalnie w odtworzonej na nim miejscowości, lub podczas samej pracy pisania.

Treść, zawarta w obrazie, staje się własnością obserwatora, gdy się przeradza w intuicje, a to następuje dopiero wówczas, gdy materjał rzeczowy nietylko zostanie dokładnie zanalizowany i umiejętnie rozłożony, lecz także znajdzie swój wyraz w odpowiedniej formie językowej. Język opisu powinien być w pracy przygotowawczej nauczyciela otoczony nie mniejszą starannością, niż gromadzenie materjału i układanie planu. Już podczas rozbioru treści nastręcza się sposobność kształcenia formy językowej: za pośrednictwem umiejętnie zadawanych pytań nauczyciel powinien wydobywać z dzieci najodpowiedniejsze nazwy dla rozpatrywanych przedmiotów i ich własności, tudzież dopomagać do wyszukiwania zwrotów i zdań dla wyrażenia odbieranych postrzeżeń i wrażeń; należy dzieciom pokazać, że jedno i to samo wrażenie, jedna i ta sama barwa, jeden i ten sam kształt mogą być oznaczane w najrozmaitszy sposób, albo bezpośrednio przez odpowiadające im wyrazy, albo przenośnie lub przez porównanie. Dla usunięcia trudności językowych dobrze, jeżeli w okresie ćwiczeń w tego rodzaju wypracowaniach nauczyciel i w lekturze szkolnej uwzględnia także opisy artystyczne i poddaje je analizie. W każdym razie jest rzeczą bardzo pożądaną, a w okresie początkowym nauki wprost niezbędną, ażeby po nagromadzeniu materjału i ustaleniu planu dzieci, zanim się zabiorą do pisania wypracowania, powtórzyły je raz, a w razie potrzeby nawet kilka razy, ustnie. Podczas takiego ustnego odtwarzania nauczyciel ma jeszcze sposobność tu i ówdzie dorzucić swoją uwagę, podać wskazówkę i skorygować niejedną niewłaściwość lub błąd językowy. Po poprawieniu wypracowań należy lepsze z nich przeczytać w klasie, a jeśli można znaleźć odpowiednie opracowanie literackie, dobrze jest zestawić je z wypracowaniami dzieci, ażeby pokazać, jak omawiane tematy zostały ujęte przez ludzi, umiejących patrzeć, czuć, myśleć i pisać.

Opis z pamięci opiera się na tych samych zasadach, co i opis, odtwarzany z bezpośredniej obserwacji; to też praca przygotowawcza nauczyciela, o ile chodzi o układ planu i formę językową, obraca się w tym samym zakresie, co w poprzednich typach opisu, zmienić się musi jego stanowisko tylko w stosunku do materjału rzeczowego. Tutaj kierownictwo nauczyciela napotyka na znaczne trudności, a te pomnażają się jeszcze więcej, jeżeli dzieci za temat opisu wybiorą przedmioty, których nauczyciel nigdy bezpośrednio nie widział. Ponieważ jednak zasady zbierania gromadzonego tutaj materjału są takie same, jak te, które obowiązywały w opisach, opartych na bezpośredniej obserwacji, więc dzieci powinny już umieć same sobie dawać radę; dobrze nawet, gdy idąc po drogach, wskazanych w opisach, opartych na bezpośredniem postrzeganiu, będą się mogły zaprawiać w samodzielności. A zresztą, gdyby nauczyciel uważał za pożądane i tutaj rozciągnąć nad pracą uczniów swoje bezpośrednie kierownictwo, może to uczynić, wybierając za temat opisu takie przedmioty, które wespół z uczniami obserwował; wówczas w razie potrzeby będzie mógł rozbudzać pamięć dzieci, przywołując do świadomości te szczegóły, które się w ich umysłach zatarły lub zupełnie uszły uwagi.

Opowiadanie należy do typu wypracowań, odtwarzanych z pamięci, tutaj więc, jak i w opisie, odtwarzanym z pamięci, kontrola nauczyciela podczas zbierania materjału rzeczowego jest znacznie utrudniona, a nawet niekiedy niemożliwa. Nauczyciel opierając się na swem własnem doświadczeniu życiowem, przy pomocy wyobraźni może przypuścić w odtwarzanych przez uczniów wydarzeniach obecność takich szczegółów, które przez dzieci zostały pominięte, i za pośrednictwem odpowiednio zadawanych pytań wydobyć to, co świadomość z biegiem czasu zagubiła. Zresztą i tutaj, jak w opisach, odtwarzanych z pamięci, nauczyciel, chcąc zapewnić swej pracy

kierowniczej mocniejsze podstawy, może, przynajmniej na stopniach początkowych, podawać za temat opowiadania takie wydarzenia, w których sam brał wraz z dziećmi czynny udział; to w znacznym zakresie ułatwi mu pracę nad rozbudzaniem pamięci dzieci. O ile chodzi o plan opowiadania, to tutaj wystarczy ogólna uwaga, że podstawą jego musi być następstwo wydarzeń, o których się opowiada; jeżeli jednak znajomość treści pozwala nauczycielowi rozciągnąć kontrolę podczas zbierania materjału rzeczowego, to plan opowiadania powinien być w takich razach przygotowany przy współudziale nauczyciela. W tego rodzaju opowiadaniach pomoc nauczyciela objąć powinna i język wypracowania; stanie się to możliwem, gdy dzieci przed pisaniem będą streszczały opowiadanie ustnie, wtedy bowiem nauczyciel ma możność czynnego współdziałania w wyszukiwaniu najodpowiedniejszej formy językowej.

Opisy i opowiadania, oparte na podstawie wyobraźni odtwórczej, polegają na tem, że dzieci streszczają przeczytane im urywki. Tutaj zadaniem nauczyciela jest, o ile możności, uprzystępnić dziecku treść odczytywanego opisu lub opowiadania, uzmysłowić ją i ożywić. Cel ten można osiągnąć zapomocą odpowiednich pokazów. Przy artystycznych opisach przyrody korzystać można z bogatego dorobku naszych pejzażystów, w opowiadaniach historycznych niewyczerpanem źródłem pomocy może być zawsze Matejko; właściwie wybrana barwna reprodukcja ożywi i uzmysłowi treść opisu lub opowiadania językowego, z poza wyrazów wysuną się w wyobraźni wyraziste kształty i barwy obrazów konkretnych. Analiza tych obrazów odbywać się powinna tak samo, jak w wypracowaniach, opartych na bezpośredniem postrzeganiu, musi być dokładna i szczegółowa. Układ materjału rzeczowego musi być rozpoznany przez ustalenie najważniejszych przynajmniej punktów planu; punkty te wy-

kreślają uczniowie sami wspólnemi siłami, przy pomocy nauczyciela. Po analizie treści i ułożeniu planu uczniowie odtwarzają przeczytany urywek z pamięci i po takiem przygotowaniu piszą.

W wypracowaniach, wymagających częściowego, a tem bardziej całkowitego, współdziałania wyobraźni twórczej, z natury rzeczy musi być pozostawione znacznie szersze pole samodzielnej inicjatywie ucznia, a współpraca i pomoc nauczyciela polegać powinna na rozbudzeniu tej inicjatywy przez zadawanie odpowiednich pytań i zwracanie wyobraźni we właściwym kierunku. To samo w wypracowaniach, mających wątek i tło fantastyczne. Tutaj wskazówki nauczyciela nabierają znaczenia nie w pracy przygotowawczej, lecz dopiero przy ocenie wypracowania.

Treścią rozprawy bywa zawsze jakaś myśl, którą należy w wypracowaniu rozwinąć i w szczegółowych jej punktach wyjaśnić i uzasadnić, popierając wyrażane wnioski nietylko dowodami rozumowemi, lecz także materjałem faktycznym, czerpanym z osobistych doświadczeń i obserwacyj życiowych oraz z bogatego zakresu wydarzeń i sytuacyj historycznych. Zagadnienia, poruszane w rozprawie, jak również sposób ich ujmowania zależeć, oczywiście, muszą od poziomu, na jakim są podejmowane; w każdym jednak razie nauczyciel w swej pracy przygowawczej powinien, jak zwykle, uwzględniać trzy momenty wypracowania: jego treść, układ i formę językową.

W rozprawie więcej, niż w innych typach wypracowań, zbieranie materjału, który ma się stać podstawą treści, łączy się z wytykaniem przynajmniej głównych punktów planu: myśl, wchodząca w osnowę rozprawy, musi być na podstawowe składniki rozłożona, a później cały materjał faktyczny i dowodowy grupuje się około tych wytyczonych ośrodków. Tak, naprzykład, w rozprawie, która ze względu na poruszany w niej temat może

być podana także na stopniu niższym: Czem chciałbym zostać, gdy dorosnę? — należy wskazać pobudki osobiste, skłaniające do wyboru takiego a nie innego zawodu, i przytoczyć motywy głębsze, wynikające z indywidualnej oceny wartości społecznych obieranego zawodu. Na pobudki osobiste oddziaływać mogą zarówno upodobania umysłowe, jak inne skłonności duchowe, którym najbardziej odpowiada wybrany zawód tak ze względu na rodzaj, jak miejsce związanej z nim pracy. Zapomocą zastosowanych do tematu zapytań nauczyciel może doprowadzić uczniów do uprzytomnienia szczegółów, z których sobie jasno nie zdawali sprawy. Przestrzeganie ścisłego wysłowienia, zawsze ważne, tutaj nabiera szczególniejszego znaczenia; na przejrzysty tok myśli i umiejętne wiązanie jej ogniw oraz poprawność rozumowania pilną należy zwracać uwagę. Wypracowując wszakże wszystkie te cechy, unikać jednocześnie należy monotonnego bezosobowego schematyzmu, bo wprawdzie droga logicznego rozumowania jest zawsze jednaka, ale kierunek jej i sposób przebiegania zależy od wyboru punktu wyjścia i całego szeregu innych czynników, a wszystko to pozostaje w związku z indywidualnemi predyspozycjami, przeżyciami i doświadczeniami autora. Pamiętać poza tem trzeba, że tematy, poruszane w rozprawkach, zadawanych przez nauczyciela języka polskiego, mają zawsze charakter humanistyczny, a w ujmowaniu, choćby najściślejszem, tego rodzaju zagadnień nieraz trudno uniknąć dowolności, uwydatniającej indywidualne właściwości osobowości autora. To też zadaniem nauczyciela powinno być nie narzucanie zgóry przygotowanych formuł, lecz tylko dopomaganie do jasnego uprzytomnienia tego, co podświadomie lub w powikłaniu przechowywane było w duszach uczniów.

Odmianą rozprawy, bo utworem, wymagającym również umiejętności rozumowania i wnioskowania, jest cha-

rakterystyka, która nadto, jak zaznaczaliśmy, zawiera także pierwiastki opisowe i opowiadające. Ze względu na właściwą sobie treść, zwracającą umysł ku zjawiskom świata psychicznego i zagadnieniom społeczno-moralnym, charakterystyka w szerszym zakresie może być z powodzeniem i pożytkiem opracowywana dopiero na stopniach wyższych; ponieważ jednak tego rodzaju tematy przy najbardziej nawet wszechstronnem i przenikliwem ich traktowaniu nigdy nie mogą być wyczerpane całkowicie, bo nigdy nie udaje się zebrać wszystkich szczegółów, na podstawie których możnaby odtworzyć pełnię obrazu, więc skoro charakterystyka zawsze z konieczności musi pozostawać szkicem, można związane z nią tematy poruszać już także na stopniach niższych: kilka cech, najbardziej choćby jaskrawych, dostrzeżonych przez dziecko, byleby tylko zostały poparte odpowiednio zebranym materjałem rzeczowym, może wypełnić treść wypracowania na stopniu niższym. Charakterystyka ludzi, a w szczególności zwierząt na podstawie bajek, w ujęciu ludowem lub opracowaniu indywidualnem, dostarczyć może w tym zakresie bogatego i różnorodnego materjału.

Zadaniem nauczyciela tutaj, jak w pracy, przygotowującej do innych typów wypracowań, powinno być przedewszystkiem podanie wskazówek, w jaki sposób należy zbierać materjał rzeczowy. Wskazówki te nie mogą, oczywiście, ograniczać się do rozważań teoretycznych, lecz muszą być praktycznie zobrazowane przez przerobienie kilkakrotne jakiegoś materjału faktycznego: nauczyciel wybiera jakiś określony temat i opracowywa go wespół z uczniami. Mamy, naprzykład, napisać charakterystykę Mincla na podstawie opowiadania „W sklepie Mincla“ (C. Niewiadomska. Czytanki dla szkół początkowych. Rok czwarty część pierwsza, nr. 63). Po wyjaśnieniach, ilustrowanych przykładami, które mają wytłumaczyć, w jaki sposób dochodzimy do poznania cech charakteru,

nauczyciel poleca dzieciom odczytywanie zadanego opowiadania i kolejne zatrzymywanie się na tych ustępach, na podstawie których można wysnuć jakieś wnioski o charakterze Mincla. Wnioski te dzieci przy pomocy nauczyciela formułują, nazywając cechy, które z postępowania lub zachowania się charakteryzowanej osoby w niej dostrzegają. W ten sposób wyróżnione cechy dzieci pod odpowiednim numerem kolejnym rejestrują w zeszytach, zakreślając odnośny ustęp opowiadania i zaopatrując go odpowiednią cyfrą. Po takiem przerobieniu całego opowiadania otrzymujemy materjał rzeczowy, który ma się stać treścią charakterystyki. Trzeba go teraz umiejętnie ułożyć.

Plan charakterystyki jest jednym z trudniejszych momentów wypracowania. Gdzie szukać ośrodka, około którego możnaby w układzie przejrzystym ugrupować wyróżnione cechy charakteru? Najprostszem i zarazem najpewniejszem ominięciem możliwych tutaj trudności jest obranie za podstawę planu chronologicznego przebiegu wydarzeń życiowych charakteryzowanej osoby. Granice tego przebiegu będą, oczywiście, zależały od zakresu posiadanych przez nas wiadomości; jeżeli znamy całość życia, oprzemy charakterystykę na tle biograficznem; jeżeli poznajemy charakteryzowaną osobę tylko w pewnym okresie jej życia lub z jakiegoś poszczególnego wydarzenia, to zachowując przy układaniu planu tę samą zasadę następczości wypadków, musimy z konieczności granice rozciągłości czasowej znacznie zredukować. Podstawa jednak za każdym razem pozostaje bez zmiany i ma tę zaletę, że, jak w opowiadaniu, sama przez się narzuca sposób rozłożenia materjału rzeczowego, które kierować się musi kolejnem następstwem wydarzeń. Opowiadając o tych wydarzeniach, w tym samym porządku wyszczególniamy i roztrząsamy cechy, które się wśród różnych okoliczności życia w charakteryzowanej osobie ujawniały.

Drugą zasadą, którą możemy się kierować przy układaniu planu w charakterystyce, jest powiązanie wyróżnianych właściwości charakteru z pewnemi leżącemi u ich podstawy cechami temperamentu. Układ, na takiej zasadzie oparty, wymaga głębszego wniknięcia w istotę zagadnienia i w każdym razie przenosi poziom stopnia niższego. Jeżeli poznanie właściwości charakteru wymaga zawsze pewnego uogólnienia, jakiem jest niewątpliwie wykrycie cechy stałej, uzewnętrzniającej się na tle jakiegoś wydarzenia w objawie indywidualnym, to rozróżnienie cech temperamentu sięga jeszcze dalej i zmusza do uogólnień jeszcze rozleglejszych. Na tem polega pierwsza trudność, a druga wynika z konieczności jasnego zdawania sobie sprawy ze stosunku, jaki zachodzi między charakterem a temperamentem. Treścią temperamentu jest suma predyspozycyj wzruszeniowych i skłonności umysłowych, które człowiek przynosi ze sobą na świat jako dziedzictwo psychiczne po najbliższych i bezpośrednich oraz dalszych i bocznych swoich przodkach. Zgodnie z panującą we współczesnej psychologji teorją paralelizmu, predyspozycje te i skłonności korzeniami swemi tkwią mocno w podłożu fizycznem człowieka i tem właśnie tłumaczy się ich dziedziczność. Jakość tkanki nerwowej i indywidualne właściwości jej układu, wydłużenie włókien nerwowych i stopień ich subtelności, indywidualne odmiany w budowie i rozmiarach czaszki, wadze mózgu i kształtach jego zwojów, skład krwi i indywidualne właściwości tętna, właściwości przebiegów oddychania i trawienia, indywidualne różnice w pobudliwości zmysłów i stopniu ich ostrości, a nawet tak zewnętrzne własności, jak wzrost i powierzchowność, wszystkie te cechy fizyczno-fizjologiczne wywierają wpływ na usposobienie psychiczne człowieka i rozstrzygają o jego temperamencie. Zagadnienie temperamentu należy do zakresu psychologji indywidualnej, czyli t. zw. charaktero-

logji, a ta, jak wiadomo, stawia dopiero początkowe kroki, to też próby klasyfikacji rozmaitych odmian temperamentu są bardzo niewystarczające i opierają się na różnych podstawach wyróżniających[1]). W takim stanie rzeczy, nie wdając się w szczegółowe rozwijanie tematu, zatrzymamy się przy starym podziale, który rozróżniał cztery podstawowe typy temperamentów — sangwiniczny, choleryczny, melancholiczny i flegmatyczny. Podstawą tego podziału jest z jednej strony stopień pobudliwości na podniety świata zewnętrznego, a z drugiej strony trwałość przechowywania odbieranych wrażeń. Typ sangwiniczny i choleryczny odznacza się wybitną pobudliwością na podniety zewnętrzne, temperamenty melancholiczny i flegmatyczny przeważnie wykazują znaczną pod tym względem odporność. Druga cecha wyróżniająca — zdolność do trwałego przechowywania odbieranych wrażeń — zbliża sangwiników do flegmatyków, a choleryków do melancholików: dwa pierwsze typy temperamentów wykazują ogromną łatwość wyzwalania się z pod wpływu oddziaływających na nie wrażeń, typ trzeci i czwarty odznacza się skłonnością do trwałego przechowywania doznanych przeżyć. Biorąc pod uwagę obie cechy rozróżniające, można w następujący sposób opisać każdy z wymienionych czterech typów temperamentu: sangwinik łatwo się podnieca i prędko stygnie, choleryk reaguje również łatwo na podniety zewnętrzne, ale w przeciwieństwie do sangwinika przechowywa je trwale; melancholik, narówni z cholerykiem, długo przechowywa doznane przeżycia, ale nie tak łatwo, jak tamten, daje się uwodzić podnietom zewnętrznym; wreszcie flegmatyk wykazuje odporność, równą melancholikowi, ale też z wielką łatwością powraca do właściwej sobie

[1]) Patrz W. Stern. Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Leipzig, 1911. Anhang I. Schemata der Temperamente, str. 481, i nast.

apatycznej równowagi, uwalniając się od wrażeń, które się zdołały przedrzeć poprzez otaczający go pancerz obojętności. Poza temi odmianami typowemi spotyka się, oczywiście, cały szereg temperamentów mieszanych z wyraźną przewagą tego lub innego typu.

Na tle tych różnych odmian temperamentu pod wpływem otoczenia i wychowania rozwijają się charaktery. O ile temperament jest tworem natury, o tyle charakter, kształtujący się pod wpływem środowiska ludzkiego i celowo podejmowanej pracy wychowawczej, jest w pewnym przynajmniej zakresie dziełem człowieka. Wprawdzie, jak słusznie zaznaczył kiedyś Schoppenhauer, natury ludzkiej ani wychowanie ani wpływ otoczenia zmienić nie może, ale przyrodzone własności temperamentu dadzą się przystosować do warunków otaczającego życia, wśród którego wypada człowiekowi działać. W tem znaczeniu charakter jest sumą cech duszy ludzkiej tak, jak się one objawiają w czynach i wogóle w sposobie reagowania na życie. Dwojakie więc są związki, łączące charakter z życiem praktycznem człowieka; z jednej strony jest on jego wytworem, jako wynik współdziałania wpływów otoczenia i pracy wychowawczej, z drugiej stony, jako źródło postępowania, nadające kierunek działalności ludzkiej, jest tego życia czynnikiem twórczym. Ten obustronny związek charakteru człowieka z życiem praktycznem nadaje mu, w przeciwstawieniu do temperamentu, w stopniu wybitnym własności moralne. Stąd ocena, jaką zwykle względem charakteru stosujemy, wykrywając w nim zalety i przywary, przymioty i wady, gdy wobec temperamentu, jako wytworu natury, zachować musimy stanowisko zupełnie objektywne: analiza temperamentu daje w wyniku tylko bezwartościowe cechy, traktowane w oderwaniu od ich użyteczności społecznej. Ponieważ jednak temperament jest podłożem, na którem pod wpływem oddziaływania środowiska społecznego i celowo

podejmowanej pracy wychowawczej rozwija się i kształtuje charakter, więc własności charakteru pozostają w związku zależności od cech temperamentu. Związek ten może być właśnie brany jako osnowa planu charakterystyki, należy tylko wykryć go i ustaliwszy na podstawie poznanych właściwości charakteru uwidoczniające się w nich cechy temperamentu, ugrupować około tych cech zarówno przymioty jak wady charakteryzowanej osoby. Bo pamiętać musimy, że z jednej i tej samej cechy, niby z jednego ziarna, z nienaruszoną koniecznością wyrastają zarówno dodatnie, jak ujemne własności charakteru. Człowiek o skłonnościach choleryka czy melancholika będzie z jednakową trwałością przechowywał uczucia nietylko dodatnie, lecz i ujemne; będzie więc posiadał takie zalety, jak naprzykład, wierność w przyjaźni, stałość w przedsięwzięciach, trwałość w dotrzymywaniu obietnic, ale jednocześnie będzie ujawniał skłonność do przechowywania uraz, zawziętość, a nawet niekiedy także mściwość. Odwrotnie, sangwinik łatwo zapomina o doznanych przykrościach i krzywdach, ale jednocześnie nie jest zdolny do głębszego przeżywania miłości, przyjaźni, współczucia, życzliwości, smutku czy radości. Każda wada ma w duszy ludzkiej podstawę, na której rozwinąć się może odpowiadająca jej cnota; każda zaleta równoważy się obciążającą ją wadą. Świadomość tych zobopólnych związków zależności chroni przed naiwnie zapamiętałą zarozumiałością i broni od zupełnego braku wiary we własne siły moralne, a jednocześnie wytyka granice oddziaływania wychowawczego i wykreśla jego wartość etyczno-społeczną. Zmienić przyrodzonych własności odziedziczonego temperamentu wychowanie nie może, od niego jednak zależy, czy złożone w duszy ludzkiej dodatnie skłonności mają się rozwinąć i wydoskonalić, czy też ustąpić miejsca rozbujałemu przerostowi skłonności złych i społecznie szkodliwych. Tę stronę

zagadnienia zawsze trzeba mieć na widoku, bo inaczej mimowoli wpaść można w pułapkę determinizmu, który całą istotę moralnego postępowania człowieka sprowadza do odziedziczonych przyrodzonych własności temperamentu, a z człowieka robi pozbawioną wolnej i dobrej woli maszynę. Ażeby uniknąć takiej jednostronności, należy i tutaj także brać pod uwagę wpływy wychowania i wogóle szczegóły biograficzne życia charakteryzowanej osoby.

W każdej charakterystyce, a przedewszystkiem w charakterystyce psychologicznej, załączać należy szczegóły, dotyczące wieku i powierzchowności opisywanej osoby. Wprawdzie właściwości charakteru są cechami stałemi, ale stałość ta jest względna i ma to samo znaczenie, w jakiem mówimy o stałości, naprzykład, rysów twarzy. Jest to stałość, rozciągająca się do pewnych granic czasu, poza któremi zachodzą mniej lub więcej widoczne i istotne zmiany. Zasadnicze rysy charakteru, wyrosłe na odziedziczonem podłożu przyrodzonego temperamentu, gdy pod wpływem wychowania i otoczenia raz się w wieku dojrzałym wykształcą i ustalą, pozostają naogół przez całe życie bez zmiany, w szczegółach jednak z biegiem czasu charakter ulega stopniowej ewolucji w ten sposób, że przeobraża się wzajemne ustosunkowanie jego składników: cechy, niegdyś dominujące, zatracają dawną swoją intensywność i odwrotnie cechy, dawniej złożone w uśpieniu, zaczynają nabierać żywotności i wykazują nieznaną sobie przedtem siłę; upodobania, zcicha i niewyraźnie przejawiające się w czasach młodości, nieraz stają się główną osnową życia dojrzałego lub starości. Wpływ wieku na usposobienie i charakter zaprzeczyć się nie da, musi więc być w charakterystyce uwzględniany.

Wiemy z codziennych doświadczeń i obserwacyj, że różne, poruszające nas chwilowo nastroje uzewnętrzniają się w rozmaitych odmianach wyrazu twarzy. Ta różność

odmian reakcji twarzy tłumaczy się tem, że za każdym razem, zależnie od jakości doznawanych wzruszeń czy wrażeń, kurczy się inny zespół mięśni twarzowych, a to właśnie stanowi o wyrazie twarzy; inna jest twarz człowieka zamyślonego i ożywionego odbieranemi wrażeniami, przygnębionego smutkiem i rozbawionego, rozkochanego i poruszonego gniewem, tak, jak inaczej układa się twarz w płaczu i śmiechu. Chwilowe nastroje wywołują przejściową grę fizjonomji, ale stałe usposobienie, do jakiego człowiek zależnie od jakości właściwego sobie temperamentu ma niezmienną skłonność, wyciska na twarzy trwałe znamię, gdyż skurcz mięśni, przywykły do pewnego układu, w układzie tym jakgdyby krzepnie i zastyga. Wyraz twarzy staje się przeto odbiciem usposobienia i musi być wskutek tego także uwzględniany w charakterystyce. Unaocznić te związki nauczyciel powinien przez cały szereg odpowiednich ćwiczeń, któreby polegały na analizie dobrych reprodukcyj dzieł: portretŷ znakomitych mężów, a w szczególności utwory malarstwa historycznego i reprodukcje rzeźb, mogą dostarczyć w rozległym zakresie potrzebnego tu materjału.

Wskazówka bibljograficzna. O wypracowaniach stylowych w ostatnich czasach pisali u nas:

1. St. Dobrowolski. Opowiadania samodzielne. Wychowanie 1910, t. I, str. 440 n.
2. K. Drzewiecki. Zarys metodyki języka polskiego. 6. Wypracowania i ćwiczenia stylistyczne (str. 83—125). Warszawa 1914.
3. W. Jurgis. Nauka języka ojczystego w szkole. II. Nauka pisania. Nowe Tory. 1912, str. 215 nast.
4. A. Kleczeński. O doborze tematów wypracowań pisemnych w języku ojczystym. Muzeum XXXVIII.
5. K. Król. Sprawozdanie z ankiety w przedmiocie wypracowań piśmiennych w szkołach średnich. Przegl. Pedagog. 1918, str. 77 nast.
6. M. Librachowa. Spostrzeżenia i uwagi nad stylem dziecięcym. Wychowanie 1912, t. I, str. 148 n. i 289 n.

7. J. Magiera. Ćwiczenia piśmienne na stopniu średnim. Kraków 1912. Nakł. Księg. Literack. K. Kwaśniewskiego.
8. Z. Majewska. Wypracowania w niemieckiej szkole ludowej. Wychowanie 1912, t. II, str. 24 n., 116 n. i 239 n.
9. Z. Majewska. Przyczynek do sprawy pierwszych ćwiczeń stylowych. Wychowanie 1913, t. II, str. 253 n., 351 n., i 473 n.
10. Z. Majewska. Przyczynek do sprawy pierwszych ćwiczeń stylowych. Wychowanie 1914, t. I, str. 57 nast.
11. Z. Majewska. Przyczynek do sprawy pierwszych ćwiczeń stylowych. Szkoła francuska. Wychowanie 1916, t. II, str. 1 nast.
12. Z. Majewska. Przyczynek do sprawy ćwiczeń stylowych. Szkoła niemiecka. Przegl. Pedagog. 1919, str. 377 nast.
13. M. Odrzywolski. Pedagogiczne znaczenie wypracowań piśmiennych. Muzeum 1910, t. II, str. 7 nast.
14. M. Radomski. O ćwiczeniach pisemnych w gimnazjum. Muzeum XXXVIII.
15. H. Rowid. Z metodyki wypracowań piśmiennych w szkole. Warszawa 1914. (Odbitka z Nowych Torów).
16. P. Spławińska. Z dziennika pedagoga. Wypracowania moich dziewczynek. Nowe Tory 1909, str. 441 nast.
17. A. Szycówna. Wypracowania piśmienne. Cz. I. Warsz. 1919. Cz. II, Warsz. 1920.

IV. Metodyka ortografji [1]).

Kto miał do czynienia z nauczaniem jakiegokolwiek języka, wie z doświadczenia, czem jest nauka ortografji; ile pracy mozolnej i czasu poświęcać jej musi zarówno uczeń, jak nauczyciel. A praca to tem przykrzejsza, że tak mało kształci umysł dziecka i tak niewiele daje mu zadowolenia, bo, niestety, przyznać trzeba, niezawsze doprowadza do pożądanego celu; przeciwnie, wynik pracy częstokroć nie odpowiada wcale sumie włożonych w nią wysiłków: uczniowie nawet klas wyższych piszą z błę-

[1]) Zobacz mój artykuł w Encyklopedji Wychowawczej p. n. Pisownia — II. Metodyka nauczania pisowni.

dami ortograficznemi, a jest to zjawisko pospolite nietylko u nas, lecz i gdzie indziej[1]). Zadanie nauczyciela niewątpliwie jest trudne, ale czy nie czyni go jeszcze trudniejszem niewłaściwie stosowana metoda nauczania? Czy poza różnemi odmianami dyktand i całym szeregiem innych ćwiczeń i wypracowań, zalecanych tak często przez autorów podręczników jako jedyny niezawodny środek przeciwko błędom ortograficznym, niema metody, opartej na bardziej racjonalnych podstawach?

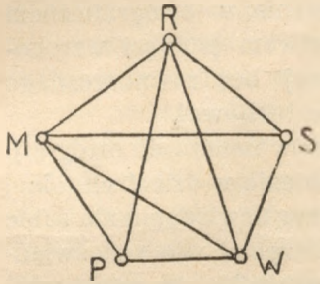
W nowszych czasach rozpoczęto próby opracowania metody nauczania ortografji na podstawie danych dydaktyki doświadczalnej i psychologji dziecka. Rozważania teoretyczne, wnioski, wysnute z analizy przebiegów psychicznych, związanych z czynnością pisania, sprawdzone całym szeregiem celowo i umiejętnie przeprowadzonych doświadczeń, wykazały w sposób zupełnie wyraźny, jaką metodę nauczania ortografji uznać należy za najbardziej racjonalną i najwięcej odpowiadającą swojemu celowi. Metoda ta kładzie główny nacisk na przepisywanie i to przepisywanie z tekstu nie drukowanego, lecz pisanego, a przynajmniej takiego, w którym kształty liter przypominają pismo. Ponieważ ten nowy sposób nauczania ortografji oparty został na podstawie psychologicznej, więc, chcąc go uzasadnić, a zarazem zająć stanowisko krytyczne wobec innych metod, trzeba choćby w zarysach ogólnych uprzytomnić sobie, na czem polega przebieg psychiczny, związany z czynnością pisania.

Język jest sposobem myślenia zapomocą symbolów dźwiękowych czyli wyrazów. Myślenie językowe polega na tem, że z wyobrażeniami pozajęzykowemi, t. j. z wyobrażeniami przedmiotów lub pojęciami cech i stosunków, kojarzymy wyobrażenia językowe czyli wyobrażenia pewnych dźwięków lub ich kombinacyj. Każde przeto wyobra-

[1]) Por. W. A. Lay. Führer durch den Rechtschreib-Unterricht, Leipzig — Einleitung.

żenie wyrazu da się rozłożyć na dwa zasadnicze, związane z sobą na podstawie prawa asocjacji, składniki: 1) składnik pozajęzykowy, czyli wyobrażenie przedmiotu, cechy lub stosunku, i 2) składnik językowy, czyli związane z wyrazem wyobrażenie dźwiękowe. Zarówno pierwszy, jak drugi z tych podstawowych składników nie jest jednostką elementarną, nierozkładalną; przeciwnie, oba poddają się dalszej analizie. Szczegółowe rozkładanie wyobrażenia pozajęzykowego jest tutaj zbyteczne, będziemy je przeto traktowali jako wyobrażenie jednolite. Musimy natomiast zatrzymać się nad składowemi częściami wyobrażenia językowego. Wyobrażenie językowe wyrazu w świadomości ludzi, umiejących czytać i pisać — a tych musimy mieć tutaj na uwadze — składa się z wyobrażeń fonetycznych (wyobrażeń głosek), czyli t. zw. fonematów, i wyobrażeń graficznych (wyobrażeń liter), czyli t. zw. grafematów. W fonematach spływają wyobrażenia słuchowe i wyobrażenia mięśniowo-ruchowe, związane z czynnościami narządów mowy podczas wymawiania: natomiast grafematy rozkładają się na wyobrażenia wzrokowe, związane z wrażeniami, odbieranemi od liter podczas czytania, i wyobrażenia mięśniowo-ruchowe, powstające w związku z czynnością pisania. W ten sposób w wyobrażeniu językowem wyrazu rozróżniać należy: 1) wyobrażenia wymawianiowe, czyli wyobrażenia mięśniowo-ruchowe, powstające w związku z czynnością wymawiania, 2) wyobrażenia słuchowe, powstające na tle wrażeń akustycznych, odbieranych podczas słuchania, 3) wyobrażenia pisaniowe, czyli wyobrażenia mięśniowo-ruchowe, rozwijające się w związku z czynnością pisania, i 4) wyobrażenia wzrokowe, powstające w wyniku wrażeń, odbieranych podczas czytania. Wszystkie te składniki wyobrażenia językowego wraz ze związanem z niemi wyobrażeniem pozajęzykowem łączą się z sobą i wza-

jemnie wywołują na podstawie asocjacji. Ten ich stosunek da się unaocznić w następującej postaci[1]):



R = wyobrażenie pozajęzykowe (realne).
M = wyobrażenie wymawianiowe.
S = wyobrażenie słuchowe.
P = wyobrażenie pisaniowe.
W = wyobrażenie wzrokowe.

Rzecz oczywista, że niezbędnym warunkiem możności pisania jest obecność wyobrażeń pisaniowych, czyli wyobrażeń ruchów ręki, związanych z czynnością pisania. Świadczą o tem zjawiska patologiczne, zwane agrafją czyli zanikiem zdolności pisania: ludzie, pozbawieni wskutek czynników patologicznych (zmian, zaszłych w odpowiednich ośrodkach mózgowych), możności wytwarzania wyobrażeń pisaniowych, nie potrafią pisać, choć niegdyś tę umiejętność posiadali, a po rozwinięciu choroby mówią, rozumieją słyszane słowa i czytają. Jest więc rzeczą widoczną, że podstawą wszelkiego, przeto także ortograficznego, pisania nie są ani wyobrażenia wzrokowe ani słuchowe lub wymawianiowe, lecz wyobrażenia mięśniowo-ruchowe, związane z czynnością ręki podczas pisania. Jak nie można się nauczyć rysować przez samo tylko patrzenie, czyli przez ćwiczenie zdolności wywoływania wyobrażeń wzrokowych, jak nie można wykształcić się w poprawnem wymawianiu głosek językowych przez samo tylko słuchanie bez równoległego

[1]) Szczegółową analizę wyobrażenia językowego znaleźć można w moim „Zarysie językoznawstwa ogólnego“, w rozdziale p. n. Analiza wyobrażenia językowego wyrazu i rozbiór wyobrażenia fonetycznego.

ćwiczenia pamięci wymawianiowej, czyli zdolności wywoływania odpowiednich wyobrażeń wymawianiowych, tak samo nie może się udać wyszkolenie w ortograficznem pisaniu za wyłącznem pośrednictwem pamięci wzrokowej lub wymawianiowo-słuchowej bez równoczesnego uwzględniania pamięci pisaniowo-ruchowej.

Ostatecznym celem, do którego w nauczaniu ortografji dążymy, jest, jak wiadomo, wyrobienie w dzieciach takiej wprawy, ażeby pisały poprawnie bez uświadamiania sobie reguł ortograficznych. Każdy nauczyciel wie z doświadczenia, jak często zdarzają się wypadki, że uczeń wykazuje doskonałą znajomość prawideł pisowni, a jednak pisze z błędami: kiedy mu je wskazać, dziwi się, jak mógł je popełnić, przyczem zazwyczaj daje charakterystyczne usprawiedliwienie, że to tylko „przez prędkość“, nie zdając sobie sprawy, że takiem tłumaczeniem wystawia sobie jeszcze gorsze świadectwo; kto bowiem podczas pisania zastanawia się nad zastosowaniem tej lub owej reguły ortograficznej, kto nie pisze „prędko“ a poprawnie, ten jeszcze dostatecznej wprawy w ortografji nie osiągnął. Za pewną można uważać ortografję dopiero wówczas, gdy się staje czynnością automatyczną, nieuświadomioną, Reguły mają tutaj takie samo znaczenie, jakie posiadają prawidła gramatyczne w nauczaniu języków obcych i przyswajaniu poprawności wysłowienia w języku ojczystym. Kto pewnie włada językiem, kto zdobył wprawę w poprawnem jego używaniu, ten posługuje się nim, nie uświadamiając sobie prawideł gramatycznych, lecz kierując się wyłącznie przyzwyczajeniami, nabytym nałogiem, nieuświadomionem „poczuciem językowem“, a pomimo to, a może właśnie dlatego — błędów nie popełnia[1]). Tak samo w ortografji: naprawdę

[1]) Por. St. Szober. Teorja języka polskiego w wykładzie szkolnym. Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Warszawa, 1908. str. 118 i nast., także następny rozdział o nauczaniu gramatyki.

ortograficznie pisze dopiero ten, kto pisze dobrze bez zastanawiania się, automatycznie, jedynie na podstawie wyrobionego nałogu. To też w nauczaniu ortografji powinno się zwracać uwagę przedewszystkiem na wytworzenie tego nałogu, natomiast reguły ortograficzne mogą być stosowane w tym tylko zakresie, w jakim są uwzględniane przez metody nowoczesne w nauczaniu języków obcych prawidła gramatyczne, czyli mogą odgrywać rolę w każdym razie podrzędną. Na czem ta rola polega, to będzie wykazane nieco później; tymczasem musimy się zastanowić, w jaki sposób najskuteczniej można osiągnąć automatyczną poprawność pisania, ten ostateczny cel nauczania ortografji.

Ponieważ przebieg psychiczny, zachodzący przy pisaniu automatycznem podczas wyrażania myśli w piśmie, polega na bezpośredniem kojarzeniu się wyobrażeń pozajęzykowych (*P*) z wyobrażeniami pisaniowemi (*R*), przeto za pośrednictwem odpowiednich ćwiczeń powinniśmy wytwarzać w świadomości ucznia drogę kojarzeniową, prowadzącą bezpośrednio od *R* do *P*, t. j. od wyobrażeń pozajęzykowych do wyobrażeń pisaniowych. Droga ta w naszem myśleniu językowem, jak i w innych europejskich formach myślenia językowego, nie wytwarza się w świadomości samorzutnie, ponieważ pismo nasze jest pismem głoskowem. Gdybyśmy mieli pismo ideograficzne, któreby bezpośrednio wyobrażało przedmioty lub cechy, wówczas samorzutne wytwarzanie się drogi skojarzeniowej, łączącej wyobrażenia pozajęzykowe z wyobrażeniami pisaniowemi, byłoby możliwe. Ale pismo nasze bezpośrednio oznacza tylko głoski, a te dopiero wywołują w naszej świadomości odpowiednie, skojarzone z niemi, wyobrażenia pozajęzykowe. Wskutek tego droga skojarzeniowa, łącząca bezpośrednio wyobrażenia pozajęzykowe z pisaniowemi, daje się wytworzyć tylko sztucznie przez cały szereg ćwiczeń, normalny bowiem przebieg

psychiczny, zachodzący w świadomości ludzi, którzy nie nabrali jeszcze dostatecznej wprawy w ortograficznem pisaniu, odbywa się po drodze $R \rightarrow \left\{ \begin{matrix} S \\ M \end{matrix} \right\} \rightarrow \left\{ \begin{matrix} W \\ P \end{matrix} \right\}$: wyobrażenia pozajęzykowe kojarzą się z wyobrażeniami fonetycznemi (słuchowo-wymawianiowemi), te zaś dopiero wywołują odpowiadające im wyobrażenia graficzne (wzrokowo-pisaniowe). Ta formuła ogólna nie przesądza, które ze składowych części wyobrażeń fonetycznych i graficznych — wyobrażenia ruchowe (wymawianiowe, względnie pisaniowe), czy czuciowe (słuchowe, wzgl. wzrokowe) — odgrywają tu rolę dominującą. Dla tych, co, jak Stricker[1]), Dodge[2]), Lay[3]), wychodzą z założenia, że podstawą wyobrażeń wyrazowych są przedewszystkiem wyobrażenia ruchowe, zobrazowany wyżej przebieg psychiczny odbywa się po drodze $R \rightarrow M \rightarrow P$, czyli od wyobrażeń pozajęzykowych do pisaniowych poprzez wyobrażenia wymawianiowe; dla tych znowu, co razem z Lichtheimem i Wundtem[4]) twierdzą, że wyobrażenia pozajęzykowe kojarzą się przedewszystkiem z wyobrażeniami słuchowemi wyrazów, przebieg psychiczny, o który nam chodzi, przedstawia się, jak $R \rightarrow S \rightarrow P$. Najpewniejszy, a przynajmniej najostrożniejszy jest pogląd, że dające się tu i ówdzie ustalić ściślejsze pokrewieństwo skojarzeniowe między niektóremi składnikami wyobrażenia językowego nie wypływa z samej natury tych składników, lecz jest wynikiem indywidualnych predyspozycyj psychicznych poszczególnych jednostek. U ludzi o przeważającej lub wybitnej pamięci wzrokowej przebieg psychiczny, związany z czynnością pisania, odbywa się po

[1]) Studien über die Bewegungsvorstellungen. Wien 1882.

[2]) Die motorischen Wortvorstellungen. Halle 1898.

[3]) Dzieło cyt.

[4]) Zob. tablicę, podaną przez Wundta na str. 521 w jego: Die Sprache. Völkerpsychologie I, 1.

drodze $R \rightarrow W \rightarrow P$, gdzie ogniwem, pośredniczącem między wyobrażeniem pozajęzykowem a pisaniowem, jest wyobrażenie wzrokowe. U ludzi o przeważającej pamięci słuchowej tenże sam przebieg odbywa się po drodze $R \rightarrow S \rightarrow P$, gdzie skojarzenie wyobrażenia pozajęzykowego z pisaniowem dokonywa się przedewszystkiem za pośrednictwem wyobrażenia słuchowego. Wreszcie u ludzi o przeważającej pamięci ruchowej ogniwem pośredniem, wiążącem wyobrażenie pozajęzykowe z pisaniowem, jest wyobrażenie wymawianiowe — $R \rightarrow M \rightarrow P$.

Te ogniwa pośrednie, łączące wyobrażenia pozajęzykowe z wyobrażeniami pisaniowemi, a występujące zależnie od rodzaju pamięci w postaci wyobrażeń wzrokowych, słuchowych lub wymawianiowych, muszą być w nauczaniu ortografji bacznie uwzględniane, bo one po osiągnięciu wprawy ortograficznej orjentują wyobrażenia pisaniowe, a gdy automatyzm w czynności pisania nie został jeszcze osiągnięty, od nich zależy jakość kojarzących się z niemi wyobrażeń pisaniowych. Ćwiczenia, zdążające do wyrobienia automatyzmu w czynności ortograficznego pisania, t. j. takiego stanu, w którym wyobrażenia pozajęzykowe kojarzą się z wyobrażeniami pisaniowemi bezpośrednio, muszą się, oczywiście, na tych ogniwach pośredniczących oprzeć; a jakość ćwiczeń ortograficznych, z natury rzeczy, zależeć będzie od tego, jakie z tych wiązadłowych wyobrażeń weźmiemy za ich podstawę. Najwłaściwszym typem ćwiczenia ortograficznego, opierającego się na wyobrażeniach słuchowych wyrazu, byłyby dyktanda; ćwiczenie ortograficzne, uwzględniające wyobrażenia wzrokowe wyrazu, zasadzać się powinno na przepisywaniu; a ćwiczenie ortograficzne, biorące pod uwagę wyobrażenia wymawianiowe, polegałoby na głośnem lub cichem recytowaniu dyktowanego lub przepisywanego tekstu.

Zdawałoby się, że w szkole, w nauczaniu zbiorowem, nauczyciel przed rozpoczęciem nauki powinien zbadać

rodzaj pamięci uczniów, podzielić ich zależnie od wyniku swych spostrzeżeń na trzy różne grupy i do każdej grupy zastosowywać inną metodę ortograficzną. Konieczność takiego postawienia sprawy przyprawiłaby nauczyciela o nielada kłopoty i znacznieby utrudniała normalny przebieg nauki. Obawiać się jednak tego niema potrzeby, bo, jak się niebawem okaże, wzgląd na jakość naszej pisowni zmusza nas do odrzucenia tych metod ortograficznych, które w sposobach swojego postępowania biorą pod uwagę wyobrażenia słuchowe lub wymawianiowe.

Pismo polskie, jak i inne pisma europejskie, jest pismem fonetycznem, głoskowem, ale pisownia bynajmniej nie jest wyłącznie fonetyczną, lecz opiera się na innych jeszcze zasadach, na zasadzie morfologicznej, historyczno-etymologicznej i historyczno-zwyczajowej. Zasada morfologiczna nakazuje, niekiedy wbrew sposobowi wymawiania, uwydatniać związek, zachodzący między spokrewnionemi wyrazami i formami gramatycznemi, np. *sąsiedzki* = fonet. (sąsecki): *sąsiad*; *stóg* = fonet. (stuk): *stogi*. Na podstawie historyczno-etymologicznej rozróżniamy zapomocą różnych liter głoski jednobrzmiące, aby wykazać ich różne, ze stanowiska historycznego, pochodzenie: tak, naprzykład, rozróżnianie graficzne zapomocą liter *ż* i *rz* spółgłoski (ż), zapomocą liter *u* i *ó* samogłoski (u), o ile nie da się uzasadnić jakimkolwiek związkiem z faktami, istniejącemi we współczesnem myśleniu językowem, bez opierania się wyłącznie na faktach, rzeczywiście lub przypuszczalnie istniejących w dawniejszych epokach myślenia językowego, — polega na zasadzie historyczno-etymologicznej, np. pisownia wyrazów *żóraw*, *rzecz*. Oprócz zasady fonetycznej, morfologicznej i historyczno-etymologicznej występuje jeszcze w pisowni polskiej zasada czwarta, historyczno-zwyczajowa, opierająca się na przyjętym zwyczaju, który jednak nie da się usprawiedliwić żadną z trzech pozostałych zasad; taką pisownię

historyczno-zwyczajową spotykamy, naprzykład, w wyrazie *wyższy* = fonet. wyššy), gdzie głoska (š) przed przyrostkiem *-szy* tak ze względów fonetycznych, jak współcześnie-morfologicznych i historyczno-etymologicznych — powinna być oznaczana literą *sz*[1]).

Ta różnorodność zasad, na których się opiera nasza pisownia, sprawia, że wyobrażenia słuchowe i wymawianiowe nie mogą mieć przy jej nauczaniu znaczenia przeważającego, a tem bardziej rozstrzygającego. Zresztą, gdyby nawet zasada fonetyczna panowała w naszej pisowni wyłącznie, to i w tym wypadku nie możnaby bezwzględnie polegać na wyobrażaniach wymawianiowo-słuchowych, a to dlatego, że zasada fonetyczna z całą ścisłością może być stosowana tylko w pracach naukowych, nigdy zaś w pisowni konwencjonalnej; tam specjaliści, zdający sobie sprawę z właściwości fizjologiczno-akustycznych (wymawianiowo-słuchowych) głosek i ze zmian, jakim one ulegają zależnie od rozmaitych czynników fonetycznych, jak przycisku, położenia w wyrazie, jakości sąsiednich głosek i t. p., mogą zapomocą wynalezionych w tym celu znaków konwencjonalnych uwydatniać najsubtelniejsze nawet dystynkcje dźwiękowe; natomiast pisownia, w życiu praktycznem używana, w najlepszym razie odtwarza nie przedmiotowe jednostki wymawianiowe, czyli głoski, lecz ich podmiotowe odpowiedniki psychiczne, t. j. fonematy. Odtwarzamy nie to, co wymawiamy, lecz raczej to, co mamy zamiar wymówić. W pisowni, naprzykład, takich wyrazów, jak *pański* lub *dąb*, niby to stosujemy zasadę fonetyczną, w rzeczywistości jednak jest to pisownia psycho-fonetyczna, gdyż litery *ń*, *ą* odtwarzają tutaj nie wymawiane

[1]) Bliższe szczegóły o zasadach, leżących u podstawy naszej pisowni, i o zakresach ich wzajemnego rozgraniczenia, znaleźć można w książce mojej: Pisownia polska, jej historja, zasady i prawidł. Warszawa 1917. Księgarnia Lisowskiej.

i słyszane głoski, lecz tylko ich fonematy: spółgłoska (ń) i samogłoska (ą) istnieją w danej pozycji fonetycznej tylko w naszym zamiarze wymówienia, naprawdę jednak wymawiamy nie (ń), lecz (j) nosowe, i nie (ą), lecz (om), gdyż zwarte (ń) w pozycji przed szczelinowem (s) zatraca wskutek upodobnienia właściwe sobie zwarcie, a samogłoska nosowa (ą) wskutek upodobnienia do następującego wargowego (b) rozwija się w grupę dźwiękową (om). Stąd powstają niekiedy błędy ortograficzne w rodzaju *pajński, domb.*

Tak więc, gdyby nawet typ pamięci słuchowej był bardziej rozpowszechniony, niż to wykazały doświadczenia, to jednak wskutek właściwości naszej pisowni wyobrażenia wymawianiowo-słuchowe nie mogą posiadać istotnej wartości przy nauczaniu ortografji, bo zbyt często oznaczamy w pisowni polskiej nie te głoski, które naprawdę wymawiamy, i nie wszystko, co wymawiamy, dokładnie słyszymy. W tym stanie rzeczy wyobrażenia słuchowo-wymawianiowe mogą być nawet poważną przeszkodą, bo tendencje ortograficzne, ku którym zwracają, rozbiegają się nieraz z panującemi zwyczajami tak, że ludzie, znajdujący się pod wpływem tych wyobrażeń, z trudem opanowują poprawność ortograficzną. Przeciwnie ci, co mają pamięć wzrokową, na trudności takie nie natrafiają.

Tak więc jedynem pewnem ogniwem, pośredniczącem między wyobrażeniami pozajęzykowemi a pisaniowemi, na którem możemy się bez zawodu oprzeć przy nauczaniu ortografji, są wyobrażenia wzrokowe; a w związku z tem za najbardziej celowe i skuteczne ćwiczenia ortograficzne uważać należy przepisywanie. Ale posiadanie środka nie przesądza jeszcze bynajmniej umiejętności korzystania z niego. Jeżeli metoda przepisywania ma wydać wyniki, jakiej się po niej spodziewamy, trzeba ją we właściwy sposób stosować. Jakaż więc ma być metoda przepisywania?

Przepisywanie odbywać się powinno z tekstu, w którym litery postacią swoją zbliżają się do kształtów liter pisanych, gdyż, jak wykazały doświadczenia, w ten sposób łatwiej utrwala się w pamięci ten rodzaj wrażeń wzrokowych, które się kojarzą bezpośrednio z wyobrażeniami pisaniowemi. Przy przepisywaniu z tekstu, gdzie litery mają kształt liter drukowanych, ten przebieg skojarzeniowy jest o jedno ogniwo dłuższy, bo tu wrażenia wzrokowe, związane z literami drukowanemi, przekładać musimy na wyobrażenia liter w postaci pisanej.

W ćwiczeniach ortograficznych, polegających na przepisywaniu, doniosłą rolę odgrywa czytanie. Łatwo zrozumieć, że podczas przepisywania, nim coś napiszemy, musimy przedtem odczytać. Otóż nie jest rzeczą obojętną, w jaki sposób odbywa się to odczytywanie i w jakim stosunku w pracy ucznia układa się czynność czytania do czynności pisania. Należy wystrzegać się tutaj dwóch ostateczności: z jednej strony pracy mechanicznej, braku jakiegokolwiek uświadamiania sobie wykonywanej czynności, z drugiej strony zbytecznego a niewłaściwie pojmowanego analizowania, przepisywania litery za literą. Przepisywanie litery za literą, przykuwając uwagę dziecka do poszczególnych znaków, utrwala skojarzenia, które dla wyrobienia umiejętności ortograficznej nie mają najmniejszego znaczenia, skojarzenia wyobrażeń wzrokowych i pisaniowych poszczególnych liter z wyobrażeniami słuchowemi odpowiadających im głosek; skojarzenia natomiast wyobrażeń pozajęzykowych z wyobrażeniami wzrokowo-pisaniowemi całych wyrazów i form gramatycznych, o które przy nauczaniu ortografji przedewszystkiem powinno nam chodzić, przy przepisywaniu litery za literą pozostają zupełnie poza nawiasem. Co się zaś tyczy przepisywania mechanicznego, to po pierwsze wytwarza ono niebezpieczeństwo popełniania błędów, które, im częściej będą się powtarzały, tem silniej będą utrwa-

lały fałszywe skojarzenia, a po drugie, pomijając nawet wyłuszczone tylko co względy, przepisywanie mechaniczne niewiele może przynieść istotnego pożytku choćby już z tego tylko powodu, że jest czynnością bezmyślną, a wiadomo, że wszelkie skojarzenia, zachodzące w chwili całkowitego lub częściowego rozluźnienia uwagi, nie odznaczają się trwałością i szybko giną w zapomnieniu. Najwłaściwszem przeto ćwiczeniem ortograficznem jest uważne przepisywanie całemi wyrazami. Jak w każdym poszczególnym wypadku zatrzymywać uwagę dzieci na faktach ortograficznych, jest to już rzeczą umiejętności i zdolności pedagogicznej nauczyciela; tutaj można podać tylko kilka uwag ogólnych. Więc przedewszystkiem bardzo doniosłe pod tym względem znaczenie ma umiejętny wybór materjału. Przepisywanie samo przez się jest czynnością żmudną, to też trzeba je uprzyjemnić i ożywić przez podanie odpowiedniego dla umysłów dziecięcych i pociągającego treścią materjału. Oddzielne, wyrwane z kontekstu, zdania, nie mające ze sobą bezpośredniego związku myślowego, o ile wywołują jakieś skojarzenia realne, rozpraszają tylko uwagę, a po największej części wskutek chaotyczności swej treści, gwałtownego i niespodziewanego przeskakiwania z przedmiotu na przedmiot nużą i przytępiają umysł, doprowadzając do zupełnej bezmyślności. Urywki większe, stanowiące zamkniętą całość myślową, są materjałem o wiele wdzięczniejszym, mają jednak tę cechę ujemną, że rzadko bardzo zawierają dostateczną ilość wyrazów i form, o które w ćwiczeniu ortograficznem nam chodzi. To też za najodpowiedniejszy materjał do przepisywania ortograficznego uważać należy zagadki i przysłowia: są to utwory, zawierające treść w sobie zamkniętą, nieraz bardzo ciekawe i trafne spostrzeżenia, niekiedy myśli moralne, a przytem z powodu swych małych rozmiarów czynią również zadość bezpośrednim wymaganiom nauki orto-

grafji, gdyż można je zestawiać w ten sposób, ażeby w jednem i tem samem ćwiczeniu fakty ortograficzne, o które nam chodzi, powtarzały się dostateczną ilość razy. Pamiętać jednak należy, że, jak wszędzie, tak i tutaj, nadmierna przesada jest również niepożądana i że wskutek tego, zgodnie z wynikami doświadczeń, najwłaściwszym materjałem do przepisywania ortograficznego są przysłowia i zagadki, przeplatane krótkiemi, ale jednolitemi pod względem treści urywkami.

Poza umiejętnym wyborem materjału są jeszcze inne środki, zapomocą których można skupić uwagę dziecka i nie dopuszczać do tego, ażeby przepisywanie stawało się czynnością bezmyślną. Do takich środków zaliczyć wypada łączenie wypracowań ortograficznych z ćwiczeniami gramatycznemi. Najbardziej odpowiedniemi byłyby tutaj ćwiczenia z zakresu słowotwórstwa: rozkładanie wyrazów na cząstki morfologiczne (pnie, przyrostki, przedrostki), urabianie wyrazów pochodnych, podkreślanie tych cząstek morfologicznych, które po kilka razy powtarzają się w podanem ćwiczeniu ortograficznem, wszystko to powinno znacznie ożywić pracę i przyczynić się do uważnego jej wykonywania.

Jako środkiem pomocniczym przy nauczaniu ortografji można się posługiwać pewnemi uogólnieniami, t. zw. regułami ortograficznemi; pamiętać jednak należy, że nie mogą być one celem nauczania. Czynność ortograficznego pisania, w miarę nabywania wprawy, staje się czynnością automatyczną, opartą na przyzwyczajeniach, i kierowana bywa nabytemi nałogami; wysuwanie więc reguł ortograficznych, zmuszających do świadomego stosunku do czynności pisania, opóźnia osiągnięcie wprawy, a przeciw narastającym błędnym nałogom ortograficznym jest bronią bardzo mało skuteczną, jak świadczą liczne tego przykłady. Wartość reguł ortograficznych polega tylko na tem, że dają one pewne wskazówki orjentujące, które

w razie potrzeby pozwalają na kontrolowanie tego, ku czemu nieświadomie zwracają nałogi.

Dyktanda powinny być traktowane przedewszystkiem jako sprawdzian nabytych umiejętności; należy je przytem stosować bardzo oględnie, aby nie wystawiać dzieci na niebezpieczeństwo popełniania błędów i utrwalania w ten sposób nałogów nieortograficznego pisania. To też w dyktandach podawać można tylko takie formy ortograficzne, które uczniowie już dobrze poznali; treść wyrazów, zawartych w dyktandzie, nie powinna dzieciom nasuwać żadnych wątpliwości. Jako sprawdzianem umiejętności ortograficznej można posługiwać się także wypracowaniami stylowemi uczniów. Ćwiczenia ortograficzne, polegające na przepisywaniu z tekstów z opuszczonemi literami, uznać należy za bezużyteczne, a nawet szkodliwe. Będąc pewnego rodzaju „dyktandami", które uczeń sam sobie dyktuje, ćwiczenia te mają wspólne z niemi braki, a poza tem podają wyrazy w postaciach okaleczonych, w których one w zwykłych warunkach nigdy nie występują; utrwalają więc skojarzenia, które dla wyrobienia nałogów ortograficznego pisania nie mogą mieć najmniejszego znaczenia.

Mówiąc o dyktandach, trudno pominąć tak ściśle związaną z niemi sprawę poprawiania błędów. Poprawiając błędy, nauczyciel nie powinien ich podkreślać, gdyż w ten sposób wzmacnia je tylko w pamięci uczniów. Lepiej wyraz, błędnie napisany, przekreślić i obok napisać w postaci poprawnej, zalecając uczniowi kilkakrotne jego odpisanie. Najlepszym jednak środkiem nauczania ortografji jest uprzedzanie błędów i niedopuszczanie do ich popełniania. Byłoby przeto pożądane, aby w klasach najniższych były porozwieszane na ścianach umiejętnie ułożone tablice ortograficzne[1]) w kla-

[1]) Tablice takie wydała przed kilkunastu laty firma Gebethnera i Wolffa; mają one znaczne braki, ale mogą być z pożytkiem używane.

sach zaś wyższych nauczyciel powinien zalecać uczniom posługiwanie się słowniczkami ortograficznemi [1]).

Co się tyczy programu ćwiczeń ortograficznych, to ogólnie tylko powiedzieć można, że podstawą jego układu powinna być zasada koncentryczności kursu. Wybór i podział materjału nie powinien się opierać na systematycznem i kolejnem przerabianiu najrozmaitszych reguł ortograficznych, lecz musi pozostawać w ścisłym związku z innemi działami nauki języka. Równolegle ze wzbogacaniem umysłu nowemi pojęciami i wyobrażeniami, z rozszerzaniem zasobu słownikowego, frazeologicznego i gramatycznego powinna się rozszerzać i posuwać naprzód wiedza ortograficzna: nowe wyobrażenia realne powinny się kojarzyć z nowemi wyrazami i formami gramatycznemi, nietylko jako szeregami wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych, lecz także z zespołem odpowiadających im wyobrażeń pisaniowo-wzrokowych. W ten sposób grupowanie materjału według pewnego systemu powinno się na każdym stopniu powtarzać i powoli rozszerzać.

Wskazówka bibljograficzna. O nauczaniu ortografji pisali u nas w ostatnich czasach:

1. K. Drzewiecki. Zarys metodyki języka polskiego. 5 Pisownia str. 60—82. Warszawa 1914.
2. W. Nowicki. Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Życie szkolne VII, Włocławek 1929.
3. St. Szober. Pisownia II. Metodyka nauczania pisowni. Encykl. Wychowawcza, t. VIII, str. 398—408. Warszawa 1912.

---

[1]) Wśród słowniczków ortograficznych dodatnio wyróżniają się: „Słownik ortograficzny“ A. Passendorfera i słownik ortograficzny prof. J. Łosia, w jego „Zasadach ortografji polskiej“, w wyd. Książnicy-Atlasu oraz „Słownik ortograficzny“ M. Arcta, przejrzany i poprawiony przez S. Szobera.

V. Metodyka gramatyki [1]).

1. Zadania nauczania gramatyki.

Niezbyt daleką jest przeszłość, kiedy gramatykę szkolną pojmowano wyłącznie jako umiejętność praktyczną, a i dziś jeszcze pogląd ten znajduje wielu wyznawców wśród nauczycieli języka polskiego.

Wykład gramatyki w szkole — według tego poglądu — ma przed sobą jedno tylko zadanie: nauczanie poprawnego władania językiem w mowie i piśmie. Gramatyka jest nauką, zawierającą w sobie zbiór prawideł, które uczą dobrze i poprawnie mówić i pisać.

Pogląd ten ma za sobą kilkowiekową tradycję i sięga w czasy, kiedy przynajmniej choć do pewnego stopnia był uzasadniony. Jak wiadomo, w wiekach średnich, w epoce humanizmu, i później aż do czasów Komisji Edukacyjnej, jedyną gramatyką, wykładaną u nas systematycznie po szkołach, była gramatyka języka łacińskiego. Była ona wykazem właściwych temu językowi form gramatycznych oraz zbiorem sztucznie zbudowanych prawideł i reguł, podających sposoby poprawnego ich stosowania. Inaczej być nie mogło, raz dlatego, że gramatycy starożytni, na których poglądach i wywodach podręczniki ówczesne się opierały, nie mieli właściwych wyobrażeń o języku i naturze jego zjawisk, a przez to mylnie pojmowali zadania gramatyki; powtóre dlatego, że wykład gramatyki języka obcego musiał mieć z konieczności, jak i dzisiaj, przedewszystkiem cele praktyczne — ułatwianie uczniom szybszego rozglądania się w zasobie formalnym nieznanego im języka. Tak więc

[1]) Por. mój artykuł „Gramatyka w szkole średniej, jej zadania, metoda, program, teorja i zakres wykładu". Wychowanie w domu i szkole. 1913.

traktowanie wykładu gramatyki łacińskiej wyłącznie ze stanowiska zadań praktycznych było nietylko usprawiedliwione, lecz nawet, do pewnego przynajmniej stopnia, uzasadnione — usprawiedliwione ówczesnym stanem nauki o języku, uzasadnione obcością języka, którego praktyczne opanowanie miała uczniom ułatwić właśnie znajomość jego gramatyki.

Nie znaczy to jednak bynajmniej, aby zapatrywania, które niegdyś były słuszne i usprawiedliwione w stosunku do obcej łaciny, miały tę samą wartość dzisiaj w zastosowaniu do wykładu gramatyki języka ojczystego. Zarówno poglądy nauki współczesnej, jako też codzienne doświadczenia wskazują, że upatrywanie w nauce gramatyki wyłącznie lub przedewszystkiem celów praktycznych mija się zupełnie z istotnem jej zadaniem. Znajomość gramatyki i władanie językiem to dwie sprawy, teoretycznie i praktycznie bardzo różne. Kto włada jakimś językiem swobodnie, u tego skojarzenia właściwych temu językowi wyobrażeń, w zwykłych przynajmniej warunkach, zachodzą automatycznie, bez jakiegokolwiek udziału świadomości. Mówimy zbyt szybko, ażebyśmy mieli czas uświadamiać sobie poszczególne formy językowe i zastanawiać się nad ich wyborem i użyciem. Cały przebieg mówienia opiera się na nałogu, na pewnych przyzwyczajeniach, przyjętych przez naśladownictwo od otoczenia. Rzecz oczywista, u podstawy tych przyzwyczajeń leży cały system ustalonych przez ciągłe ich odtwarzanie skojarzeń językowych, w zwykłych jednak warunkach systemu tego nie uświadamiamy sobie, a dzieje się to dopiero wtedy, kiedy zupełnie celowo zaczynamy obserwować jego poszczególne ogniwa, uzewnętrzniające się w języku w postaci kategoryj gramatycznych. Wówczas spostrzegamy, że mowa nasza nie składa się z chaotycznych, co najwyżej luźnie tylko ze sobą powiązanych szczegółów, lecz wykazuje widoczną prawidłowość, wy-

raźny układ zjawisk i faktów, uporządkowanych według szeregu klas i kategoryj. Wykryciem tego układu i jego szczegółowym i dokładnym opisem zajmuje się właśnie gramatyka. Gramatyka przeto tylko stwierdza i zapisuje to, co się w języku już dokonało i co się w nim nadal bez jej udziału stale odbywa; uświadamia więc formy językowe, któremi się nieświadomie posługujemy, nie może jednak w żadnym razie wpływać na ich używanie, nie może bowiem oddziaływać na to, od czego sama w swej treści jest w zupełności zależna. Nie mniej lub więcej szczęśliwie sformułowane reguły gramatyczne kierują naszem mówieniem, lecz przeciwnie, normy językowe, opierające się na nieuświadomionych przyzwyczajeniach, są podstawą prawideł gramatycznych: jeżeli się zmienia język i panujące w nim przyzwyczajenia, przekształcać się również muszą w sposób odpowiedni prawidła gramatyczne, które mają być ich odzwierciedleniem. Stosunek gramatyki do faktów językowych jest taki sam, jak naprzykład, psychologji do przebiegów myślenia. Zjawiska umysłowe zachodzą w duszy każdego człowieka, niezależnie od tego, czy je sobie uświadamia[1]), czy nie, bez względu na to, czy zna psychologję w mniejszym lub szerszym zakresie, czy też jej nie zna wcale. Tak samo posługuje się językiem każdy normalny człowiek, w umyśle bowiem jego zachodzą w pewnych stałych kierunkach skojarzenia językowe, bez względu na to, czy je sobie uświadamia lub nie, to znaczy niezależnie od tego, czy posiada znajomość gramatyki, czy też jej wcale nie umie. Stąd wniosek jasny, że, jak psychologja nie może normować przebiegów naszego myślenia, tak

[1]) Rzecz naturalna, wszystkie zjawiska psychiczne zachodzą w świadomości, wszystkie więc są w mniejszym lub większym stopniu zjawiskami świadomemi, nie znaczy to jednak, aby koniecznie musiały być uświadamianemi, inna bowiem rzecz jest świadomość, a inna — samoświadomość, inna rzecz myśleć a myśleć o tem, że się myśli.

samo gramatyka, w zwykłych przynajmniej warunkach, nie może oddziaływać na sposoby naszego mówienia.

Nasuwa się inne jeszcze podobieństwo. Jeżeli wykroczenie przeciwko poprawności językowej nazwalibyśmy grzechami językowemi, to gramatyka byłaby swojego rodzaju katechizmem językowym. Katechizm jest zbiorem zasad moralnego postępowania; przyswojenie tych zasad zaznajamia z ideałami chrześcijańskiej moralności, ale znajomość ideałów nie jest jednak, jak wiemy z doświadczenia, jednoznaczna z umiejętnością wcielania ich w życie. Wiedza jest faktem umysłowym, a wszelkie działanie opiera się nietylko na czynnościach umysłowych, lecz przedewszystkiem na woli, która wypływa z odpowiedniego ustosunkowania i nastawienia stanów uczuciowych, w znacznej mierze także na nabytych przez odpowiednie ćwiczenia przyzwyczajeniach. Moralnie postępuje ten, kto wyćwiczył w sobie wolę i wyrobił odpowiednie nałogi. Podobnie w działaniu językowem. Gramatyka jest tylko wiedzą, orjentującą w ideałach poprawnego postępowania językowego, ale umiejętność takiego postępowania zdobyć można tylko przez wyrobienie stosownych nałogów i przyzwyczajeń językowych.

Powtarza się tu ta sama zasada, która bardziej może wyraziście uwydatnia się w umiejętnościach, wymagających więcej, niż umiejętność językowa, opanowania fizycznych czynności, np. w tańcu, rysunku lub w grze na jakimś instrumencie muzycznym. Żadnej z tych umiejętności nie można zdobyć przez samo tylko teoretyczne jej rozważanie. Czynnikiem rozstrzygającym są tutaj odpowiednie ćwiczenia. Ta sama zasada powtarza się w nauce umiejętności językowej.

Stosunek gramatyki do języka jest więc zupełnie wyraźny: zadanie jej polega tylko na stwierdzaniu i opisywaniu tego, co się w języku bez niej i poza nią odbywa. Tymczasem stosunek ten zazwyczaj bywa odwracany,

a przez to rola gramatyki i jej zadania zupełnie opacznie pojmowane; reguły gramatyczne są traktowane nie jako zwykłe uogólnienia, wysnute z obserwacji faktów, poza niemi się dokonywających, lecz jako pewnego rodzaju nakazy, które z chwilą, gdy zostaną przyswojone i zrozumiane, mogą się stać żywym składnikiem naszego myślenia językowego i wpływać na jego kierunek i formy.

Pogląd ten, jak staraliśmy się wykazać, jest fałszywy, a mylność jego potwierdza powierzchowna nawet obserwacja faktów, które niemal codziennie stwierdzić mogą nauczyciele języków. Czyż najdokładniejsza nawet znajomość gramatyki języka obcego ze wszystkiemi jej „prawidłami“ i „wyjątkami“ daje uczniowi możność poprawnego i pewnego władania tym językiem? W tłumaczeniach z języka ojczystego i w samodzielnem streszczaniu przeczytanych urywków mowa jego toczy się wolno i niepewnie, a bywa pomimo to niepoprawna. Dlaczego? Bo uczeń umie wprawdzie gramatykę, nie nabrał jednak jeszcze należytej wprawy językowej, nie wyrobił w sobie w stopniu dostatecznym w zakresie języka obcego odpowiednich przyzwyczajeń; wskutek tego myślenie jego w tym języku nie stało się jeszcze czynnością zautomatyzowaną, musi więc on uświadamiać sobie poszczególne formy, ucieka się do pamięci i odwołuje do gramatyki, a jedna i druga niejednokrotnie zawodzą. Podobne zjawisko obserwować można także na lekcjach języka polskiego. Postępy ucznia w gramatyce bywają nieraz zupełnie zadowalające, a pomimo to poprawność jego mowy pozostawia wiele do życzenia. Zdarzają się również wypadki odwrotne, że uczeń wykazuje zupełną niechęć do nauki gramatyki, a pomimo to w mowie jego niema sprzeczności z ogólnemi zasadami poprawności językowej. Czemu się tak dzieje? Fakty te są zupełnie jasne. W wypadku pierwszym mamy do czynienia z uczniem,

którego najbliższe otoczenie domowe, widocznie, nie mówi poprawnym językiem polskim, więc nabrał on wskutek tego przyzwyczajeń językowych, które niezawsze się zgadzają z ogólnemi normami języka warstw wykształconych. Gramatyka jego języka w pewnych szczegółach jest inna, niż ta, która, będąc podstawą języka wykształconego i literackiego, została uznana za jedynie poprawną. To też szczegóły te są dla ucznia faktami nowemi, jak obcą i nieznaną mu jest gramatyka języka cudzoziemskiego; chcąc więc mówić poprawnie, musi on uświadamiać je sobie, uciekać się do pamięci, a ta, jak wspominaliśmy, często zawodzi, bo niezawsze może zwalczyć nabyte od wczesnego dzieciństwa nieuświadomione przyzwyczajenia; stąd tak często zdarzające się wykroczenia przeciwko poprawności. Znajomość gramatyki nie może, jak widzimy, uchronić ucznia od „błędów“ językowych. Jeżeli z latami podczas pobytu w szkole nabywa on pewnej umiejętności w poprawnem władaniu językiem, to nie jest to bynajmniej zasługą gramatyki, lecz dzieje się przedewszystkiem pod wpływem czytania utworów literackich i obcowania z ludźmi, mówiącymi poprawnie po polsku. Dawne, gwarowe przyzwyczajenia językowe zostają stopniowo wypierane przez nowe, uznane za poprawne; jeden nałóg zostaje zwalczany przez inny, a znajomość gramatyki, t. j. moment świadomego stosunku do faktów językowych, może w tym przebiegu odgrywać rolę tylko czynnika ubocznego, przyśpieszającego zatracanie dawnych i nabywanie nowych, „poprawnych“ przyzwyczajeń językowych.

Fakty te z codziennego niemal doświadczenia szkolnego zaczerpnięte, dają się w sposób prosty wytłumaczyć teoretycznie. Mowa jest czynnością wprawdzie celową, ale w następstwie częstego posługiwania się nią czynność ta u każdego, normalnie rozwiniętego, człowieka stopniowo ulega automatyzacji i jak każda zautomatyzowana

czynność nie jest w całej rozciągłości swoich przebiegów uświadamiana. Uświadamiamy w niej sobie tylko momenty krańcowe, punkt wyjścia i punkt wyzwolenia; momenty zaś pośrednie wypadają ze świadomości i nie poddają się wskutek tego jej kontroli. Gdy mówimy, piszemy, słuchamy lub czytamy, zawsze zdajemy sobie sprawę z celów, dla których te czynności podejmujemy. Uprzytomniamy sobie również ich wyniki, bo uświadamiamy sobie treść tego, co mówimy lub piszemy albo czego słuchamy lub co czytamy. Wszystkie jednak przebiegi, które nas prowadzą od naszych zamierzeń do osiągniętych wyników, pozostają poza granicami naszej świadomości. Gdy, naprzykład, mówimy, nie uświadamiamy sobie ruchów artykulacyjnych, towarzyszących wygłaszaniu poszczególnych głosek, nie zastanawiamy się nad wyborem form gramatycznych, któremi się posługujemy i w rzadkich tylko wypadkach dobieramy wyrazy.

Ruchy artykulacyjne narządów mowy są tak dla świadomości naszej nieuchwytne, że przy badaniach naukowych niekiedy w celu rozpoznania i opisania tych ruchów trzeba się uciekać do umyślnie sporządzonych przyrządów. Tak naprzykład, miejsce wytwarzania poszczególnych spółgłosek daje się ściśle rozpoznać tylko przy pomocy sztucznego podniebienia. Gdy takie podniebienie pokryjemy talkiem i wstawimy do jamy ustnej, to przy wymawianiu badanych spółgłosek miejsca największego zbliżenia narządów mowy zostają zaznaczone przez odpowiednie odciski na sztucznem podniebieniu. Nieświadomość ruchów artykulacyjnych sprawia również, że tak trudno jest wyzbyć się wad wymowy i tak trudno opanować poprawną wymowę języka obcego. Gdyby narządy mowy, wykonywały swe ruchy pod kontrolą naszej świadomości, tobyśmy mogli łatwiej nad niemi panować. Cały więc przebieg artykulacyjny czynności językowej odbywa się poza świadomością mówiącego.

To samo powtarza się także w zakresie form gramatycznych a w znacznej mierze także w dziedzinie składni, słownika a nawet frazeologji. Oto naprzykład, mówimy stale o *państwie polskiem*, mając na myśli naszą Rzeczpospolitą ale zawsze o *państwu Iksińskich* czy *Zętowskich*. Nigdy się nie pomylimy w wyborze form przypadkowych, nadając im w pierwszym razie końcówkę *-e*, w drugim końcówkę *-u*. Dlaczego? Bo kierujemy się nie świadomym wyborem, lecz nabytem przyzwyczajeniem. Podobnie na podstawie zwyczaju stosujemy dwojaką końcówkę miejscownika l. poj. w rzeczowniku *dzień*: mówimy zawsze *we dnie i w nocy*, a obok tego stale *w dniu naszego poznania, w dniu wyjazdu lub przyjazdu* i t. p.

Zwyczaj nakazuje kłaść dopełnienie (przedmiot) bliższe po czasownikach zaprzeczonych w dopełniaczu, mówimy więc *czytam książkę* ale *nie czytam książki*. Stale jednak używamy zwrotów: *nic nie widzę, nic nie słyszę, nic nie rozumiem* i t. p., kładąc, wbrew powszechnie obowiązującej zasadzie, dopełnienie bliższe po przeczeniu w bierniku. Nie uświadamiamy sobie, dlaczego tak postępujemy, ale właśnie dlatego, że się kierujemy nabytym nałogiem, nie popełniamy błędów, które często niebacznie sobie narzucamy zawsze, ilekroć zaczynamy się wdawać w jakieś powierzchowne gramatykarskie rozumowania.

Podobnie gdy mówimy *na Pradze*, myśląc o przedmieściu Warszawy, ale *w Pradze*, mając na myśli stolicę Czech, kierujemy się również wyłącznie tylko zwyczajem i naogół nie zdajemy sobie nawet sprawy, na jakiej zasadzie ten zwyczaj się opiera.

Jeżeli nawet poeta mógł swoją twórczość językową scharakteryzować słowami:

„Ja rymów nie dobieram, ja zgłosek nie składam,
Tak wszystko napisałem, jak tu do was gadam“,

to jakże dalekim od świadomej sztuki językowej musi

być „twórca“ mowy codziennej! Jego „zdrój słów“ im obfitszy i żywszy, tem częściej się wylewa z koryta, wyżłobionego przez wielką rzekę narodowego zwyczaju językowego. Niema tam ani miejsca, ani czasu, ani siły na wybór własnych słów i frazesów. Nad wszystkiem panuje i wszystkiem kieruje wszechmożny zwyczaj.

Czyż więc gramatyka, która jest uświadomioną wiedzą o formach językowych, może kierować czynnościami językowemi, które z istoty swej są przebiegami nieuświadomionemi?

Najpewniejszym środkiem nabycia umiejętności poprawnego władania językiem jest obcowanie językowe z ludźmi, posługującymi się dialektem kulturalnym, t. zw. językiem literackim, t. j. językiem ogólno-narodowym warstw wykształconych. Gramatyka odgrywa tutaj rolę drugorzędną; może tylko podawać wskazówki, do jakiego celu mamy zmierzać w swem dążeniu do osiągnięcia poprawności językowej; samą zaś poprawność wysłowienia zdobyć można jedynie w drodze ćwiczeń, które pomagają do nabycia potrzebnych nawyknień i nałogów. Znajomość teorji i umiejętność praktycznego jej stosowania, to dwie sprawy wcale odmienne.

Tak więc zarówno rozważania teoretyczne, jako też codzienna, powierzchowna nawet obserwacja wskazują wyraźnie, że w tym dziale nauczania języka ojczystego, który ma za zadanie wyćwiczenie dzieci w poprawnem władaniu językiem, gramatyka może mieć zastosowanie bardzo ograniczone, jest ona bowiem tutaj czynnikiem w najlepszym razie pomocniczym, nigdy zaś rozstrzygającym.

Ale gramatyka nietylko nie może nauczyć „dobrze i poprawnie mówić i pisać“, lecz nie jest również sztuką ortograficznego pisania, a nie może być nią dlatego, że ostatecznym celem, do którego dążymy w ćwiczeniach ortograficznych, jest osiągnięcie w pisowni zupełnego

automatyzmu. Pewną jest tylko taka ortografja, która się opiera nie na prawidłach gramatyczno-ortograficznych, lecz na nieuświadomionych przyzwyczajeniach, nabytych drogą całego szeregu ćwiczeń. To też operujące pojęciami gramatycznemi reguły ortograficzne mogą mieć tutaj tylko takie znaczenie, jakie posiada znajomość gramatyki w ćwiczeniach w poprawności językowej: przyśpieszają one może nabycie przyzwyczajeń, które są podstawą ortograficznego pisania, w żadnym jednak razie nie mogą być uważane za jedyny skuteczny środek nauczania ortografji, bo zbyt często zawodzą. Wszak wszyscy nauczyciele języka polskiego widzą, jak często dzieci pomimo znajomości reguł piszą nieortograficznie[1]).

Widzimy więc, że w nauczaniu języka ojczystego korzystanie z gramatyki dla celów praktycznych może być stosowane w pewnym tylko zakresie, a już w żadnym razie gramatyka języka ojczystego nie może być traktowana jako sztuka poprawnego mówienia i ortograficznego pisania. Nie znaczy to jednak, żeby znajomość gramatyki była pozbawiona jakichkolwiek wartości praktycznych. Tak nie jest, bo nie wszystkie czynności językowe mogą się obejść bez kontroli świadomej uwagi. Tak naprzykład, umiejętność t. zw. logicznego czytania, czyli umiejętność wyróżniania pewnych wyrazów i zespołów wyrazowych zapomocą akcentu logicznego wymaga znajomości składni i zdawania sobie sprawy z wzajemnego stosunku logicznego, jaki łączy poszczególne części zdania. Ta sama umiejętność jest konieczną podstawą teoretyczną właściwego używania znaków przestankowych, gdyż, jak wiadomo, nasze przestankowanie, w przeciwieństwie do przestankowania francuskiego, opiera się na zasadach składniowych i uwzględnia funkcje logiczno-składniowe wyrazów.

[1]) Bardziej szczegółowe rozwinięcie wypowiedzianych tu myśli znaleźć można w rozdziale poprzednim.

Teoretyczna znajomość składni, umiejętność rozbioru cudzych zdań pogłębia kulturę logiczną umysłową i przyczynia się do jasnego i przejrzystego budowania zdań własnych, daje podstawę do świadomej kontroli, czy budowane przez nas zdania zgadzają się z zasadami poprawności językowej i logicznej.

Podobnie znajomość zasad słowotwórstwa i odmienni daje nam możność czuwania nad poprawnością gramatyczną naszego wysłowienia, sprawdzania, czy formy, któremi się posługujemy, odpowiadają temu systemowi, który w zwyczaju językowym jest uznawany za poprawny. Tak naprzykład, nieświadomy nałóg językowy ludzi, przyzwyczajonych do poprawnej polszczyzny, przeciwstawia się wyrazowi *przesiadka*, tak powszedniemu w terminologji warszawskiego języka tramwajowego, nie każdy jednak zdaje sobie sprawę, na czem polega nieprawidłowość tego rzeczownika. Oto przyrostek *-ka*, nadający rzeczownikom, tworzonym od czasowników, znaczenie czynności oderwanych, dziś jest już w języku polskim przyrostkiem martwym, dlatego też takie wyrazy, jak np. *orka*, *przygrywka*, *rozbiórka*, są przeżytkami słowotwórczemi, utrzymującemi się tradycyjnie z dawniejszych czasów historji językowej. Dziś ten typ rzeczowników oznacza albo przedmioty, które są wynikiem jakiejś czynności, np. *przesyłka* „przedmiot przesłany“, albo narzędzia czynności, np. *rozrywka* „przedmiot, który jest narzędziem zabawy“. Rzeczownik *przesiadka* jest wyrazem nowym, musi więc w wartościach znaczeniowych swojej budowy słowotwórczej odpowiadać współczesnym zwyczajom językowym; tymczasem nie oznacza on ani wyniku ani narzędzia czynności, lecz samą czynność. Na tem właśnie polega jego sprzeczność z dzisiejszemi polskiemi zwyczajami językowemi i tem się tłumaczy jego obce, rosyjskie pochodzenie.

Znajomość systemu deklinacyjnego i konjugacyjnego

pozwala nieraz na rozstrzyganie wątpliwości ortograficznych. Wszak, naprzykład, pisownia form bezokolicznikowych *znaleź-ć*, a nie *znaleś-ć*, *słysze-ć*, a nie *słyszy-ć* wynika ze związku, jaki łączy te formy z formami czasu przeszłego *znalaz-ł*, *słysza-ł*.

Znajomość systemu głoskowego i orjentowanie się w warunkach artykulacyjnych poszczególnych głosek może być wielką pomocą przy ćwiczeniach, zwalczających wady wymowy i przy opanowywaniu głosek jakiegoś języka obcego.

Oto usługi, jakie oddać może praktyce językowej znajomość gramatyki. Nie można ich, oczywiście, lekceważyć, mają one niewątpliwie doniosłą wartość, ale są to oddziaływania pośrednie i uboczne.

Istota oddziaływań dydaktycznych gramatyki w nauczaniu języka ojczystego wynika jednak z jej wartości teoretycznych. Oddziaływania te ogarniają zarówno wykształcenie formalne, jak materjalne. W zakresie kształcenia formalnego do najważniejszych funkcyj dydaktycznych należą cztery następujące: gramatyka wyrabia spostrzegawczość, ćwiczy umiejętność zwracania i skupiania uwagi na drobnych szczegółach, rozwija zdolność indukcyjnego myślenia, rozbudza samowiedzę.

Czynność językowa u podstawy swojej jest czynnością psychiczną, ale czynności tej, jak każdej sprawie psychicznej, towarzyszą przebiegi fizjologiczne, a zewnętrzne jej objawy należą do szeregu zjawisk fizjologicznych i fizycznych (akustycznych). W związku z tem i wytwory czynności językowych, czyli fakty językowe, któremi się zajmuje gramatyka, są faktami w części psychicznemi, a w części fizjologicznemi i akustycznemi. Ponieważ bardzo ważnym czynnikiem, regulującym sposób posługiwania się językiem, jest obcowanie społeczne, więc wytwory językowe w znacznej mierze są także faktami społecznemi.

Zjawiska fizjologiczne i fizyczne języka, a więc system głoskowy i sposób wymawiania głosek, poddają się obserwacji zewnętrznej, zmysłowej. Pod postrzeganie zewnętrzne podpadają również czynniki społeczne, działające w języku. Natomiast fakty, będące wytworami przebiegów psychicznych, zmuszają do postrzegania wewnętrznego. Jest to szczegół, który rozszerza znacznie widnokrąg obserwacyjny poza granice, obejmujące obszar postrzegania przyrodoznawczego. Pod tym więc względem gramatyka w swej funkcji dydaktycznej jest bardzo ważnem uzupełnieniem nauk przyrodniczych, rozwija bowiem zdolność postrzegania nietylko zewnętrznego, lecz i wewnętrznego.

Wielką wartość dydaktyczną gramatyki stanowi również ta okoliczność, że materjał językowy, wchodzący w zakres gramatyki języka ojczystego, odznacza się ogromną przystępnością: jest zawsze pod ręką, i dzieci pod kierunkiem nauczyciela lub wedle podanych wskazówek samodzielnie mogą go wszechstronnie poznawać. Obserwacja może się więc odbywać na materjale, bezpośrednio danym, a nie, jak to często bywa w nauczaniu przyrody, na surogatach w postaci modeli bądź tablic.

Rozpoznawanie tworów językowych doprowadza do wyróżniania drobnych jednostek i drobnych szczegółów. Każdy systemat językowy jest bowiem jakby mozaikowym układem drobinek. Uświadomienie sobie takich układów wymaga więc skupienia uwagi na drobiazgach i zestawiania drobiazgów, gdyż najmniejsze niedopatrzenie rozbija spójnię i porządek całości. Obserwacja, na takim materjale przeprowadzana, musi oczywiście w znakomity sposób zaostrzać bystrość postrzegania.

Te właściwości rozpoznawanego materjału nadają szczególniejszych wartości dydaktycznych i pedagogicznych wysnuwanym uogólnieniom. Jeżeli bowiem w każ-

dej indukcji, to tem bardziej tutaj trzeba się wystrzegać zbyt pośpiesznych wniosków i sądy uogólniające można wypowiadać dopiero po wyczerpującem rozpoznaniu materjału faktycznego. Konieczność pilnowania się tej zasady musi za sobą pociągać nietylko intelektualne, lecz i moralne następstwa, i na tem właśnie polega trzecia bardzo doniosła wartość dydaktyczna gramatyki w zakresie kształcenia formalnego.

Nauka gramatyki przyczynia się również do rozbudzania samowiedzy. Pod tym względem szczególniejszą wartość ma składnia. Każdy z nas nauczycieli wie z doświadczenia szkolnego, jak trudną nieraz bywa dla pewnych umysłów analiza zdania, nawet pojedyńczego, a tem bardziej złożonego. Wielu ludzi nie umie rozbierać nawet zdań własnych i nie potrafi nieraz odróżnić przedmiotu (dopełnienia) od okolicznika, przydawki od przedmiotu, nie wyróżnia poszczególnych odmian okolicz-ników; w zdaniu złożonem nie odróżnia nieraz zdania niezależnego od zależnego, miesza różne gatunki zdań podrzędnych. Ta nieudolność jest wynikiem mętności myśli, a rozjaśnienie następuje dopiero po odpowiednio przeprowadzonych ćwiczeniach. Składnia przyczynia się więc do pogłębiania kultury logicznej, uświadamia podstawy logiczne myśli i rozbudza samowiedzę, a to jest konieczną, elementarną podstawą oświaty. Z tego instynktowo zdawano sobie sprawę oddawna, to też gramatyka była zawsze uwzględniana w programach nauki szkolnej i jest tak starym przedmiotem nauczania, jak stara jest szkoła.

Poza bardzo wydatnemi, jak widzieliśmy, oddziaływaniami w zakresie kształcenia formalnego, gramatyka podaje również bardzo ważne szczegóły w zakresie wykształcenia materjalnego. Ponieważ język jest wytworem współdziałania różnorakich czynników, więc gramatyka, zaznajamiając z systemem tworów językowych, zapoznaje

pośrednio także z temi pozajęzykowemi dziedzinami czynników i zjawisk, z któremi twory językowe pozostają w związku.

Nauka głosowni daje sposobność do podawania podstawowych wiadomości z akustyki i fizjologji. Sposób powstawania głosów w przyrodzie, rodzaje głosów, narządy mowy i ich czynności — wszystko to są szczegóły niezbędnie potrzebne do zrozumienia mechanizmu fizycznego mowy. Mechanizmem tym człowiek posługuje się co chwila. Wprowadzanie go w ruch jest codzienną naszą czynnością, poznanie jej powinno więc wzbudzać nasze zainteresowanie. Ale nauka głosowni nietylko odpowiada bezpośrednim zainteresowaniom dzieci, lecz zgadza się jednocześnie z tym elementarnym postulatem współczesnej dydaktyki, który każe rozpoczynać naukę od zaznajamiania dzieci z tem wszystkiem, co je bezpośrednio otacza.

Głosownia, rozpatrywana w jej ustosunkowaniu do grafiki i pisowni, daje sposobność do unaocznienia związku, jaki zachodzi między głoską a literą, między mową a pismem.

Nauka o wyrazach, a zwłaszcza składnia, wprowadzają znowu w dziedzinę logiki i psychologji.

Klasyfikacia części mowy zapoznaje z podstawowemi kategorjami wyobrażeniowemi, jak np. przedmiot, właściwość, stan, czynność, stosunek. Analiza zdania zaznajamia z członami sądu.

Wszystkie te wiadomości wkraczają w dziedziny, które leżą poza właściwemi faktami językowemi i tylko pośrednio się z niemi wiążą. Z rozbioru samych faktów językowych wysuwa się jedna bardzo pouczająca zasada, która kieruje życiem tych faktów. Zasadą tą jest zwyczaj językowy, wynikający z obcowania społecznego. Zwyczaj jest podstawą systemu językowego, on też normuje spo-

soby posługiwania się językiem. Każdy język wytwarza właściwy sobie system głosek, form słowotwórczych, form deklinacyjnych i konjugacyjnych oraz form składniowych. Już sam fakt istnienia takiego systemu, panującego w określonych epokach w języku całych środowisk społeczno-językowych, świadczy o wpływach, jakie te środowiska wywierają na poszczególne, wchodzące w ich skład jednostki. Każda z nich zarówno w wymowie, jak w sposobach posługiwania się formami gramatycznemi musi się stosować do obowiązującego powszechnie zwyczaju. W faktach językowych znajduje przeto właściwe odzwierciedlenie związek, łączący jednostkę ludzką ze środowiskiem społecznem. Uświadomienie tego związku ma szczególnie doniosłą wartość już nietylko dydaktyczną, lecz nawet ogólnie pedagogiczną.

Zwyczaj, na którym się opiera system gramatyczny języka, jest wytworem stopniowego historycznego budowania; na jego powstanie i utrwalenie wpłynęły czynniki, działające w różnych epokach przeszłości językowej. Jeżeli się więc do niego naginamy, to dajemy tem posłuch przeszłości, wskrzeszając ją i odświeżając po tysiąckroć w każdym na nowo podejmowanym akcie takiej czy innej czynności językowej. Język tak, jak „wieść ludowa“ jest najbardziej bezpośrednim łącznikiem „między dawnemi a młodszemi laty“. Gramatyka umiejętnie przedstawiana, doskonale może uwydatniać ten stosunek, wiążący teraźniejszość z przeszłością narodu, a to także nadaje jej szczególniejszej wartości dydaktycznej.

Jak widzimy, zadania, jakie ma przed sobą nauka gramatyki, są bardzo rozległe i bardzo różnorodne. Stąd wynika, że można je w nauczaniu przeprowadzać tylko stopniowo, rozszerzając powoli ich zakres i pogłębiając treść. To też zależnie od lat nauczania raz wysuwają się jedne, innym razem — inne zadania i cele.

2. Zakres nauki gramatyki w szkole powszechnej i w niższem gimnazjum.

W bezpośrednim związku z zadaniami i celami, jakie sobie wytykamy w nauczaniu jakiegoś przedmiotu, pozostaje po pierwsze, zakres tego materjału rzeczowego, który chcemy uwzględnić w programie, a po drugie, sposób metodycznego przerabiania tego materjału.

W programie szkoły powszechnej można uwzględnić trzy stopnie nauczania gramatyki. Każdy z tych stopni ma inne zadanie i inne zupełnie zakresy.

Stopień pierwszy, obejmujący dwa pierwsze lata nauczania, czyli oddział pierwszy i drugi, ma zadanie tylko praktyczne, przyczem ta praktyka nosi charakter wyłącznie techniczny, ściśle związany z ćwiczeniami w umiejętności czytania i pisania.

Oczywiście, nauka czytania i pisania oraz ćwiczenia wstępne, poprzedzające naukę właściwego elementarza, muszą w naturalnym biegu wysunąć przed umysły dzieci obraz zdania, wyrazu, zgłoski, głoski i litery, muszą doprowadzić do praktycznej umiejętności odróżniania samogłosek od spółgłosek, do uwydatnienia różnicy między spółgłoskami miękkiemi a twardemi, ale na tych wiadomościach ograniczyć się powinna cała gramatyczna wiedza, na tym stopniu nauki przez dzieci zdobywana. Składa się ona nie z pojęć, opartych na ścisłych definicjach, lecz z intuicyjnie, obrazowo rozpoznawanych przedstawień.

Stopień drugi, obejmujący oddział trzeci i czwarty, ma również jeszcze zadania wybitnie praktyczne, ale zadania te wiążą się nie tyle z opanowaniem techniki czytania i pisania, ile raczej z ćwiczeniami w umiejętności samodzielnego wyrażania zdobywanej przez dzieci treści umysłowej. W związku z tem w zakres nauki gramatyki na tym stopniu wchodzić powinny te twory językowe,

które są wykładnikami wartości semantycznych. Takiemi wykładnikami są wyrazy, ale przedmiotem nauki niema być tutaj ich forma, lecz znaczenie; dzieci uczą się więc rozpoznawać podstawowe części mowy, t. j. rzeczownik, przymiotnik, czasownik i przysłówek na podstawie ich znaczenia; rozróżniają rzeczowniki własne i pospolite; rozpoznają na podstawie znaczeniowej formy liczby w rzeczownikach i formy czasów w czasownikach.

W rzeczownikach, przymiotnikach, czasownikach i przysłówkach dzieci rozpoznają główne składniki myśli. O ile zaś chodzi o twory językowe, które są wykładnikami całości myślowych, to na tym stopniu nauki dzieci zaznajomić się powinny ze zdaniem pojedyńczem (nierozwiniętem i rozwiniętem) i ćwiczą się w umiejętności rozkładania zdania na jego dwa podstawowe człony, podmiot i orzeczenie.

To wyczerpuje na tym stopniu zakres gramatyki, związany z ćwiczeniami w umiejętności samodzielnego wyrażania myśli.

Prócz tego dalsza nauka pisania wysuwa w obrębie gramatyki inne jeszcze zadania. Nauka pisania na stopniu pierwszym obejmowała głównie samą tylko technikę tej czynności; na stopniu drugim, gdy dziecko już w dostatecznej mierze technikę tę opanowało, zadania się zmieniają, gdyż na plan pierwszy poza sprawnością i kaligrafją wysuwa się ortografja. W związku z tym działem nauki gramatyka w dostatecznej mierze uwzględnić musi głosownię.

Na stopniu trzecim, obejmującym oddział piąty, szósty i siódmy szkoły powszechnej, bądź klasę pierwszą, drugą i trzecią gimnazjum, praktyczne zadania gramatyki, związane z dalszem kształceniem dzieci w umiejętności poprawnego i logicznego wysławiania oraz z ćwiczeniami ortograficznemi, nie tracą w niczem na swej aktualności, ale obok nich wysuwają się już także te

zadania teoretyczne, o których była mowa w rozdziale poprzednim.

Te zadania teoretyczne zmuszają do oparcia gramatyki szkolnej na tym stopniu nauczania na podstawach naukowych. Na czem ta naukowość ma polegać? Przez pewien czas doniedawna panował pogląd, broniony tu i ówdzie dotychczas, że jedyną naukową gramatyką jest gramatyka historyczna, że chcąc wprowadzić do gramatyki szkolnej punkt widzenia naukowy, trzeba ją oprzeć na podstawach historycznych. Język, jako wytwór kultury ludzkiej, pozostaje z nią w ścisłym związku i wraz z innemi jej objawami — zwyczajami, obyczajami, wierzeniami religijnemi, stosunkami ekonomicznemi, społeczno-politycznemi i t. d. — ulega z biegiem czasu powolnym, ale ciągłym zmianom. Chcąc więc dać uczniom dokładne wyobrażenie o języku, trzeba w wykładzie szkolnym fakty językowe przedstawiać w oświetleniu historycznem i spekulacje dialektyczne zastąpić opartemi na pozytywnych danych objaśnieniami historycznemi, jedynym bowiem naukowym sposobem traktowania faktów językowych jest ich traktowanie historyczne.

Tak rozumują nieraz nasi poloniści. Zastanówmy się, czy i o ile pogląd ten jest słuszny. Niewątpliwie, to, czem język jest dzisiaj, zależy od tego, czem był wczoraj i w czasach jeszcze dawniejszych, to też znajomość stosunków, panujących w dawniejszych epokach jego historji, może być kluczem do zrozumienia jego stanu współczesnego. Czy jednak proste zestawianie form języka współczesnego z formami staropolskiemi sprawę całą rozwiąże? Sądzę, że nie, bo będzie to zewnętrzne tylko traktowanie języka, które istotnych związków między faktami językowemi nie wyświetli. Czyż bowiem stwierdzenie, że naprzykład, rzeczowniki żeńskie z miękkiemi tematami miały w języku staropolskim w bierniku liczby pojed. końcówkę *-ą: wolą, rolą, żądzą*, wytłumaczy sto-

sunki, panujące w formie tego przypadku dzisiaj? Dlaczego końcówka *-ą* zachowała się w rzeczowniku *panią*, to pozostanie nadal bez wyjaśnienia. Żeby naprawdę zrozumieć związek, zachodzący między formami dawnemi a dzisiejszemi, trzeba wskazać na działanie t. zw. analogji, czyli upodobnienia morfologicznego, polegającego na urabianiu jednych form na wzór innych. Proces ten ma u swej podstawy przebiegi psychiczne, zwane kojarzeniem wyobrażeń, które, ulegając ciągle wzajemnemu krzyżowaniu się, wpływają na zmiany, zachodzące z biegiem czasu w każdym języku. Tak więc historyczne traktowanie faktów językowych nie jest bynajmniej jedynem naukowem ich traktowaniem, nie może też być wyłączne, gdyż metoda historyczna musi być uzupełniana metodą psychologiczną [1]). Jeżeli jednak spojrzymy na zjawiska językowe ze stanowiska psychologicznego, to się okaże, że język w każdej epoce swego historycznego rozwoju tworzy jednolity, naogół biorąc, zharmonizowany system skojarzeniowy i że zadaniem nauki jest nietylko wykazywanie i objaśnianie zmian, zachodzących z biegiem czasu w historji języka, lecz w równej mierze także dokładny rozbiór współczesnego systemu myślenia językowego. Tak więc, jeżeli chcemy zbliżyć gramatykę szkolną do dzisiejszego językoznawstwa naukowego, to nie znaczy to bynajmniej, abyśmy mieli przedstawiać fakty języka współczesnego koniecznie w oświetleniu historycznem.

Nie chcę przez to powiedzieć, abyśmy mieli usuwać historję języka polskiego z programów szkolnych. Przeciwnie, uważam, że obok dziejów ojczystych i historji

[1]) Bliższe szczegóły o stosunku metody historycznej i psychologicznej w językoznawstwie w dalszem ich rozwinięciu znaleźć można w książce mojej „Pisownia polska„ jej historja, uzasadnienie i prawidła“, Warszawa 1917, str. 44—58. Obacz również W. Brunot'a „La langue i la pensée“ Paris 1922.

literatury polskiej powinna ona, przynajmniej w zarysach ogólnych, stać się podstawą właściwie pojmowanego wykształcenia ogólnego, dopiero bowiem historja języka daje prawdziwy klucz do jego poznania i zrozumienia. Słusznie powiada A. Dauzat w zastosowaniu do szkół francuskich: „Si l'on veut apprende sérieusement le français aux jeunes gens, il est indispensable de leur donner un aperçu scientifique de son évolution grammaticale“ (La langue française d'aujourd'hui. Paris 1908, p. 249). Pomimo to jednak sądzę, że wykład historji języka powinien się rozpoczynać dopiero w gimnazjum wyższem, kiedy uczniowie posiadają już podstawowe pojęcia gramatyczne, a umysłowo są na tyle dojrzali, że mogą z istotną dla siebie korzyścią objąć i powiązać poszczególne ogniwa tego długiego łańcucha faktów, który się wytwarzał w ciągu wiekowej historji rozwoju językowego. Wprowadzanie do kursu klas niższych historji języka sprzeciwiałoby się naczelnej zasadzie dydaktycznej, która stwierdza, że istotny pożytek przynosić może tylko taka wiedza, która została zdobyta samodzielnie i przyswojona, a przyswajać mogą sobie uczniowie tylko to, co nie przekracza siły ich dziecięcego umysłu. To też każdy myślący pedagog, zdający sobie sprawę z tego, co to jest historja języka, rozumie, że wykład tego przedmiotu, podany nawet w najbardziej szkicowym zarysie, może być z pożytkiem wprowadzony dopiero w klasach wyższych.

W tym duchu wypowiada się między innymi wspomniany wyżej romanista francuski A. Dauzat, użalając się, że w klasach wyższych wskutek wadliwie ułożonych programów literatura przytłacza naukę języka[1]), stawia za wzór do naśladowania jednego ze swych nauczycieli, który w jednej z klas wyższych, rozporządzając zaledwie

[1]) „Par la faute des programmes la littérature étouffe... l'étude de la langue“ (dz. cyt. str. 249).

trzema godzinami tygodniowo, umiał jednak znaleźć odpowiednią ilość czasu, aby, obok obowiązkowego kursu literatury, dać uczniom szkicowy obraz historji języka francuskiego. U nas również zwolennicy wykładów historji języka polskiego w szkołach średnich zgadzają się, że wykład ten może być prowadzony tylko w klasach wyższych. W tym przynajmniej sensie wypowiedzieli się ci, którzy w r. 1907 na zjeździe nauczycieli-humanistów w Warszawie zabierali głos w związku z referatem, odczytanym w tej właśnie sprawie przez prof. A. A. Kryńskiego. Ten punkt widzenia uwzględniają również obecne programy ministerjalne.

Tak więc w klasach niższych, jak zaznaczałem, należy choćby wprost ze względów pedagogiczno-dydaktycznych ograniczyć naukę teorji języka ojczystego do umiejętnego zaznajamiania dzieci z faktami języka współczesnego, a to dlatego, że po pierwsze na tym stopniu nauczania nie można obarczać pamięci uczniów zbytniem nagromadzaniem materjału faktycznego, a po drugie dlatego, że, ograniczając zakres kursu, zyskuje się większą ilość czasu, a co za tem idzie, możność dokładniejszego i wszechstronniejszego stosowania metody indukcyjnej, która jest niezbędnym warunkiem racjonalnie prowadzonej nauki języka. Znamienne i ciekawe są słowa prof. F. Brunot'a, a ciekawe dlatego, że je wypowiedział pracownik na polu historji językowej. W przytoczonej już wyżej książce „L'enseignement de la langue française" na zapytanie, w jakim zakresie powinna być uwzględniana w nauczaniu początkowem historja języka, odpowiada on, co następuje: „Je ne suis point suspect de tiédeur à l'égard de l'Histoire de la Langue qui a occupé toute ma vie, néanmoins j'ai acquis depuis longtemps la conviction, qu'il ne faudrait point tomber d'un abus dans un autre... Il serait très utile à l'instituteur d'avoir quelques notions de grammaire historique pour lui.

Quant à l'usage, très prudent, qu'il en devrait faire, ce serait, suivant moi, celui-ci: il en profiterait pour donner partout à ses règles un caractère moins raide, moins impératif et, dans quelques occasions, il utiliserait directement l'histoire pour éclaircir et simplifier sa leçon" (dz. cyt. str. 122).

Ze słów tych jasno wynika, że według prof. Brunot'a podstawą nauczania gramatyki w klasach niższych powinny być fakty języka współczesnego, do historji bowiem języka uciekać się należy tylko w razach szczególnych, kiedy tego wymaga wyświetlenie lub uproszczenie wykładu. Nasuwa się pytanie, w jakich wypadkach tego rodzaju historyczno-językowe objaśnienia nastręczać się mogą.

Każdy język posiada pewien właściwy sobie, zharmonizowany system form gramatycznych. System ten w swej podstawie psychicznej opiera się na całym szeregu wzajemnie krzyżujących się skojarzeń wyobrażeń językowych, które drogą nabytych przyzwyczajeń odbywają się stale w pewnych określonych kierunkach. Dzięki temu jedne formy urabiamy na wzór innych. Bezpośrednim wynikiem tych przebiegów psychiczno-językowych jest to, że każda forma gramatyczna jest, naogół biorąc, tylko jednem z ogniw całego systemu form, z któremi się w ten lub inny sposób kojarzy. Formy, naprzykład, biernika liczby pojed. rzeczowników t. zw. deklinacji III-ej i przymiotników (bądź zaimków rodzajowych) rodzaju żeńskiego *moją, dobrą matkę* kojarzą się z całym szeregiem form podobnych, nie są przeto formami odosobnionemi, lecz tworzą ogniwa składowe całego łańcucha form, należących do tejże kategorji: *moją — twoją — swoją — naszą — waszą..., dobrą — miłą — poczciwą — serdeczną...; matkę — córkę — siostrę — pannę — wstążkę...* Tak samo forma *matki* jest częścią składową szeregu: *matki — córki — rzeki — gruszki...*, a forma *jabłka* —

częścią składową szeregu: *jabłka — okna — skrzydła.* Tak bywa w przeważnej większości wypadków, to też można postawić za zasadę ogólną, że każda forma gramatyczna w ten lub inny sposób łączy się z tą lub inną kategorją gramatyczną. Od tej zasady ogólnej zdarzają się jednak niekiedy pewne odchylenia, występują, mianowicie, formy, które stoją poza systemem gramatycznym, panującym w danej epoce myślenia językowego. Do takich form odosobnionych, używanych dzisiaj w języku polskim warstw wykształconych, należą naprzykład, formy: *tę, panią, ręce, oczy.* Wszystkie one odbiegają od przeciętnej normy, panującej w odpowiednich kategorjach gramatycznych, stoją niejako poza nawiasem systemu gramatycznego współczesnego języka polskiego; zaimek *tę* ma końcówkę *-ę,* rzeczownik *panią* — końcówkę *-ą* wbrew zasadzie ogólnej, według której zaimki rodzajowe mają końcówkę *-ą* (*moją, twoją, swoją, ją* i t. d.), a rzeczowniki żeńskie na *-a -i* — końcówkę *-ę* (*matkę, córkę, gospodynię* i t. d.); tak samo rzeczowniki *ręce, oczy* mają końcówki *-e, -y* zamiast normalnych *-i (y), -a,* z których pierwsza, według systemu gramatycznego polskiego, jest właściwa formie mianownika liczby mnog. rzeczowników żeńskich twardotematowych *(matki, córki),* a druga — formie mianownika liczby mnog. rzeczowników nijakich *(okna, jabłka).*

Jakie są źródła tych odchyleń od zwykłych form gramatycznych? Każdy język z biegiem czasu ulega powolnym, ale stałym przekształceniom, które obejmują także system gramatyczny. Zmiany te jednak, odbywające się w ciągu wieków w każdym języku, dokonywają się, według obrazowego wyrażenia prof. Baudouina de Courtenay, non pari passu, to znaczy nie ogarniają odrazu całego języka, lecz posuwają się w rozmaitych jego dziedzinach nierównomiernie. Tak naprzykład, wiadomo, że używana w języku staropolskim forma liczby podwój-

nej zczasem uległa zanikowi i we współczesnym języku wykształconym nie bywa już, naogół biorąc, używana. Pomimo to jednak niektóre wyrazy, między innemi przytoczone wyżej *ręce* i *oczy*, zachowały, dzięki tradycji, dawną formę liczby podwójnej. Niegdyś były one żywemi cząstkami składowemi systemu gramatycznego, miały bowiem poza sobą całą kategorję gramatyczną, z którą się bezpośrednio kojarzyły: mówiono nietylko *dwie ręce*, ale także *dwie głowie, osobie, mowie, rzece, matce, nodze* i t. p., nietylko *dwie oczy, uszy*, lecz także *dwie poli, słońcy, sercy* (obok *dwie słowie, lecie* z końcówką *-e* w rzeczownikach z twardą spółgłoską tematową). Dzisiaj formy *ręce, oczy* stoją na uboczu poza systemem gramatycznym języka współczesnego, gdybyśmy bowiem urabiali je według tego systemu, mówilibyśmy *ręki*, jak mówimy *matki, nogi* (nie *matce, nodze*), *oka*[1]), jak *jabłka, okna*. Tak samo formy *tę, panią* nie kojarzą się z żadną kategorją, istniejącą w dzisiejszym systemie gramatycznym, są formami odosobnionemi, jakkolwiek dawniej w języku staropolskim były ogniwami składowemi całych kategoryj gramatycznych, mówiono bowiem nietylko *tę*, lecz także *ję, moję, twoję, naszę, waszę*, nietylko *panią*, lecz także *gospodynią, suknią, rolą, wolą*, używając na oznaczenie biernika liczby pojed. końcówki *-ą* w rzeczownikach rodzaju żeńskiego na *-'a, i* — z „miękkiemi“ spółgłoskami tematowemi (przynajmniej w znacznej większości wypadków). Tak więc formy *ręce, oczy, tę, panią*, urabiane niegdyś według istniejących w języku staropolskim kategoryj gramatycznych, są już dzisiaj formami odosobnionemi, które, nie mając oparcia we współczesnym systemie gramatycznym, utrzymują się w języku tylko dzięki tradycji. Są to t. zw. przeżytki językowe. Wprawdzie niektóre z nich zostały w ten lub inny sposób powiązane

[1]) Forma *oka* używana bywa w znaczeniu przenośnem, np. *oka tłuszczu, oka w robocie szydełkowej.*

z dzisiejszym systemem gramatycznym, znalazłszy oparcie w tej lub innej z istniejących dzisiaj kategoryj gramatycznych, większość jednak, nie kojarząc się z żadną ze współczesnych kategoryj formalnych, pozostaje w zupełnem odosobnieniu. Tak naprzykład, forma *ręce* może się kojarzyć z formami mianownika liczby mnogiej tegoż typu rzeczowników o „miękkich“ spółgłoskach tematowych, a więc takiemi, jak *ziemie, panie, gospodynie, prace, dusze* i t. d.; forma *ręku* dzięki końcówce *-u* została wciągnięta do kategorji miejscownika liczby pojedyńczej rzeczowników męskich, czy nijakich, zatracając swoje dawne znaczenie liczby podwójnej i formę rodzaju żeńskiego: dziś powszechnie mówimy *w moim ręku* (czy *w mojem ręku*), jak się mówi *w moim języku* lub *w mojem oku*. Większość jednak t. zw. przeżytków językowych, nie łącząc się zupełnie z istniejącemi dzisiaj kategorjami formalnemi, albo ulega przekształceniom, poddając się upodobnieniu do form, będących dzisiaj w powszechnem użyciu, jak naprzykład, forma *tę*, która, pod wpływem analogji do innych zaimków rodzajowych, w mowie potocznej przeobraziła się w *tą*, na podobieństwo do *moją, twoją* i t. d.; albo też, jak naprzykład, formy *oczy, panią*, stoją poza nawiasem współczesnego systemu gramatycznego i dlatego w związku z faktami języka dzisiejszego pozostają bez wyjaśnienia. Chcąc je zrozumieć, trzeba wskazać na kategorje gramatyczne, na których gruncie one powstały; te jednak w języku współczesnym nie istnieją, trzeba ich przeto szukać w przeszłości języka, to znaczy odwołać się do historji. Tak więc przeżytki językowe, jak zresztą wszelkiego rodzaju przeżytki, dadzą się wytłumaczyć tylko w świetle historji.

Dochodzimy w ten sposób do wniosku, o który nam w rozważaniu naszem chodziło, a który ma być odpowiedzią na pytanie, w jakim zakresie powinna być uwzględniana historja języka w wykładzie gramatyki

w klasach niższych. Na pytanie to możemy teraz odpowiedzieć w sposób następujący: pozostawiając systematyczne przechodzenie kursu historji języka ojczystego (oczywiście tylko w zarysie) do klas wyższych, w klasach niższych, ze względu na konieczność możliwego ograniczenia materjału faktycznego, co jest warunkiem niezbędnym ścisłego przeprowadzenia metody indukcyjnej, powinniśmy zaznajamiać dzieci z gramatyką języka współczesnego, odwołując się do historji tylko w razach szczególnych, kiedy chodzi o wyjaśnienie t. zw. przeżytków językowych.

Tak więc przedmiotem nauki w oddziale piątym, szóstym i siódmym szkoły powszechnej, bądź w klasach pierwszej, drugiej i trzeciej gimnazjum, ma być system gramatyczny współczesnej polszczyzny literackiej. Podkreślić należy, że na tym stopniu chodzi już o przedstawienie systemu, t. j. o wykazanie nietylko luźnych odosobnionych faktów, lecz także związków, łączących te fakty. Tak naprzykład, w zakresie głosowni należy przedstawić zasady podziału głosek polskich; nie znaczy to, żeby uczniowie musieli uczyć się napamięć, jakie głoski są zawarte w poszczególnych rubrykach klasyfikacyjnych, ale zasady podziałów, uwzględniających czynności wiązadeł głosowych, miękkiego podniebienia, języka i warg, nie powinny pozostać bez uwzględnienia.

W zakresie form gramatycznych uczniowie również powinni poznać najważniejsze cechy systemu deklinacji i konjugacji polskiej. I tu także nie chodzi o wdawanie się w drobiazgowe szczegóły, ale fakty, tak charakterystyczne dla współczesnego polskiego systemu deklinacyjnego, jak naprzykład, wyróżnianie trzech typów deklinacyjnych, — rzeczownikowego, zaimkowo-przymiotnikowego i liczebnikowego, lub uzależnienie współczesnych typów deklinacji rzeczowników od form rodzaju, nie mogą być pominięte. Podobnie w zakresie konjugacji

trzeba dzieciom przedstawić, jakie formy czasownikowe grupują się około tematu czasu przeszłego i jakie około tematu bezokolicznika.

W zakresie składni należy na tym stopnu nauki zaznajomić dzieci z najważniejszemi właściwościami formalnemi zdania pojedyńczego i złożonego. Poza temi najniezbędniejszemi wiadomościami o najbardziej istotnych właściwościach formalnych poszczególnych części mowy, części zdania i zdań całych główną uwagę zwrócić należy na wartości znaczeniowe, w formach tych zawarte.

Język jest narzędziem myśli i środkiem komunikowania myśli, strona znaczeniowa wysuwa się więc w nim na czoło zainteresowań, zwłaszcza umysłów dziecięcych. Rozpoznawanie strony formalnej języka wzbudza zainteresowanie tylko w umysłach dojrzałych i mających do tej dziedziny zjawisk szczególniejsze zamiłowanie. W szkole na tym stopniu nauki trzeba się liczyć z przeciętnym poziomem zainteresowań umysłu dziecięcego, i dlatego nauka o formach językowych musi być ograniczona do wiadomości najbardziej elementarnych. Poza temi szczegółami, które są podstawą systemu i o których była mowa wyżej, należy uwzględnić przedewszystkiem te formy, które są wykładnikami określonych różnic znaczeniowych, np. *chłop-i, snop-y, (widziałem) chłopa — (widziałem) snop, posiwiali (starzy) — posiwieli (starcy), zwiędłe (kwiaty) — zwiędły (kwiaty), (one) winny (to zrobić) — (one są) winne (tego wykonania)* i t. p. Powtóre, należy brać pod uwagę także te formy, których postaci oboczne są zależne niekoniecznie od wartości znaczeniowych, lecz od jakichś innych, ale dzisiaj działających czynników np. właściwości fonetycznych tematu, np. — *w lesie — w gaju, na skrzydle — na polu, na trawie — na ziemi* i t. p. Po trzecie, podkreślać należy we współczesnym systemie formalnym języka te formy, których uświadomienie jest szczególnie ważne ze względu na

poprawność językową, a więc np. w deklinacji rzeczowników uprzytomnienie końcówki narzędnika l. mn. *-ami (paniami, panami, polami)*, którą dzieci, znajdujące się pod wpływem gwar mazowieckich wymawiają *[-amy]*. Wreszcie, zwrócić należy uwagę na najbardziej pospolite przeżytki formalne, używane we współczesnym języku literackim, takie, jak np. *oczy, uszy, ręce, plecy, oczu, uszu, (w) ręku, o państwu (lksowskich), oczyma, uszyma, plecoma,* gdzie się zachowały postaci starych form liczby podwójnej, lub takie, jak *(w) domu, (o) synu, (we) dnie.*

3. Program gramatyki w szkole powszechnej i w niższem gimnazjum.

Program gramatyki w szkole powszechnej i w niższem gimnazjum rozpada się na dwa kursy koncentryczne. Kurs pierwszy, obejmujący dwa pierwsze stopnie nauki, ma charakter przygotowawczy, propedeutyczny, związany ściśle z praktycznemi ćwiczeniami językowemi; kurs drugi, obejmujący stopień trzeci nauki, ma być kursem systematycznym, w którym gramatyka, nie tracąc nadal swojego praktycznego zastosowania, nabiera także wartości teoretycznej.

Po przejściu kursu pierwszego, propedeutycznego, dzieci powinny:

1) odróżniać zdanie, wyraz, zgłoskę,
2) odróżniać na podstawie znaczenia rzeczownik, przymiotnik, czasownik, przysłówek, zaimek i liczebnik,
3) odróżniać rzeczowniki własne i pospolite, rzeczowniki żywotne i nieżywotne, rzeczowniki osobowe i nieosobowe,
4) odróżniać na podstawie znaczeniowej w rzeczownikach, przymiotnikach i zaimkach formy liczby i rodzaju; w czasownikach — formy czasów; w przymiotnikach formy stopniowania,

5) odróżniać zdania rozwinięte i nierozwinięte, zdania oznajmujące, pytające i wykrzyknikowe,
6) wyróżniać w zdaniu podmiot (nierozwinięty lub rozwinięty) i orzeczenie (rozwinięte lub nierozwinięte),
7) odróżniać głoskę od litery,
8) odróżniać samogłoskę od spółgłoski,
9) odróżniać spółgłoski twarde i miękkie, spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne, głoski ustne i nosowe,
10) poznać najłatwiejsze wypadki uproszczania grup spółgłoskowych,
11) poznać rozbieżność między mową a pismem.

Wszystkie te wiadomości zostały rozłożone w następujący sposób na poszczególne lata nauczania:

Oddział pierwszy. Zdanie, wyraz, zgłoska, głoska, litera, imię własne.

Oddział drugi. Utrwalenie wiadomości, nabytych w oddziale pierwszym. Zdanie oznajmujące, pytające i wykrzyknikowe. Samogłoska a spółgłoska. Spółgłoski twarde i miękkie.

Oddział trzeci. Utrwalenie wiadomości, nabytych w dwóch latach poprzednich. Rozbiór zdania: wyróżnianie podmiotu i orzeczenia. Odróżnianie na podstawie znaczeniowej rzeczownika, przymiotnika i czasownika. Rozpoznawanie na podstawie znaczeniowej form liczby w rzeczownikach, przymiotnikach i czasownikach i form czasów w czasownikach. Odróżnianie spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych. Upodobnienia spółgłosek pod względem dźwięczności. Najłatwiejsze wypadki uproszczania grup spółgłoskowych. Spółgłoski w wygłosie. Wymiany samogłosek *e* : *o*, *e* : *a*, *o* : *ó*, *ę* : *ą*.

Oddział czwarty. Utrwalenie wiadomości, nabytych w trzech latach poprzednich. Podział zdań ze względu na formę: zdanie nierozwinięte i rozwinięte. Wyróżnianie podmiotu (nierozwiniętego lub rozwiniętego) i orzeczenia (nierozwiniętego lub rozwiniętego). Odróżnianie na pod-

stawie znaczeniowej rzeczownika, przymiotnika, czasownika, przysłówka, zaimka i liczebnika. Rozpoznawanie form liczby i rodzaju w rzeczownikach, przymiotnikach, zaimkach i czasownikach, form stopniowania — w przymiotnikach i form czasów — w czasownikach. Odróżnianie rzeczowników żywotnych i nieżywotnych, rzeczowników osobowych i nieosobowych.

Drugi kurs koncentryczny wypełnia stopień trzeci nauki i rozkłada się na oddział piąty, szósty i siódmy w szkole powszechnej, bądź klasę pierwszą, drugą i trzecią w gimnazjum. Kurs ten w koncentrycznem ujęciu ma podać następujące wiadomości:

1. W zakresie głosowni: opis narządów mowy i najważniejszych ich czynności, podstawy klasyfikacji głosek, samogłoski i spółgłoski; samogłoski czyste i nosowe; spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne, spółgłoski czyste i nosowe, spółgłoski zwarte, zwarto-szczelinowe, szczelinowe i półotwarte, spółgłoski wargowe, wargowo-zębowe, przedniojęzykowe (zębowe i dziąsłowe), średniojęzykowe i tylnojęzykowe, spółgłoski twarde i miękkie; uproszczenia grup spółgłoskowych i upodobnienia spółgłosek; zgłoski; przycisk wyrazowy; akcent zdaniowy; najważniejsze wymiany głosek w związku z rozbiorem form słowotwórczych, deklinacyjnych i konjugacyjnych.

2. W zakresie słowotwórstwa: wyróżnianie cząstek słowotwórczych wyrazu: przyrostek, przedrostek, rdzeń (pierwiastek), cząstki słowotwórcze żywe i martwe, wyrazy podstawowe i pochodne, wyrazy proste i złożone, wyrazy rdzenne i rozwinięte, zestawienia, zrosty i złożenia właściwe.

3. W zakresie nauki o wyrazach: rozpoznawanie rzeczowników, przymiotników, zaimków, liczebników, czasowników, przysłówków, przyimków, spójników, partykuł (wyrazków) i wykrzykników. Najważniejsze właściwości od-

miany rzeczowników, przymiotników, zaimków, liczebników i czasowników.

4. W zakresie składni: rozbiór zdania pojedyńczego i złożonego pod względem funkcjonalnym i formalnym. Składnia zdania pojedyńczego. Wyróżnianie części zdania pojedyńczego na podstawie ich funkcyj: podmiot nierozwinięty i orzeczenie nierozwinięte; części podmiotu rozwiniętego i orzeczenia rozwiniętego; podmiot zasadniczy, orzeczenie zasadnicze, rodzaje określeń: dopełnienie (przedmiot), przydawka, okoliczniki; wyrazy poza zdaniem. Właściwości formalne poszczególnych części zdania: sposoby wyrażania podmiotu, orzeczenia, dopełnienia, przydawki i okoliczników; w związku z tem odróżnianie podmiotu gramatycznego i logicznego, orzeczenia czasownikowego i złożonego, dopełnienia bliższego i dalszego, przydawki przymiotnej, rzeczownej, dopełniaczowej i przyimkowej. Sposoby łączenia wyrazów w zdaniu: związek współrzędny i podrzędny; rodzaje związku podrzędnego: rząd, zgoda i przynależność. Układ wyrazów w zdaniu. Składnia zdania złożonego. Zdanie złożone współrzędnie i podrzędnie. Rodzaje zdań współrzędnych i sposoby ich łączenia. Rodzaje zdań podrzędnych i sposoby ich łączenia; zdania podmiotowe, orzecznikowe i określające (dopełniające, przydawkowe i okolicznikowe), zdania podrzędne łączności bezpośredniej, względne i spójnikowe. Zdania złożone dwuczłonowe i wieloczłonowe.

Wszystkie te wiadomości są rozłożone w następujący sposób na poszczególne lata nauki.

Oddział piąty (klasa pierwsza w gimnazjum). Składnia funkcjonalna zdania pojedyńczego nierozwiniętego i rozwiniętego. Wyróżnianie części zdania pojedyńczego na podstawie ich funkcyj: podmiot nierozwinięty i rozwinięty, orzeczenie nierozwinięte i rozwinięte; roz-

biór podmiotu rozwiniętego i orzeczenia rozwiniętego: podmiot zasadniczy, orzeczenie zasadnicze i określenia: dopełnienie (przedmiot), przydawka, okoliczniki (miejsca czasu, sposobu, przyczyny i celu). Wyrazy poza zdaniem: wołacze i wyrazy wtrącone.

Nauka o wyrazach. Odróżnianie na podstawie znaczeniowej wszystkich części mowy: rzeczownik, przymiotnik, zaimek, liczebnik, czasownik, przysłówek, przyimek, spójnik, wyrazek (partykuła), wykrzyknik. Ogólne zwrócenie uwagi w odmianie rzeczowników, przymiotników, zaimków i liczebników na liczby, rodzaje i przypadki, w odmianie czasowników — na rodzaje, liczby i czasy: w przymiotnikach — na stopniowanie.

Głosownia. Narządy mowy. Czynności najważniejszych ruchomych narządów mowy i ruchy wiązadeł głosowych i w związku z tem odróżnianie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych; ruchy miękkiego podniebienia i w związku z tem odróżnianie głosek czystych i nosowych; ruchy języka (pionowe i poziome); w związku z ruchami pionowemi języka podział głosek na zwarte, szczelinowe, zwarto-szczelinowe, półotwarte i otwarte; w związku z ruchami poziomemi języka odróżnianie głosek przednio-językowych (zębowych i dziąsłowych), średniojęzykowych i tylnojęzykowych; ruchy warg i w związku z tem odróżnianie spółgłosek wargowych i wargowo-zębowych oraz odróżnianie samogłosek okrągłych i spłaszczonych. Łatwiejsze wypadki uproszczenia grup spółgłoskowych. Akcent w języku polskim.

Oddział szósty (klasa druga w gimnazjum). Składnia formalna zdania pojedyńczego nierozwiniętego i rozwiniętego. Sposoby oznaczania podmiotu, orzeczenia, dopełnienia (przedmiotu), przydawki i okoliczników; podmiot gramatyczny i logiczny; orzeczenie czasownikowe; dopełnienie bliższe i dalsze; przydawka przymiotna, rzeczowna, dopełniaczowa i przyimkowa. Sposoby łączenia

orzeczenia z podmiotem. Sposoby łączenia części podmiotu i orzeczenia rozwiniętego; związek współrzędny; związki podrzędne: rząd, zgoda, przynależność. Układ wyrazów w zdaniu pojedyńczem. Nauka o wyrazach. Cząstki słowotwórcze wyrazów: rdzeń, przedrostek i przyrostek; budowa słowotwórcza wyrazów: wyrazy proste i złożone; budowa wyrazów prostych: wyrazy rdzenne i rozwinięte; budowa wyrazów złożonych: zestawienia, zrosty i złożenia właściwe. Przegląd form deklinacyjnych rzeczowników, przymiotników, zaimków i liczebników z uwzględnieniem tylko tych końcówek, które są ważne ze względu na wykazywane przez nie różnice znaczeniowe lub poprawność językową albo też są zależne od właściwości głoskowych tematu. Zwrócenie uwagi na wymienność tematów obocznych w deklinacji i przegląd najważniejszych wymian głoskowych.

Głosownia. Wymiany samogłosek i spółgłosek w formach słowotwórczych i deklinacyjnych. Spółgłoski wymawianiowo zmiękczone i spółgłoski formalnie zmiękczone. Upodobnienia wewnątrz-wyrazowe spółgłosek pod względem dźwięczności i miejsca artykulacji. Uproszczenia wymawianiowe grup spółgłoskowych.

Oddział siódmy (klasa trzecia gimnazjalna). Składnia zdania złożonego. Zdania złożone współrzędnie. Rodzaje zdań współrzędnych i sposoby ich łączenia. Zdania złożone podrzędnie. Zdanie główne i poboczne. Różne rodzaje zdań pobocznych: podmiotowe, orzecznikowe i określające: dopełniające (przedmiotowe), przydawkowe i okolicznikowe (miejsca, czasu, sposobu, celu, przyczyny, warunku i przyzwolenia). Sposoby łączenia zdań podrzędnych ze zdaniami nadrzędnemi: zdania łączności bezpośredniej, względne i spójnikowe. Zdania złożone dwuczłonowe i wieloczłonowe.

Nauka o wyrazach. Rozbiór form konjugacji czasownika. Główne postaci czasownika: słowo właściwe, imiesłów

przymiotnikowy, imiesłów przysłówkowy i bezokolicznik. Znaczenie form słowa właściwego: znaczenie osoby, trybu, strony, czasu i rodzaju czynności. Opis form konjugacji czasownika. Formy, związane z tematem czasu teraźniejszego: czas teraźniejszy i czas przyszły dokonany, tryb rozkazujący i imiesłów współczesny. Formy, związane z tematem czasu przeszłego: czas przeszły, imiesłów przeszły czynny, imiesłów uprzedni czynny, imiesłów bierny, czas przyszły niedokonany, formy strony zwrotnej i biernej.

Głosownia. Utrwalenie wiadomości, nabytych w latach poprzednich. Upodobnienie wewnątrzwyrazowe głosek pod względem stopnia rozwarcia. Upodobnienie międzywyrazowe głosek.

Zaletą tego programu, związaną ściśle z koncentrycznością jego układu, jest to, że nie daje on wiadomości ułamkowych, lecz odrazu, wprawdzie w zarysach ogólnych, zaznajamia z całością zespołu faktów językowych i rozwija przed umysłem dziecka jednolity i pełny obraz języka. Wszystkie podstawowe jednostki językowe — zdanie, wyraz i głoska — zostały tu wciągnięte już w zakres stopnia pierwszego. Takie ujęcie pozwala łatwiej i widoczniej wykazać te najrozmaitsze krzyżujące się wzajemnie związki, jakie zachodzą między poszczególnemi jednostkami językowemi, i na tem właśnie polega wybitna zaleta koncentrycznego rozłożenia materjału gramatycznego. Bo właściwości, jakie w analizie gramatycznej wyodrębniamy w wyobrażeniach językowych, rzadko bywają cechami bezwzględnemi, lecz przeważnie wyrastają na tle tych najrozmaitszych związków skojarzeniowych, w jakich te wyobrażenia w myśleniu językowem występują. Tak naprzykład, funkcje wyrazów w zdaniu pozostają w związku z ich wartościami semazjologicznemi i odwrotnie znaczenie poszczególnych części mowy zależy od ich funkcyj w zdaniu. Zasób wyobrażeń for-

malnych, właściwych częściom mowy, związany jest bezpośrednio ze znaczeniem tych wyrazów, że przytoczę dla przykładu formy czasu, właściwe czasownikom. Tak samo funkcja wyrazów w zdaniu pozostaje w zależności od posiadanych przez nie właściwości formalnych i odwrotnie funkcja składniowa wyrazów, wypływająca często z ich znaczenia, określa zasób ich właściwości formalnych: zaimek, naprzykład, zwrotny „się“ wskazuje na przedmiot, na który przechodzi jego własna czynność; ta cecha znaczeniowa sprawia, że zaimek ten występuje w zdaniu zawsze jako dopełnienie, a to znowu pociąga za sobą tak charakterystyczne dla tego wyrazu znamię formalne — brak formy mianownika. Przy ułamkowem podawaniu wiadomości gramatycznych, gdy poszczególne fakty językowe są przedstawione w zupełnem oderwaniu od innych, sposobność do wykazywania tego rodzaju związków nigdy nadarzyć się nie może, a kiedy zajdzie potrzeba koniecznego ich podkreślenia, nauczyciel, jak zaznaczyłem, może się znaleźć w kłopotliwem położeniu, zmuszającem go do posługiwania się pojęciami, które wychodzą poza dziedzinę poznanych przez dzieci faktów.

W układzie koncentrycznym, gdzie już na pierwszym stopniu podaje się wszystkie podstawowe wiadomości z zakresu nauczanego przedmiotu, powiadają, trudno uniknąć powtarzań, które tak bardzo nużą i zniechęcają. Przedstawiony wyżej program, zdaje się jednak, te braki układu koncentrycznego szczęśliwie ominął, bo za podstawę wzięto zasadę nie tyle rozszerzania, ile raczej pogłębiania wiadomości, nabywanych przez dzieci na poszczególnych stopniach nauki. Wprawdzie bowiem już w okresie nauki propedeutycznej, już na stopniu pierwszym, zapoznaje się tu dzieci z trzema podstawowemi jednostkami językowemi — zdaniem, wyrazem i głoską —, ale na stopniu trzecim rozpatruje się je

z innego stanowiska, niż na stopniu pierwszym i drugim. Treścią nauki o wyrazach na stopniu pierwszym i drugim jest rozbiór znaczenia poszczególnych części mowy, natomiast na stopniu trzecim rozpatrywane są właściwości formalne części mowy. Tak samo w zakresie składni w okresie nauki propedeutycznej, na stopniu pierwszym i drugim, dzieci poznają znaczenie zdań (zdania oznajmujące, wykrzyknikowe, pytające) i znaczenie części zdania, kurs zaś systematyczny, na stopniu trzecim poświęcony jest składni tylko częściowo funkcjonalnej (w oddziale piątym), a główną treść jego (w oddziale szóstym i siódmym) stanowi składnia formalna.

Przy takiem ustosunkowaniu obu tworzących program kursów objęte przez nie zjawiska ukazują się za każdym razem w innem świetle, które pozwala wyróżnić w nich coraz to inne właściwości. Jeżeli więc w toku nauki nadarzają się tu i ówdzie wypadki powtarzania nabytych już wiadomości, to za każdym razem wiążą się one tutaj z nowem ujęciem rzeczy i tracą wskutek tego zwykłą swoją właściwość ujemnego oddziaływania; przeciwnie, mogą być bez zastrzeżeń wyzyskiwane, jako wypróbowany środek ćwiczenia pamięci w celu utrwalania nabytej przez dzieci wiedzy.

Podstawowa różnica między obu częściami programu polega na tem, że główną treścią kursu propedeutycznego jest znaczenie wyrazów, zdań i członków zdania, gdy w zakres kursu systematycznego wchodzi rozbiór właściwości formalnych zarówno wyrazów, jak zdań i ich członków. Wysunięcie na czoło programu nauki o znaczeniu wyrazów i członków zdania zaleca się z tego powodu, że wartości znaczeniowe są temi własnościami języka, które przedewszystkiem narzucają się uwadze obserwatora; one też szczególniej interesują umysł dziecka z chwilą, gdy się zacznie nad językiem zastanawiać. Formy językowe, przeciwnie, gdy je rozpatrywać będziemy

w oderwaniu od wyrażanych przez nie wartości znaczeniowych, nie mogą wzbudzić żywszego zainteresowania wśród tych, którzy przecież, w zakresie języka ojczystego, umieją się niemi posługiwać nawet bez znajomości gramatyki. Forma gramatyczna zainteresować może tylko albo jako wytwór historji językowej, albo jako wyraz pewnych zawartości znaczeniowych. Ponieważ ten pierwszy punkt widzenia, jakeśmy się już zgodzili, musi być z programu szkoły powszechnej i gimnazjum niższego wyłączony, więc jako jedyne oparcie dla żywszego przeprowadzania nauki o własnościach formalnych części mowy pozostają ich właściwości znaczeniowe. Zupełnie przeto słusznie nauka o znaczeniu wyrazów i członków zdania została umieszczona w programie przed ich rozbiorem formalnym.

Tak się przedstawia wzajemne ustosunkowanie obu kursów, tworzących całość programu, a co się tyczy rozłożenia materjału w ramach każdego z tych kursów, to nasuwają się tutaj uwagi następujące. Na stopniu pierwszym dzieci w zakresie nauki o wyrazach zdobywają tylko praktyczną umiejętność wyróżniania w zdaniu wyrazu; na stopniu drugim wiadomości te pogłębiają, dowiadując się, że jedne wyrazy (rzeczowniki) oznaczają przedmioty, inne (przymiotniki) oznaczają właściwości przedmiotów, inne znowu (czasowniki) oznaczają czynności i stany przedmiotów, są wreszcie takie (przysłówki), które oznaczają właściwości cech. Poza temi podstawowemi częściami mowy dzieci zapoznają się nadto na stopniu drugim z zaimkiem i liczebnikiem. W ten sposób na stopniu drugim w stosunku do stopnia pierwszego zakres poznawanych faktów zewnętrznych się nie rozszerza, tylko pogłębiają się wiadomości o nich, gdyż bliższa ich analiza pozwala w poznanej jednorodnej kategorji pojęciowej wyrazu wyodrębnić bardziej szczegółowe jej odmiany.

Podobnie rozwija się tok nauki w zakresie zdania. Na stopniu pierwszym dzieci poznają zdanie jako całość i odróżniają tylko typy znaczeniowe zdań (oznajmujące, pytające, wykrzyknikowe), na stopniu zaś drugim przechodzą do pierwszej analizy zdania i wyróżniają w niem jego podstawowe części, podmiot i orzeczenie.

W zakresie głosowni tok nauki rozwija się w ten sposób, że na stopniu pierwszym dzieci wytwarzają sobie jednorodne wyobrażenie głoski, a na stopniu drugim w tej jednorodnej kategorji pojęciowej wyróżniają samogłoskę i spółgłoskę, a wśród spółgłosek wyróżniają twarde i miękkie. I tu więc także postęp nauki polega nietyle na rozszerzeniu wiedzy faktycznej, ile raczej na jej pogłębieniu przez wynalezienie różnic w poznanych już faktach.

Kurs drugi składa się z trzech cyklów koncentrycznych, z których każdy wypełnia jeden rok nauki. Każde z tych kół ma trzy wycinki, z których jeden zawiera wiadomości z głosowni, drugi jest poświęcony nauce o wyrazach, a trzeci — składni.

W zakresie składni tok nauki rozwija się w ten sposób, że dwa pierwsze lata są poświęcone zdaniu pojedyńczemu, a rok trzeci — zdaniu złożonemu. O ile więc chodzi o ustosunkowanie roku trzeciego do dwóch lat pierwszych, to rozwój programu polega na rozszerzeniu zakresu wiadomości faktycznych; natomiast stosunek roku drugiego do pierwszego zasadza się na pogłębianiu wiedzy: i w jednym i w drugim roku przedmiotem nauki są części zdania pojedyńczego, ale w roku pierwszym rozpatrujemy je ze stanowiska ich funkcji składniowej, a w roku drugim — ze stanowiska ich formy czyli sposobów wyrażania.

Bardzo ważnym szczegółem w układzie całego materjału jest stosunek, jaki w zakresie składni zachodzi między dwoma pierwszemi latami kursu drugiego (piąty i szósty rok nauczania) a dwoma ostatniemi latami kursu

pierwszego (trzeci i czwarty rok nauczania). I tu i tam dzieci mają do czynienia z analizą zdania pojedyńczego, ale na kursie pierwszym rozkładają zdania, jako całości, wyodrębniając w nich podmiot i orzeczenie, a na kursie drugim rozkładają już nie zdania, jako całości, lecz ich podstawowe części, czyli analizie poddają podmiot i orzeczenie. W ten sposób na kursie pierwszym dzieci poznają podmiot i orzeczenie, które bez względu na liczbę tworzących je wyrazów traktuje się tam, jako jednolite i niepodzielne całości, a na kursie drugim bliższa analiza podmiotu rozwiniętego i orzeczenia rozwiniętego prowadzi do wyodrębnienia wyrazów określających, wśród których znowu w kolei rzeczy rozpoznajemy dopełnienia (przedmioty), przydawki i okoliczniki. W takiem bardzo racjonalnem rozłożeniu materjału składniowego przyszła z pomocą dydaktyce polskiej nauka polska, w szczęśliwy bowiem sposób została tu wyzyskana teorja dwuczłonowości zdania, która jest pomysłem językoznawcy polskiego. Skoro każde zdanie, bez względu na liczbę składających się na nie wyrazów, jest utworem dwuczłonowym, a właściwemi jego członami — podmiot i orzeczenie[1]), to ćwiczenia w wyróżnianiu t. zw. drugorzędnych członków zdania odbywać się powinny na tle nie całego zdania, lecz w ramach podmiotu i orzeczenia rozwiniętego. Przedtem więc trzeba dzieci wyszkolić w umiejętności wyodrębniania podmiotu i orzeczenia nietylko jednowyrazowego (nierozwiniętego), lecz także wielowyrazowego (rozwiniętego), czyli mówiąc inaczej, nawet przy rozbiorze zdań rozwiniętych można i należy się ograniczać na kursie pierwszym do zapoznawania dzieci tylko z podmiotem i orzeczeniem, a potem dopiero, drogą dalszej analizy, przejść do wyodrębniania podmiotu i orzeczenia zasadniczego i wyrazów określających.

[1]) Jan Rozwadowski, Semazjologja, Lwów 1903 (odbitka z „Eos") i Wortbildung und Wortbedeutung. Heidelberg 1904.

W zakresie nauki o wyrazach tok nauki na kursie drugim rozwija się w dwóch cyklach koncentrycznych. Cykl pierwszy, obejmujący piąty rok nauczania, ma charakter wstępu propedeutycznego do cyklu drugiego, w którym zawarta została treść nauki w roku szóstym i siódmym. We wstępie propedeutycznym dzieci ćwiczą się w rozpoznawaniu poszczególnych części mowy na podstawie ich znaczenia i zaznajamiają się z najważniejszemi właściwościami odmiany, a w ciągu dwóch lat następnych przechodzą w układzie systematycznym dział słowotwórstwa, deklinację i konjugację.

W zakresie głosowni tok nauki rozwija się na zasadzie koncentrycznej: wiadomości podstawowe o narządach mowy i ich czynnościach, a w związku z tem podstawy klasyfikacji głosek polskich zdobywają uczniowie na pierwszym szczeblu tego kursu, czyli w piątym roku nauczania, a w dwóch latach następnych wiadomości te pogłębiają i rozszerzają.

Pogłębienie wiedzy fonetycznej polega na tem, że w pierwszym roku uwaga jest zwrócona wyłącznie na właściwości wymawianiowe głosek, a w dwóch latach następnych chodzi głównie o właściwości funkcjonalno-formalne głosek.

Oto ogólne zasady, na których opiera się program gramatyki polskiej w szkole powszechnej i w trzech niższych klasach gimnazjalnych. Jak go należy przeprowadzać metodycznie, to wskażą wyłożone niżej zasady.

4. Podstawy metodyczne w nauczaniu gramatyki.

Różne są czynniki, określające metody nauczania, najważniejszą jednak jest osobowość nauczyciela[1]). Ona przez wrodzone sobie właściwości wywiera wpływ bez-

[1]) Ob. St. Dobrowolski: Nauczyciel jako główny czynnik rozwoju szkolnictwa powszechnego, wyd. Książnicy-Atlas.

pośredni na sposób metodycznego postępowania, od niej zależy również umiejętność korzystania z innych narzędzi i środków nauczania.

Są cztery warunki, od których zależy powodzenie dydaktyczne nauczyciela, cztery właściwości, które cechują dobrego nauczyciela, — znajomość gruntowna nauczanego przedmiotu, znajomość psychologji dziecka, doświadczenie nauczycielskie i wrodzone zdolności pedagogiczne.

Każda wiedza jest systemem uporządkowanych wiadomości o pewnym gatunku zjawisk i faktów. Zjawiska te i fakty wiążą się w system na podstawie właściwych sobie cech, chcąc przeto z chaosu bezładnie nagromadzonych faktów wytworzyć system, trzeba te fakty dokładnie poznać i wyodrębnić w nich cechy im wspólne i różne. Wiedza, podawana w szkole, musi być również systemem. System ten nie może, oczywiście, uwzględniać tych najrozmaitszych drobiazgowych szczegółów, które niejednokrotnie bywają brane pod uwagę w nauce, musi się opierać na cechach najbardziej istotnych, i ta właśnie okoliczność nakłada na nauczyciela obowiązek umiejętności odróżniania w rozpoznawanych faktach i zjawiskach cech istotnych od właściwości mniej ważnych. Umiejętność taką zdobyć można tylko przez gruntowne i dokładne poznanie przedmiotu.

Nauczyciel języka polskiego musi więc dobrze znać język polski. Nie chodzi tu, oczywiście, tylko o praktyczną umiejętność poprawnego i sprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, lecz o gruntowną jego teoretyczną znajomość. opartą na szerszych podstawach językoznawstwa ogólnego. Nauka widzi dziś w języku przedewszystkiem system znaków głoskowych i form gramatycznych, związanych z sobą całą siecią nici skojarzeniowych. Rozpoznanie tego systemu, określenie pozycyj, jakie w nim zajmują poszczególne fakty, jest zadaniem gramatyki opisowej współczesnego języka lite-

rackiego. Natura tego zadania wymaga oparcia gramatyki opisowej na podstawach psychologicznych, a na nauczyciela nakłada obowiązek poznania psychologji języka. Ale system gramatyczny języka współczesnego jest wynikiem stopniowego historycznego narastania, wytworem zmian, jakie się w języku w przebiegu dziejowym dokonały. Ta historyczna natura języka wysuwa w nauce postulat historycznego jego traktowania, a na nauczyciela kładzie obowiązek poznania przynajmniej podstawowych zasad gramatyki historycznej. W świetle tej gramatyki znajdą właściwe oświetlenie po pierwsze, przeżytki gramatyczne, które dzięki tradycji przechowały się do dziś z przeszłości językowej, a po drugie, te sprzeczności i niekonsekwencje współczesnego systemu gramatycznego, które są wynikiem jego stopniowego wytwarzania. Tak naprzykład, formy przeżytkowe takie, jak *(w) domu, (o) synu*, które wbrew zasadom współczesnej deklinacji polskiej mają końcówkę *-u*, właściwą rzeczownikom miękkotematowym, dadzą się wyjaśnić tylko ich przedhistorycznemi właściwościami słowotwórczemi, mianowicie tem, że były to niegdyś tematy, zakończone przyrostkiem *-u*. Podobnie przedhistorycznemi różnicami słowotwórczemi tematów tłumaczą się różnice w końcówkach *-a* i *-u*, występujących w formach dopełniacza l. poj. rzeczowników męskich.

Warunkami historycznego rozwoju tłumaczą się takie sprzeczności współczesnego systemu głoskowego, jak naprzykład, że spółgłoski *k g* w jednem i tem samem położeniu fonetycznem, w pozycji przed samogłoską *e*, raz zmieniają się w *cz ż*, innym razem w *c dz*, albo też w *k g*, np. *człek — człecze, ręka — ręce, buk — bukiem; Bóg — Boże, noga — nodze, róg — rogiem*. Sprzeczności te są wynikiem tego, że każda z tych trzech odmian zmiękczenia spółgłosek *k g* powstała w innej epoce rozwoju języka polskiego, w różnych warunkach systemu głosko-

wego i pod wpływem różnych zwyczajów wymawianiowych. Sprzeczność wynikła stąd, że to, co powstało w różnych czasach, dziś współistnieje obok siebie.

Trudno tutaj pomnażać przykłady, już jednak na podstawie przytoczonego materjału jasnem się staje, że koniecznym warunkiem właściwego spojrzenia na współczesny system gramatyczny jest zdawanie sobie sprawy z jego historycznego rodowodu.

Tak więc gramatyka psychologiczno-opisowa i historyczna wzajemnie się uzupełniają. Te dwa punkty widzenia nie wystarczają jednak do wszechstronnego poznania języka: obok psychologji języka trzeba poznać jego socjologję, a obok jego historji — także jego geografję.

Czynności językowe są przebiegami psychicznemi i pozostają w bezpośrednim związku z predyspozycjami i uzdolnieniami duchowemi człowieka, ale predyspozycje te i uzdolnienia przejawiają się i rozwijają tylko w następstwie obcowania społecznego. Każdy człowiek przyswaja i doskonali swój język pod wpływem komunikowania się z otoczeniem. To sprawia, że język staje się zjawiskiem nietylko psychicznem, lecz i społecznem, a współdziałanie obu tych czynników sprawia, że z jednej strony języki się mieszają, a z drugiej ulegają rozpadowi i różniczkowaniu. W wyniku tych procesów mieszania się i różniczkowania w obrębie języków, zajmujących rozleglejsze terytorja, wytwarzają się odmianki dialektyczne.

Język polski powstał w wyniku zmieszania się języków dawnych Pomorzan, Polan, Wiślan i Mazowszan. Ten mieszany charakter pochodzenia był pierwszą przyczyną różnic dialektycznych. Drugą ich przyczyną były tendencje różnicujące, które się objawiały w obrębie jednolitych pierwotnie obszarów językowych. W ten sposób powstały w języku polskim odmianki, zwane dialektami. Język literacki jest tylko jedną z tych odmianek. Chcąc przeto określić jego stanowisko w ca-

łości środowiska językowego, trzeba się zapoznać z innemi dialektami, a ponieważ te inne dialekty w przeciwieństwie do ogólno-narodowego języka literackiego są związane z pewnemi tylko dzielnicami, więc to wysuwa potrzebę zaznajomienia się z geografją językową.

Tak więc gramatyka opisowo-psychologiczna współczesnego języka literackiego, gramatyka historyczna i dialektologja, a wszystkie te nauki w ścisłym związku z zasadami językoznawstwa ogólnego są nieodzowną podstawą teoretycznego wykształcenia nauczyciela w zakresie nauczanego przezeń przedmiotu.

Gruntowna teoretyczna znajomość przedmiotu daje nauczycielowi możność właściwego rozwiązywania zagadnień, związanych z materjałem i formą poszczególnych lekcyj. O ile chodzi o materjał, to nauczyciel przygotowany będzie umiał wybrać z niego fakty, najodpowiedniejsze dla celów lekcji; będzie dobierał fakty, w których najwyraziściej i najpewniej uwydatnia się zasada, reguła, prawo lub właściwość, których spostrzeżenie lub wynalezienie leży w zadaniach lekcji. Będzie natomiast unikał podsuwania faktów dwuznacznych lub takich, w których cechy dla danego aktu poznawczego ważne są zasłonięte właściwościami, dla danego wnioskowania mniej ważnemi lub wprost sprzecznemi z wynikiem, do którego dążymy.

Weźmy dla przykładu tak prosty wypadek, jak naprzykład, lekcja, której zadaniem ma być wykazanie różnic, zachodzących między formą osobową a nieosobową w mianowniku liczby mnogiej rzeczowników męskich. Lekcję należy poprowadzić w ten sposób, żeby dzieci same, na podstawie podsuniętego im przez nauczyciela materjału, doszły do rozpoznania różnic znaczeniowych, wyrażanych przez końcówkę *-i* a *-y*. Mając ten cel na widoku, należy wybrać taki materjał, w którym byłyby wyłączone wszelkie inne przygodne właści-

wości, nie mające nic wspólnego z funkcją, o której wykrycie nam chodzi. Byłoby więc błędem podawanie takich zestawień, jak np. *chłopi — płoty* lub *chłopi — lasy* bądź *chłopi — żłoby*. Z osobistych doświadczeń szkolnych mogę stwierdzić, że w tego rodzaju metodycznie błędnych zestawieniach cechy uboczne, ale dzięki swej zewnętrzności bardziej wyraziste, wysuwają się na plan pierwszy w spostrzeżeniach dzieci i zasłaniając cechy istotne, doprowadzają do fałszywych wniosków. Z zestawienia *chłopi — płoty* dzieci łatwo mogą wnioskować, że przyczyną rozróżniania końcówek *-i* i *-y* jest tutaj to, że w pierwszym wypadku temat rzeczownika kończy się spółgłoską wargową, a w wypadku drugim — spółgłoską przedniojęzykowo-zębową. Na podstawie znowu zestawienia *chłopi — lasy* łatwo można wysnuć wniosek, że końcówka *-i* jest właściwa rzeczownikom z tematami na spółgłoskę zwartą, a końcówka *-y* — rzeczownikom z tematami na spółgłoskę szczelinową. Wreszcie na podstawie zestawienia *chłopy — żłoby* można wysnuć wniosek, że różnica między końcówkami *-i* a *-y* zależy od tego, czy temat rzeczownika kończy się spółgłoską bezdźwięczna czy też dźwięczną.

Wszystkie te fałszywe wnioski, na jakie nauczyciel naraziłby siebie i swoich uczniów, są wynikiem błędnego metodycznie doboru materjału rzeczowego. Jedynie poprawnemi pod tym względem zestawieniami są w danym wypadku takie, jak np. *chłopi — snopy, Arabi — żłoby, Sasi — lasy, sąsiedzi — ogrody*. W tego rodzaju zestawieniach zostały wyłączone wszystkie różnice uboczne, nie będące przyczyną rozróżniania końcówek *-i* i *-y*; dzięki temu łatwiej się uwydatnia przyczyna istotna tego rozróżniania.

Przykładów tego rodzaju możnaby przytoczyć bardzo dużo, ale ten, który tu podaliśmy dla ilustracji, wystarczy, żeby wykazać, jak doniosłą wartość dla celów dy-

daktycznych ma gruntowne przygotowanie teoretyczne nauczyciela w zakresie nauczanego przezeń przedmiotu i jak ważną rolę odgrywa tutaj jego wyszkolenie w tym przedmiocie.

Znajomość przedmiotu wpływa również dodatnio na formę lekcji, na sposób jej metodycznego przeprowadzania. Analityczna znajomość poszczególnych tworów językowych, umiejętność wnikania w ich składowe elementy pozwala na właściwe ich szeregowanie w toku lekcji. Tak naprzykład, zadaniem lekcji ma być wyjaśnienie istoty artykulacyjnej tej zmiany, jaka zachodzi między naszem zamierzeniem a wykonaniem fonetycznem, gdy wymawiamy takie wyrazy, jak *sens*, *awans* i t. p. Dlaczego je wymawiamy, jak *[sęs]*, *[awąs]*? dlaczego zamiast grup głoskowych, *en*, *an* wymawiamy *ę* (*e* nosowe) i *ą* (*a* nosowe)? dlaczego tu ginie *s*, jako samodzielna głoska, pozostawiając po sobie tylko brzmienie nosowe, które się zlewa z poprzedzającą samogłoską? Umysł wyćwiczony w fonetyce, ujmie przebieg odrazu i zrozumie, że opisana właściwość naszego wymawiania jest wynikiem upodobnienia pod względem stopnia rozwarcia spółgłoski *n* do *s*: przedniojęzykowo-zębowe zwarcie, właściwe spółgłosce *n*, ginie pod wpływem szczeliny, występującej przy spółgłosce *s*; wskutek zatracenia się tego zwarcia, koniecznego do wymówienia spółgłoski *n*, spółgłoska ta ginie jako indywidualna głoska, pozostaje po niej tylko rezonans nosowy, który się zlewa z poprzedzającą samogłoską.

To jest ujęcie wyszkolonego fonetyka. Czy można jednak w postaci gotowej podawać je, do zapamiętania dzieciom? Byłoby to, oczywiście, wielkiem wykroczeniem dydaktycznem, bo zapamiętanie narzuconej formułki nie jest jeszcze jej zrozumieniem. Chcąc dzieci do zrozumienia opisanego zjawiska doprowadzić, trzeba im dopomóc do samodzielnego przejrzenia składowych jego momen-

tów. Każda głoska jest wytworem jednoczesnego współdziałania wszystkich narządów mowy, chcąc przeto uprzytomnić sobie warunki artykulacyjne jakiejkolwiek głoski, trzeba sobie zdać sprawę z położenia, jakie przy jej wymawianiu przybierają przynajmniej następujące cztery główne ruchome narządy mowy: wiązadła głosowe, miękkie podniebienie, język i wargi. Jeżeli więc nauczyciel chce doprowadzić dzieci do tego, żeby o własnych siłach zdały sobie sprawę z przyczyn, dla których grupy głoskowe *en*, *an* w wyrazach *sens*, *awans* wymawiamy jak *e* i *a* nosowe, musi tak pokierować lekcją, żeby dzieci kolejno rozpatrzyły położenie, jakie przybierają wiązadła głosowe, miękkie podniebienie, język i wargi przy wymawianiu grup głoskowych *en an* a samogłosek *ę* i *ą*. Wtedy się okaże, że 1) wiązadła głosowe przy wymawianiu *ę*, *ą* (*a* nosowego) są w takiem samem położeniu zsuniętem, jak podczas wymawiania *en*, *an*, 2) miękkie podniebienie przy wymawianiu *ę*, *ą* (*a* nosowego) jest w podobnie otwartem położeniu, jak przy wymawianiu *(e)n*, *(a)n*, 3) język przy samogłoskach *ę ą* (*a* nosowem), jak przy każdej samogłosce, jest w położeniu otwartem, natomiast przy wymawianiu *(e)n*, *(a)n* znajduje się w położeniu zwartem, 4) wargi w obu wypadkach są rozchylone. Z tego analitycznego przeglądu wynika, że przemiana grup głoskowych *en*, *an* w samogłoski *e* i *a* nosowe jest wynikiem zmiany w położeniu języka. Zmiana ta polega na tem, że położenie zwarte, właściwe spółgłosce *n* zastępujemy położeniem otwartem. Zmiana ta dokonywa się w położeniu przed spółgłoską *s*, a ponieważ spółgłoska ta pod względem stopnia rozwarcia jest szczelinowa, więc sam przez się narzuca się wniosek, że uwydatniona wyżej zmiana w położeniu języka zachodzi pod wpływem szczelinowości spółgłoski *s*, jest to więc upodobnienie spółgłoski *n* do spółgłoski *s* pod względem stopnia rozwarcia.

Tylko taki rozbiór zjawiska na jego podstawowe składniki daje możność metodycznego jego przedstawienia, ale tak rzeczy przedstawić może tylko nauczyciel, mający porządne wykształcenie fonetyczne. Tak więc gruntowne przygotowanie w zakresie nauczanego przedmiotu wpływa nietylko na metodyczne przysposobienie do lekcji materjału rzeczowego, lecz także na metodyczne przeprowadzenie lekcji.

Ale wiedza fachowa nauczyciela powinna mieć jeszcze coś więcej, niż mocne podstawy intelektualne. Nauczyciel powinien nietylko dobrze znać obrany przez się przedmiot nauczania, lecz także go kochać. Jeżeli praca umysłowa i zdobywana przez nią wiedza w duszach ludzi, poważnie je traktujących, zawsze budzi jakieś życie uczuciowe, to język ojczysty, jako przedmiot nauki i nauczania, rozbudzać może i powinien nietylko uczucia intelektualne, lecz także pogłębiane znajomością jego psychicznej i społecznej natury oraz funkcji w życiu narodowem, uczucia przywiązania i miłości. Te uczucia podniecają wyobraźnię i pozwalają nauczycielowi na obrazowe przedstawianie rzeczy napozór suchych i oderwanych od życia, na sięganie po analogje, które w świecie zjawisk językowych uwydatniają te same prawa, które rządzą także w innych dziedzinach duchowego, moralnego, społecznego i narodowego życia człowieka. Oto kilka przykładów.

Treścią lekcji są formalno-funkcjonalne wartości spółgłosek w ich przeciwstawieniu do wartości fonetycznych (wymawianiowych). Z rozbioru podanego materjału wynika, że spółgłoski takie, jak *c*, *dz*, *sz*, *ż*, *cz*, *dż* są pod względem wymawianiowym twarde, bo przy ich wymawianiu środek języka nie podnosi się ku podniebieniu, ale w formach gramatycznych spełniają funkcję spółgłosek miękkich; są więc fonetycznie twarde, a formalnie miękkie. Przy rozpatrywaniu tego zagadnienia w pewnym momencie lekcji opinje uczniów mogą się podzielić:

jedni będą te spółgłoski uważać za twarde, inni — za miękkie. Nauczyciel ku zdumieniu dzieci, powinien i jednej i drugiej stronie przyznać słuszność i wyzyskać ten niezwykły i tak bardzo, niewątpliwie, działający na wyobraźnię i uczucie wypadek dla bardzo ważnego pod względem społecznym wniosku moralnego. Czasem się zdarza, że dwie sprzeczne i zwalczające się nawzajem opinje, mają słuszność, bo każda z nich odsłania tylko część prawdy. Każda opinja wyraża więc w danym wypadku tylko prawdę częściową. Jeżeli wnikamy głębiej w istotę tych prawd, to się okaże, że się nietylko nie wyłączają, lecz wzajemnie uzupełniają: spółgłoski *c, dz, sz, ż*... są jednocześnie i twarde i miękkie, — twarde fonetycznie, miękkie formalnie. Znajomość historji naszej gramatyki podsunie nauczycielowi sposobność do powiedzenia dzieciom, że spór, jaki przed chwilą rozgorzał między niemi, był przed stu laty z zapałem prowadzony przez dwu polskich uczonych, generała Józefa Mrozińskiego, autora gramatyki polskiej, i krytyka jego dzieła, Andrzeja Kucharskiego, docenta filologji słowiańskiej na Uniwersytecie Warszawskim. Generał upierał się, że spółgłoski *c, dz, sz, ż*... są w „mechaniźmie językowym“ miękkie, a docent dowodził, że są twarde. I jeden i drugi miał słuszność, bo każdy z nich widział tylko część prawdy. Jakże często podobne sprzeczności powtarzają się w życiu! Świadomość, że się jest posiadaczem tylko prawdy częściowej chroni przed zarozumiałością, uporem i uczy poszanowania cudzych zdań, poglądów i opinij, a tylko w ten sposób może się wytworzyć zgodna, na wyrozumiałości i szacunku oparta, współpraca społeczna ludzi i tylko w ten sposób człowiek zdobywać może wszechstronny i najwięcej zbliżony do prawdy pogląd na różne poruszające go zagadnienia.

A oto przykład drugi. Na lekcji odbywają się ćwiczenia w rozbiorze słowotwórczym; nauczyciel podaje dzie-

ciom do rozbioru między innemi wyraz *zamek*. Jedni rozkładają go na cząstki *za-mek*, a inni na cząstki *zamek*. Ten fakt nauczyciel może wyzyskać, żeby wykazać, jak niekiedy ludzie, oglądając jeden i ten sam przedmiot, w rozmaity sposób go widzą, bo wyodrębniają w nim inne cząstki. Przedmiot taki różnym ludziom przedstawia się wskutek tego zupełnie inaczej, choć zewnętrznie pozostaje w tej samej postaci. Coś podobnego powtarza się nietylko w wyrazach, lecz bardzo często i w ludziach. Zewnętrznie każdy z nich ukazuje się w tej samej postaci, ale w każdym z nich ludzie wyodrębniają inne właściwości duchowe, zależnie od jakości i rodzaju osobistych doświadczeń. I tu więc także mamy prawdy tylko częściowe, bo oparte na cząstkowych, ograniczonych doświadczeniach. Chcąc zdobyć prawdę bardziej uzasadnioną, wolną od przygodnie nadarzających się doświadczeń, trzeba daną jednostkę poznać na tle jej naturalnego otoczenia. Takiem środowiskiem dla wyrazu jest grupa pokrewnych mu wyrazów. Wyraz *zamek* jest spokrewniony z wyrazem *zamykać*, a czasownik *zamykać* kojarzy się z pokrewnemi sobie wyrazami *przymykać*, *odmykać*, *wymykać*. Z tego zestawienia wynika, że cząstka *za-* w wyrazie *zamek* jest przedrostkiem przyimkowym, a cząstka *-mek* jest rdzeniem. Bliższe więc rozejrzenie się doprowadza do wniosku, że poprawnym sposobem rozkładania tego wyrazu jest wyodrębnianie w nim cząstek *za-mek*. Rozbiór na cząstki *zam-ek* jest fałszywy.

A ileż ciekawych uwag nasunąć może obrazowe przedstawienie zjawisk, związanych ze składniowemi i fonetycznemi właściwościami enklityk i proklityk! Enklityki, owe pozbawione samoistności akcentowej wyrazki, słabe i nieznaczne pod względem fonetycznym, mamy zwyczaj wysuwania na początek zdania. Jeżeli zniżając się do wyobraźni dziecięcej, owe indywidua wyrazowe ożywimy, to sama przez się nasunie się uwaga, że i w życiu spo-

łecznem ludzie, cisi i nie wyrzucający z siebie krzykliwych akcentów, mający zato jakieś wartości wewnętrzne, w zwykłym biegu wypadków nieraz bywają wysuwani na plan pierwszy życia społecznego.

Wszystkie tego rodzaju zestawienia nie mają nic wspólnego z rygorami ścisłego rozumowania, tchną naiwnością, ale właśnie dzięki tej naiwności przemawiają do wyobraźni i uczuć dziecka, ożywiają świat poznawanych zjawisk i stają się doskonałym środkiem mnemotechnicznym. Zresztą jeżeli głębiej spojrzymy na rzeczy, to owa naiwność może okazać się tylko pozorną, a na dnie zjawisk zobaczymy ukrytą wielką prawdę życia. Istotą tej prawdy jest zasadnicza jednorodność praw, kierujących różnemi dziedzinami zjawisk. Jeżeli związki, wykrywane między faktami i zjawiskami przez poszczególne nauki, są nacechowane zawsze jakimś specyficznym charakterem, to wynika to stąd, że nauka szuka przedewszystkiem przyczyn bezpośrednich, a te się kształtują w zależności od materjału, w którym działają, dlatego też pozornie występują w różnych postaciach, w istocie jednak są jednakowe. W ten sposób w mikrokosmie świata językowego realizują się prawdy innych dziedzin życia ludzkiego. To pozwala na odwrócenie stosunku, a w takiej odwróconej przez wyobraźnię perspektywie zdania, wyrazy, formy gramatyczne i inne twory językowe ukażą się nam, jako żywe indywidua, które tak, jak i ludzie, żyją swojem życiem jednostkowem i społecznem i w których życiu powtarzają się te same prawa i zasady, które kierują życiem jednostek i społeczeństw ludzkich.

Takie ujęcie zbliża nas uczuciowo do poznawanego przedmiotu, ale inicjatywę takiego ustosunkowania się podjąć może tylko człowiek nietylko intelektualnie, ale i uczuciowo związany z przedmiotem nauki. Ten uczuciowy stosunek do nauczanego przedmiotu jest jednym z ważniejszych czynników powodzenia dydaktycznego

nauczyciela. To umiłowanie nauczanego przedmiotu musi być jednak w pracy dydaktycznej miarkowane. Nauczyciel musi opanowywać swój entuzjazm i zapał dla przedmiotu, nie może tylko „sobie śpiewać a muzom". Dobrze jest, jeżeli czuje blisko siebie obecność muz, które mu nieraz mogą zesłać niejedno szczęśliwe natchnienie, ale niechaj muzy zajmują zawsze niewidoczne miejsca za katedrą, a przed sobą niechaj nauczyciel widzi tylko dzieci, które ma zaprawiać w zdobywaniu swojej wiedzy. Obok znajomości przedmiotu znajomość duszy dziecka jest drugim podstawowym czynnikiem poprawnego dydaktycznego postępowania. Ten czynnik drugi jest regulatorem pierwszego.

Kierując pracą poznawczą dzieci, nauczyciel musi się nieustannie z niemi komunikować, a w tej ciągłej wymianie myśli musi, że się tak wyrażę, co chwila między swoim umysłem a głowami dzieci zarzucać mosty zwodzone. Te mosty muszą być budowane na właściwej wysokości, bo gdy będą opierane na zbyt wysokich filarach, myśli, po nich biegnące, przejdą ponad głowami dzieci i zawisną w próżni. Wtedy głos nauczyciela podniesie się naprawdę, jako głos wołającego na puszczy, a nauczyciel, zapatrzony niepodzielnie w myśl własną i nie widzący przed sobą dzieci, będzie istotnie, tylko „sobie śpiewał a muzom". To są sytuacje bardzo niebezpieczne i dla dzieci, i dla nauki szkolnej, i dla samego nauczyciela.

Drugim koniecznym warunkiem powodzenia w tem budownictwie dydaktycznem jest umiejętność wynajdywania w umysłach dzieci punktu oparcia dla owych pomostów myślowych. Gdy tego oparcia nauczyciel znaleźć nie umie, zarzucane przezeń mosty zawalają się pod ciężarem niezrozumiałych dla dzieci myśli i między nauczycielem a uczniami rozwiera się beznadziejna, nieprzebyta przepaść. To także wytwarza wielkie powikłania dydaktyczne.

Nauczyciel obok przedmiotu nauki musi więc znać także podmiot, który tę naukę przy jego pomocy ma czynnie przyjmować. Psychologja dziecka jest przeto koniecznem uzupełnieniem fachowego przygotowania nauczyciela. Ta wiedza psychologiczna, w mojem przekonaniu, przy dzisiejszym stanie nauki, opierać się powinna przedewszystkiem na psychologji empirycznej, introspektywnej. Psychologja eksperymentalna, a zwłaszcza metoda t. zw. testów, zbyt często daje zawodne wyniki, abyśmy im mogli całkowicie zaufać. Eksperyment, świadomie w pewnych celach przeprowadzany, musi z konieczności korzystać z metody izolacji, a ta izolacja, stawiająca badane dziecko w warunki sztuczne, oderwane od rzeczywistości, doprowadza niekiedy do zupełnie opacznych wyników. Przy badaniach, naprzykład, różnych objawów inteligencji niejednokrotnie stwierdzano, że dzieci, które w normalnych warunkach nauki szkolnej wykazują wybitną inteligencję, badane przy pomocy testów okazują się zdumiewająco nieinteligentnemi i odwrotnie. Najlepiej przeto, jeżeli nauczyciel oprze swoją wiedzę o dziecku na podstawie obserwacji, uzupełnianej introspekcją, a doświadczenia eksperymentalne niechaj prowadzi w ten sposób, żeby dzieci nie wiedziały, że są przedmiotem doświadczania.

Sprawność w technice dydaktycznej zdobywa i utrwala nauczyciel przez praktykę. Tutaj powtarza się to samo prawo, z którem spotykamy się i w innych dziedzinach pracy ludzkiej: im częściej jakąś czynność powtarzamy, tem ją wykonywamy sprawniej i z mniejszym nakładem energji. Sprawność jest więc tą cechą, którą nauczyciel wciąż doskonali w miarę posuwania się w latach swojej pracy.

Ten jednak czynnik czasu, jeżeli działa wyłącznie, staje się niebezpiecznym, bo sprawność pracy dydaktycznej przeistacza się w zupełne jej zautomatyzowanie. Nie-

raz też zdarza się, że doświadczeni nauczyciele wykonywają swe czynności bezdusznie i bezmyślnie. Żeby uniknąć tego niebezpiecznego stanu rzeczy, nauczyciel powinien stale rozszerzać i pogłębiać swoją wiedzę fachową zarówno w zakresie nauczanego przedmiotu, jako też w zakresie pedagogicznym. To go uchroni przed rutyną i zachęci do stałej twórczej pracy dydaktycznej.

Czwartym warunkiem poprawnego postępowania dydaktycznego są wrodzone uzdolnienia nauczyciela, ów ogień niebieski, który mu rozpala duszę, a z którym on przychodzi na świat.

Zawód nauczycielski jest zawodem wybitnie intelektualnym; dobry nauczyciel lubi więc pracę umysłową, z zadowoleniem podejmuje wysiłek myślowy i zdobywa się na samodzielną inicjatywę myślową i niezależny sąd. Jest to człowiek o ruchliwym temperamencie, bystrej spostrzegawczości i żywej wyobraźni. Ta ruchliwość umysłu i żywość wyobraźni zbliża go do dzieci i podsuwa mu wskazówki właściwego z niemi postępowania.

Prócz czynników podmiotowych, związanych ściśle z osobą nauczyciela, na jakość i sposób metodycznego nauczania gramatyki, jak zresztą i innych przedmiotów nauki szkolnej, wpływają także czynniki przedmiotowe, związane po pierwsze z naturą gramatyki, po drugie z zadaniami jej nauczania i po trzecie ze środkami, z których przy jej nauczaniu można dla celów dydaktycznych korzystać.

Metodyka nauczania, na racjonalnych podstawach oparta, jest zawsze tylko skróconą, uproszczoną i uprzystępnioną metodą badania naukowego. Ponieważ gramatyka, jako część nauki o języku, należy do t. zw. nauk realnych, badających jakiś ułamek rzeczywistości, więc ma za podstawę swojej metodologji indukcję, opartą na obserwacji. Indukcja w sposobie rozumowania i obser-

wacja materjału rzeczowego, jako wstępne przygotowanie do tego rozumowania musi być również podstawą metodyki nauczania gramatyki.

Ale obserwacja i indukcja wysuwają, jako nieuniknione swoje następstwo, postulat metodologiczny izolacji, czyli wyodrębniania obserwowanych i badanych faktów i zjawisk z tych naturalnych zespołów, w jakich się one znajdują w rzeczywistości. Ta sama zasada powtarza się w metodyce nauczania gramatyki. Materjał rzeczowy, który się ma stać przedmiotem obserwacji dzieci, nauczyciel musi wybrać i ułożyć odpowiednio do tych celów dydaktycznych, którym ma służyć. Dzięki temu uczniowie nie rozpraszają uwagi na szczegółach ubocznych, mogą się skupić na zjawiskach i faktach, które mają się stać głównym przedmiotem ich obserwacji i analizy.

O ważności dydaktycznej właściwego układania i zestawiania materjału rzeczowego była już mowa.

Rozpoznanie tego materjału przez dzieci pod kierunkiem nauczyciela wymaga, żeby tok nauki w pracy poznawczej nauczyciela i uczniów miał charakter heurystyczny, a w formie zewnętrznej był erotematyczny.

To są najistotniejsze właściwości metody nauczania gramatyki, wynikające z natury tego przedmiotu. Bardziej szczegółowy ich rozbiór zostanie przedstawiony przy omawianiu poszczególnych zagadnień, związanych z nauczaniem gramatyki.

Bardzo ważnem zagadnieniem metodycznem, związanem z zadaniami gramatyki szkolnej, jest sprawa metodycznego stosunku, w jakim pozostaje gramatyka do innych działów nauczania języka polskiego, a po drugie bezpośrednio z tem łączące się zagadnienie związku metodycznego, w jakim pozostawać między sobą powinny wiadomości, objęte programem każdego roku nauki.

Na kursie propedeutycznym, w pierwszych czterech oddziałach szkoły powszechnej, nauka gramatyki, według

intencji programu, ma zadanie wyłącznie praktyczne, ściśle związane z potrzebami naprzód nauki elementarza, a potem lektury i ćwiczeń ortograficznych.

Przy takiem ścisłem zespoleniu z ćwiczeniami w praktycznych umiejętnościach językowych gramatyka nigdy nie może się stać na tym stopniu nauczania przedmiotem samodzielnych, metodycznie wyodrębnionych lekcyj. Wiadomości gramatyczne mają być podawane przygodnie wedle nadarzającej się sposobności, w ścisłym związku z lekturą i ćwiczeniami ortograficznemi.

Czy jednak z tego wynika, że wiadomości gramatyczne mają być podawane chaotycznie, bez żadnego wewnętrznego związku? W ten sposób sobie tłumaczy pojęcie przygodności wielu nauczycieli. Jest to jednak wielkie nieporozumienie, tem niebezpieczniejsze, że zupełnie niweczy wyniki podejmowanej przez nauczyciela i dzieci pracy. Jest rzeczą zrozumiałą, że w pierwszych czterech latach nauki wiadomości gramatyczne muszą być podawane w związku z lekturą i nauką pisowni, ale można je przecie podawać w takiem następstwie, żeby pod koniec nauki każdego roku układały się w jakąś zwartą całość, w jakiś choćby najprostszy system.

Ułożenie tego systemu jest bardzo ważnym momentem dydaktycznym, bo szczegóły, podane w systemie, nabierają zupełnie innego oświetlenia, niż gdy je przedstawiamy w odosobnieniu, ujawnia się bowiem ich związek z innemi zjawiskami i faktami. To jedno, a po drugie poznanie faktów w systemie jest bardzo ważnym czynnikiem mnemotechnicznym. Wiadomości, przyswajane bezładnie, nie porządkowane w żaden system, o ile się do nich często nie powraca, prędzej czy później zacierają się w pamięci. Przeciwnie, wiadomości, złączone jakimś węzłem skojarzeniowym, mocniej i na dłużej utrwalają się w pamięci, bo jeżeli któraś z nich się zaciera, inne,

zachowane, na podstawie prawa skojarzenia, przywracają ją zpowrotem świadomości.

Ta potrzeba układania zdobywanych przez dzieci wiadomości gramatycznych w jakiś uporządkowany system staje się jeszcze bardziej nieodzowną na kursie drugim, w wyższych oddziałach szkoły powszechnej i w niższych klasach gimnazjum, na tym bowiem stopniu nauki gramatyka, nie tracąc swojego pomocniczego znaczenia w stosunku do innych działów nauki języka polskiego, nabiera wartości samodzielnej, wymaga przeto przynajmniej w pewnym zakresie osobnego traktowania metodycznego. Trudno, oczywiście, poświęcać gramatyce całe lekcje, ale w rozkładzie zajęć muszą być uwzględniane godziny, w których gramatyce trzeba poświęcać mniej lub więcej czasu.

Bardzo ważnym czynnikiem dydaktycznym są środki, z których nauczyciel w pracy swojej metodycznej korzysta. Środki te, oczywiście, muszą się zmieniać, zależnie od jakości przerabianego materjału. Przy ćwiczeniach fonetycznych posługujemy się innemi środkami, niż te, do których zazwyczaj się uciekamy przy analizie zdania, w rozbiorze słowotwórczym lub w poznawaniu form deklinacji bądź konjugacji. To też wszystkie tego rodzaju środki przygodne będziemy rozpatrywać przy szczegółowem omawianiu dydaktyki osobnych działów gramatyki, tutaj natomiast zająć się wypadnie środkami uniwersalnemi, takiemi, które muszą lub mogą mieć zastosowanie przy każdym dziale gramatyki, a nawet przy nauce każdego innego przedmiotu. Do takich uniwersalnych środków pomocniczych należy po pierwsze terminologja, a po drugie podręcznik.

Dobra, odpowiadająca swoim przeznaczeniom, terminologja ułatwia bardzo naukę; przeciwnie, terminologja niewłaściwa, podsuwająca fałszywe wyobrażenia o fak-

tach i zjawiskach, które ma oznaczać, bywa nieraz źródłem nieporozumień i błędnego pojmowania rzeczy.

Źle jest bardzo, jeżeli terminologja nie jest ustalona, wskutek czego jeden i ten sam fakt lub jedno i to samo zjawisko są oznaczane w rozmaity sposób. Taki stan prowadzi do powikłań i nieporozumień.

Termin najczęściej powinien być skrótem definicji tego zjawiska lub faktu, które ma oznaczać. Termin musi więc mieć dwojakie znaczenie, znaczenie realne i znaczenie etymologiczne. Znaczenie realne wskazuje na zjawisko bądź fakt, oznaczany przez termin, a znaczenie etymologiczne, zawarte w składzie słowotwórczym terminu, uwydatnia jakąś istotną właściwość oznaczanego przezeń zjawiska bądź faktu. Tak naprzykład, terminy rzeczownik, czasownik w swem znaczeniu realnem wskazują na określone typy części mowy, a przez swe znaczenie etymologiczne, zawarte w rdzeniach, uwydatniają pewne istotne właściwości tych części mowy, mianowicie, że rzeczownik oznacza najrozmaitsze rzeczy, a czasownik urabia formy czasu. Podobnie terminy: samogłoska i spółgłoska w swem znaczeniu realnem wskazują na określone gatunki głosek, a przez swe znaczenie etymologiczne, zawarte w ich składzie słowotwórczym, uwydatniają pewne istotne cechy tych głosek: samogłoska jest to głoska, która akustycznie składa się z samego tylko głosu, która najczęściej występuje jako podstawa zgłoski i może sama przez się ją tworzyć, której wreszcie nazwa składa się z samego tylko właściwego jej brzmienia, np, *a*, *e*, gdzie brzmienie jest jednocześnie nazwą głoski, brzmienie to posiadającej; spółgłoska natomiast jest to głoska, która akustycznie w większości wypadków jest połączeniem głosu ze szmerem (spółgłoski dźwięczne), która w języku polskim nigdy sama przez się nie tworzy zgłoski i w której nazwie właściwe jej brzmienie łączy się z jakąś samo-

głoską, np. *pe, wu, eł, ka,* gdzie brzmienia, właściwe tym spółgłoskom, łączą się z samogłoską *e, u* lub *a.*

Niekiedy znowu, przy zawiłości definicji, pożądanem jest, żeby termin był tylko nazwą konwencjonalną, pustym znakiem oznaczanego faktu lub zjawiska, słowem, żeby miał tylko znaczenie realne, a nie miał znaczenia etymologicznego, któreby zgóry mogło podsuwać jakieś wyobrażenia o tej lub innej właściwości oznaczanego przedmiotu. Takim konwencjonalnym znakiem jest, naprzykład, termin pochylenie, przez który oznaczamy zmiany samogłoski *o* w *ó*, *ę* w *ą*. Jest to termin daleko dogodniejszy od terminu równolegle z nim używanego, ścieśnienie. Termin ścieśnienie wskazuje na artykulacyjne właściwości tej zmiany głoskowej, podkreśla, że zmiana ta polega na ścieśnieniu jamy ustnej, powstającem wskutek podniesienia poziomu artykulacji języka. Ten przebieg artykulacyjny stosuje się jednak tylko do zmiany *o* w *ó*, natomiast nie odpowiada temu stosunkowi, jaki dzisiaj zachodzi między samogłoskami *ę* a *ą*. Dzisiaj ta zmiana odpowiada raczej zmianie *e* — *o* (np. *niesie* — *niosę*) i tak jak tamta, polega na odśredniojęzykowieniu, na zamianie artykulacji przedniej i środkowej części języka na artykulacją tylną. Historycznie jednak zmiana *ę* w *ą* została wywołana temi samemi przyczynami, które spowodowały zmianę *o* w *ó*, ze stanowiska więc głosowni historycznej należy zmianę *ę* w *ą* związać ze zmianą *o* w *ó*, widzieć w nich wynik jednego i tego samego przebiegu i nazwać jednym ogólnym terminem. Ponieważ jednak proces ten doprowadził do rozbieżnych pod względem artykulacyjnym rezultatów, więc lepiej zjawiska, dziś artykulacyjnie różne, ale związane wspólnością pochodzenia historycznego, nazwać terminem konwencjonalnym, który sam przez się nic nie mówi i nie podsuwa żadnych wyobrażeń o istocie nazywanego przebiegu.

Źle jest, jeżeli termin, przejrzysty w swojem znaczeniu etymologicznem, podsuwa fałszywe wyobrażenia o nazywanem przez się zjawisku. Takim niedogodnym terminem byłby, naprzykład, w gramatyce polskiej termin akcent, stosowany zwłaszcza do przycisku wyrazowego. Termin akcent zapożyczyliśmy od Rzymian, a ci przyjęli go od Greków, tłumacząc niewolniczo termin *προσῳδία* (prosōdia), co znaczy dosłownie „przyśpiewek“. Akcent grecki był istotnie przyśpiewkiem, bo wyróżniał akcentowaną zgłoskę pod względem wysokości tonu. Termin łaciński accentus z adcantus „przyśpiewek“ już nie odpowiadał rzeczywistości, bo „akcent“ łaciński był raczej ictus'em, przyciskiem, wyróżniającym zgłoskę wyrazu pod względem siły wydechu. Podobna rozbieżność między terminem a oznaczaną przezeń rzeczywistością powtarza się i w gramatyce polskiej: termin akcent w jego pierwotnem, etymologicznem znaczeniu w zastosowaniu do polskich stosunków językowych jest niewłaściwy, bo nasz „akcent“ wyrazowy jest przyciskiem, wyróżniającym tak samo jak ictus łaciński „akcentowaną“ zgłoskę pod względem siły wydechu. Ponieważ jednak szerszy ogół, a zwłaszcza dzieci w szkole powszechnej nie zdają sobie sprawy z istotnego znaczenia wyrazu akcent, więc termin ten bez szkody może być używany.

Terminologja ma nietylko poznawczą i mnemotechniczną, lecz także wartość metodologiczną. Pod tym względem ogromną rolę odgrywają t. zw. terminy pomocnicze, które są używane tylko czasowo na oznaczenie kategoryj pojęciowych, które są używane tylko przejściowo w toku rozpoznawania jakichś faktów, bądź zjawisk. Tak naprzykład termin określenie stosuje się dziś do wszystkich bez różnicy części podmiotu i orzeczenia rozwiniętego, które się w nich znajdują, poza zasadą podmiotu i orzeczenia. Jest to więc termin tylko pomocniczy, przejściowo używany, dopóki bliższa analiza podpadających tu faktów

nie wykaże, że wśród określeń odróżniać należy dopełnienia (przedmioty), przydawki i okoliczniki.

Jak widzimy, terminologja jest jednym z ważniejszych środków dydaktycznych, zależnie od stopnia swej przydatności może ułatwić lub utrudnić nauczanie. Terminologja polska, dzisiaj powszechnie w lepszych podręcznikach gramatyki używana, została ustalona na zjeździe językoznawców i gramatyków polskich w Krakowie w 1921 roku.

Uchwały, wówczas zapadłe, miały dla nauczania gramatyki w szkołach tę doniosłą wartość, że usunęły panującą do owego czasu rozbieżność. Wprawdzie nie udało się osiągnąć celu ostatecznego, dla którego między innemi konferencja została zwołana, nie ustalono terminologji jednolitej dla gramatyki wszystkich języków, nauczanych w naszych szkołach powszechnych i średnich, ale zbudowano jednolite podstawy pod polską terminologję gramatyczną.

Poza tem zjazd wprowadził szereg bardzo ważnych dla dydaktyki gramatyki polskiej zmian terminologicznych i ustalił szereg nowych, równie ważnych terminów.

Wartość dydaktyczną mają następujące zmiany terminologiczne.

Konferencja zniosła dawną terminologję w zakresie głosowni i wprowadziła terminy współczesne, odpowiadające nowoczesnemu stanowi nauki. Dawne terminy takie, jak naprzykład, spółgłoski gardłowe budziły zupełnie fałszywe wyobrażenie o istocie artykulacyjnej oznaczanych głosek, trzeba je było zastąpić bardziej odpowiedniemi, a więc takiemi, jak w danym wypadku spółgłoski tylnojęzykowe.

W zakresie słowotwórstwa bardzo słusznie usunięto terminy: wyraz pierwotny i wyraz pochodny. Terminy te po pierwsze, nie odpowiadają potrzebom

gramatyki opisowej, a po drugie, budzą wyobrażenia, które niejednokrotnie stoją w rażącej sprzeczności z rzeczywistością językową. Terminy pierwotny i pochodny wnoszą punkt widzenia historyczny, tymczasem gramatyka opisowa zajmuje się tylko współczesnym stanem języka i ustala związki, jakie dziś zachodzą między poszczególnemi faktami językowemi. Już więc z tego jednego powodu terminy te nie nadają się do gramatyki opisowej.

Prócz tego braku metodologicznego zawierają one w sobie bardzo poważny brak w treści pojęciowej. Przymiotniki pierwotny i pochodny ustalają między oznaczanemi przez się wyrazami związek genetyczny: wyrazy pochodne musiały powstać z pierwotnych, pierwotne musiały więc być wcześniejsze od pochodnych. Tymczasem ani rozwój języków indywidualnych poszczególnych jednostek ani historja języka ogólno-narodowego nieraz takiego związku nie potwierdza. Oto mamy, naprzykład, wyrazy *wóz* i *wózek; wóz* jest pierwotny, *wózek* pochodny, ale w naszych językach jednostkowych napewno wyraz „pochodny“ *wózek* powstawał wcześniej, niż „pochodny“ *wóz*, bo każdy z nas miał naprzód do czynienia z wózkiem, a potem dopiero z wozem. Wyrazy takie, jak *dźwig, czołg* są „pierwotne“, a *dźwigać, czołgać* — pochodne, ale wiemy wszyscy, że rzeczowniki *dźwig, czołg* są nowotworami ostatnich czasów.

Tak więc terminy: wyrazy pierwotne i pochodne są nietylko metodologicznie nieuzasadnione w gramatyce opisowej, lecz niejednokrotnie kłócą się z rzeczywistością. Dobrze się więc stało, że zastąpiono je terminami: wyraz rdzenny i wyraz rozwinięty. Terminy te mają charakter opisujący i uwydatniają cechy bezwzględne, cechy, które oznaczane przez nie wyrazy posiadają same w sobie, bez odniesienia do innych wyrazów.

W zakresie form czasownika zmieniono dawny termin

tryb warunkowy na tryb przypuszczający. W tym nowym terminie dano szerszą podstawę znaczeniową, obejmującą różne odmiany znaczeniowe tego trybu, natomiast dawny termin warunkowy uwydatniał tylko jedną z tych odmian.

Konferencja zajęła się nietylko zmienieniem dawnych, lecz także ustaleniem nowych terminów.

Najdonioślejsze pod względem dydaktycznym znaczenie mają te na nowo wprowadzone terminy — w zakresie składni, zwłaszcza w składni zdania pojedyńczego.

W związku z dwuczłonowym podziałem zdania wprowadzono terminy: podmiot i orzeczenie nierozwinięte i rozwinięte. W podmiocie i orzeczeniu rozwiniętem wyróżniono ich zasady i określenia, a wśród określeń wyróżniono przedmioty, przydawki i okoliczniki. Ta terminologja pozwala na metodyczne rozwinięcie programu. W pierwszem stadjum nauki o zdaniu dzieci ćwiczą się w wyodrębnianiu w niem podmiotu i orzeczenia; i na te dwa człony dzielą nietylko zdania nierozwinięte, lecz i rozwinięte. W stadjum drugiem ćwiczą się w rozbiorze podmiotu i orzeczenia rozwiniętego, wyodrębniają w nich ich zasady i określenia. W stadjum trzeciem bliższe rozejrzenie się w różnych odmianach znaczeniowych określeń doprowadza do wyróżnienia wśród nich przedmiotów, przydawek i okolicznków. W stadjum czwartem przegląd sposobów wyrażania przedmiotów i przydawek prowadzi do rozróżnienia przedmiotu bliższego i dalszego oraz przydawki przymiotnej, rzeczownej, dopełniaczowej i przyimkowej.

Ten stopniowo rozwijający się program można było zrealizować dzięki nowym terminom pomocniczym, ustalającym między oznaczanemi pojęciami związki hierarchiczne.

Podobne ustopniowanie pojęć wprowadzono również do składni zdania złożonego, gdzie termin pomocniczy

zdanie określające używany być może przejściowo w pewnem stadjum nauki dla oznaczenia zdań, które później uczniowie rozpoznają, jako zdania przedmiotowe, przydawkowe i okolicznikowe.

Z przytoczonych tutaj terminów za niezbyt szczęśliwy uważać należy termin przedmiot. Dawniej używany w tem znaczeniu termin dopełnienie był znacznie dogodniejszy pod względem dydaktycznym. Termin nowy zmusza do tego rodzaju sformułowań, jak: przedmiot jest to określenie, które wskazuje na przedmiot. W zdaniu tem termin przedmiot jest użyty w dwojakiem znaczeniu, gramatycznem, jako nazwa pewnej części zdania i w znaczeniu logicznem, jako nazwa określonej kategorji pojęciowej. Wskutek tej dwuznaczności powstają nieporozumienia, których trzeba unikać. To jest jedna wielka wada tego terminu. Drugą jest to, że w pewnych okolicznościach zmusza on do wyjaśnień, które przekraczają granice zdolności umysłowych dziecka. Oto, naprzykład, rozbieramy zdanie *lubię czytać*. Według nowej terminologji wyraz *czytać* ze względu na jego rolę składniową, musimy nazwać przedmiotem a w związku z tem zachodzi potrzeba wyjaśnienia, dlaczego bezokolicznik oznacza przedmiot. To jest zagadnienie zbyt dla umysłu dziecięcego trudne i stawia nauczyciela w bardzo kłopotliwem położeniu. Wszystkich tych trudności unikamy przy dawnym terminie dopełnienie: wyraz *czytać* jest dopełnieniem, bo uzupełnia czasownik *lubię*, którego treść nie wyczerpuje całkowicie myśli. Ta wyższość dydaktyczna terminu dopełnienie sprawia, że zaczyna się on zpowrotem przyjmować zarówno w praktyce szkolnej, jak w literaturze podręcznikowej.

Bardzo ważnym szczegółem nowej terminologji składniowej jest termin przynależność, oznaczający obok terminów rząd i zgoda pewien typ związku składnio-

wego między wyrazami. Jak wiadomo, jest to związek podrzędny, w którym zależność wyrazu podrzędnego od nadrzędnego nie jest wyrażona formalnie, np. *ładnie piszę, bardzo ładnie, bardzo pracowity, chcę pracować.* Dawna terminologja terminu tego nie znała ani nie miała jego odpowiednika. Brak ten został teraz uzupełniony z wielkim dla dydaktyki gramatyki pożytkiem.

Jak widzimy, terminologja jest jednym z ważniejszych środków dydaktycznych o ogólniejszem znaczeniu. Drugim takim uniwersalnym środkiem może być podręcznik. Wprawdzie w ostatnich czasach ostra opozycja przeciwko podręcznikom gramatyki stała się hasłem bardzo modnem i popularnem, ale, jak się to często zdarza, w następstwie tej popularyzacji przyszło wyjałowienie, a nawet zupełne wypaczenie idei, w której obronie została podjęta walka. Założenie było zupełnie słuszne. Należało raz zarzucić metodę pamięciowego przyswajania reguł i wyjątków gramatycznych. Chcąc tę metodę niepowrotnie usunąć, uznano, że najlepszym środkiem będzie wytrącenie z rąk ucznia podręcznika gramatyki. Jakiż jest jednak tego rezultat? Wprawdzie pozory nowej metody są zachowane, uczniowie nie ślęczą już, jak dawniej, nad odstraszającemi schematami reguł gramatycznych, ale dawny stan rzeczy w zmienionej tylko postaci utrzymuje się nadal. Programy określają pewne minimum obowiązującego szkołę wykształcenia gramatycznego; nauczyciel, chcąc się zastosować do ich wymagań, dla pamięciowego utrwalenia przerabianego kursu nie znajduje innego środka, jak tylko ten, że uczniowie zapisują w zeszytach dyktowane im sformułowania reguł i uogólnień gramatycznych. Powstaje w ten sposób podręcznik pisany i stara metoda, przy zużyciu większego nakładu czasu, pozostaje w swej istocie bez zmiany, bo wprawdzie podawane sformułowania mają być tylko wnioskami, wysnuwanemi w wyniku analizy materjału rzeczowego, ale ponieważ ten

materjał w „Wypisach“ lub w jakiejkolwiek innej książce, z której w takich warunkach bywa czerpany, zawsze jest rozproszony i nie jest dla celów rozbioru gramatycznego metodycznie ułożony, więc, oczywiście, rzadko bardzo może się stawać podstawą celowo przeprowadzanych obserwacyj nad tą lub inną kategorją faktów gramatycznych. Nauczyciel musi sam zbierać potrzebny materjał, uczniowie go zapisują. I jedno i drugie zabiera tyle czasu, że nauczyciele, w obawie, żeby na takiej „lege artis“ przeprowadzanej metodzie gramatyki, nie cierpiały zbyt dotkliwie inne działy nauki, a przedewszystkiem ćwiczenia w używaniu języka w mowie i piśmie, muszą pod naciskiem twardej konieczności swe dydaktyczne postępowanie „streszczać“, a taki metodyczny skrót równa się częstokroć całkowitemu nawrotowi do wypróbowanego sposobu uczenia zasad gramatyki napamięć z tą tylko różnicą, że tym razem nauka odbywa się nie z drukowanej książki, lecz z notatek, zapisanych w zeszytach. W ten sposób kampanja przeciwpodręcznikowa podważa metodę, w obronie której została podjęta. Przyczyną niewłaściwego traktowania gramatyki szkolnej było nie korzystanie z podręczników, lecz ich jakość. Podręcznik, który zdąża do uogólnień poprzez ćwiczenia na odpowiednio ułożonym materjale, nietylko nie paczy metody nauczania, lecz przeciwnie uprzystępnia ją i na tem mocniejszej ustawia podstawie.

Metodyczny bieg lekcji gramatycznej, środki, przy pomocy których nauczyciel kieruje pracą uczniów, dopomaga im w rozpoznawaniu faktów i zjawisk, doprowadza do trafnego wysnuwania wniosków, w szczegółach muszą się, oczywiście, zmieniać, zależnie od jakości przerabianego materjału.

Głosownia opisowa zajmuje się stroną zewnętrzną, przyrodniczą języka, wymaga więc metod, stosowanych w naukach przyrodniczych. Punktem jej wyjścia jest

obserwacja zjawisk i właściwości zmysłowych, niekiedy uprzystępniana i doskonalona przy pomocy środków technicznych.

Uczniowie powinni poznać fizyczne i fizjologiczne czynniki mowy. Zaznajamiając z czynnikami fizycznemi głosek, należy wskazać, że źródłem ich, tak samo jak innych głosów, są dwa warunki: 1) obecność powietrza lub jakiegoś innego przewodnika, 2) ruch drgający tego przewodnika. Dla uzmysłowienia pierwszego warunku dobrzeby było przerobić doświadczenie z dzwonkiem, umieszczonym na blacie pneumatycznej maszyny. Jeżeli dla tych lub innych powodów nauczyciel doświadczenia tego wykonać nie może, trzeba je chociaż dokładnie opisać, unaoczniając rzecz na odpowiednim rysunku. W próżni głos się nie rozchodzi, ale i w przestrzeni, wypełnionej powietrzem, nieraz zalega cisza. Spostrzeżenie to uczy, że obecność powietrza nie jest warunkiem, wystarczającym dla powstawania głosów. Powietrze musi być wprawione w ruch drgający. Źródłem tego ruchu może być drganie jakiegoś elastycznego ciała albo ciśnienie powietrza. Uzmysłowienie tej dwojakiej przyczyny, wywołującej drgania powietrza, nie jest rzeczą trudną. Unaoczniających dowodów dostarczają instrumenty muzyczne. Niech nauczyciel przyniesie do klasy skrzypce i trąbę, flet lub najprostszą piszczałkę; w jednych głos powstaje przez poruszenie struny, w drugich przez ciśnienie powietrza. Żeby pokazać, że drgania, powodujące głosy, bywają nieraz tak drobne, że ich wzrokiem nie dostrzegamy, można skorzystać z kamertonu: ruchów jego nie widzimy, ale je łatwo możemy wyczuć dotykiem przez przyłożenie do końca palca lub do wargi. Różnice akustyczne, dzielące tony (dźwięki) od szmerów, łatwo wykazać przez zestawienie wrażeń słuchowych, na które składają się głosy, wydawane przez instrumenty muzyczne i turkot wozu, wystrzał, gwałtowny wybuch lub stuk, spowodowany ude-

rzeniem dwóch ciężkich przedmiotów. W pierwszym wypadku źródłem głosu jest ruch prawidłowy powietrza, w wypadku drugim — drgania bezładne i nieprawidłowe. Uzmysłowienie przyczyn, wywołujących różnice w natężeniu, wysokości i barwie głosów, wymagałoby specjalnych przyrządów, jak kimografu (walca, zapisującego fale głosowe) i rezonatorów, tutaj więc poprzestać, niestety, wypada na wyjaśniającym rysunku i opisie.

W szerszym znacznie zakresie stosować można metodę obserwacji i samoobserwacji, bezpośredniej i przeprowadzanej przy pomocy najprostszych środków technicznych, w dziedzinie fizjologji głosek. Zadaniem jej jest opis warunków powstawania głosek i zjawisk, towarzyszących łączeniu grup głoskowych w sylabach, wyrazach i zdaniach. Podstawą, na której musi się taki opis opierać, jest dokładna znajomość przynajmniej najważniejszych części składowych aparatu mownego, czyli t. zw. narządów mowy i ich czynności. Nauczyciel musi zapoznać uczniów z narządami mowy i zobrazować ich czynności, może przytem korzystać albo z dokładnego rysunku albo, przynajmniej przy opisie niektórych szczegółów, z odpowiednio wyrobionych modelów lub nawet spreparowanych okazów naturalnych. Są modele, przedstawiające budowę krtani i unaoczniające czynności wiązadeł głosowych, można też pokazać uczniom egzemplarz krtani naturalnej. Położenie wiązadeł głosowych przy wytwarzaniu głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych trzeba unaocznić albo na modelu albo przynajmniej na odpowiednich rysunkach. Obecność dźwięku w składzie akustycznym poszczególnych głosek daje się łatwo stwierdzić przy pomocy bezpośrednich obserwacyj. Źródłem dźwięku są drgania wiązadeł głosowych, a ponieważ udzielają się one całej czaszce, więc łatwo je wyczuć, kładąc dłonie na ciemieniu. Jeżeli będziemy kolejno wymawiali głoski *s — z, sz — ż, c — dz*..., przy dźwięcz-

nych *z*, *ż*, *dz* odczujemy lekki, ale wyraźny ruch drgający ciemienia. Oczywiście, chcąc, żeby doświadczenie się udało, musimy wymawiać brzmienia głosek, a nie ich nazwy, jeżeli bowiem zamiast [zzz...], [sss...] i t. d. będziemy wygłaszali [zet], [es], to otrzymamy wyniki, które muszą doprowadzić do zupełnie fałszywych wniosków, bo naprzykład, zamiast bezdźwięcznego brzmienia spółgłoski [sss] wymawiać będziemy grupę głoskową [es] z dźwięcznem *e*. Drgania wiązadeł głosowych można też odczuć wyraźnie, jeżeli się przyłoży koniec palca do krtani. Są też sposoby akustycznego rozpoznawania głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych: dość zatkać palcami uszy i wymawiać kolejno jakiekolwiek pary głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych: przy dźwięcznych słychać będzie przytłumiony ton, którego nie czuć zupełnie przy odpowiednich bezdźwięcznych. Po przerobieniu takich doświadczeń uczniowie zdobędą zupełnie pewną podstawę rozpoznawania głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, trzeba się jednak przekonać, czy umieją samodzielnie z podanego im środka korzystać. W tym celu nauczyciel powinien zadawać odpowiednie ćwiczenia: uczniowie określają właściwości podawanych przez nauczyciela głosek i przytaczają odpowiadające im dźwięczne lub bezdźwięczne. Chcąc uniknąć odpowiedzi zmechanizowanych i utrzymywać uwagę uczniów w ciągłej czujności, trzeba pytania w ten sposób układać, żeby nie było prawidłowej wymiany w jakościach punktu ich wyjścia: po pytaniach, dotyczących spółgłosek, naprzykład, dźwięcznych, niechaj nastąpią ćwiczenia, w których punktem wyjścia będą spółgłoski bezdźwięczne; inaczej uczniowie szybko spostrzegą kierunek przerabianych zadań i będą dawali odpowiedzi bezmyślne.

Ruchy narządów mowy w zasadzie dadzą się obserwować w przeważnej części bezpośrednio, zapomocą wzroku lub dotyku. Narządy zewnętrzne, jak wargi, ba-

dać można wzrokiem; przy samoobserwacji korzystać należy z lusterka. W ten prosty sposób uczniowie mogą rozpoznać układ warg przy wymawianiu samogłosek i spółgłosek wargowych. Ruchy języka wyczuć można zapomocą dotyku: uczniowie kładą palce głęboko na język i badają jego położenie przy samogłoskach *e, i — a, o, u*; gdy uzmysłowią sobie w ten sposób różnice w poziomem położeniu języka, przechodzą do obserwacji jego ruchów pionowych *e — i, a — o — u*. Tę samą metodę stosujemy przy określaniu położenia języka przy spółgłoskach. W ten sposób można uwidocznić nietylko różnice między szeregami spółgłosek przednio-, średnio- i tylnojęzykowych, lecz także istotę artykulacyjną spółgłosek t. zw. miękkich: niechaj uczniowie położą palec na język i wymawiają kolejno takie pary zgłosek, jak *pa : p'a, ma : m'a, wa : w'a* (np. w wyrazach *pasek : piasek, mara : miara, wara : wiara*), a wtedy łatwo spostrzegą, że przy wymawianiu spółgłosek miękkich oprócz ruchów, właściwych odpowiednim spółgłoskom twardym, wyraźnie zaznacza się ruch środka języka ku podniebieniu.

Stopień zbliżenia narządów mowy w jamie ustnej daje się również zbadać zapomocą bezpośredniej obserwacji wzrokowej i dotykowej, — przy określaniu położenia warg posługujemy się (w samoobserwacji przy pomocy lusterka) wzrokiem, przy badaniu narządów, położonych głębiej, uciekamy się do wrażeń dotykowych. Jak wszędzie, tak i tutaj, ta prosta metoda daje niezawodne wyniki. Dość patrzeć uważnie w lusterko i wymawiać precyzyjnie spółgłoski *p, b, — f, w*, żeby się przekonać, że przy pierwszych jama ustna przez zwarcie warg jest zamknięta zupełnie, a przy drugich między dolną wargą a górnemi zębami wytwarza się szczelina. W pierwszym wypadku wydech, zatrzymany przez zwarcie, wybucha nazewnątrz dopiero po jego usunięciu i wytwarza w ten sposób chwilowe wrażenie słuchowe;

w wypadku drugim wydech ociera się o ściany szczeliny i powstająca w ten sposób głoska jest trwała, bo może być przedłużana dotąd, dopóki przy dowolnie utrzymywanej szczelinie wystarcza w płucach wydechu. Wykazanie tego związku między chwilowem i trwałem wrażeniem słuchowem spółgłosek a ich zwartem i szczelinowem położeniem artykulacyjnem, uwidocznione na najdostępniejszych dla obserwacji spółgłoskach wargowych i wargowo-zębowych, można potem wyzyskać przy określaniu stopnia rozwarcia spółgłosek, wytwarzanych w głębiej położonych miejscach artykulacyjnych. Wymawiając kolejno spółgłoski zwarte i szczelinowe, ułożone parami wedle dźwięczności i miejsca artykulacji, a więc takie, jak *t—s, d—z, k—ch*, możemy zachodzące między niemi różnice wyczuć łatwo dotykiem; przy zwartych czujemy zetknięcie się przedniej lub tylnej części języka z zębami lub z tylnem podniebieniem, przy odpowiednich szczelinowych takiego wrażenia dotykowego nie wyczuwamy. Gdyby jednak wyniki tego rodzaju samoobserwacji okazały się niewystarczającemi, należy się odwołać do wrażeń słuchowych: jeżeli spółgłoska jest trwała i daje się dowolnie przedłużać, to ta jej właściwość jest ubocznym wskaźnikiem jej szczelinowego położenia artykulacyjnego; przeciwnie, jeżeli wrażenie słuchowe, odbierane od spółgłoski, jest chwilowe, to jest to dowodem, że spółgłoska jest wytworem zwarcia.

Opisując sposób wytwarzania takich spółgłosek, jak *c, dz, cz, dż, ć, dź*, trzeba się starać doprowadzić do tego, żeby uczniowie, o ile możności, samodzielnie doszli do rozpoznania warunków powstawania tych spółgłosek. W tym celu trzeba zalecić ich precyzyjne przeciągłe wymawianie. Ponieważ są to spółgłoski zwarto-szczelinowe, powstające w następstwie spłynięcia wrażenia słuchowego spółgłoski zwartej z wrażeniem spółgłoski szczelinowej, więc przy przedłużaniu zachowa się tylko ele-

ment ostatni, szczelinowy, a składnik pierwszy, jako zwarty zaginie. W ten sposób głoska zwarto-szczelinowa rozłoży się w naturalny sposób na dwa właściwe sobie składniki, składnik drugi wyodrębni się bezpośrednio z postrzeżenia zmysłowego, a składnik pierwszy łatwo już będzie wydzielić, gdy obok sumy będzie dany jeden z dwóch jej składowych elementów.

Znacznie mniej dostępne, niż wargi i język, są dla obserwacji ruchy miękkiego podniebienia, a to wskutek głębokiego jego osadzenia w jamie ustnej. Dlatego też w nauczaniu szkolnem trzeba poprzestać na obserwacji nie samych ruchów, lecz ich rezultatów. Jak wiadomo, dzięki ruchom miękkiego podniebienia zamyka się i otwiera przejście, łączące jamę ustną (i gardłową) z jamą nosową. Jeżeli podniebienie miękkie cofa się wstecz i przywiera do ściany gardzieli, otwór do jamy nosowej jest wówczas zamknięty i wydech przepływa tylko przez jamę ustną; jeżeli natomiast podniebienie miękkie swobodnie zawisa w jamie ustnej, jak to bywa przy oddychaniu, wówczas wydech, znajdując wolne przejście do nosa, przepływa przez jamę ustną i nosową; jeżeli wreszcie miękkie podniebienie wysuwa się ku przodowi a jednocześnie tylna część grzbietu języka cofa się wstecz i podnosi ku górze, następuje zetknięcie się języka z odchylonem od ściany gardzieli miękkiem podniebieniem, wskutek czego wydech może się przedostać tylko do jamy nosowej. Te trzy podstawowe położenia miękkiego podniebienia — ustne, ustno-nosowe i nosowe, — można określać na podstawie wyników, jakie za sobą pociągają: przy położeniu ustnem wydech wydostaje się nazewnątrz tylko przez usta, przy położeniu ustno-nosowom wydech wydostaje się przez usta i nos, a przy położeniu nosowem — tylko przez nos. Różnice te można rozpoznać przy pomocy bardzo prostego przyrządu, który nauczyciel sam sobie może sposobem łatwym przygoto-

wać. Bierze się gumową rurkę, w której jednym końcu osadzona jest rurka szklana; jeżeli rurkę szklaną umieścimy w nozdrzach, a drugi koniec rurki gumowej będziemy trzymali przed płomieniem świecy, to przy wymawianiu głosek ustnych płomień świecy pozostanie bez ruchu, a przy wytwarzaniu głosek ustno-nosowych i nosowych płomień świecy, pod wpływem prądu powietrza, wypychanego z jamy nosowej, nieco się odchyli. Jest sposób jeszcze prostszy: opieramy lusterko o górne brzegi ust tak, żeby jego odbijająca powierzchnia znajdowała się w położeniu poziomem tuż pod otworami nosa: przy wydechu nosowym lusterko pokrywa się mgłą pary wodnej, przy wydechu ustnym nie potnieje.

Otwarcie jamy nosowej przy spółgłoskach nosowych można rozpoznać także na podstawie odbieranego od nich wrażenia słuchowego. Spółgłoski *m*, *n*, *ń*, jak to przy *m* widać bezpośrednio z układu warg, a przy *n* i *ń* odczuć się daje z wrażeń dotykowych, są w jamie ustnej zwarte; pod tym względem warunki ich powstawania są zupełnie te same, co odpowiadających im spółgłosek zwartych *p* lub *b*, *t* lub *d*, i pierwszego składnika spółgłosek zwarto-szczelinowych *ć* lub *dź*, a jednak pomimo zwarcia w jamie ustnej spółgłoski nosowe nie są, jak inne zwarte, spółgłoskami chwilowemi, lecz tak jak szczelinowe dają się dowolnie przedłużać. Na te różnice trzeba uczniom zwrócić uwagę, a uwidocznić je można przez kolejne precyzyjne wymawianie spółgłosek *b* — *m*, *d* — *n*; spółgłoski *b*, *d* dają zawsze wrażenie chwilowe, a *m*, *n* można dowolnie przedłużać. Pochodzi to stąd, że wydech, wypychany z płuc, wprawdzie zatrzymywany jest przez zwarcie jamy ustnej, ale może swobodnie przepływać przez otwartą jamę nosową.

Prócz podanych wyżej środków, ułatwiających określenie położenia, jakie narządy mowy przybierają podczas wymawiania poszczególnych głosek, korzystać na-

leży także z rysunków, przedstawiających w przecięciach schematycznych położenie jamy ustnej. Bardzo pożyteczne mogą być tutaj „Obrazy głosek polskich“ M. Albińskiego.

Nauka, oparta na doświadczeniach i bezpośredniej obserwacji, nietylko się ożywi i rozbudzi zainteresowanie dzieci, lecz niewątpliwie stanie się także łatwiejszą i zrozumialszą, a nadewszysko uwolni umysły od niepotrzebnego ciężaru pamięciowego. Terminologja fonetyczna przestanie być zbiorem nic nie mówiących wyrazów, a długie szeregi klasyfikacyjne, tem trudniejsze do zapamiętania, że się często wzajemnie krzyżują, nie będą obciążały pamięci uczniów, bo się będą rozwijały samorzutnie, jako wynik uprzedniego rozpoznania faktów. Na tę pracę poznawczą nauczyciel powinien zwrócić główną uwagę; tablice klasyfikacyjne, podawane w podręcznikach gramatyki, mają tylko zadanie orjentacyjne i byłoby wielkim błędem dydaktycznym zmuszanie uczniów do szczegółowego ich zapamiętywania, a już prawdziwym byłoby grzechem, gdyby nauczyciel jakąkolwiek klasyfikację narzucał zgóry bez gruntownego przerobienia materjału, na którym się ona opiera. Wynikiem ćwiczeń fonetycznych ma być nie pamięciowe poznanie tablicy klasyfikacyjnej głosek ze wszystkiemi jej szczegółami, lecz zdobycie tych podstawowych punktów widzenia, na zasadzie których określać można warunki wytwarzania głosek.

Uczniowie powinni zdawać sobie sprawę, że każda głoska jest wytworem ruchów artykulacyjnych i że o jej brzmieniu rozstrzyga współczesne działanie szeregu czynników, wśród których do najważniejszych należy położenie warg, języka, miękkiego podniebienia i wiązadeł głosowych. Chcąc przeto dokładnie określić sposób powstawania jakiejkolwiek głoski, trzeba brać pod uwagę wszystkie te cztery czynniki. Terminy *dwuwargowa*, *wargowo-zębowa*, *przednio-*

językowa...; czysta, nosowa; dźwięczna, bezdźwięczna charakteryzują głoskę jednostronnie, z pewnego tylko stanowiska, przy dokładnem przeto określaniu położenia głosek nie wystarczają. Jak takie określenia powinny wyglądać, niechaj wyjaśnią następujące przykłady. Przy wytwarzaniu spółgłoski *p* wargi się zwierają, język leży rozpłaszczony w jamie ustnej, miękkie podniebienie przywiera do ściany gardzieli tak, że przejście do nosa od jamy ustnej jest zamknięte, wiązadła głosowe są rozsunięte tak, że wydech swobodnie przez nie przepływa. Przy wytwarzaniu spółgłoski *m* wargi są zwarte, język, jak przy *p (b)* leży rozpłaszczony w jamie ustnej, miękkie podniebienie swobodnie zawisa w jamie ustnej tak, że przejście do nosa jest otwarte, wiązadła głosowe są zsunięte i pod wpływem naporu wydechu wchodzą w prawidłowe drgania. Przy spółgłosce *f* dolna warga cofa się wstecz i podnosi ku górnym zębom, wytwarzając wraz z niemi szczelinę, język leży rozpłaszczony w jamie ustnej (z lekkiem odchyleniem tylnej części grzbietu ku górze), miękkie podniebienie przywiera do ściany gardzieli, wiązadła głosowe są rozsunięte. Przy spółgłosce *dz* wargi są rozchylone, przód języka naprzód zwiera się z górnemi zębami a bezpośrednio potem wytwarza między niemi a swoją powierzchnią szczelinę, miękkie podniebienie jest przyparte do ściany gardzieli, wiązadła głosowe są zsunięte i wskutek tego pod naporem wydechu wchodzą w prawidłowe drgania. Przy spółgłosce *g* wargi są rozchylone, język tylną częścią swojego grzbietu zwiera się z miękkiem podniebieniem, miękkie podniebienie jest przyparte do ściany gardzieli, wiązadła głosowe są zsunięte i jak zwykle w takiem położeniu, pod naporem wydechu ulegają prawidłowym drganiom. Przy samogłosce *i* końce warg się rozsuwają, wargi cofają się nieco wstecz, przód języka podnosi się ku górze, tworząc wąski otwór między swoją powierzchnią a twardem podniebieniem,

miękkie podniebienie przywiera do gardzieli, a wiązadła głosowe są zsunięte i ulegają prawidłowym drganiom. Przy samogłosce *ą* wargi się zaokrąglają i wysuwają ku przodowi, tylna część grzbietu języka podnosi się ku miękkiemu podniebieniu, tworząc między niem a swoją powierzchnią otwarte przejście, miękkie podniebienie swobodnie zawisa w jamie ustnej, wiązadła głosowe są zsunięte i pod naporem wydechu drgają.

Gdy uczniowie przy pomocy opisanych wyżej środków nauczą się w szeregu ćwiczeń, w jaki sposób można rozpoznawać położenie narządów mowy, zadania takie nie powinny sprawiać trudności, a że będą one miały istotniejszą wartość, niż uczenie się napamięć suchych tablic klasyfikacyjnych, tego uzasadniać nie potrzeba.

Ćwiczenie w rozkładaniu głosek na ich składowe elementy artykulacyjne jest bardzo ważnym wstępem, przygotowującym do właściwego rozumienia przemian, występujących w grupach głoskowych. Najrozmaitsze zmiany, zachodzące w połączeniach spółgłosek, sprowadzają się do różnego gatunku upodobnień. Chcąc przeto sobie uprzytomnić, na czem upodobnienie polega, trzeba w każdym poszczególnym jego wypadku rozłożyć na składowe elementy artykulacyjne zarówno głoskę, która upodobnieniu ulega, jak i tę, która upodobnienie wywołuje, bo dopiero wtedy rezultat upodobnienia stanie się jasny i zrozumiały. Kilka przykładów powinno rzecz najlepiej wyjaśnić.

Wyraz *trawka* wymawiamy [trafka] zmieniając *w* w *f*. Na czem ta zmiana polega i pod wpływem czego następuje? Świadomą odpowiedź może dać tylko ten, kto sobie zdaje sprawę ze składowych elementów artykulacyjnych obu tych zgłosek i wie, w jakim z tych elementów tkwi zachodząca między niemi różnica. Umysł wyszkolony potrafi rzecz ogarnąć odrazu, ale dzieci trzeba prowadzić do wniosków przez analizę: *w* jest spółgłoską wargowo-zębową, szczelinową, ustną, dźwięczną, —

f jest spółgłoską wargowo-zębową, szczelinową, ustną, bezdźwięczną; zmiana dotyczy więc położenia wiązadeł głosowych, które zamiast pozycji zsuniętej przybierają układ rozsunięty. Dzieje się to w sąsiedztwie ze spółgłoską *k*, która jest tylno-językowa, zwarta, ustna, bezdźwięczna. Najwidoczniej więc zmiana następuje pod wpływem spółgłoski *k*, w wyniku upodobnienia dźwięcznego *w* do bezdźwięcznego *k*.

A oto drugi przykład. Wyraz *zrzucić* przybiera w wymowie brzmienie [żżućić], tutaj więc spółgłoskę *z* zmieniamy w *ż*. Na czem ta zmiana polega? Spółgłoska *z* jest przedniojęzykowo-zębowa, szczelinowa, ustna, dźwięczna; spółgłoska *ż* jest także szczelinowa, ustna i dźwięczna, ale tworzy się w innem, niż *z*, miejscu artykulacji, jest mianowicie spółgłoską przedniojęzykowo-dziąsłową. Zmiana ta następuje w położeniu przed dziąsłowem *ż* (w pisowni *rz*), nie ulega więc wątpliwości, że przyczyną zmiany jest upodobnienie, w tym wypadku pod względem miejsca artykulacji.

Upodobnienie pod względem stopnia rozwarcia, spotykamy przy wymawianiu takich wyrazów, jak naprzykład *zęby* = fonet. [zemby]. Tutaj zmiana nie dotyczy ani artykulacji wiązadeł głosowych ani położenia miękkiego podniebienia, bo zarówno samogłoska *ę*, jak i grupa głoskowa *em* są dźwięczne i w obu wypadkach rezonans nosowy, jak zawsze, jest wywołany swobodnem położeniem miękkiego podniebienia i otwarciem jamy nosowej. Różnica polega na stopniu rozwarcia narządów mowy: *ę*, jak każda samogłoska, jest głoską otwartą, a grupa *em* kończy się spółgłoską *m*, która ma (dwuwargowe) zwarcie. Dzieje się to w położeniu przed *b*, czyli przed spółgłoską (dwuwargową) zwartą; mamy tu więc upodobnienie pod względem stopnia rozwarcia i miejsca artykulacji: pod wpływem dwuwargowej zwartej *b* przy wymawianiu samogłoski *ę* dołączamy dwuwargowe zwarcie, w wyniku czego powstaje grupa głoskowa *em*.

Jak widać z przytoczonych przykładów, przebiegi upodobniania głosek mogą być proste i złożone. W pierwszym wypadku dotykają jednego jakiegoś ruchu artykulacyjnego, w wypadku drugim obejmują dwa lub nawet więcej składników artykulacyjnych. Zbytecznem jest uzasadniać, że ćwiczenia należy zaczynać od analizy zjawisk prostszych, a dopiero gdy uczniowie nabiorą dostatecznej wprawy, można stopniowo przechodzić do rozbioru przebiegów bardziej złożonych.

Dobrzeby było, gdyby nauczyciel, analizując z uczniami przemiany głoskowe, nie ograniczał się tylko do grup wewnątrz-wyrazowych, lecz zwrócił także uwagę, że podobne zjawiska zachodzą także na granicy między wyrazami. Inaczej wymawiamy *noc ciepła* = fonet. [noc ćepła] a inaczej *noc zimna* [nodz źimna]. Zależy to od położenia wyrazu: jeżeli następny wyraz zaczyna się od spółgłoski bezdźwięcznej, wyraz *noc* zachowuje bezdźwięczne brzmienie końcowej spółgłoski *-c*; jeżeli jednak następny wyraz zaczyna się od spółgłoski dźwięcznej, końcowe *-c* poprzedniego wyrazu wymawiamy dźwięcznie, jak *dz*. Przy tej sposobności pożądanemby było, żeby nauczyciel, dla podniecenia spostrzegawczości dzieci, podał także takie wypadki, w których analizowana spółgłoska końcowa znajduje się przed początkową samogłoską lub spółgłoską półowartą (nosową lub płynną) następnego wyrazu, a więc takie wyrażenia jak, naprzykład, *róg ulicy, rok nadziei, nic a nic, część lipca*... Jeżeli w klasie znajdą się uczniowie z obszarów północnowschodnich i południowo-zachodnich, to wyniki spostrzeżeń powinny być różne. Jedni będą wymawiali końcowe spółgłoski wyrazu bezdźwięcznie, a więc [ruk ulicy], [rok nadźeji], [ńic a ńic], [część lipca], a drudzy — dźwięcznie: [rug ulicy], [rog nadźeji], [nidz a nic], [częźdź lipca]. Pozostawać to będzie w związku z właściwościami naszych dialektów, które w tej dziedzinie silniej, niż w in-

nych, wpływają także na fonetykę języka kulturalnego. Na obszarach północno-wschodnich panuje typ pierwszy, na południu i zachodzie — typ drugi. Różnice występują tak wybitnie, że przy dokładnej obserwacji muszą się zaznaczyć wyraźnie.

Tak się w ogólnem ujęciu rysują podstawy metody dydaktycznej, którą stosować należy w nauczaniu głosowni opisowej.

Oprócz zasad głosowni opisowej uczniowie powinni wynieść ze szkoły także najważniejsze wiadomości w zakresie głosowni funkcjonalnej. Tego działu niepodobna pominąć przy rozważaniu polskich zjawisk gramatycznych. Wartości funkcjonalne głosek wyrastają w środowisku wyrazów i form gramatycznych. Środowiska te wpływają nieraz na głoski w ten sposób, że je ujmujemy inaczej, niż wymawiamy. Między wartością artykulacyjną a funkcjonalną głosek powstaje wskutek tego rozbieżność. Trzeba więc koniecznie dwie te dziedziny ściśle rozgraniczyć, bo w przeciwnym razie grozi nieuniknione uwikłanie w niedające się rozplątać sprzeczności. Ponieważ wartości funkcjonalne głosek pozostają w bezpośrednim związku z ich pozycją w wyrazach i formach gramatycznych, więc fonetyka funkcjonalna ściśle się łączy z morfologją. W nauczaniu szkolnem nie może ona stanowić działu samoistnego, lecz może być traktowana tylko przygodnie, przy analizie słowotwórczej wyrazów i rozbiorze form deklinacji i konjugacji, musi być jednak ujęta w ten sposób i w takim zakresie, żeby uczniowie mogli sobie urobić jasne pojęcie o wchodzących tu w grę zjawiskach, chodzi tu przedewszystkiem o zrozumienie różnicy, jaka zachodzi między wymianą funkcjonalną a zmianą fonetyczną głosek, i o wyjaśnienie funkcyj, jakie głoski odgrywają w układzie form gramatycznych.

Zagadnienia te nie są wcale trudne, trzeba tylko umieć przedstawiać je w sposób przystępny i prosty. Wszystko za-

leży od umiejętnego zestawienia materjału. Tak naprzykład, przy ćwiczeniach w rozkładaniu wyrazów na cząstki słowotwórcze bardzo przydatne i pouczające jest zestawienie przyrostków *-ek : 'ec*. Przyrostki te, w pewnym przynajmniej zakresie, zbliżają się do siebie znaczeniem, a w sposobie oddziaływania na końcową spółgłoskę pni, z któremi przy tworzeniu wyrazów się łączą, dają podstawę do bardzo pouczających wniosków orjentacyjnych. W nauczaniu szkolnem należy to wyzyskać. Niech nauczyciel da uczniom do analizy takie wyrazy, jak *chłop : chłopiec, dzwon : dzwoniec, wał : walec, kół : kolec, gród : grodziec*. Po wyodrębnieniu przyrostka *-ec* i określeniu jego (pomniejszającego) znaczenia, należy się zastanowić nad postacią pnia podstawowego. Czy ulega on zmianom? Nie trudno spostrzec, że końcowa spółgłoska pienna ulega w pozycji przed przyrostkiem *-ec* zmiękczeniu. Nasuwa się pytanie, jaka przyczyna to zmiękczenie wywołuje. Zmiękczenie, jako zmiana artykulacji, jest zjawiskiem fonetycznem, więc mimowoli narzuca się przypuszczenie, że źródłem jego jest pozycja fonetyczna, położenie przed samogłoską *e*. Wniosek taki byłby jednak zbyt pośpieszny, bo zaraz można przytoczyć fakty, które mu zaprzeczają. Utwórzmy od tych samych rzeczowników podstawowych rzeczowniki zdrobniałe z przyrostkiem *-ek: chłop : chłop-ek, dzwon : dzwon-ek, wał : wał-ek, kół : koł-ek, gród : gród-ek*. Okazuje się, że ta sama pozycja fonetyczna, położenie przed samogłoską *e*, tutaj zmiękczenia nie wywołuje. Jasnem się staje, że zmiękczanie końcowych spółgłosek piennych zależeć tu musi od pozycji nie fonetycznej, lecz formalnej, bo na zmiękczenie wpływa nie samogłoska *e*, lecz przyrostek *-ec*; przed przyrostkiem *-ec* zmiękczamy spółgłoskę końcową pnia, a przed przyrostkiem *-ek* zmiękczenie nie następuje. Różność wyników musi mieć źródło w różności oddziaływających przyczyn; ponieważ pozycja fonetyczna w obu wypadkach pozostaje

bez zmiany, a zmienia się pozycja formalna, — położenie przed dwoma różnemi przyrostkami, — więc oczywiście ona jest tutaj przyczyną działającą.

Zmiękczenie, uzależnione od położenia w formach gramatycznych, nazywamy zmiękczeniem formalnem spółgłosek. Różnica między formalnem a fonetycznem zmiękczeniem spółgłosek tkwi więc w różności przyczyn, które je wywołują. Niekiedy różnice ujawniają się także w rezultatach. Wynikiem zmiękczenia fonetycznego jest zawsze, z natury rzeczy, spółgłoska artykulacyjnie miękka, t. j. taka, przy której wymawianiu podnosi się środek języka ku podniebieniu. Tę samą właściwość otrzymują spółgłoski nieraz także w następstwie zmiękczenia formalnego, nie jest to jednak zasada ogólna, bo niektóre kategorje spółgłosek w wyniku „zmiękczenia“ formalnego otrzymują wprawdzie brzmienie zmienione, ale nie miękkie: obok *chłop : chłopi-ec, gród : grodzi-ec,* gdzie spółgłoski podstawowe *p, d* w następstwie formalnego zmiękczenia przechodzą w artykulacyjnie miękkie (średniojęzykowe) *p' dź,* mamy *dwór : dworz-ec, róg : (noso)-roż-ec, (o)-kruch : krusz-ec,* gdzie spółgłoski *rz (ż), sz,* występujące jako wynik formalnego zmiękczenia, są artykulacyjnie twarde. Do tych spostrzeżeń i wniosków nauczyciel powinien prowadzić uczniów stopniowo, a praca pod umiejętnym kierunkiem przerabiana nietylko się przyczyni do głębszego rozumienia systemu głoskowego języka polskiego, lecz może mieć także ogólniejsze znaczenie wychowawcze, bo w przekonywającej wymowie bezpośrednich doświadczeń unaoczni, jak niebezpieczne i rozmijające się z prawdą życia są zbyt pośpiesznie budowane uogólnienia, oparte na częściowem tylko i niewystarczającem zbadaniu materjału rzeczowego. Zasada „paulatim summa petuntur“ znajdzie tu poglądowe umotywowanie swej intelektualnej i moralnej słuszności.

Dla uwydatnienia różnic, zachodzących między for-

malnemi a fonetycznemi zmianami spółgłosek, należy przy wyjaśnieniu natury zmiękczania formalnego przytoczyć także przykłady zmiękczenia fonetycznego. Jak wiadomo, we współczesnym języku polskim zmiękczeniu fonetycznemu ulegają spółgłoski *k, g* w tych wypadkach, gdy przechodzą w *k'*, *g'*. Zmiana ta zależy wyłącznie od pozycji fonetycznej i pozostaje w związku ze zwyczajami wymawiania: grupy głoskowe *ke, ge, ky, gy,* niezależnie od jakości pozycji formalnej, zawsze i wszędzie w wykształconej wymowie polskiej zmieniamy w *kie, gie, k'i, g'i,* np. *kiedy* obok *tedy; bukiem, głogiem* obok *płotem; ręki, nogi* obok *chaty, trawy*...

Gdy uczniowie w drodze takich zestawień i na podstawie wysnutych z nich wniosków będą zdawali sobie sprawę z przyczyn, wywołujących zmiękczenie formalne i fonetyczne, i uświadamiać sobie będą różnorodne niekiedy wyniki tych zmiękczeń, nietrudno będzie wykazać, że termin „zmiękczenie" w zastosowaniu do zmian formalnych jest niezupełnie ścisły i używany bywa tylko przez pewne, oddalone zresztą podobieństwo, jakie w rezultatach swojego oddziaływania niekiedy dzieli ze zmiękczeniem fonetycznem. Zmiękczenie fonetyczne jest szczególnym wypadkiem upodobnienia głosek, upodobnieniem spółgłoski do ruchów artykulacyjnych następnej głoski, zjawia się więc w pozycji przed przednią samogłoską *(e, i)* lub przed miękką spółgłoską, np. *bukiem* zamiast *bukem* (por. *płotem), śp'i* zamiast *sp'i* (por. *spać).* Składnikiem artykulacyjnym samogłosek przednich i spółgłosek miękkich jest, jak wiadomo, ruch środka języka ku podniebieniu; jeżeli ten ruch wykonamy już podczas wymawiania poprzedzającej je spółgłoski, to ulegnie ona fonetycznemu zmiękczeniu. Już z natury tego rodzaju zmiękczenia wynika, że rezultatem jego może być tylko spółgłoska fonetycznie miękka. Inaczej w zmiękczeniu formalnem. Wprawdzie ze stanowiska historycz-

nego jest ono śladem, pozostałym po dawnych procesach fonetycznych, ale w dzisiejszym stanie języka jest to tylko wymiana spółgłoski podstawowej na oboczną, dokonywana nie pod wpływem upodobniania artykulacyjnego, lecz w ścisłym związku z położeniem głosek w wyrazach i formach gramatycznych. To też nieraz zjawia się ona tam, gdzie dzisiaj niema już po temu warunków fonetycznych, i odwrotnie niema jej tam, gdziebyśmy się jej spodziewali ze względu na pozycję fonetyczną. Tak naprzykład, w wyrazach *las : leś-ny, pan : pań-ski* występuje zmiękczenie formalne spółgłosek podstawowych *(s, n)* w pozycji przed głoskami twardemi (spółgłoską *n, s)* i odwrotnie w wyrazach *chłopek, dzwonek* niema zmiękczenia formalnego, choć położenie przed samogłoską *e* stwarza po temu wystarczające warunki fonetyczne. Uniezależnienie od czynników fonetycznych ujawnia się także w rezultatach zmiękczenia formalnego; jak wiadomo, w wyniku zmiękczenia formalnego zjawiają się nietylko spółgłoski miękkie, lecz niekiedy także spółgłoski fonetycznie twarde: obok *las : leś-ny* tworzymy na skutek zmiękczenia formalnego takie postaci oboczne, jak *ręk-a: : ręcz-ny, nog-a : noż-ny, duch : dusz-ny,* gdzie spółgłoski *cz, ż, sz,* formalnie miękkie, są fonetycznie twarde. Różnice więc między zmiękczeniem formalnem a fonetycznem są aż nadto widoczne i istotne. Jeżeli pomimo to oba te zjawiska zwykło się nazywać jednym terminem, to dzieje się to wskutek tego, że historycznie mają one wspólne źródło, a dzisiaj dają niekiedy w swych wynikach podobne rezultaty, mianowicie, spółgłoski fonetycznie miękkie. Punkty widzenia historyczne nie wchodzą w zakres rozważań gramatycznych w szkole powszechnej, więc nauczyciel musi je tutaj pominąć, z tym większym zato naciskiem powinien podkreślić te styczne, które wiążą oba gatunki zmiękczania w dzisiejszem poczuciu językowem, zwracając uwagę po

pierwsze, na podobne niekiedy ich rezultaty, po drugie, na wpływ, jaki na ukształtowanie form gramatycznych wywierają spółgłoski formalnie i fonetycznie miękkie. Wpływy te najwyraźniej uwydatniają się w formach deklinacji, tam więc przedewszystkiem należy je wykazać. Wiadomo, naprzykład, że samogłoskowe rzeczowniki żeńskie mają dwojakie wzory deklinacyjne, zależnie od tego, czy temat ich kończy się spółgłoską twardą czy miękką: w celowniku i miejscowniku liczby pojed. rzeczowniki twardotematowe mają końcówkę *-'e*, a rzeczowniki miękkotematowe — końcówkę *-'i*, nap. *traw-a : trawi-e, kos-a : kosi-e, koz-a : kozi-e*, ale *ziemi-a : ziem'-i, studni-a : studń-i, rol-a : rol-i*... Rzeczowniki takie, jak *prac-a, wiedz-a, kasz-a, wież-a*..., mają tematy fonetycznie twarde, ale w formach celownika i miejscownika liczby pojed. mają końcówki, właściwe tematom miękkim *(prac-y, wiedz-y*..., jak *ziem'-i)*. Z zestawienia tego widocznem się staje, że tematy zakończone spółgłoską *c, dz, sz, ż*..., jakkolwiek fonetycznie twarde, formalnie należą do kategorji tematów miękkich, czyli że spółgłoski *c, dz, sz, ż*..., choć fonetycznie są spółgłoskami twardemi, formalnie spełniają rolę spółgłosek miękkich.

Uwydatnienie fonetycznej i formalnej wartości głosek polskich jest szczegółem zbyt ważnym dla zrozumienia polskiego systemu gramatycznego, żeby go można było w nauczaniu szkolnem pominąć. Zagadnienie jednak jest dość trudne i wymaga stopniowego metodycznego rozwijania w ścisłym związku z rozbiorem form słowotwórczych i fleksyjnych.

W jaki sposób powinna być prowadzona analiza słowotwórcza wyrazów? Przedewszystkiem należy dokładnie określić zadania, jakie ma tutaj przed sobą nauczyciel. Wyjaśnienie zakresu, w jakim ma się poruszać nauka, ma tutaj szczególniejsze znaczenie, bo słowotwórstwo jest dziedziną, w której silniej, niż w innych działach

gramatyki szkolnej, zaznacza się wpływ odziedziczonej po dawnych gramatykach wiedzy tradycyjnej i wynikające stąd pomieszanie historycznego i statycznego punktu widzenia, a to sprowadza naukę z realnego podłoża faktów i wciąga w jałowe, często niedorzeczne i fantastyczne, rozważania etymologiczne, szerząc zamęt i utrudniając naukę rzeczy prostej i łatwej. Jeżeli na tym stopniu nauczania nauczyciel ma „doprowadzić uczniów do zrozumienia podstawowych właściwości współczesnego języka polskiego“, to ta współczesność powinna być szczególniej przestrzegana w zakresie słowotwórstwa. Słowotwórstwo historyczne, czyli t. zw. etymologja, wymaga bogatej erudycji i często rozległej podstawy porównawczej, wykracza przeto stanowczo poza granice nauczania szkolnego. Zadaniem szkoły średniej może być tylko analiza współczesnych elementów słowotwórczych. Do konsekwencyj tak ujętego zadania nauczyciel powinien się zastosować ściśle, z wyraźnem uświadomieniem sobie dydaktycznych skutków, jakie stąd wynikają. Określając rzecz krótko, ale wyraźnie, znaczy to tyle, że w ćwiczeniach w rozkładaniu wyrazów na cząstki słowotwórcze można uwzględniać tylko żywe elementy współczesnego myślenia językowego, czyli tak zwane przyrostki i przedrostki produktywne. Cząstki martwe, z których znaczenia przeciętne współczesne poczucie językowe nie zdaje sobie sprawy, muszą być z rozbiorów szkolnych wyłączone. Nie można więc zagadnienia traktować formalistycznie i opierać się tylko na zewnętrznych znamionach wyodrębnianych cząstek słowotwórczych, zawsze mając na widoku, że cząstki słowotwórcze, jak wszystkie elementy morfologiczne, zawierają prócz formy zawsze jakąś treść znaczeniową. Kompleksy formalne, treści tej pozbawione, może kiedyś, w dawniejszych stadjach historji języka, były cząstkami morfologicznemi, ale dziś już niemi nie są i dlatego w rozbiorze szkolnym uwzględniane być nie powinny.

Tak naprzykład, cząstka *-dło* w takich rzeczownikach, jak *kowadło, sznurowadło, kadzidło, kropidło,* wskazując na narzędzie, zapomocą którego wykonywa się czynność, oznaczona w cząstce piennej, ma wyraźne znaczenie i dlatego jest, jako taka, wyodrębniana w dzisiejszem poczuciu językowem. Tutaj grupa głoskowa *-dło* jest rzeczywiście przyrostkiem, byłoby jednak wielkim błędem teoretycznym i dydaktycznym, gdybyśmy, opierając się na zewnętrznej stronie faktów, wszędzie i zawsze przypisywali tej grupie funkcję przyrostka bez względu na to, czy ma ona w wyrazie jakieś znaczenie, czy też go nie ma wcale; byłoby to wyodrębnianiem kompleksów głoskowych, a nie cząstek słowotwórczych czyli znaczeniowych wyrazu. Tak naprzykład, rzeczowniki *źródło, gardło, skrzydło,* zawierają, jak i przytoczone wyżej wyrazy, grupę głoskową *-dło,* ale grupa ta nie łączy się tutaj z żadnem określonem znaczeniem i dlatego przyrostkiem nie jest. Analiza, rozkładająca te wyrazy na cząstki *źró-dło, gar-dło, skrzy-dło,* byłaby więc zupełnie błędna; ze stanowiska dzisiejszego poczucia językowego można tu wyodrębnić tylko cząstki *źródł-o, gardł-o, skrzydł-o,* gdzie *-o* jest ogólnikowym znakiem kategorji rzeczowników nijakich. Tak samo w wyrazie *kałamarz* zakończenie *-arz* nie jest również przyrostkiem.

Tak więc przy analizie słowotwórczej wyrazów należy brać pod uwagę nietylko kompleksy głoskowe wyodrębnianych cząstek, lecz także wiążące się z niemi znaczenie. Takie ujęcie sprawy nietylko będzie pozostawało w zgodzie z wymaganiami teoretycznemi, lecz ułatwi także pracę nauczyciela, trzeba tylko ściśle się trzymać wyłuszczonych wyżej zasad postępowania i przyjąć wszystkie wynikające z nich konsekwencje. Trzeba, mianowicie, liczyć się z wahaniami, jakie w świadomości różnych ludzi mogą występować w sposobie ujmowania treści znaczeniowej wyrazów i ich cząstek. Zależnie od tego jeden i ten

sam wyraz może być przez poczucie językowe w różnoraki sposób rozkładany. Tak naprzykład, rzeczowniki *szydło, mydło,* dla tych, którzy odczuwają jeszcze związek tych wyrazów z czasownikami *szyć, myć,* rozkładają się na cząstki *szy-dło, my-dło,* ale mogą się trafić umysły, w których związek ten z powodu zmiany znaczenia wyrazów zupełnie się zatarł; w oświetleniu takiego poczucia językowego rzeczownik *szydło, mydło* może się rozłożyć tylko na cząstki *szydł-o, mydł-o.* Tak samo rzeczownik *zamek* w świadomości językowej tych, którzy odczuwają jego związek z wyrazami *za-my-kać, wy-my-kać, przy-my-kać,* rozkłada się na cząstki *za-mek,* ale kto związku jego nie odczuwa, napewno wyodrębni cząstki *zam-ek,* utożsamiając *-ek* z przyrostkiem pomniejszającym. W klasie napewno znajdą się i tacy i tacy. Nauczyciel musi wobec ich analizy zająć jakieś stanowisko. Czy ma jednym przyznać słuszność, a odpowiedzi innych uznać za błędne? Jeżeli będzie konsekwentnie i mocno stał przy zasadzie, którąśmy wyżej ustalili, musi w tych razach, w zrozumieniu istoty rzeczy, wykazać wiele tolerancji.

Analiza słowotwórcza ma za zadanie wyodrębnianie cząstek znaczeniowych, a ponieważ cząstki te są wielkościami płynnemi, zmieniającemi się zależnie od jakości skupień skojarzeniowych, w które są wciągane, więc w takich warunkach, z natury rzeczy, otwiera się rozległe pole dla rozmaitych możliwości. Wyraz można rozkładać tak, ale można i inaczej, zależnie od tego, w jakich związkach go świadomość ujmuje. Każdy sposób jest wynikiem określonych skojarzeń, a skojarzenia te są niezaprzeczoną realnością, z którą gramatyka opisowa współczesnego języka liczyć się musi.

Gdybyśmy do analizy wprowadzić chcieli punkt widzenia historyczny, to z tego stanowiska rozpatrując fakty, musielibyśmy dać jedną jakąś określoną odpowiedź, opartą na związkach, uzasadnionych historycznie. W takiem oświetle-

niu rzeczownik, naprzykład, *zamek* dałby się „prawidłowo“ rozkładać tylko na cząstki *za-mek*, bo ze stanowiska historycznego cząstka *-mek* jest tym samym rdzeniem, który w postaciach obocznych *-myk-*, *-mk-* występuje w takich wyrazach, jak *za-myk-ać*, *za-mk-ną-ć*, *przy-myk-ać*, *przy-mk-ną-ć*.

Jeżeli jednak spojrzymy na rzeczy ze stanowiska zadań, jakie ma przed sobą gramatyka opisowa, to jedyną podstawą, na której możemy się oprzeć, jest współczesne poczucie językowe, w danym wypadku te związki skojarzeniowe, które dzisiaj kierują sposobem rozkładania wyrazów. Sposób ten w następstwie wzajemnego obcowania językowego w przeciętnem poczuciu językowem środowiska społecznego naogół bywa jednaki, w pewnych jednak razach zdarzać się mogą różnice, i nauczyciel powinien je uwzględniać, wyjaśniając tylko przyczyny, które je wywołują. Musi to być jednak tolerancja rozsądna, może się więc poruszać tylko w określonych granicach, a granice te kończą się tam, gdzie tracą moc swoją nakazy, które uzasadniają potrzebę jej stosowania. Ponieważ podstawą, na której się opieramy w wyodrębnianiu cząstek słowotwórczych, są nietylko ich znamiona zewnętrzne, lecz także wiążące się z niemi treści znaczeniowe, więc i wyniki analizy słowotwórczej możemy przyjmować tylko wtedy, gdy się opierają na związkach, które powstają ze skojarzenia nietylko znamion zewnętrznych, lecz i wartości znaczeniowych. Ktoś, naprzykład, jak się to przydarzyło jednej z nauczycielek, ulegając skojarzeniom wyobrażeń głoskowych, może w wyrazie *obrzydło* wyodrębnić cząstkę *-dło* i uważać tę cząstkę za przyrostek. Byłoby to zupełnie mechaniczne utożsamianie jednostek, tylko zewnętrznie do siebie zbliżonych, ale znaczeniowo nie mających z sobą nic wspólnego, tutaj więc tolerancja nauczyciela musi się kończyć.

Zachodzi teraz pytanie, w jaki sposób należy przeprowadzać analizę słowotwórczą: czy zaczynać od wyodręb-

niania rdzeni, a potem dopiero określać przyrostki i przedrostki, czy też odwrotnie, naprzód ustalać przyrostki i przedrostki i na tej drodze dochodzić do rozpoznawania rdzeni. Dotychczasowy zwyczaj szkolny ustalił pierwszy sposób postępowania. Stosując się do tej metody, nauczyciele w pierwszem stadjum nauki podają grupy wyrazów, mających jeden i ten sam rdzeń, a uczniowie na podstawie takich zestawień wyodrębniają wspólne analizowanym wyrazom rdzenie. Tak naprzykład, zestawia się takie wyrazy jak *wóz, wózek, powozik, wozić, — brać, biorę, bierze, wybór,* a uczniowie wyodrębniają w nich rdzenie *wóz- : woz- : woź-, — br- : bior- : bierz- : bór-.*

Przeciwko takiemu sposobowi postępowania wysuwają się zarzuty natury zarówno teoretycznej, jak dydaktycznej. Rdzeń jest tą słowotwórczą cząstką wyrazu, która pozostaje po usunięciu przyrostków i przedrostków i dalej rozkładać się nie daje. Już z tej negatywnej definicji rdzenia wynika, że należy go szukać przez wyodrębnienie cząstek przyrostkowych i przedrostkowych. Są po temu powody inne. W następstwie zmian znaczeniowych nieraz się zdarza, że wyrazy, zawierające w swym morfologicznym składzie jeden i ten sam rdzeń, tak daleko od siebie w poczuciu językowem odbiegają, że się samorzutnie na podstawie tego rdzenia nie kojarzą, nie mogą być przeto samodzielnie przez uczniów zestawiane, a gdyby nawet były zbierane w materjale, przygotowywanym dla celów analizy morfologicznej przez nauczyciela, to takie sprzęganie ich w jedną gromadę, dla współczesnego poczucia językowego sztuczne, wymagałoby szerszych uzasadnień ubocznych, wyjaśniających rozwój ich wartości semantycznych. Czyż można przypuszczać, żeby uczeń, mając wyodrębnić pierwiastki w wyrazach nap. *zdobić, zaszczycić, całować,* mógł, postępując wedle wskazówek opisanej wyżej metody, zestawić je o własnych siłach z takiemi wyrazami, jak *po-*

dobny, szczyt, cały? Wyrazy te tak bardzo dziś różnią się od siebie znaczeniem, że przeciętne poczucie językowe nie widzi w nich wspólnych pierwiastków. Czy nie łatwiej zestawiać wyrazy na podstawie wspólności właściwych im cząstek przyrostkowych i przedrostkowych i przez wyodrębnianie tych cząstek dochodzić do wyróżnienia cząstki rdzennej. Zestawiając rzeczownik *zaszczycać* z takiemi, jak *zachwycać, zalecać...*, a czasownik *całować* z takiemi, jak *rysować, gotować...*, sposobem prostym i łatwym możemy przez wyeliminowanie cząstek przedrostkowych i przyrostkowych *za-, -a-ć, -owa -ć* dojść do rozpoznania cząstki rdzennej *(szczyc- cał-)*. Droga to tem pewniejsza, że nigdy nie sprowadzi z podłoża faktów współczesnych, gdy doszukiwanie się przedewszystkiem cząstek rdzennych, w szczególności, jeżeli się przyjmuje niezbędną przy takiej metodzie zasadę, że należy zestawiać także wyrazy, znaczeniowo od siebie dalekie, ale wykazujące tę samą albo podobną grupę głoskową, — często doprowadza do wyników, które odtwarzają stosunki, wprawdzie historycznie uzasadnione, ale nie odpowiadające współczesnemu stanowi rzeczy. Weźmy dla przykładu choćby przytoczony wyżej wyraz *zdobić*. Na podstawie zestawienia z przymiotnikami *podobny, dobry* musimy w nim wyodrębnić, jako pierwiastek, cząstkę *-dob-* a w związku z tem w przymiotniku *dobry* musielibyśmy wyodrębnić przyrostek *-ry*. Byłaby to analiza, ze stanowiska historycznego, zupełnie poprawna, ale nie odpowiadałaby współczesnej podzielności morfologicznej tych wyrazów: dla dzisiejszego poczucia językowego wyrazy *zdobić, zdobny, ozdoba, przyozdobić* mają rdzeń *-zdob-*, a w przymiotniku *dobry* wyodrębnia się, jako pierwiastek, cząstka *dobr-*. Historycznie należą więc te wyrazy do jednej rodziny, ale dzisiaj nietylko znaczeniowo, lecz i morfologicznie tworzą środowiska różne. Przykłady te wskazują, że elementami morfologiczno-

słowotwórczemi, które wyodrębniają się w wyobrażeniu semantycznem samodzielnie, na podstawie właściwego sobie określonego znaczenia, są przedrostki i przyrostki produktywne, pierwiastek zaś przez to, że ogniskuje w sobie znaczenie całego wyrazu, często nie wyodrębnia się sam przez się na podstawie znaczeniowej, lecz poprostu dlatego, że świadomość językowa wyodrębnia go z pośród wyraźniej zarysowujących się cząstek przedrostkowych i przyrostków. Jeżeli wskutek tych lub innych powodów cząstki te zacierają w poczuciu językowem swoją indywidualność, zostają włączane do pierwiastka. Tak się stało z wyrazem *dobry*, gdy przyrostek *-ry* zatracił swoją produktywność; ten sam proces odbył się wyrazach *zdobić*, *ufać*, *szczęście*, w których dawne elementy przedrostkowe zostały włączone do pierwiastków.

Z faktów tych aż nadto wyraźna płynie wskazówka dydaktyczna, że analiza morfologiczna, opierająca się na współczesnym układzie cząstek słowotwórczych, musi za punkt swojego wyjścia brać produktywne przyrostki i przedrostki. W konsekwencji tej zasady wynika, że materjał, podawany uczniom do rozbioru, powinien być grupowany na podstawie wspólności cząstek przedrostkowych i przyrostkowych, a nie pierwiastków.

Ćwiczenia słowotwórcze mogą się odbywać sposobem dwojakim, analitycznym i syntetycznym. W pierwszym wypadku uczniowie, rozglądając się w podanym przez nauczyciela materjale, wyodrębniają w zestawionych wyrazach właściwe im cząstki słowotwórcze; w wypadku drugim, w związku z podanemi przez nauczyciela wyrazami, tworzą, według wskazanego wzoru, wyrazy nowe.

Rozbiór słowotwórczy, jak już było zaznaczone, nasunie niejedną sposobność do zwracania uwagi na zmiany funkcjonalne i fonetyczne grup głoskowych. Tak naprzykład, zestawienie takich wyrazów, jak *pan* — *pań-ski*, wskazuje, że końcowa spółgłoska pienna w pozycji przed

przyrostkiem *-ski* ulega funkcjonalnemu zmiękczeniu. Ponieważ spółgłoski podstawowe *s, ch* zmiękczają się funkcjonalnie w *ś, sz* (por. *rana : ranie, kosa : kosie, mucha : musze*), więc analogicznie do *pan — pań-ski* powinniśmy tworzyć *Sas — saś-ski, Włoch : włosz-ski.* Jeżeli zamiast tych postaci mamy formy *saski, włoski,* to jest to wynikiem przemian fonetycznych: grupy głoskowe *śs, szs* w następstwie upodobnienia *ś* i *sz* do *s* (jest to upodobnienie pod względem miejsca artykulacji) i skrócenia długiego (podwójnego) *ss* przechodzą w *s*. Tak samo od rzeczownika *Bóg* tworzymy przymiotnik *boski* zamiast *boż-ski*, bo spółgłoska dźwięczna *ż*, przez upodobnienie do bezdźwięcznego *s*, przechodzi w bezdźwięczne *sz*, a to, upodobniając się pod względem miejsca artykulacji, rozwija się w *s*; powstała w ten sposób grupa *ss* ulega skróceniu i daje w ostatecznym wyniku *s*. Podobne wyjaśnienia należy dawać także w obrębie innych spółgłosek, które ulegają fonetycznym przeobrażeniom.

W dziedzinie odmiany należy zwrócić uwagę przedewszystkiem na różnicę, dzielącą przyrostki słowotwórcze i fleksyjne. Na podstawie odpowiednio zestawionego materjału nauczyciel powinien wykazać, że przyrostki słowotwórcze zmieniają znaczenie wyrazów, a przyrostki fleksyjne określają ich funkcje w zdaniu. Funkcję przyrostków fleksyjnych najlepiej można uwydatnić w zdaniach, w których jeden i ten sam wyraz występuje w różnej roli syntaktycznej i w związku z tem ma inny przyrostek fleksyjny (końcówkę). W zdaniach takich, jak naprzykład, *koło za kołem się toczy, — noga nogę wspiera, — ręka rękę myje, — kropla do kropli podobna, — rok po roku upływa* i t. p., łącznie z takiemi zestawieniami, jak *koł-o — kół-ko, nog-a — nóż-ka, ręk-a — rącz-ka, kropl-a — kropel-ka, rok — rocz-ny,* wykazać można w sposób łatwy, czem jest dla wyrazu przyrostek słowotwórczy i jaką rolę odgrywają w nich przyrostki fleksyjne, w danym

wypadku końcówki przypadkowe. Dla uniknięcia nieporozumień należy przez umiejętne zestawienia uprzytomnić uczniom tę charakterystyczną cechę, że jedna i ta sama cząstka wyrazu, zależnie od związków, w jakich jest rozpatrywana, może być jednocześnie przyrostkiem słowotwórczym i fleksyjnym. Tak naprzykład, w rzeczowniku *koło* cząstka *-o*, w przeciwstawieniu do cząstki *-ko* w rzeczowniku *kół-ko*, jest przyrostkiem słowotwórczym, ale rozpatrywana w związku z innemi końcówkami deklinacyjnemi *(koł-a, koł-u koł-em...)* jest przyrostkiem fleksyjnym.

W zakresie nauki o formach deklinacji i konjugacji, jak zresztą i w innych działach gramatyki na poziomie szkoły powszechnej, uwzględniać należy tylko zjawiska i fakty podstawowe i nie wdawać się w zbyt drobiazgowe szczegóły. Pamiętać należy, że zadaniem nauki na tym stopniu jest opis regularnych właściwości gramatycznych współczesnego języka polskiego. Ponieważ nauka gramatyki języka ojczystego ma przed sobą cele przedewszystkiem teoretyczne, więc z tak określonego materjału wydobyć należy tylko te szczegóły, które z tych lub innych powodów mogą wzbudzić zainteresowanie teoretyczne. Uczniowie władają przecież językiem polskim, a jeżeli nawet przynoszą niekiedy do szkoły formy i zwroty niepoprawne, to wdrożenie do poprawnego posługiwania się językiem da się osiągnąć nie przez naukę gramatyki, leaz w drodze ćwiczeń w umiejętności mówienia i pisania. Okoliczność ta zdejmuje z nauczyciela obowiązek przedstawiania całości obrazu gramatycznego, a już za zupełnie chybione i bezcelowe uważać należy ćwiczenia, polegające, naprzykład, na pisaniu wzorów deklinacyjnych i konjugacyjnych. Formy, o których gramatyka opisowa nie ma nic więcej do nadmienienia, jak tylko stwierdzenie ich istnienia, mogą być bez najmniejszej szkody z koła rozważań szkolnych usunięte; nato-

miast dokładniejszego opisu wymagają formy, których pozycję w systemie gramatycznym określają wyraźnie takie lub inne związki zależności. Tak naprzykład, nauczyciel powinien doprowadzić uczniów do wykrycia zakresu, w jakim są używane końcówki mianownika liczby mnogiej rzeczowników męskich, zakresu użycia końcówek *-e* : *-u* w formach wołacza i miejscownika liczby pojed. rzeczowników męskich, końcówek obocznych w twardo- i miękkotematowej deklinacji rzeczowników żeńskich i t. d. Jak wszędzie, tak i tutaj, pomyślność wyników w pracy uczniów zależy nietylko od umiejętnego kierownictwa, lecz także od właściwego przygotowania materjału rzeczowego.

Nauczyciel wiedząc, do czego ma zdążać analiza, powinien materjał układać w ten sposób, żeby zostały z niego wyłączone te szczegóły, które dla przebiegu rozważań nie mają znaczenia, natomiast żeby tem wyraziściej uwypuklały się cechy, na których ma się opierać wnioskowanie... Obmyślenie tematu lekcji w najdrobniejszych nawet szczegółach jest koniecznym warunkiem jej powodzenia. Dla wykazania, naprzykład, zakresu użycia końcówki *-e* w mianowniku liczby mnogiej rzeczowników męskich, chcąc uwydatnić, że forma ta zależy tylko od miękkości spółgłoski tematowej, należy przygotowany do analizy materjał rzeczowy ułożyć w ten sposób, żeby były w nim uwzględnione najrozmaitsze kategorje znaczeniowe rzeczowników i najrozmaitsze odmiany miękkich spółgłosek tematowych; na podstawie takiego szeregu, jak *przyjaciel : przyjaciele, mól : mole, pal : pale — gość : goście, śmieć : śmiecie, — koń : konie, cień : cienie*... uczniowie będą mogli się zorjentować, że końcówka *-e* w mianowniku liczby mnogiej rzeczowników męskich zależy tylko od miękkości spółgłoski tematowej i że w granicach tego zakresu obejmuje wszystkie właściwe rzeczownikom kategorje znaczeniowe. Ta metoda wyłącza-

nia z materjału rzeczowego szczegółów, które nietylko nie dają potrzebnej do wnioskowania podstawy, lecz przeciwnie wprowadzić mogą do niego pierwiastki obce i wikłające prawidłowość spostrzeżeń, powinna być stosowana we wszystkich lekcjach gramatyki; tutaj została ona podkreślona z tem większym naciskiem, że zlekceważenie jej pociąga za sobą w tej dziedzinie wyraziściej, niż gdzie indziej, uwydatniające się trudności dydaktyczne.

W rozbiorze form deklinacji i konjugacji należy zwracać uwagę nietylko na końcówki, lecz także na postać tematów obocznych. Nauczyciele zbyt często jeszcze znajdują się pod sugestją zastarzałego dogmatu dawnej gramatyki szkolnej, upatrującego w temacie część niezmienną form deklinacyjnych i konjugacyjnych. Trudno tu przytaczać źródła, skąd ten dogmat wypłynął, ale dość przyjrzeć się uważniej jakiemukolwiek wzorowi deklinacji lub konjugacji, żeby się przekonać o zupełnej fałszywości tej teorji. Takie zestawienia, jak *las : w lesie, miasto : w mieście, kościół : w kościele, żłoby : żłób, wstęga : wstąg, dzień : dnia...., niosę : niesiesz, widzę : widzisz...* są wyraźnym tego dowodem. Postać tematu zmienia się przytem nietylko fonetycznie, lecz niekiedy także morfologicznie; tak naprzykład, w deklinacji rzeczowników typu *jagnię, strzemię* różnica między poszczególnemi formami przypadkowemi polega na wymianie nietylko końcówek przypadkowych, lecz także w pewnym zakresie na wymianie jakościowej, a częściowo na wymianie ilościowej składników morfologicznych tematu: *jagni-ę : jagnięci-a : jagni-ąt-a, strzemi-ę : strzemi-eni-a : strzemi-on-a;* tematy z przyrostkiem *-ęć- (-'eń-)* wymieniają się na tematy z przyrostkiem *-ąt- (-'on-)*, a w niektórych formach także na tematy bez tych przyrostków. Uwydatnienie zmienności tematów deklinacyjnych i konjugacyjnych ma bardzo istotne znaczenie teoretyczne już choćby z tego powodu, że w pewnych wypadkach określone postaci

oboczne tematów stają się wespół z końcówkami charakterystycznemi znamionami formalnemi. Tak naprzykład, w zakresie form mianownika liczby mnogiej twardotematowych rzeczowników męskich, prócz właściwych im końcówek *-i : y*, znamieniem zewnętrznem różnic między formami osobowemi a rzeczowemi są także postaci oboczne tematów: w rzeczownikach osobowych zmienia się podstawowa spółgłoska tematowa, ulegając t. zw. formalnemu zmiękczeniu *(chłop : chłop'-i)*, w rzeczownikach natomiast nieosobowych pozostaje bez zmiany *(snop : snop-y)*. Tutaj zmiękczenie podstawowej spółgłoski tematowej jest nawet ważniejszą cechą formalną, niż jakość końcówki; przecież formy tego typu, co *Polak : Polac-y, Norweg : Norwedz-y*, są odczuwane, jako osobowe, tylko na podstawie właściwego im zmiękczenia formalnego podstawowej spółgłoski tematowej, bo końcówka *-y* fonetycznie odpowiada kategorji form nieosobowych; odwrotnie formy takie, jak *kruk : kruk'-i, krąg : kręg'-i*, odczuwane są jako nieosobowe, choć występująca w nich końcówka *-i*, fonetycznie nie różni się od końcówki osobowej, a dzieje się to tylko dzięki temu, że w tych wypadkach podstawowa spółgłoska tematowa *(k, g)*, jakkolwiek fonetycznie ulega zmiękczeniu, to jednak formalnie pozostaje bez zmiany.

Jak widać, rozbiór form deklinacji i konjugacji daje sposobność do wykazania różnic, jakie niejednokrotnie zachodzą między wartościami fonetycznemi (wymawianiowemi) a formalnemi głosek; nieraz nadarzy się tu także okazja do ćwiczeń w umiejętności ścisłego odróżniania głosek od liter. Tak naprzykład, przy rozpatrywaniu tematów obocznych, występujących w formach czasu teraźniejszego czasowników tego typu, co *widzę : widzisz, kłócę : kłócisz...*, z konieczności nasunie się potrzeba zwrócenia uwagi, że litery *dz, c* w formach 1 os. liczby pojed. i 3 os. liczby mnogiej a w formach innych

osób oznaczają dwie różne głoski, spółgłoskę [dz], [c], i [dź], [ć]. Tak samo analiza tematów obocznych w deklinacji takich rzeczowników, jak *szyja : szyi* może nie dać wyników prawidłowych, jeżeli się nie zwróci uwagi na różnorakie graficzne znaczenie litery *i*.

Przy rozbiorze systemu konjugacji należy zwrócić uwagę na znaczenie form osoby, trybu, strony, czasu i rodzaju czynności, nie wdając się i tutaj w zbyteczne szczegóły i podkreślając tylko cechy najistotniejsze. Co się zaś tyczy sposobów dydaktycznego postępowania, to w tych tematach, jak i gdzie indziej, bardzo ważnym warunkiem powodzenia jest umiejętne przygotowanie materjału, wedle zasady, że dla tem wyrazistszego uwydatnienia różnic, które mają być rozpoznane, należy w miarę możności usuwać wszystkie inne. Jeżeli więc, naprzykład, zadaniem lekcji ma być doprowadzenie uczniów do wykrycia różnic, zachodzących między formami strony, to trzeba zestawić odmiany jednego i tego samego czasownika w ten sposób, żeby różnice dotykały tylko form strony, np. *matka czesze syna, — syn jest czesany przez matkę, — chłopiec czesze się*. Nauczyciel zapytuje dzieci, czy czasownik, użyty w tych trzech zdaniach, zmienia swoje znaczenie, czy też pozostaje bez zmiany. Po stwierdzeniu, że znaczenie czasownika w każdem zdaniu jest nieco inne, należy się rozejrzeć, na czem ta różnica polega. Formy liczby, osoby, czasu są jednakowe (jeżeli uczniowie poznali już przedtem formy trybu, to i na ich tożsamość w rozbieranych zdaniach należy zwrócić uwagę); więc na czem polega różnica? Nauczyciel każe uczniom zastanowić się, jaki w każdem z wymienionych zdań jest stosunek podmiotu do orzeczenia, jak się zachowuje podmiot wobec czynności, wyrażonej w orzeczeniu. Uczniowie napewno zauważą, że w pierwszem zdaniu podmiot wykonywa czynność, wyrażoną w orzeczeniu, w zdaniu drugiem doznaje jej skutków,

a w zdaniu trzeciem wykonywa ją i jednocześnie doświadcza jej skutków. Na tem właśnie polega różnica w sposobie użycia czasownika w każdem z trzech wymienionych zdań. Formy, które takie różnice wyrażają, nazywają się formami strony. Strona oznacza więc sposób, w jaki podmiot zachowuje się wobec czynności, wyrażonej w orzeczeniu. Podobną metodę postępowania należy zastosować do analizy znaczenia innych form czasownika.

W zakresie zdania pojedyńczego nasuwają się dwie ważne uwagi metodyczne; jedna dotyczy sposobu przedstawiania form poszczególnych części zdania, druga wkracza w dziedzinę związków formalnych między wyrazami w zdaniu. Formą części zdania nazywa się, jak wiadomo, sposób ich wyrażania. Ten dział składni szkolnej opiera się zazwyczaj na metodzie wyłącznie pamięciowej: uczniowie wyliczają z pamięci części mowy, zapomocą których może być wyrażany podmiot, orzeczenie i poszczególne drugorzędne członki zdania. Jest to właśnie metoda, przeciwko której podnoszą się tak słuszne protesty nowoczesnej dydaktyki; nie przynosi ona żadnej wartości ani teoretycznej, ani praktycznej; tymczasem właściwe postawienie zagadnienia odmieni zupełnie obraz rzeczy, należy tylko szukać między faktami nie luźnych powiązań, lecz związków wewnętrznych i istotnych. Między funkcją syntaktyczną wyrazów a ich wartościami semantycznemi istnieje niewątpliwy związek; należy więc go uwydatnić i w ten sposób dla celów dydaktycznych wyzyskać. Wówczas składnia formalna przestanie być zlepkiem sztucznie sczepionych szczegółów i przekształci się w system faktów, związanych zależnościami przyczynowemi. Zamiast, naprzykład, poprzestawać na czysto zewnętrznem zestawianiu części mowy, zapomocą których może być wyrażany podmiot, czyż nie prościej oprzeć te wszystkie szczegóły na jednej jakiejś podsta-

wie? Podstawą tą będzie funkcja zasadnicza podmiotu. Podmiot wskazuje na przedmiot, o którym jest mowa w zdaniu, musi więc być wyrażany zapomocą tych części mowy, które oznaczają przedmioty, t. j. zapomocą rzeczowników, zaimków rzeczownych i bezokoliczników, a poza tem zapomocą wszystkich innych części mowy, o ile są użyte w znaczeniu rzeczownika. Przy takiem postawieniu rzeczy rozrzucone i niczem niezwiązane szczegóły skupiają się koło jednego ośrodka i przeistaczają w zwartą całość, związaną zależnościami przyczynowemi. Wykrywanie tych związków zależności zmusza do wprowadzenia pierwiastka rozumowego; jest to metoda niewątpliwie trudniejsza, niż bezmyślne uczenie się napamięć, ale po pierwsze pewniej utrwala nabywane wiadomości, a nadewszystko kształci zdolności umysłowe. Nauka gramatyki, jak się to już nieraz uwydatniało w dotychczasowym toku rozważań, ćwiczy myślenie indukcyjne, tutaj nadarza się sposobność do zastosowania dedukcji: na podstawie funkcji, jaką spełnia rozpatrywana część zdania, uczniowie mogą a priori wysnuwać wnioski, zapomocą jakich części mowy powinna być ona wyrażana. Samo się przez się rozumie, że jak wszędzie w naukach realnych, tak i tutaj, te sposobem dedukcyjnym wyprowadzane wnioski muszą być zestawiane z faktami, ażeby znaleźć w nich potwierdzenie, a niekiedy ulec częściowej rektyfikacji lub wyjaśniającym zastrzeżeniom.

Potrzeba takich zastrzeżeń i uzupełniających wyjaśnień nadarzy się, naprzykład, przy omawianiu form przydawek. Przydawki wskazują na właściwości przedmiotów, więc powinny być wyrażane zapomocą tych części mowy, które oznaczają właściwości przedmiotów. Tak bywa istotnie w znacznej liczbie wypadków, kiedy przydawki przybierają formy przymiotników, zaimków przymiotnych lub imiesłowów przymiotnikowych; ale zdarza się nieraz, że przydawka jest wyrażona zapomocą rzeczownika, po-

łożonego albo w tym samym przypadku, co wyraz określany, albo w dopełniaczu lub w innym jakim przypadku z przyimkiem, np. *Księża Paulinowie tabakę taką robią w mieście Częstochowie. — Piękne są okolice Krakowa. — Zdala błyszczał w słońcu dach z blachy.* Wszystkie te wypadki wymagają uzupełniających wyjaśnień, bo inaczej niezrozumiałą pozostanie sprzeczność, dlaczego część zdania, wskazująca na właściwość przedmiotu, wyrażana bywa przez część mowy, oznaczającą przedmiot. Przy umiejętnem postawieniu sprawy uczniowie, pod kierownictwem nauczyciela, łatwo będą mogli zauważyć, że sprzeczność ta jest tylko pozorna. W t. zw. przydawce rzeczownej rzeczownik ma zawsze znaczenie oderwane, wskazuje więc nie na przedmiot zmysłowy, lecz na oddzielną cechę lub sumę cech oderwanych, w przydawce zaś dopełniaczowej i przyimkowej wprawdzie rzeczownik może mieć nieraz znaczenie zmysłowe, ale na treść tego rodzaju przydawek składa się nie treść rzeczownika, lecz ten stosunek, jaki go łączy z rzeczownikiem określanym, a który jest wyrażony przez dopełniacz lub formę innego przypadku z przyimkiem. Unaocznienie tego nie powinno sprawiać trudności: niechaj uczniowie zastanowią się, czy używając w takich, jak przytoczone wyżej zdania, połączeń wyrazowych, typu *księża Paulinowie, miasto Częstochowa*, myślą o dwóch przedmiotach, *księżach* i *Paulinach, mieście* i *Częstochowie*, czy też mają obraz jednego przedmiotu. Odpowiedź nie może wypaść dwuznacznie; każdy przy pewnej uwadze spostrzeże, że wyrażenia te są znakami jednego obrazu przedmiotowego, a skoro tak, to obraz ten łączy się z jednym tylko rzeczownikiem *(księża, miasto)*, natomiast drugi rzeczownik, wchodzący w skład wyrażenia *(Paulinowie, Częstochowa)*, nie oznacza w danym wypadku całego przedmiotu zmysłowego, lecz tylko jedną jego cechę. W wyrażeniach takich, jak *okolice Krakowa, ulice Warszawy, brzegi Wisły,*

dach z blachy, pan we fraku treść przydawek zawiera się nie w znaczeniu użytych w przydawce rzeczowników, lecz w tym stosunku, jaki je łączy z rzeczownikami określanemi. Stosunek ten jest tutaj wyrażony w formie dopełniacza lub innego przypadku z przyimkiem; może być jednak oznaczony także zapomocą odpowiednich przymiotników, np. *krakowskie okolice, warszawskie ulice, wiślane brzegi*... Niechaj uczniowie pod kierunkiem nauczyciela sami wynajdą ten inny sposób wyrażania tego rodzaju przydawek, a przekonają się naocznie, że na treść ich składa się nie zmysłowy obraz przedmiotu, lecz związek, jaki go łączy z rzeczownikiem określanym.

Podobnych wyjaśnień wymaga także użycie rzeczownika w orzeczniku; i w tej funkcji rzeczownik ma zawsze znaczenie oderwane. Przy takich sposobnościach należy uczniom zwracać uwagę na zmienność znaczenia wyrazów: jeden i ten sam wyraz, zależnie od funkcji, jaką spełnia w zdaniu, może być raz rzeczownikiem zmysłowym, innym razem rzeczownikiem oderwanym. Tak naprzykład, w zdaniu *wróbel jest ptakiem* wyraz *ptak*, użyty w funkcji orzecznika, ma znaczenie rzeczownika oderwanego, ale w zdaniu takiem, jak *ptaki świergotały* otrzymuje znaczenie rzeczownika zmysłowego.

Związki formalne, zachodzące między wyrazami w zdaniu, mogą być współrzędne lub podrzędne. Wykazanie tych różnic nie sprawia zazwyczaj trudności i nie wymaga szczególniejszych uwag dydaktycznych. Omówić natomiast wypada sposób, w jaki należałoby przedstawiać różne odmiany związków podrzędnych. Związki te występować mogą pod trzema postaciami, — rządu, zgody i przynależności; zadaniem nauczyciela jest uwydatnienie i wyjaśnienie zachodzących między niemi różnic. Jak wszędzie, tak i tutaj punktem wyjścia musi być analiza odpowiednio wybranego materjału rzeczowego. Nauczyciel podaje dzieciom takie wyrażenia syntaktyczne,

jak *liść brzozy, zielony liść brzozy, jasno zielony liść brzozy*. Każde z tych wyrażeń uczniowie pokolei analizują, wyszukując w nich wyrazy nadrzędne i podrzędne. a później je deklinują, biorąc za podstawę wyraz nadrzędny (*liść*):

M.	liść brzozy	(jasno) zielony liść brzozy
D.	liścia brzozy	(jasno) zielonego liścia brzozy
C.	liściowi brzozy	(jasno) zielonemu liściowi brzozy
B.	liść brzozy	(jasno) zielony liść brzozy
N.	liściem brzozy	(jasno) zielonym liściem brzozy
Mjsc.	(na) liściu brzozy	(jasno) zielonym liściu brzozy.

To samo w liczbie mnogiej. Potem przez odpowiednie zapytania nauczyciel zwraca uczniom uwagę, że wyraz podrzędny *brzozy* nie zmienia w deklinacji swojej formy, zawsze pozostając w dopełniaczu. Nasuwa się pytanie, dlaczego. Czy ze zmianą przypadku wyrazu nadrzędnego zmienia się stosunek do niego wyrazu podrzędnego? Zmiana przypadku wyrazu *liść* wskazuje, że się zmienia jego stosunek do innego jakiegoś wyrazu w zdaniu, ale związek między wyrazem *brzoza* a wyrazem *liść* pozostaje tu zawsze bez zmiany i nie zmienia się przypadek wyrazu *brzoza*. Jest to dowodem, że forma dopełniacza jest tutaj znakiem związku, jaki zachodzi między wyrazem *brzoza* a wyrazem *liść*, wskazuje mianowicie, że *liść* należy do *brzozy*. Związek podrzędny, w którym zależność wyrazu podrzędnego od nadrzędnego jest wyrażona zapomocą końcówki przypadkowej, nazywa się związkiem rządu.

Zkolei uczniowie rozpatrują formę przymiotnika *zielony* i jego stosunek do wyrazu nadrzędnego. Czy ze zmianą przypadku w wyrazie *liść* zmienia się przypadek przymiotnika *zielony*? A czy związek, łączący te dwa wyrazy, ulega zmianie? Ponieważ związek, łączący oba wyrazy, we wszystkich przypadkach pozostaje bez zmiany, choć zmienia się forma przypadku, więc jest to oczywi-

stym dowodem, że w danym razie związek między wyrazem podrzędnym a nadrzędnym nie jest oznaczony przez końcówkę przypadkową, lecz przez upodobnienie form. Związek podrzędny, w którym zależność wyrazu podrzędnego od nadrzędnego wyraża się w upodobnieniu form, nazywa się związkiem zgody.

Jeżeli wreszcie rozpatrzymy bliżej wyrażenie *jasno zielony,* to się okaże, że tutaj zależność wyrazu podrzędnego od nadrzędnego nie ma żadnego znaku formalnego: wyraz podrzędny *jasno* jest przysłówkiem, jako taki nie ma form fleksyjnych i dlatego się nie zmienia; związek zachodzący między nim a wyrazem nadrzędnym, wynika z samego znaczenia tych wyrazów i żadnego znaku zewnętrznego nie posiada. Taki związek podrzędny nazywa się związkiem przynależności.

Bardziej szczegółowego omówienia wymagają różnorakie sposoby łączenia się z rzeczownikami liczebników głównych i zbiorowych. W połączeniach tych liczebniki spełniają funkcję przydawek przymiotnych, więc jako takie powinny się łączyć z rzeczownikami określanemi na podstawie związku zgody. Tak istotnie niekiedy bywa: liczebniki główne 1—4 łączą się z rzeczownikami na podstawie zgody; ale liczebniki powyżej *czterech* mają w formach mianownika i biernika związek rządu. Nauczyciel powinien to unaocznić na szeregu przykładów, a potem dać wyjaśnienie, gdzie jest źródło tego zjawiska: liczebniki *pięć, sześć* i t. p. mają w mianowniku i bierniku formy rzeczowników, a ponieważ rzeczowniki łączą się z rzeczownikami na podstawie rządu, więc w tych przypadkach mamy związek rządu. Podobnych wyjaśnień wymaga również składnia liczebników zbiorowych. Sposób postępowania powinien być ten sam, co i w tamtym wypadku. Uczniowie piszą naprzód deklinację jakiegoś liczebnika zbiorowego, który odmieniają łącznie z jakimś rzeczownikiem, więc naprzykład *oboje*

rodziców, czworo wideł. Potem nauczyciel pyta, w jaki sposób się te wyrazy łączą, czy mamy związek rządu czy zgody, gdzie występuje związek rządu, a gdzie związek zgody. Gdy uczniowie podkreślą przypadki, w których jest związek zgody (celownik i miejscownik), nauczyciel przez odpowiednie zapytania powinien zwrócić uwagę, w jaki sposób odmieniają się liczebniki zbiorowe, czy mają deklinację rzeczownikową, przymiotnikową czy liczebnikową. Gdy uczniowie uprzytomnią sobie, że liczebniki zbiorowe mają formy deklinacji rzeczowników nijakich, łatwo będzie wytłumaczyć, dlaczego w większości przypadków mają z rzeczownikami związek rządu. Jest to normalny związek, łączący rzeczowniki z rzeczownikami. Pozostaną do wyjaśnienia formy celownika i miejscownika, gdzie zamiast oczekiwanego rządu mamy związek zgody. Liczebniki zbiorowe mają w tych przypadkach końcówkę *-u*; końcówka ta z pochodzenia swojego jest rzeczownikowa (*obojg-u, czworg-u,* jak np. *ok-u*), ale została ona pomieszana z końcówką *-u*, właściwą deklinacji liczebnikowej (por. *pięciu, sześciu*...), a ponieważ liczebniki główne w tych przypadkach, w których mają formy deklinacji liczebnikowej, łączą się z rzeczownikami na podstawie zgody, więc i tutaj został wprowadzony związek zgody.

W zakresie składni zdania złożonego nasuwają się dwie bardzo ważne wskazówki dydaktyczne; jedna dotyczy wyróżniania odmian znaczeniowych zdań podrzędnych, a druga sposobu graficznej analizy zdań złożonych, w szczególności wieloczłonowych. Wiadomo, że nieraz potrzeba długotrwałych ćwiczeń, żeby uczniowie wprawili się w umiejętność odróżniania różnych typów znaczeniowych zdań podrzędnych. Sprawa znacznie się ułatwi, jeżeli zdanie podrzędne będzie się traktować, jako rozwiniętą część zdania nadrzędnego i będzie się je określało przy pomocy tych samych środków, zapomocą

których wyróżnia się części zdania pojedyńczego, to znaczy, na podstawie odpowiednio formułowanych pytań. Każde zdanie podrzędne, zależnie od właściwego sobie znaczenia, to znaczy, zależnie od tego, jaką część zdania nadrzędnego zastępuje, odpowiada na te same pytania, które są punktami orjentacyjnemi przy określaniu odpowiadających im części zdania pojedyńczego. Zdania podmiotowe tak, jak i podmiot w zdaniu pojedyńczem, odpowiadają na pytania *kto? co?* Zdania orzecznikowe tak, jak orzeczniki (rzeczowny lub przymiotny) w zdaniu pojedyńczem, odpowiadają na pytania *kim jest? czem jest? jaki jest?* Zdania przydawkowe odpowiadają na te same pytania, co przydawki w zdaniu pojedyńczem, i t. d. Trzeba więc przyzwyczaić uczniów, żeby, określając rodzaj zdania podrzędnego, zastanawiali się, jaką część zdania podrzędnego one zastępują, i stawiali pytania, zapomocą których możnaby rozbierane zdanie podrzędne połączyć z nadrzędnem. Np. *Kto pod kim dołki kopie, sam w nie wpada.* Zdanie *sam w nie wpada* jest nadrzędne; po stwierdzeniu tego uczniowie wyszukują pytanie, zapomocą którego możnaby połączyć zdanie nadrzędne z podrzędnem. Pytaniem tem jest tutaj zaimek *kto?* w formie mianownika. Na pytanie to odpowiada podmiot, zdanie zatem *kto pod kim dołki kopie* zastępuje podmiot zdania nadrzędnego, jest więc zdaniem podmiotowem.

Dla unaocznienia związków, zachodzących między zdaniami w zdaniu złożonem, w szczególności wieloczłonowem, a przedewszystkiem okresowem, bardzo pożytecznie jest posługiwać się formułami symbolicznemi. W formułach tych oznaczamy zdania niezależne kolejnemi literami wielkiego abecadła, zdania poboczne — odpowiedniemi literami małego abecadła, zaznaczając stopień ich podrzędności zapomocą odpowiedniej cyfry zboku; związki, łączące poszczególne zdania, wyraża

się zapomocą umówionych znaków: znak + może oznaczać związek współrzędny łączny, znak — może wyrażać związek współrzędny przeciwstawny, znaki → ← mogą oznaczać związki podrzędne, przyczem strzałka odwraca się w kierunku zdania nadrzędnego; grupy zdań, wyodrębniające się jako większe lub mniejsze całości, można dla zaznaczenia brać w nawiasy, wyrażające swym kształtem różnorodne kolejne ustopniowania. Np. *Nocni stróże pytają w obawie, skąd w królestwie skrzydlatem tyle zamieszania, jaka burza te ptaki tak wcześnie wygania* = A ← (a_1 + a_1). — *Koniecznie trzeba śpiewać, aby wyśpiewać to, co należy* = A ← (a_1 ← a_2). — *Turkotały wozy, rżały konie, leciały głosy przeróżne, wiązały się głośne rozmowy* = A + B + C + D. — *Najszlachetniejszy kamień jest ten, który kraje wszystkie inne, a siebie zrysować nie daje; najszlachetniejsze serce jest to, które raczej da się skaleczyć, niż samo zadraśnie* = (A ← a_1) — (B ← b_1 ← b_2). — *Gdyby zebrać razem te zmarnowane krople, powstałyby morza; gdyby stopić te iskry, powstałyby słońca; gdyby związać te ruchy, powstałyby potęgi; gdyby skupić te radości, powstałyby szczęścia, — a tymczasem człowiek stoi wobec swych losów łaknący, ciemny, bezsilny i nieszczęśliwy* = [(a_1 → A_1) + (b_1 → B) + + (c_1 → C) + (d_1 → D)] — E. Części zdania nadrzędnego, rozdzielone zdaniem podrzędnem, oznaczać można odpowiedniemi literami z półkolem na dole. Np. *Ci, co tu bywają rankiem, już odeszli; ci, co szukają cienia i chłodu, nie przyszli jeszcze* = (A ← a_1 A) — (B ← b_1 B). — *Hrabia, chociaż nie wiedział, co to wszystko znaczy, poglądając w twarz starca, czuł jakieś wzruszenie* = A (a_1 ← a_2) → A. W formule ostatniego zdania kierunek strzałki, wykreślonej od (a_1 ← a_2) wskazuje, że zdania te zależą od tej części zdania głównego, która się mieści na końcu.

Formuły analityczne dopomagają do uzmysłowienia budowy zdania złożonego i szczególniejsze mogą oddać usługi przy rozbiorze zdań wieloczłonowych.

Wskazówka bibljograficzna. O nauczaniu gramatyki pisali u nas:

1. Auerbach. Lingwistyka w szkole. Muzeum XXIX.
2. Baudouin de Courtenay. J. Znaczenie języka jako przedmiotu nauki w szkole. Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Warszawa 1908.
3. Drzewiecki K. Zarys metodyki języka polskiego. 8. Gramatyka.
4. Gaertner H. Nauka o języku polskim, wskazówki do samokształcenia. Lwów 1927.
5. Jurgis W. Nauka języka ojczystego w szkole. II. Gramatyka szkolna. Nowe Tory 1912.
6. Klemensiewicz, Majewiczówna, Lehr-Spławiński. Gramatyka polska w szkole powszechnej, podręcznik metodyczny dla nauczyciela. Lwów 1929 wyd. 2-e.
7. Klemensiewicz Z. Dydaktyka nauki o języku ojczystym, zasady i zagadnienia. Lwów-Warszawa 1929.
8. Klemensiewicz Z. Nauka gramatyki zagranicą. Język Polski. XIII i XIY.
9. Kurpiel A. Jeszcze kilka słów o nauczaniu języka polskiego w naszych gimnazjach. Muzeum XIV.
10. Magiera J. Gramatyka języka ojczystego w naszej szkole średniej. Język Polski II.
11. Matusiak S. O nauce gramatyki języka polskiego w gimnazjum wyższem. Muzeum II.
12. Nitsch K. Kilka słów o celach nauczania języka ojczystego. Rocznik Pedagogiczny (1921) 1923.
13. Nitsch K. W sprawie podręcznika gramatyki polskiej. Język Polski X.
14. Nowicki W. Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Życie Szkolne VII. Włocławek 1929.
15. Rozwadowski J. O nauce języka ojczystego w szkołach i o rzeczach pokrewnych. Język Polski XI.
16. Rudnicki M. Wykształcenie językowe w życiu i w szkole. Poznań 1920.
17. Rudnicki M. Z dziejów polskiej myśli językowej i wychowawczej. Poznań 1921.

18. Rudnicki M. Język ojczysty jako podstawa naukowa dla wszystkich przedmiotów, nauczanych w seminarjum nauczycielskiem i w szkole średniej. Czasopismo Pedagogiczne IV.
19. Rygier L. Wskazówki metodyczne do pierwszych zasad gramatyki języka polskiego. Warszawa 1919.
20. Szober S. Gramatyka w szkole średniej, jej zadania, metoda, program, teorja i zakres wykładu. Wychowanie w domu i szkole 1913.
21. Szober S. Teorja języka ojczystego w wykładzie szkolnym. Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Warszawa 1908.
22. Szober S. O przygotowaniu lingwistycznem nauczycieli języka polskiego. Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Warszawa 1908.
23. Szober S. O kształcącem znaczeniu języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego. Nowe Tory 1911.
24. Szober S. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Nauka o języku. Warszawa 1923.
25. Szober S. Pogląd na świat w odbiciu faktów językowych i wartości wychowawcze nauki gramatyki. Przegląd Pedagogiczny (1921) 1923.
26. Szober S. i Nowicki W. Ćwiczenia językowe w szkole powszechnej. Gramatyka, styl i pisownia. Zeszyt 1. Drugi rok nauczania. Uwagi metodyczne dla nauczyciela. Warszawa 1928. (Zeszyty następne w przygotowaniu).
27. Trzaskowski B. W sprawie podniesienia nauki języka polskiego w szkołach średnich. Muzeum VII.
28. Weychertówna W. O wykładzie języka polskiego. Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Warszawa 1908.
29. Woroniecki J. ks. Około kultu mowy ojczystej. Lwów-Warszawa 1925.

2492

UP - Kraków BG
1050149346