

BIBLIOTHEKA
PW
SL
KRAKÓW

9595

KBN., 15. 10. I. 53, 20,000



STANISŁAW SZOBER

ZASADY

NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

L W ZAKRESIE SZKOŁY POWSZECHNEJ

I GIMNAZJUM NIŻSZEGO

WYDANIE DRUGIE, UZUPEŁNIONE.



H. 108.



LWÓW — WARSZAWA

KSIĄŻNICA POLSKA T-WA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH
MCMXXIII.



9595 ✓



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 teoretycznymi, tembardziej 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 jakim go sytuacja zawodowa postawi. Takie ujęcie rzeczy nie tylko 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 prze-

cież dla wydajnego swego rozwoju odpowiedniego podłoża w kulturze umysłowej. Bez uprawy tego podłoża zniszczy dorobek doświadczenia, wprawa wykrzywi się w rutynę, a przyrodzone zdolności wyjałowięją. 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 ich 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 nie tylko z psychologią 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 dyskusje¹⁾).

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 obiektywne. Dla mnie ta książka będzie zawsze żywym 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 1922.

I. NAUKA CZYTANIA

Wyćwiczenie w umiejętnem czytaniu i pisaniu było zawsze pierwszym 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 (syłabę) 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 wyrazów 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 wpływają.

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 różnicować 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 na pamięć 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, na przykład, żeby przeczytać wyraz *człowiek*, dziecko musiało powiedzieć (*czetelo*—*czło*) + (*wuicka*—*wiek*) = *człowiek*. Między brzmieniami głosek a dźwiękami, tworzącymi 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 zrozumimy, 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 bakałarus rady sobie dać nie mógł, jest tylko odbiciem smutnej rzeczywistości. Sylabizowanie bywało nieraz nielada próbą nawet dla tych, co czasami 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 rażniej i sprawniej.

Znacznie 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 energii. 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-mięśniowymi (pisaniami). W ten sposób wyobrażenie litery pomnaża się nowymi 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 postaci liter drukowanych i pisanych nie wiele się od siebie różnią, więc po osiągnięciu dostatecznej wprawy w czytaniu pisma czytanie tekstów drukowanych nie następuje 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, biorą pod uwagę nie wszystkie, właściwe językowi polskiemu, głoski, lecz tylko te, które w abecadle polskiem są oznaczane zapomocą pojedynczych liter; głoski, oznaczane zapomocą liter podwójnych, 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 na przykład głoska (ż) uważana jest za dźwięk samodzielny i wyodrębniony, bo oznaczona bywa zapomocą litery pojedynczej **ż**, a głoska (š), różniąca się od tamtej tylko brakiem dźwięczności (głosowości), a pozatem wymawiana w tem samym miejscu i tym samym sposobem artykulacji (przednio-językowo - dźwięczna, 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 (č), (ž), (š), (ž), wyrażane w piśmie polskiem zapomocą dwu znaków **cz**, **dz**, **dž**, **dž**, 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 odpowiednim 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 nastroczają 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 nieuchwytnem jest brzmienie głoski. Składanie całości wyrazowych z takich drobin akustycznych, jakimi są głoski, nie może być czynnością łatwą. To jedno, a po drugie, głoski są elementami fonetycznemi, które wyróżniamy na drodze świadomo 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 uchwytą jednostkę fonetyczną, która przytem tworzyłaby naturalną część 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 na przykład, 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 odpowiedniami, umieszczonemi obok, rysunkami, a więc na przykład 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 połączeniach¹⁾.

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

Metoda syntentyczno-zgłoskowa usuwa znaczne trudności związane z gloskowaniem. Trudności te usiłowano złagodzić także na innej drodze. Jest rzeczą pewną, wynikającą z codziennych niemal spostrzeżeń i obserwacji, że czynność składania, na jakichkolwiek przedmiotach ją wykonywamy, staje się o wiele łatwiejszą, jeżeli ją poprzedza czynność rozkładania: łatwiej jest przecież złożyć, na przykład, 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 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 części pomniejszych, więc punktem wyjścia w tej metodzie może być, oczywiście, zgłoska albo wyraz; zgłoska, 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 gloskowego, t. j. od zgłosek samogłoskowych (a, o, u, e, y, i)¹⁾, a potem

¹⁾ Elementy te, rzecz jasna, są jednocześnie niepodzielnymi 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.

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 niepodzielna 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 innymi znanymi 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 innymi, znanymi 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 lał* i t. p. Oczywiście, że im więcej dzieci poznają dźwięków i liter spółgłoskowych, tem rozleglejszą staje się możliwość urozmaicania ich połączeń z samogłoskami i tem większy zakres zgłosek, posiadających znaczenie, a więc mających samodzielną wartość wyrazów; tak, na przykład, 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, nos, 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 części, na przykład, *u llll...., assss....*; wówczas część 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 kolumnio szeregu 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. Założmy, 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 zestawienia wyrazów:

sen	lin	san	los	syn
len	syn	tan	lok	syk
ten	tyń		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 materiałem, 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 wysunąć 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 kategorie głosek, które mogą być zapomocą przedłużania wyodrębniane. Z tych dwóch podstawowych wynikają wszystkie dalsze ograniczenia, będące bezpośredniem i nieuniknionem następstwem tamtych. Dźwięk, wyodrębniony 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), (ś), (ż), (ś), (ż), (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 jednym miejscu przy jednoczesnem otwarciu w drugim 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 współrzednym udziale zwarcia; wprowadzie 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 na zewnątrz 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 pomyslnym 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 część, 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 wypły-

wają 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, na przykład, (z) w (s), (ż) w (ś), (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, šef, 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, lecz zupełnie niezależnie od podsuwanego materiału. Metoda została w ten sposób zupełnie spaczona. Tak więc metoda przedłużania wymaga, ażeby wyodrębniany zapomocą niej dźwięk spółgłoskowy 1) tworzył końcową część 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, š, 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

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

brać pod uwagę właściwości graficzne liter, oznaczających te spółgłoski. Tak, na przykład, spółgłoska (ł) nie bardzo nadaje się 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 trudności¹⁾. Spółgłoski (š), (h), oznaczane w grafice polskiej zapomocą liter podwójnych **sz**, **ch**, również powinny być odsunięte na nieco późniejszy stopień nauki. Poza graficznymi, liczyć się również wypada z właściwościami kaligraficznymi, to znaczy z mnięjszą 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 nikłą, ażeby na podstawie materiału, 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 względnie 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 skrupowana, 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

¹⁾ Że spółgłoska (ł) w większości gwar polskich wymawiana bywa jak (u), świadczy o tem częsta wymiana (u) na (ł), analogiczna do wymiany (ł : l), i błędna „nieortograficzna” pisownia dwugłoski (au, eu) w wyrazach obcych przez *al*, *el*: np. *Fitkau*: o *panu Fitkale*, *Grabau*: o *panu Grabale*, *kakao* (kakauo): w *kakale*, jak *sioło*: w *słołe*, *aniół*: *aniele*; pisownia *attor* = *autor*.

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

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, wyodrębniając składowe ich części. 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, na przykład:

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	łśni	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, akademickie pewno, wywody teoretyka, 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 materiału 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 samogłoskowymi w najrozmaitszym układzie: *u-le, la-la, a-le, i-lu, i-le, u-li, lo-lo...* Drugim dźwiękiem spółgłoskowym, z którym z kolei Promyk zaznajamia dzieci, jest spółgłoska (s); zostaje ona wyodrębniona w wyrazie *lis, las*; poczem następują znowu ćwiczenia w układaniu. Materiał, do przerabiania tych ćwiczeń podany, zawiera obok zgłosek, mających znaczenie, a więc posiadających charakter wyrazów, jak na przykład: *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 zamykać oczu na wyraźne jej braki. Zasada rozłożenia materiału, 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 zapoznavanie już w samych początkach nauki z podwójnem abecadłem, z literami pisanymi i drukowanymi. Poza tem elementarz Promyka zawiera braki, związane nieodłącznie z metodą zgłoskową, to znaczy, w znacznej mierze operuje materiałem, 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 punkty wyjścia sylaby, ale tylko takie, które są jednocześnie wyrazami; tak samo w ćwiczeniach w układaniu 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 pobierania i rozkładania materiału fonetycznego; w metodzie zgłoskowej materiału 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 materiału 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 nie tylko jako sylaby, lecz także jako wyrazy, ale są to wyrazy nie samodzielne, nie posiadające poza zdaniem lub wyrażeniami syntaktycznemi wyrażonego 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. *lus, 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 „Nauka czytania i pisania” Marjana Falskiego. Książka Falskiego dzieli naukę na 11 rozdziałów. W pierwszych ośmiu rozdziałach dzieci zapoznają się z głoskami, oznaczanymi w grafice polskiej za pomocą liter pojedynczych, treścią nauki w trzech rozdziałach końcowych są głoski, wyrażane za pomocą znaków dwuliterowych. Kolejność, w jakiej autor zapoznaje dzieci z poszczególnymi głoskami, jest następująca: 1) *a, i, o, y, s, l, t*, 2) *q, u, e, j, k, r*, 3) *m, n, p*, 4) *e, d*, 5) *ó, w, h*, 6) *z, ł*, 7) *e, ż, b*, 8) *g, f*, 9) *p' c' s' n' b' w' z'*. 10) *ś (=sz), ć (=cz), h (=ch)*, 11) *ź (=dz), ź (=dź), ż (=dż)*. W każdym z pierwszych ośmiu rozdziałów przebieg nauki rozkłada się na trzy następujące stopnie: „1) na I stopniu nauki uczeń zaznajamia się z kilku pisanymi wyrazami, odczytując te wyrazy z ich ogólnego kształtu, i czyta teksty, ułożone z poznanych wyrazów, 2) na II stopniu nauki uczeń poznane na I stopniu wyrazy rozkłada na głosy, składa je z pojedynczych głosów, zaznajamia się z pisownią tych wyrazów i z nowymi literami, w skład tych wyrazów wchodzącymi, 3) na III stopniu nauki uczeń czyta tekst z wyrazów znanych i z nowych wyrazów, ułożonych ze znanych uczniowi liter; uczeń odczytuje wyrazy dobrze znane z ogólnego kształtu, a wyrazy mniej znane i nowe za pomocą głosowania. Nauka pisania rozpoczyna się na stopniu II-gim od pisania liter; potem uczeń pisze wyrazy z tych liter i krótkie zdania; na III stopniu nauka pisania postępuje równolegle do czytania¹⁾”. Analiza występuje w metodzie Fal-

¹⁾ M. Falski. Wskazówki dla nauczyciela, dodatek do „Nauki czytania i pisania”, Kraków 1910, str. 12–13.

skiego nieco później, niż u Promyka, bo nie bezpośrednio po zapoznaniu z nowym wyrazem, lecz dopiero po szeregu ćwiczeń w umiejętności rozpoznawania wyrazów z ich całości. Za podstawę do tych ćwiczeń bierze Falski następujące wyrazy, rozłożone według rozdziałów: 1) *las, lis, Ala, As, osa, osy, to, i, a*, 2) *kot, rak, jest, są, je, tu*, 3) *mak, pole, nora*, 4) *dom, dym, co*, 5) *sowa, wilk, hu*, 6) *koza, łąka*, 7) *żuk, żaba, węże, wąż*, 8) *gil, kogut, fura* i t. d. Wyrazy te dzieci rozpoznają z ich całości i dopiero, gdy mniej lub więcej dokładnie utrwały sobie w pamięci ich wygląd, rozkładają na głoski i litery. W rozdziale pierwszym następuje to na stronicy 8-mej. Z wyodrębnionych głosek dzieci składają naprzód wyrazy, poznane przedtem z ich całego wyglądu; potem wyrazy nowe, jak na przykład: 1) *tu, lata*, 2) *kura, ej, te, kury*, 3) *Janek, rosa, mur, lalka, Pola, Nina, karmi, ma, tam, na, rano* i t. d.

Elementarz Falskiego poza indywidualnymi zaletami posiada wszystkie przymioty metody analityczno-syntetycznej wyrazowej, dzieli z nią jednak właściwe jej braki. Do niezaprzeczonych zalet „Nauki czytania i pisania“, oprócz staranności wydania, należy niewątpliwie zwartość metody, wynikająca z konsekwentnego i rozumnego przeprowadzenia jej naczelných zasad; dodatnią jej wartość podnosi również przeprowadzenie analizy wyrazów dopiero po szeregu ćwiczeń w ich rozpoznawaniu z ogólnego wyglądu, taki bowiem sposób postępowania przyzwyczajają dzieci do obejmowania wzrokiem całości obrazów wyrazowych i przyczynia się do szybszego i płynnego czytania. Do braków zaliczyć wypada: 1) wzięcie za punkt wyjścia wyrazów nie jednogłoskowych, lecz trzygłoskowych — *las, lis*, 2) niebranie pod uwagę w rozłożeniu materiału według stopni nauki właściwości artykulacyjno-akustycznych głosek; autor liczy się ze sposobem graficznego wyrażania głosek, spółgłoski, wyrażane zapomocą znaków dwuliterowych, przenosi do rozdziałów końcowych książki (rozd. IX i XI), ale już w pierwszym rozdziale podaje spółgłoskę zwartą (t), a w rozdziale drugim spółgłoskę (k), pomija więc naturalny układ elementarza; 3) jednostronność w sposobie wyodrębniania głosek; autor zna tylko jedną metodę, „przeciągłe wymawianie głosów“; metoda ta, doskonała w zastosowaniu do samogłosek i spółgłosek trwałych (półotwartych i szczelinowych), nie może przecież wydać pożądaných wyników przy wyodrębnianiu spółgłosek doraźnych

(zwartych i zwarto-szczelinowych), bo głoski te, jak wiadomo, wywołują chwilowe wrażenie akustyczne i dowolnie przeciągane być nie mogą; 4) brak ustopniowanego materiału do ćwiczeń w odczytywaniu połączeń spółgłoskowych; tu i ówdzie podane wyrazy ze zbiegiem spółgłosek, jak *jest* w rozdziale 2-im, *łałka*, *karmi*, w rozdziale 3-im, *sówka* w rozdziale 5-ym, *piłka* w rozdziale 6-ym, *kolce*, *bułka* -- w rozdziale 7-ym, *krowa*, *babki*, *mna*, *list*, *deszcz*, *brzeg*, *chmura*, *bratki*, *dzban*, *droga*, *drzewo*, *śnieg*, *sanki*, *kończy*, *jeżdżą*, *jeźdźmy*, *polna*, *czarny*, *jeszcze*, *bzyk*, — nie wystarczą. Braki te nie zmniejszają jednak, jak powiedziałem, wybitnych zalet metody Falskiego, które książce jego wyznaczają jedno z najpocześniejszych miejsc wśród naszych elementarzy. Jeżeli podsuwanie znaków, które są symbolami nie tylko głosek, lecz także określonych treści znaczeniowych, jest wielką zaletą metody wyrazowej, wyróżniającą ją w sposób tak bardzo dodatni od metody zgłoskowej, to naturalną konsekwencją takiego poglądu jest oczywiście dążenie, ażeby podawane w elementarzu wyrazy łączyły się w zdania i dalej w wyższe wiązania myślowe, t. j. całe powiastki. Z tych dążeń wypłynął drugi elementarz Falskiego¹⁾.

„Elementarz powiastkowy“ wysuwa się na czoło naszej literatury elementarnej 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 materiału uważny i przenikliwy, że nie opuszcza żadnego szczegółu, który może w nauce wyzyskać, a z drugiej strony nie wprowadza nic zbytecznego, nic, co by w toku nauki zjawiało się przedwcześnie i naruszało konsekwentny przebieg metody. „Elementarz powiastkowy“ prowadzi naukę metodą analityczno-syntetyczną z wyrazem, jako jednostką metodyczną, na czele. Autor wprowadza tutaj w przeciwstawieniu do pierwszego swojego elementarza analizę już na pierwszej stronicy, a czyni to słusznie, bo metoda t. zw. do-
 raźnego 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

¹⁾ Marjan Falski. Elementarz powiastkowy dla dzieci z obrazkami Kamila Mackiewicza. — Lwów-Warszawa, Książnica Polska, 1920.

nauczyciela podane są sposoby przeprowadzenia analizy: 1) nauczyciel pokazuje dzieciom obrazek podstawowy, 2) zaznaja 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 równobiegłe z analizą wzrokowo-graficzną wyrazu napisanego. W związku z tem w pierwszej części Elementarza do str. 71. włącznie 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; ale godząc się najzupełniej z tą zasadą, podkreślić należy, że niekiedy autor od niej odstępował, wysuwając na plan pierwszy wyobrażenia graficzno-wzrokowe wyrazu pisanego. Tak, na przykład, na str. 11. autor podaje wyraz „kici“ z literą c. Dzieci poznały już tę literę na str. 7. w wyrazie *co*, a więc w innej wartości fonetycznej: tam *c* oznacza spółgłoskę zębową twardą [c], tutaj wyraża spółgłoskę średniojęzykową miękką [ć], a spółgłoski miękkie są tematem lekcji dopiero w części III (str. 76—87) i IV (str. 88—92). To samo da się powiedzieć o wyrazie *kosi*, występującym na str. 11. Elementarza: w granicach wiadomości, zdobytych na tym stopniu, normalny stosunek między literą *s* a odpowiadającym jej dźwiękiem zostaje naruszony, bo w wyrazie *kosi* litera *s* oznacza nie [s], lecz [ś]. Nie zwrócił również autor dostatecznej uwagi na sposób wymawiania samogłosek nosowych i w ćwiczeniach na te samogłoski podał niezbyt szczęśliwie dobrany materiał; w wyrazach bowiem *dębem*, *skręcone*, *kłębek*, przytoczonych w Elementarzu, samogłoska *ę* w nieprzymuszonej wymowie ulega rozkładowi i rozpada się na grupę głoskową, składającą się z samogłoski czystej i spółgłoski nosowej: [dembem], [skrencone], [kłembek]. Jeżeli wyobrażenie graficzno-wzrokowe ma odpowiadać ściśle wyobrażeniu słuchowo-wymawianiowemu, należałoby podać takie wyrazy, jak nap. *prężą się*, *węszą*, *kęs*, *węch* i t. p., gdzieby *ę* lub *ą* znajdowały się przed spółgłoską szczelinową, bo tylko w takim położeniu samogłoski nosowe zachowują właściwe sobie brzmienie. Te nie-

wielkie zresztą usterki nie zmieniają wszakże wartości „Elementarza powiastkowego“, który posiada wybitne zalety zarówno w konsekwencji układu, jak w ustopniowaniu i sposobie metodycznego przeprowadzenia nauki. 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 pozycji, 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 szczególnie tam, gdzie, jak w języku angielskim, panuje znaczna rozbieżność między pisownią a wymową. Wskutek swoistych warunków historycznego ustosunkowania się mowy żywej do pisma w ortografii angielskiej wytworzyły się takie stosunki, że jedna i ta sama litera w różnych położeniach i wyrazach może mieć różne wartości fonetyczne i odwrotnie — jedna i ta sama głoska bywa wyrażana zapomocą kilku rozmaitych znaków. Tak, na przykład, 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. (miit), jest wykładnikiem samogłoski (i) długiego, w wyrazie *pear* (gruszka), fonet. (peer), ma wartość fonetyczną samogłoski (ē) długiego. Litera **p** w wyrazie *peep* (zaglądać), fonet. (piip), oznacza spółgłoskę (p), ale w wyrazach *psalm* (psalm), fonet. (saam), *tempt* (kusić), fonet. (temt), ta sama litera nie ma żadnej wartości fonetycznej. Odwrotnie samogłoska naprzykład (i) wyrażana bywa raz za pomocą znaku **ea** — *meat* (mięso), *sea* (morze), to znowu za pomocą znaku **ee** — *see* (widzieć), *peep* (zaglądać); tak samogłoska (š) raz oznaczana bywa za pomocą liter **sh** — *sheep* (owca), to znowu za pomocą dwuznaku **ti** — *nation* (naród) = fonet. (neiš,n). W takich warunkach przeprowadzona analiza wyrazów wymawianych i napisanych toczyć się musi drogami rozbieżnymi i daje w wyniku tak różnorodne elementy dźwiękowe i graficzne, że ustalenie między nimi stałych stosunków natrafia nieraz na wielkie przeszkody, bo kształt litery nieraz nie jest wystarczającym znamieniem jej wartości fonetycznej. To też metodycy angielscy wprowadzali do elementarzy inne jeszcze rozróżniające cechy; uciekając się do pomocy wrażeń barwnych, określali jakość głoski za pomocą dwóch znamion: kształtu i koloru litery. Sposób ten dawał wprawdzie pewniejsze podstawy do orjentowania się w materiale graficznym, nie przyczyniał się jednak do szybszego opanowania techniki czytania; przeciwnie, pomnożenie cech rozróżniających zmniejszać musiało sprawność w posługiwaniu się nimi: konieczność zwracania uwagi nie tylko 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 dały. Zdecydowano się przeto na radykalne z nimi 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 od-

powiedni znak pisany. Znaki te są rozpoznawane jako jednolite całości; wprowadzie 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 nimi podobieństw i różnic.

Punktem wyjścia w tej metodzie bywa zazwyczaj zdanie lub nawet dłuższe znane dzieciom urywki, na przykład 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 podsunętym im tekście. 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 ortografii pismo angielskie staje się czemś pośredniem między naszym pismem głoskowem a ideograficznym pismem chińskim. Że metoda nauki czytania, stosowana do tego rodzaju ortografii, tak bardzo przypomina sposoby odczytywania znaków pisma chińskiego, nie można się dziwić. Tam jest to widocznie małym 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 wprowadzie jednym śmiałym 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 właściwym 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 zarysowanego się szczegółu, a im wyrazy są dłuższe, tem mglistszymi 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 niedogodności w tym stopniu, w jakimby się niewątpliwie zaznaczyła w odniesieniu do materiału językowego polskiego. Wszak słusznie, choć może nieco drastycznie, scharakteryzował Heine język angielski w ten sposób: „Sie nehmen ins Maul ein Paar Duzend einsilbiger Wörter, spucken sie aus und das nennen sie sprechen!“¹⁾. Istotnie, w codziennie używanej mowie angielskiej 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 jakimi się spotykamy przy rozpoznawaniu z ogólnego wyglądu wyrazów dłuższych, dwu-

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

lnb 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 tekście.

Trzecią wadą metody analitycznej jest to, że opóźnia znacznie naukę pisania. Podkreśliliśmy, jak wielkie płyną korzyści z łączenia nauki czytania z równoległe postępującymi 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; pozatem metoda ta ma tę wielką zaletę, że wzbudza zainteresowanie się ucznia treścią czytanki i doprowadza go czasami do samodzielnej analizy dźwięków¹⁾. Że źródłem 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 właściwym 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 wy-

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

pada nie w ich stosunku do świata postrzeżeń zmysłowych, lecz w innej zupełnie dziedzinie, — w zakresie ich funkcji w myśleniu językowym: wyrazy posiadają wartość znaczeniową, sylaby i głoski są takich wartości pozbawione; wyrazy wywołują skojarzenia z odpowiadającymi im wyobrażeniami pozajęzykowymi, sylaby i głoski w związki takie nie wchodzi. Różnica między nimi 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 do prawdy z tego 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 tamtymi obrazami mają bezpośredni związek, powołując je do świadomości przez właściwe sobie skojarzenia. Wyraz jest „konkretną“ jednostką językową dlatego, że się kojarzy z wyobrażeniem pozajęzykowym, a to jest zespołem konkretnych wrażeń zmysłowych. Sylaby i głoski takich skojarzeń nie wywołują, nie łączą się same przez się ze zmysłowymi obrazami myślenia wrażeniowego, nie są więc jednostkami „konkretnymi“. 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 abstrakcyjnym, boć przecież do tej kategorii należą między innemi wszystkie przymiotniki i czasowniki. Jeżeli więc będziemy chcieli wyzyskiwać nie tylko możliwość 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 kłopotcie, jak oba te wielkie przymioty pogodzić. Metoda doraźnego czytania wyrazów, podsuwając materiał, ze zdań całych złożony, z natury rzeczy musi doń wciągać także wyrazy ze znaczeniem ode-
rwanem, a te w tak rozumianem pojęciu konkretności, jak je rozumieją obrońcy metody analitycznej, są jednostkami „abstrakcyjnymi“, 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-duchowych i pisaniowo-wzrokowych! Wyobrażenia te możemy zawsze, wedle swej woli, użyć wewnątrz-
nić w postaci odpowiadających im głosek i liter, a przeniósłszy je w ten sposób do świata zjawisk i przedmiotów konkretnych, wzmacniać ich zarys bezpośrednimi wrażeniami zmysłowemi. Konkretność wyrazu wynika nietyle z konkretności jego treści, bo ta zazwyczaj bywa tylko pośrednią, ile z możliwości dowolnego uzmysłowienia 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 nimi, jako przed „pojęciami abstrakcyjnymi“, zbyt dla umysłu dziecięcego trudnemi, w nieuprzedzonym 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“

dzwięk, choć niewątpliwie konkretny, niekiedy tak przerażająco zmysłowy, 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 róbnmy jednak zamętu pojęciowego i nie upierajmy się przy twierdzeniu, że sylaby i głoski, jako jednostki rzekomo oderwane, są mało dostępne dla jego umysłu. Względ 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 zewnątrznie, 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 dwuzgłoskowymi bywa już trudniej, a przy wielozgłoskowych zupełnie trudno lub wprost niemożliwie, bo pole widzenia 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 wyra-

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

zów, 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 sądenia dydaktyków polskich¹⁾. Doświadczenia, które mają jedna dla metody analitycznej nauczyciela polskiego, przeprowadzone zostały nad dziećmi angielskimi i amerykańskimi 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 ortografii 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 morfologiczną wyrazów, odtworza przecież wymowę znacznie dokładniej, niż ortografia angielska: stosunek między literami a odpowiadającymi im głoskami jest tu naogół wyraźny i stały. W zastosowaniu do takiego materiału 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, boć przecie sprawność czynności i szybkość poprawnego jej opanowywania zależy nietylko od metody naszego postępowania, lecz w równej mierze także od jakości materiału, który w czynności tej przerabiamy: różność materiału musi dać oczywiście różne wyniki doświadczeń. Wnioski, oparte na obcym materiale doświadczalnym, dla nas nie mają przeto żadnej wartości. Mu-

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

simy 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 ELEMENTARNA

Skromny jest zakres nauki 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 początkowym nauczaniu czytania i pisania najopłakaniejsze 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 indywidualnymi 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 piśmem wzajemnie łączący je stosunek. Odmienne warunki życia ogólnokulturalnego 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, na przykład, wyobrażenia graficzne, związane z literami **mama**, w myśleniu językowym polskim kojarzą się z wyobrażeniami głosek (inama), a w myśleniu językowym ruskim czy rosyjskim z wyobrażeniem głosek (tata); wyobrażenie graficzne, związane ze znakiem dwuliterowym **ch**, łączy się w pisowni polskiej z wyobrażeniem głoski (h), w pisowni francuskiej z wyobrażeniem głoski (š), a w angielskiej z wyobrażeniem głoski (č); wyobrażenie graficzne liter *chat* w piśmie francuskim kojarzy się z obrazem dźwiękowym (ša), a w myśleniu językowym polskim z kompleksem głosek (hat); obraz pisany wyrazu *change* w ję-

zyku francuskim łączy się z wyobrażeniem głosowem wyrazu (šąž)¹⁾, a w języku angielskim z wyobrażeniem głosowem wyrazu (čeinž)²⁾; litera **y** w grafice polskiej jest znakiem głoski (y), a w piśmie litewskim oznacza samogłoskę (ī) długie; znak dwuliterowy **sz** odpowiada w pisowni polskiej spółgłosce (š), a w pisowni węgierskiej spółgłosce (s) i odwrotnie — litera **s** oznacza po polsku spółgłoskę (s), a w grafice węgierskiej spółgłoskę (š), 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 brzemie zależności od obcych wzorów i odważmy się wreszcie samodzielnie szukać własnych dróg i sposobów postępowania, a gdy się uwolnimy od suggestyjnego 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

¹⁾ **ą** oznacza tutaj (an) nosowe; ²⁾ **ž** oznacza głoskę, wyrażoną w grafice polskiej zapomocą litery podwójnej **dż**.

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.

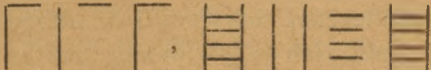
Przyzwyczajając się od samego początku do poprawnego trzymania ołówka, dzieci kreślą w zeszytach naprzód proste linie, pionowe i poziome, potem łączą z tych linii różne figury geometryczne, prostokąty, kwadraty, trójkąty, odtwarzają schema-

tycznie najprostsze przedmioty, jak: łaskę , drabinę .

okno , drzwi  i t. p., a potem stopniowo ćwic-

czą 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 materiał fonetyczny, chociaż konkretny i podpadający pod zmysły, jest wskutek krótkotrwałości wrażeń słuchowych mało uchwytny, więc jego analiza musi być poprzedzona ćwiczeniami, przerabiającymi materiał 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, na przykład

 i t. p. Z ćwicze-

niami 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 materiale 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 wyodrębnienia wyrazów jest przedewszystkiem ich znaczenie; zewnętrznie, fonetycznie każde wypowiedzenie i zdanie rozpada się na części, które z pojęciem wyrazu spływają tylko przypadkowo, są to bowiem części wymawianiowe, czyli t. zw. sylaby. Ze stanowiska fonetycznego zdanie jest tylko szeregiem następujących po sobie zgłosek. Wprawdzie w językach ze stałym 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 i proklityki, czyli wyrazy, pozbawione samodzielnego przycisku, zatracą i tę swoją wartość poboczną. Wyróżnianie wyrazów odbywa się więc nie na podłożu materiału fonetycznego, lecz przedewszystkiem na tle tego stóbsunku, jaki się układa między zdaniem a wyrażoną przezeń treścią pozajęzykową. Wyobrażenia zbiorowe, wyrażone 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 językowym z jednakową wyrazistością. Wyrazy formalne, oznaczające stosunki, zarysowują się w świadomości mniej jasno, niż wyrazy, oznaczające wyobrażenia przedmiotów i pojęcia. Wpływa na to przede wszystkim abstrakcyjność znaczenia tych wyrazów: pojęcia stosunku często są pozbawione nawet tych elementów zmysłowo-wrażeńiowych, jakie składają się na treść pojęć cech, nie posiadają więc dostatecznej barwności i plastyki, ażeby świadomość mogła utrwalić ich indywidualne zarysy tak, jak się to dzieje w wyrazach, oznaczających konkretne wyobrażenia przedmiotów lub pojęcia cech. Łatwo się o tem przekonać, odtwarzając treść pozajęzykową takich wyrazów, jak, na przykład, *koń*, *biały*, *białość*, *rzy*,..... *z*, *w*, *na*, *pod*, *i*,.... Na zacieranie się indywidualności wyrazów formalnych wpływają pozatem także czynniki językowe. W języku polskim, na przykład, 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 nie tylko zapomocą oddzielnych wyrazów formalnych, lecz także zapomocą form fleksyjnych, końcówek przypadkowych i osobowych, które w myśleniu językowym 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 pisanie 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 materiału, 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 drugim zdaniu, dołączamy jeszcze jeden wyraz i podsuwamy zdanie trójwyrazowe i t. d.; na przykład: *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, w pierw sylaby proste, jednozgłoskowe i dwuzgłoskowe, 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, ser-ce, ale ma-tka, gq-bka*, fonet. (gom-pka), a nie *mat-ka, gqb-ka*, jakby tego wymagała podzielność wyrazu na części 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 częstkami morfologicznymi wyrazów, zmuszają uczniów do sztucznej i nienaturalnej wymowy. Tego się pilnie wystrzegać należy.

Końcowym stopniem ćwiczeń fonetycznych jest wyodrębnianie głosek. Gdy dzieci, postępując za wskazówkami, wyłożonemi w opisie metody analityczno-syntetycznej, nabiorą i w tej dziedzinie dostatecznej wprawy, można rozpocząć właściwą naukę elementarza.

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

1. A. Dargielowa i A. Oderfeldówna. O nauce czytania i pisania, książka nauczyciela, uczącego z elementarza „Chcę czytać”. Warszawa. E. Wende 1916.

2. K. Drzewiecki. Zarys metodyki języka polskiego. Część 3-cia: nauka czytania i pisania. Warszawa 1914, str. 28—45.

3. M. Falski. Wskazówki dla nauczyciela, dodatek do „Nauki czytania i pisania” M. Falskiego. Kraków 1910.

4. M. Falski. Kwestja reformy elementarza. Wychowanie w domu i szkole. 1911. Rocznik IV, t. II, str. 386 nast.

5. M. Falski. Teksty i styl elementarza. Wychowanie w domu i szkole. 1911. Rocznik IV., t. II, str. 476 nast.

6. M. Falski. Konieczność reformy w metodzie nauki czytania. Nowe Tory. 1909. IV. str. 19 nast.

7. M. Falski. Wskazówki metodyczne do Elementarza powiatkowego. Warszawa 1920.

8. T. A. Koziara. Czem się kierować przy wyborze elementarza? Wych. w domu i szkole. 1911, t. I, str. 78 i 194 nast.

9. M. Lipska-Librachowa. W sprawie metodyki czytania. Nowe Tory. 1909. IV, str. 437 nast.

10. E. Lublinerowa. Metodyka czytania i pisania, przedstawiona w jej historycznym rozwoju. Warszawa. J. Lisowska, 1916.

11. S. Studnicka. Nieznany poprzednik Promyka. Wychowanie w domu i szkole. 1910. Sierpień.

12. J. Szanserówna. O najgłówniejszych metodach w nauce czytania, a w szczególności o metodzie wyrazowej. Wych. w domu i szkole. 1911. Rocznik IV, t. II, str. 177 nast.

13. A. Szycówna. Nowe prądy w nauczaniu elementarza. Nowe Tory. 1907, str. 499 nast.

14. 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 niejakej 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 związane, w dalszych latach, nie rozrywając wprowadzić wzajemnego związku, usamodzielniają się jednak znacznie. To usamodzielnienie wymaga odrębnego ich traktowania w metodyce.

I. 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 najbliższemu środowisko ludzkie. Z chwilą, gdy się nauczy czytać, ciasne narazie koło tego środowiska znacznie się stopniowo rozszerza. Dziecko zaczyna językowo obcować nie tylko 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 nimi 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 nierozzerwalny, 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 nimi coraz to inne, a wciąż subtelniej ujmowane stosunki, szuka nieustannie najwłaściwszego dla siebie wyrazu, a w tem poszukiwaniu coraz bardziej doskonalą 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 skryształizowana intelektualnie treść psychiczna musi się odciskać w jakichś kształtach formalno-językowych. Stąd w dalszem następstwie wynika, że ćwicząc w umiejętności orjentowania się w jakiegokolwiek dziedzinie 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 przede wszystkim sobie powiedzieć, że nauka języka obejmować powinna nie tylko ćwiczenia w praktycznej umiejętności sprawnego i poprawnego się nim posługiwania, 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 materiału 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 takim ujęciu przedmiotu nie zostałyby pominięte niemniej ważne jego zadania? Odpowiedź na to nie

jest trudna i narzuca się sama przez się każdemu, kto w jasnym i umiejętnym 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 nie tylko 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 materiału w pożądanym zakresie nie dostarczają. Obce jest myślenie obrazowe wywodom i obliczaniom matematycznym, nie mogą go wykształcić i rozwinąć nauki przyrodnicze, ani w dostatecznym stopniu geografia i historia, a nawet religia, gdzie, zdawałoby się, pierwiastek uczuciowy tak ważną powinienby odgrywać rolę. Modernizm, szukający pogłębienia wiary w odżywczych źródłach uczucia, został przecież potępiony i ogłoszony za niebezpieczną dla Kościoła herezję, więc urzędowi wykładowcy religii zwrócili się ku „naukowemu” uzasadnianiu dogmatów i nawet etykę przepoili scholastyczną dialektyką i bezdusznym formalizmem, który warzy świeże i bezpośrednie uczucia, a umysł obiera ze zdolności konkretnego myślenia: zamiast obrazów życia podaje się szeregi pojęć o takim lub innym postępowaniu ludzkim, o cnotach i wadach, o grzechach śmiertelnych i powszednich, cudzych i własnych, przeciwko Duchowi Świętemu i innym 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 poddziały z wyszczególnieniem najsubtelniejszych odmian i różnic. Na lekcjach, gdzie są roztrząsane takie materje, środkiem porozumiewania 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 historii, szczególnie 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 przywiązane opowieści przeistaczają się zaczynają w systematyczne ujmowanie przedmiotu, pierwiastek abstrakcyjny zaczyna dominować, a wyrabianie pojęć geograficznych czy polityczno-historycznych i ćwiczenia we właściwym 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 swym rozważaniu zdążają do uogólnień, a te, jak i gdzie indziej, są już tylko pojęciami oderwanymi, a nie zmysłowymi intuicjami żywej rzeczywistości. Jest to przecież własnością wszystkich nauk, nawet t. zw. realnych, że ujmują rzeczywistość nie w formie bezpośrednich intuicji, lecz w kategoriach pojęciowych. Ta abstrakcyjność naukowego pojmowania świata wynika ze specjalności nie tylko 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 materiału specjalnym zadaniom nauki. Tak, na przykład, 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 intuicji. System ten, niby wielkie rusztowanie, wzniesiony wysiłkiem mózgu ludzkiego obok wszechogarniającego gmachu rzeczywistości wprawdzie pozwala umysłowi przesuwając się po nie-

zliczonych 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 nagle 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 kategorie 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 wydatniają się nie tylko oryginalne wartości naszej osobowości, lecz także drogą tradycji odziedziczone i przez obcowanie społeczne nabyte pierwiastki psychiczne kultury narodowej. Kategorie 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. Ponięważ jednak człowiek jest nietylko fizycznym potomkiem, lecz także kulturalnym wytworem swych przodków, więc im bogatszą jest przeszłość narodu i im bujniejszym jego życie współczesne, tem bardziej złożonemi i subtelnemi 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 się orientują 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 niezdolność prostactwo prymitywu, ujmującego najzawilsze zagadnienia życia i działalności ludzkiej w ciasnych kategoriach „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 przede wszystkim, 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 wspólnym z tamtymi uzewnętrznieniami najwymowniejszym znamię 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;
I 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 po kolei
 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 żrenić nie poruszy;
 Nigdy ich długa żałość nie zacieni;
 Zdaleka patrząc -- wspaniałe, precudne;
 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 emocjonalnego i intuicyjnego. Tę doniosłą funkcję wychowawczą ma właśnie spełniać język ojczysty; on przede wszystkim 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 przede wszystkim tego rodzaju utwory, ujęte w urywkach lub też, o ile pozwalają rozmiary, podane w całości. Utwory te zarówno przez swoją treść, odtwarzającą najróżnorodniejsze powąy 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 prozaiczne, 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, na przykład, 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 językowymi, tutaj jednak, dla przejrzystości wykładu, każdy z tych momentów będziemy rozważali z osobna.

Język czytanki musi być rozpatrywany wszechstronnie, nie tylko pod względem słownikowym, lecz także stylowym i frazeologicznym: nauczyciel powinien zwracać uwagę nie tylko na znaczenie poszczególnych wyrazów, lecz także na całe zwroty i zdania, i uwzględniać wartość nie tylko 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 oddzielnymi 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, złożone tym razem z ćwiczeniami językowymi; ćwiczenia te polegają na tem, że nauczyciel, zatrzymując się na wybranych przez siebie wyrazach, każe dzieciom zastępować je innymi wyrazami o bliskim lub przeciwnym znaczeniu, wykazuje różnice związanych z nimi zabarwień uczuciowych; podkreśla tu i ówdzie znaczenie etymologiczne, o ile wyjaśnienia tego rodzaju rzucają światło na wartości historyczno-kulturalne wyrazów (na przykład: *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*, *województ* i *wojewoda*) znaczą 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 nimi różnice znaczeniowe (na przykład — *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, zawartymi w tekście, poleca dzieciom odnajdywanie wyrazów znaczeniowo nadrzędnych i podrzędnych (np. *brzoza*: *drzewo*, *roślina*; *czerwonosc*: *barwa*, *cecha*...); 5) nauczyciel przerabia materiał językowy także pod względem frazeologicznym i stylistycznym; zwraca uwagę na poszczególne zwroty i wyrażenia, spotykane w tekście; niektóre z nich poleca do zapamiętania, inne każe zastępować przez zwroty, mające podobne lub jednakowe znaczenie. Materiał, w ten sposób zebrany, dzieci wciągają do zeszytów.

Tak zakreślone wyjaśnienia i ćwiczenia nie tylko rozszerzają wiedzę językową, lecz rozbudzają zarazem zdolności spraw-

nego i umiejętnego posługiwania się językiem, a pogłębiając i rozszerzając świadomość językową, są ważnem i koniecznem uzupełnieniem wykształcenia gramatycznego, tudzież ćwiczeń w ustnem i piśmiennem wypowiedaniu myśli. Dzieci w ten sposób nie tylko poznają rozległą dziedzinę zjawisk językowych, nie objętych nauką gramatyki, lecz zdobywają zarazem coraz bogatsze i subtelniejsze środki językowego wyrażania swoich intuicji, 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 przeżywania czasu.

Zadaniem analizy rzeczowej powinno być uprzyśtępnienie, 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 barwnymi reprodukcjami ważniejszych i piękniejszych jego zabytków i dzielnic. Wielką tu mogą oddać usługę przeczucha, 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 odpowiedniami reprodukcjami dzieł malarskich, choćby, na przykład, utworów Matejki, którego twórczość w tej dziedzinie, niestety, nie została dotychczas przez szkołę wyeksplorowana. 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 materiału.

Trudniejszemi są wyjaśnienia rzeczowe, jeżeli treść rozbieganej czytanki dotyka życia duszy ludzkiej, jej wewnętrznych

przeżyć i konfliktów. Przy analizie tego rodzaju tematów o jednym 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 pojavów 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 rzeczywistości. Myślenie artystyczne jest tak samo oderwane od życia, jak myślenie logiczne, tylko że posługuje się nie pojęciami abstrakcyjnymi, lecz obrazami zmysłowymi bezpośrednich intuicji. 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 płynnie 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, rozpacz 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, zagać powinno w rzeczywistości". Słuszność tych słów Schillera, określających tak wyraźnie właściwą sztuce dziedzinę twórczości, znajduje potwierdzenie w wyznaniach i życiu także naszych poetów. Krasński, zbyt silnie odczuwający swój związek z życiem narodu, cierpiał nad tem, że nie mógł rozwinąć działalności publicznej, i wołał z głębokim żalem: „Zginięcie me pieśni, wstańcie czyny moje!", a Mickiewicz, gdy się oddał pracy politycznej, na „Panu Tadeuszu" zakończył, można powiedzieć, swoją twórczość artystyczną. Charakterystycznym i znamienym pod tym względem przykładem jest również działalność pisarska Bolesława Prusa: był on niewątpliwie wybitnym artystą, ale zarazem wielkim obywatelem, gorąco odczuwającym potrzeby współczesnej rzeczywistości polskiej; nie mógł więc dla sztuki oderwać się od otaczającego go życia nie tylko w „Kronikach tygodniowych", lecz i w niektórych swoich nowelach i obrazach był przede wszystkim publicystą; utwory jego noszą skutek tego wybitnego piętna 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 przede wszystkim go odczuć, a odczuć treść utworu artystycznego potrafi tylko ten, kto ją umie powiązać z własnymi osobistymi przeżyciami. To też zadaniem nauczyciela powinno być uchwycenie tych związków, podsuniecie dzieciom tych punktów stycznych, które łączą ich życie z życiem, stworzonym 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 kaprała 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 tendencji, 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 mu 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, dziewczek, 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, sychnął 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 rozplątywanie się w ładajakim 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 lekcji, 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 biblioteki, która zawierać powinna dzieła, poświęcone badaniom nad językiem polskim, dziejami politycznemi, społecznemi i gospodarczemi narodu polskiego, historją kultury polskiej, materialnej 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 bibliograficzne (niektóre z nich, dotyczące języka, podałem w „Zarysie językoznawstwa ogólnego“); poza tem zwrócić należy uwagę na Encyklopedję Polską, wydawaną przez Akademię Umiejętności, dzieło, zakrojone na

wielkie rozmiary, gdzie zawrzeć się ma pełny obraz kultury polskiej w jej stanie obecnym i w przeszłości¹⁾). Wymienić również wypada następujące dzieła podstawowe: 1) Polska w kulturze powszechnej, dzieło zbiorowe pod redakcją Feliksa Koniecznego, 2 tomy. Kraków 1918. 2) Z historii filozofji. Henryk Struve. Historia logiki jako teorii 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 historii muzyki, Jachimcki. Historia muzyki polskiej. 4) Z historii obyczajów. Łozński. Życie w dawnej Polsce. 5) Z historii ustroju wewnętrznego dawnej Polski. St. Kutrzeba. Historia ustroju Polski w zarysie, wyd. 2-e, Warszawa. Wende 1908 (wyczerpane, wydanie nowe w przygotowaniu). 6) Z dziejów szkół wyższych w Polsce. K. Morawski. Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego. 2 tomy. J. K. Kochanowski. Dzieje Akademji Zamojskiej. J. Bieliński. Królewski Uniwersytet Warszawski. 4 tomy. Warszawa 1907. A. Jabłonowski. Akademia Kijowsko-Mohylewska. J. Bieliński. Uniwersytet Wileński. M. Baliński. Dawna Akademia Wileńska, Petersburg 1862. J. G. Materiały 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. Dąbysz. Z dziejów wychowania w Polsce. Warszawa 1921. 8) Dzieła, syntetycznie ujmujące charakter narodu polskiego i jego dziejów. Chołoniewski. Duch dziejów polskich. A. Górski. Ku czemu Polska szła. Warszawa 1920. A. B. Dobrowolski. Ideologia myśli polskiej. Warszawa 1919. Br. Chlebowski. Dzieje kultury polskiej. Warszawa 1917. 9) Charakterystyka krajobrazu polskiego. J. Smoleński. Krajobraz polski. Warszawa 1912.¹⁾

Z dzieł słownikowych i encyklopedycznych wymienić należy Słownik języka polskiego, rozpoczęty przez J. Karłowic-

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 historia. Tom IV, część 2-ga. Początki kultury słowiańskiej. Tom V. Historia polityczna Polski, część I. Wiek Średni. Tom XXI i XXII. Dzieje literatury pięknej w Polsce.

cza, A. A. Kryńskiego i Wł. Niedźwiedzkiego, dziś wydawany przez Wł. Niedźwiedzkiego (dotychczas wyszło tomów 7), Warszawa 1900—1915. i Z. Glogera Encyklopedję Staropolską, 4 tomy.

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

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

1. T. Cz a p c z y ń s k i. Rozbiór metodyczny „Pana Tadeusza” w formie pytań. Warsz. Gebethner i Wolff. Wyd. II. Ćwiczenia w mówieniu. Min. WR. i OP. Materiały i opracowania z zakresu pedagogiki. Przyczynek do metodyki języka polskiego. Warsz. Książnica 1922. Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem” Henryka Sienkiewicza. Warsz. Gebethner i Wolff.

2. K. D r z e w i e c k i. 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.

3. M. J a n i k i J. B y s t r z y c k i: „Pan Tadeusz”. Wyd. Książnicy. Warsz.

4. Wł. J u r g i s. Nauka języka polskiego w szkole. IV. Nauka czytania. Nowe Tory VII, r. 1912, str. 277 n.

5. L. K o m a r n i c k i. Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość. Nowe Tory V, r. 1910, str. 47 n. i 138 n.

6. L. K o m a r n i c k i. Stylistyka polska. Warsz. Gebethner i Wolff.

7. M. L a s k o w i c z. Nadmierne a złe czytanie. Nowe Tory V, r. 1910, str. 122 n.

8. J. M a g i e r a. Czytanie Pana Tadeusza na stopniu niższym. Wychowanie w domu i szkole. 1911. Listopad-Grudzień.

9. J. M a g i e r a. Szkolne czytanie ustępu poetyckiego: Burza — A. Mickiewicza. Wychowanie w domu i w szkole. 1910. Kwiecień.

10. J. S t e i n. Lektura polska w szkołach średnich i seminarjach nauczycielskich. Lwów 1917. Odbitka z „Czasopisma Pedagogicznego”.

11. K. W o y c i c k i. O nauczaniu języka polskiego w klasach niższych szkoły średniej. Nowe Tory IV, r. 1909, Maj.

12. K. W o y c i c k i. 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

1. 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 skryształizowały i zasady nie ustaliły. Wszyscy zgadzają się tylko na jedno, że nie należy przeceniać i nadużywać typu wypracowań, który do niedawna panował niepodzielnie, a polegał na streszczaniu przeczytanych przez nauczyciela urywków. Przeważająca dzisiaj opinia 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, obserwacji, doświadczeń i przeżyć. Wypracowania muszą być samodzielne, powinny być wyrazem twórczej i skupionej energii duchowej dziecka, mają je zaprawiać w chętnym i skutecznym podejmowaniu wysiłku umysłowego, ćwiczyć w umiejętności ześrodkowywania uwagi, — i w takim razie mogą być nie tylko 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

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

(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 nie tylko 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 otaczającym 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 historii — jak słusznie mówi Stanisław Brzozowski¹⁾ — nie jest związane ze zdolnościami i dążeniami czynnymi lub też pozostaje w całkowitej z nimi sprzeczności. Stąd wynika paradoksalne ukształtowanie nowoczesnej psychiki kulturalnej: opanowujemy wyniki pracy dziejowej, stając się niezdolnymi do brania w niej udziału, przyswajamy sobie wartości kulturalne, tracąc 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 materialnych, w istocie swojej opiera się na podstawach podmiotowych, — jest sumą wyobrażeń i pojęć, ogniskiem pragnień i dążeń, spletem wysiłków i czynów. Usunęmy tę naturalną podstawę, a runie gmach najwspanialszych urządzeń kulturalnych. Słusznie ktoś zauważył, że gdybyśmy wysiedlili z Paryża obecnych jego mieszkańców i przenieśli tam

¹⁾ Legenda młodej Polski. Lwów 1910, str. 2—3.

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, co dopiero, gdy się ma tworzyć nowe wartości i nowe między starymi nawiązywać związki. To też wychowawca, przygotowujący młodzież do żywego współuczestnictwa w świecie kultury narodowej, ma przed sobą odpowiedzialne zadanie: nie tylko zapoznanie jej z tem, co dokonane zostało przez innych, lecz jednocześnie 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 wszelkiej działalności publicznej. Współczesne dążenia polityczno-społeczne, 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. Dawniej myśl niezależną ścigał żądny władzy despotą, dzisiaj tępi ją zorganizowany w związki zawodowe tłum, rozpętany namiętnością zysku. W takich warunkach wychowywanie silnych osobowości, umiejących niezależnie czuć i myśleć, staje się konieczną potrzebą narodową, bo jakiegokolwiek 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 przyrodzonym 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 nie tylko rządzi w środowisku zjawisk materialnych, 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 znacznie przykrejszy, 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 apatię i bezwład duchowy.

O ile chodzi o wychowanie umysłowe, pierwszym 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. Juliusz 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 językowych¹⁾: 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 materiału; na tym materiale kształtujemy swoje wyobrażenia o świecie i budujemy najbardziej nawet oderwane konstrukcje pojęciowe; bez tej zmysłowo-wrażliwej podstawy myśli nasza nie mogłaby się nigdy rozwinąć, a ilekroć się od niej oddała, zawsze jałowicie i zbacza na manowce bezprzedmiotowych spekulacji. Wrażenia zmysłowe są pierwiastkowym źródłem naszego myślenia, ale jeżeli zbyt obficie z niego czerpiemy, jeżeli nie przeciwstawiamy swej woli jego wiecznie bijącemu prądowi, zalewa nas swymi falami. Brak odporności na podniety świata zewnętrznego, ciągłe poddawanie się coraz to nowszym wrażeniom rozprasza uwagę, przez co postrzeżenia stają się bardzo powierzchowne i niedokładne, a rodzące się w ta-

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

kich 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 materiałem, 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 możliwość, 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 przyływu 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 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 i z istotnym dla umysłu pożytkiem można tylko przez uniezależnianie się od wrażeń świata zewnętrznego, tylko bowiem wówczas, dzięki skupionej uwadze, udaje się nam nie

¹⁾ „Observer c'est regarder nettement, aller à fond, lentement, c'est peu à peu organiser, au milieu du flux et reflux des objets et des idées, un couteur d'attraction” — J. Payot. *Praca cyt.* str. 55.

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 materiału do barwnego i plastycznego myślenia obrazami zmysłowemi, a bogata pamięć zmysłowo-wrażliwa ożywia również wyobraźnię. W ten sposób umiejętność obserwacji i dokładność postrzegania nie tylko 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 obserwacji: 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 najważniejszą, w samem wykonywaniu czynności wywołują chwiejność i niedokładność. Toż samo prawo automatyzacji, które tak wyraźnie uwidocznia się w prze-

biegach, 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 energii, 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 napoty 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 ogniwi, łączących poszczególne momenty swoich czynności, przestaje pracować świadomie, pozbawia się zdolności własnego kontrolowania i stopniowo zatracza samodzielność. W jednym ze swych wykładów Mahrburg¹⁾ przyrównał dusze ludzkie do pozytywek, które z przedziwną precyzją wygrywają najrozmaitsze melodie, 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 nie ma 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 koręystając zeń, będziemy roz

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

szerzali zakres swoich doświadczeń zewnętrznych i pogłębiali dziedzinę obserwacji wewnętrznych. Tylko twórcza i wydajna praca wewnętrzna pozwala nam rozwijać i zachowywać naszą indywidualną osobowość; jeżeli przez lekkomyślność lub ospałość umysłowe nie będziemy chcieli czy umieli podejmować trudów pracy myślenia, zgubimy własną samodzielność osobową i zejdziemy do roli „myślących“ automatów.

Obserwacja, stawiając umysł w bezpośrednim zetknięciu z rzeczywistością, uwalnia go również od niebezpieczeństw, jakie nań płyną od strony wyobrażeń językowych. Język jest wielkiem dobrodziejstwem ludzkości: on daje nam możliwość uniezależniania się od wrażeń zewnętrznych, uwalnia od konieczności myślenia zmysłowo-wrażliwego, pozwala na posługiwanie się pojęciami ogólnymi i oderwanymi, 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), armia ludzi, którzy myślą ułudnemi wyrazami, jest niezliczona¹⁾. To też „zamiast pełnego ziarna kłosu mamy jeno słomę, słomę słów“, jak mówi Leibniz. 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, ani wewnętrzną ani zewnętrzną, stają się niebezpiecznemi²⁾. (Porówn.

¹⁾ Une instruction paresseuse et vaniteuse a développé à l'excès, 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.

²⁾ Au lieu de l'épi riche de grains, on n'a que de la paille, „la paille des mots“, comme dit Leibniz. 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.

mój Zarys językoznawstwa ogóln.: 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 zбочenia 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 nielicznymi próbami stosowania ich w nauczaniu na stopniu najniższym, pozostają, naogół, pięknymi zdobyczami teorii, 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 nie tylko zabija niezależność 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 nieopatrne odcinanie od świata tę treść będziemy kurczyli i zubożali, tem bardziej pustym i bezwartościowym będzie się stawał znak wyrazowy. Umysł, który z takimi tylko znakami ma do czynienia, nie tylko nie może się zdobyć na jasność i niezależność sądu, nie tylko ulega niebezpieczeństwu ciągłego wnikania się we własnych urojeniach i stwarzania nieuzasadnionych doktryn, lecz jednocześnie pozbawia wyobraźnię odżywczych źródeł doświadczeń i wrażeń zmysłowych. Jakże bardzo pożałowania godnym, mało indywidualnym i ubogim 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! Nę-

dzę jego usunąć może tylko nawrócenie do jedyne go źródła naszych wyobrażeń, do świata rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej, a nawiązanie z nim bezpośrednich stosunków staje się możliwem tylko przez wykształcenie zdolności obserwowania.

Symbolę 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 wpływ y czynników zewnętrznych i w znacznej mierze pozbawia ją samodzielności duchowej. Jak w dziedzinie życia fizycznego i sposobów zaspokajania potrzeb materialnych 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 materialnych i duchowych. Dobrze, kto w tej wymianie nietylko spożywa, lecz tworzy, a przynajmniej zachowuje świadomość oceny i wolność samodzielnego wyboru bodaj w najciaśniej szym zakątku swej duszy, bo całkowita niezależność i wolność jest jeno złudzeniem; nie korzystał z niej wszechwładny autokrata, nie cieszy się nią światłoda jny genjusz, który życie urokiem swej woli podbija. Znojną jest walka człowieka o byt materialny, ale o ileż cięższego i boleśniej szego 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 materialnej! Prawda, przez sam bieg dziejów wzbogaciliśmy swoje doświadczenia historyczne, udoskonaliliśmy metody poznawania świata, nagromadziliśmy znaczną ilość materiału faktycznego i poczyniliśmy postępy w jego poprawnem porządkowaniu, ale o ile chodzi o wszechogarniające syntezy, dające jednolite poglądy na świat i stosunek do niego człowieka, — nic nowego pod słońcem, z tem, oczywiście, zastrzeżeniem, że wygłaszane teorie zaczęły z biegiem wieków otrzymywać coraz większą liczbę gruntujących lub podważających je pod-

staw. 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, przyzwyczajień obyczajowych, upodobań estetycznych, uczuć i poglądów społeczno-politycznych wchłaniania ona zasady, panujące w otaczającym ją środowisku. Cały ten splot pierwiastków uczuciowych i intelektualnych, tworzący t. zw. tradycję, nabiera cech społecznych, bo chociaż wiję się w duszach poszczególnych jednostek, to przecież powstaje dzięki temu tylko, że jednostki, żyjąc gromadnie, przez obcowanie społeczne wzajemnie na siebie oddziałują. Nie jest to system jednolity i konsekwentny, bo narastał w ciągu wieków i był wytwarzany przez pokolenia; to też podłoże uczuciowo-intelektualne, na którym 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, przyzwyczajzeń, wierzeń, przesądów, zapatrywań i zasad świadczy o biernym ich wchłanianiu, boć przecież czynna działalność umysłu musiałaby te wszystkie rozbieżne pierwiastki osadzać na jakiejś jednej porządkującej podstawie. Przemożnym 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 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, posuwają-

cego się po powierzchni, jest przecież, jak wiadomo, koniecznym tego ruchu warunkiem. Tak samo tradycja, narzucając nam najrozmaitsze uprzedzenia i przesady 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 skłonny 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 nieopatrnie burzył intelektualnej podstawy ich 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 materiału do ćwiczeń w obserwacji i umiejętności samodzielnego myślenia. Umysł, na tym materiale zaprawiony, prędzej czy później podejmie się pracy, która go doprowadzi do krytycznego spojrzenia na odziedziczoną tradycję. Wówczas miłość przyszłości nie zabije w nim czi 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 samodzielných 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. „Kaźda intuicja, kaźde rzeczywiste wyobraźenie — słusznie powiada znakomity współczesny filozof włoski, Benedetto Croce — jest jednocześnie ekspresją. To, co się nie uzewnętrźnia w ekspresji, nie jest intuicją ani wyobraźeniem, lecz wrażeniem (czuciem) lub sprawą fizjologiczną. Umysł zdobywa intuicje tylko przez działanie, nadawanie formy, wyrażania¹⁾. Myśl rodzi się przez formę. Najlepszą przeto szkołą

¹⁾ B. Croce. *Esthétique, comme science de l'expression et linguistique générale*, trad. par H. Bigot. Paris. V. Giard et S. 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“.

pracy myślenia są ćwiczenia w ścisłym i obrazowym wypowiedzianiu się, przede wszystkim w wypowiedzianiu się piśmiennem. „Ażeby dobrze pisać, trzeba dobrze myśleć... A dobrze myśleć jest to porządkować zewnętrzny i wewnętrzny chaos, a następnie zmuszać wyraz do posłuszeństwa i czynić go znakiem uległym i przystosowanym do myśli¹⁾. Wypracowania 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 czym ta samodzielność polega i w czym 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 wypowiedziania się, wolność wyboru nie tylko treści, ale i sposobów językowego jej ujmowania. Niektórzy, jak na przykład Scharrelmann²⁾, 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 Schmieder³⁾, wprowadzają w tej bezwzględnej wolności pewne ograniczenia, uważając, że między innymi 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 czym chce. Wypracowanie powinno być przez ucznia wykonane samodzielnie, musi być wynikiem jego własnej pracy,

¹⁾ „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.

²⁾ Scharrelmann. *in Rahmen des Alltags.*

³⁾ A. Schmieder. *Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage.* Leipzig 1908.

ale temat musi być przez nauczyciela określony i w odpowiedni sposób przerobiony; a jeżeli tak, jeżeli uznana dzisiaj powszechnie zasada 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 rozpatrzeć je wszechstronnie z najrozmaitszych stanowisk, wykreślając linje wytyczne programu i ustalając zasady ich metody. W każdym wypracowaniu rozróżniamy trzy momenty: 1) treść, czyli podstawę psychologiczną, 2) formę, czyli stronę logiczną, i 3) styl, czyli materiał językowy.

2. TREŚĆ WYPRACOWANIA

Treść wypracowania jest jego podstawą psychologiczną, bo materiał, który się na nią składa, jako bezpośrednie odbicie przeżyć autora, pozostaje w najściślejszym związku z jego stanami i czynnościami psychicznymi. 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, na przykład, gdy opisujemy jakiś przedmiot, znajdujący się tuż przed nami, lub opowiadamy o wydarzeniach, w których jednocześnie bierzemy bezpośredni udział, to materiał dla takiego opisu lub opowiadania czerpiemy ze swych postrzeżeń i obserwacji. 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 od-

powiedzieć 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 się odbywa 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 prostą 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 nimi 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 konkretnymi 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 diabła, Pegaza, centaury lub syreny są tworem fantazji.

Już z samych definicji rozpatrywanych stanów psychicznych wynika, że najprostszym wśród nich, a zarazem podstawowym — jest postrzeganie. W bezpośrednim związku z po-

strzeganiem 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 jakoś obserwacji, umiejętności 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 cały szereg innych czynników, a przede wszystkim łatwość kojarzenia i zainteresowanie uczuciowe, treść jednak materialna, którą pamięć ogarnia, jest wynikiem postrzegania i obserwacji. Jeżeli nie dostarczymy umysłowi tej treści materialnej, to najpojemniejsza, najżywsza i najbardziej nawet trwała pamięć pozostawać będzie tylko w stanie potencjalnym, będzie zdolnością, której sił nie potrafimy ani wypróbować ani należycie wyzyskać. Postrzeganie i obserwacja jest wskutek tego jeżeli nie wystarczającą, to w każdym razie konieczną podstawą pamięci, dostarcza jej bowiem niezbędnego dla jej uruchomienia materiału. Tak więc już sam zakres pamięci, czyli liczba szczegółów, które w niej przechowujemy, pozostaje w zależności od zakresu materiału doświadczalnego, wszystko jedno, czy ten materiał zdobyliśmy na drodze osobistych postrzeżeń lub samodzielnych obserwacji, 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 wraza się jego obraz w naszej pamięci, 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 wyobraźni 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 uboższą jest treść pamięci, tem częściej się musimy odwoływać do wyobraźni, tem rozleglejszą staje się dziedzina jej działania, bo do pomocy wyobraźni uciekamy się wówczas, gdy z powodu braku doświadczeń i materiału pamięciowego w szeregu pojęć lub 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, na przykład, 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 wyrazistej 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! Wyobrażenia kilkoletniego chłopca z łaski lub poręczy fotela z taką 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 dobrotliwego boga. Ta niezwykła łatwość wymieniania w wyobraźni jednego przedmiotu na drugi, ta wybitna bujność wyobraźni, cechująca

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 materiału 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 poznawanymi a już poznanymi. „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 beczynności, wracamy na chwilę do tego stanu i wtedy widzimy rzeczy i podobieństwa, o jakich nam się nawet nie śni na jawie“²⁾.

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 pamięci, 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 materiału doświadczalnego i pamięciowego. Giętka wyobraźnia, z taką łatwością umiejąca uzmysławiać sobie najrozmaitsze przedmioty, musi przecież w swej pracy szukać

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

²⁾ Tamże, str. 213.

oparcia w przechowywanym w pamięci materiale doświadczalnym. Mamy na to niezaprzeczone dowody. Tak, na przykład, opis morza niewątpliwie żywiej przemówi do wyobraźni człowieka, który widział jakiegokolwiek zbiorowisko wodne, jezioro, staw lub choćby kałużę, niż do umysłu, który tego wszystkiego nigdy nie miał w swem doświadczeniu, bo rzeczy i zjawiska nieznane nie tylko oceniamy, lecz i odtwarzamy na podstawie tego, co znamy. Zależność giętkości wyobraźni od materiału 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, na przykład, Marja Konopnicka, opisując w „Panu Balcerze w Brazylii” fale, które pozostawiał za sobą okręt, przyrównywa je do odwalanych przez pług skib ziemi. Dla nas, Polaków, cośmy, mówiąc słowami Trembeckiego, „we środku 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, rzecz jasna, w znacznym stopniu przyczynia się przywołanie na pamięć podobnego z jakiegokolwiek 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 Sopli owa ani jego okolic, ale kto nie widział nigdy dworu wiejskiego ani krajobrazu wsi polskiej i nie patrzył 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 w pierw poznać kraj jego

ojczysty¹⁾), 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 bogatszym 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, wyzwalaający pracę odtwarzania rzeczy 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 pełniejszymi są postrzeżenia i żywszą pamięć obrazów zmysłowych, tem w wyrazistszych kształtach i jaśniejszych kolorach uwypatniać się muszą także wytwory wyobraźni: żywość wyobraźni w znacznej mierze bywa wynikiem bystrości i dokładności postrzegania, a w związku z tem jasności i wyrazistości 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 rozległym i bogatym podłożu pojemnej, trwałej i żywej pamięci oraz bystrej, dokładnej i wszechstronnej obserwacji. Twierdzeniu temu pozornie przeczy rozpowszechnione mniemanie o rozwiniętej wyobraźni dziecka i człowieka

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

pierwotnego, tudzież pogląd, jakoby wiedza książkowa, przyczyniająca się niewątpliwie do wzbogacenia treści materialnej umysłu, wpływała ujemnie na działalność wyobraźni. Oba te przesady 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 wszechstronnymi przeżyciami i różnorodnymi doświadczeniami. Znanem 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 nie tylko 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 osobistymi animozjami, zazwyczaj leży w niedoborach wyobraźni, w niemożności postawienia siebie na cudzym 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 ἀνθρώπου, człowiek jest miarą wszystkiego. Znamy się wszyscy tylko pośrednio na podstawie własnych wewnętrznych przeżyć, w cudzych duszach szukamy własnych podobieństw i na ich podstawie wnosimy 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 materiału, 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 dostarczoną przez siebie materiałem: wiadomo, na przykład, jak stopniowo, w miarę naby-

wania 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 obserwacji. Wiedza, rozszerzając i wzbogacając materiał 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 materiałem faktycznym, a nade wszystko 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 obserwacji, uczy dzieci lekceważyć ich osobiste spostrzeżenia i odbiera chęć, a wkońcu i zdolność patrzenia na świat własnymi 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 zwicznęty. Dotychczas szkoła w najlepszym razie dawała wiedzę, ale zbyt małą przykładając wagę do rozwijania pracy własnej ucznia, a taka metoda nie mogła, oczywiście, zaprawić ani w bystrości ani w samodzielności obserwacji; nie przeto dziwnego, że ludzie, którzy całą swoją wiedzę nauczili 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, pracu-

jąca 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 nowzsemi, wdzierającymi 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 materiałem, kurczy się, ulega prerafinowaniu, choruje i jałowuje. Przeciwno tym ujemnym wpływom wielkomiejskiego życia zaczęto obmyślać środki zaradcze, a hasła, których jednym z najwybitniejszych i gorliwych rzeczników był znakomity esteta angielski, Ruskin, znalazły szczere zrozumienie wśród lekarzy, artystów i myślącego odłamu inteligencji. Tak popularna dzisiaj idea miastogrodów 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 obserwacji 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 jałowuje.

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 niezaprzeczonem 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 konkretnymi. Tak więc obrazy fantastyczne w swych składowych częściach również pozostają w ścisłym związku z pamięcią i doświadczeniem i pod tym względem są przeto obrazami odtwórczymi, a twórcza oryginalność ujawnia się w nich tylko w niezwykle zestawieniu lub rozłożeniu ich składników. Na tem jednak nie kończy się związek twórczości fantastycznej z materiałem, 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 nie tylko w swej zewnętrznej formie, lecz także w treści, która się poza formą zewnętrzną ukrywa; bo idea, złożona w symbolu fantastycznym, bywa zawsze wnioskiem, wysnuwanym z obserwacji lub rozważania tego czy innego pojavu 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 tamtymi zdolnościami. Z tej ustopniowanej zależności wypada jeden tylko wniosek dydaktyczny, że ćwiczenia pomienionych zdolności umysłowych następować po sobie powinny w porządku, odpowiadającym temu stopniowi zależności, w jakim każda z nich pozostaje do swej podstawy, czyli do zdolności postrzegania. Przeto przede wszystkim 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: na-przód wypracowania, oparte na bezpośredniem postrzeganiu, później odtwarzanie z pamięci, potem wypracowania, wsparte na wyobraźni, наконец utwory, osnute na tle fantastycznym.

3. FORMA I UKŁAD WYPRACOWANIA

Teoria 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 ciśniejszem pojmowaniu tego terminu, wyszczególniamy cechy charakteru jakiejś osoby. Z tych definicij 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 jakim 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, wypowiedzania 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 rozumowaniom siły przekonywującej, 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 przede wszystkim 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 Schmieder¹⁾), wypowiadają zdanie, że punktem wyjścia w nauce wypracowań musi być opis. Pogląd swój uzasadnia Schmieder tem, że opowiadanie właściwie jest niczem innym, jak tylko zsumowaniem szeregu opisów, odtwarzających szybko po sobie następujące a ciągle zmieniające się obrazy. W każdym 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 obwołany został cesarzem. Tutaj, rzeczywiście, podstawą opowiadania jest ogólny opis obrazu, w którego ramach rozwijają się wszystkie dalsze szczegóły.

Rozumowania Schmiedera są bez zarzutu ściśle i poprawne, wyniki analizy przytoczonego na ich potwierdzenie utworu narzucają się sugestywnie, a jednak doświadczenie pedagogiczne i prosta intuicja uparcie przeciwstawiają się jego

¹⁾ A. Schmieder. Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage. Leipzig, 1908.

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 — *Aufsatzunterricht 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. Psychologia 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 rozbirowi, to istotnie opis okaże się utworem prostszym, a opowiadanie bardziej złożonem, składającym 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 nie tylko dokładnie i ściśle, a więc logicznie zanalizować przedmiot, którego ma uczyć, lecz zarazem rozpatrzeć 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 naszym 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 przede wszystkim 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 współistniejącymi w jednym i tym samym momencie, a musimy je wyszczególniać w następstwie czasowem; musimy więc szereg faktów współistniejących prze-

łożyć 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 zmieniającymi się obrazami, a ten ruch i zmienność wydarzeń 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 ustopniowanie 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 psychologią autora, t. j. z temi czynnościami, które podczas pisania wypracowania podejmuje dziecko. Dziecko, jak człowiek pierwotny, zwraca uwagę przede wszystkim 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 doświadczanych 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 Schmiedera uwzględnić następujące stopnie: naprzód opis pojedynczego 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 przypuszczalnie wyglądał w porze wiosennej. Stopień trzeci tworzą opisy dwóch jakichś przedmiotów, w ten lub inny sposób z sobą związanych, na przykład, opis wiewiórki i drzewa orzechowego lub kapusty i kapustnika. Na stopniu czwartym Schmieder podaje opisy jakiegoś poszczególnego przedmiotu na tle innych przedmiotów, a więc, na przykład, opis jakiegoś drzewa, lipy, dębu, świerku 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 prostym odtworzeniem odbieranych

od przedmiotu wrażeń zmysłowych, lecz symbolem pewnej idei. Tak, na przykład, 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 nowymi, zaczerpniętymi 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, charakteryzujących 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 wiosnie, szczegół. A czynimy to dlatego, że w danym razie nie tyle chodzi o wierne odtworzenie rzeczywistości, ile raczej o wyrażenie pewnej idei, której opisywany 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 nie tylko od umiejętności zbierania potrzebnego materiału 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 wypowiedania myśli, uczuć i wrażeń, zdobywa się w drodze odpowiednich ćwiczeń i nie może się obejść bez umiejętnego kierownictwa. Język jest zjawiskiem społecznym; 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 uwiidoczniają 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 wyznaje¹⁾, po drogach łamania się z trudnościami językowymi. „Poeta uczy się techniki od innych poetów, od swoich poprzedników. Z lektury ich utworów pozostaje mu w duszy cały zapas wyrażień, obrazów i motywów, które przy dotknięciu odpowiedniej struny uczuciowej czy myślowej wydobywają mu się z pod progu świadomości²⁾”. Jeżeli najświetniejsi mistrze słowa potrzebowali wzorów językowych, to potrzebę taką tembardziej 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 jej wpływem. Są to wypracowania odtwórcze, w przeciwieństwie do wypracowań twórczych, w których dziecko samo znajduje i urabia

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.

²⁾ Tad. Sinko. *Hellenizm Słowackiego*. Kraków 1909, str. 42.

najwłaściwszą formę językową dla swoich obserwacji, 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 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 takim 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. Względ na treść każe rozpoczynać od wypracowań, opartych na bezpośrednim postrzeganiu, względ 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 bezpośrednim postrzeganiu. Zastanówmy się, co to ma znaczyć. Wypracowanie, oparte na bezpośrednim 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 współczesnymi, mogą więc stosować się tylko do jakiegoś przedmiotu nieruchomego, stałego, któryby nie schodził z pola naszych obserwacji, gdyż w takich razach cała

nasza czynność ogniskuje się w terażniejszości. Otóż w opowiadaniu jest to niemożliwe: tam niema terażniejszości, tam nieustannie na wymiany wysuwa się tylko przeszłość lub przyszłość. Tam, gdzie się co dzieje, niema miejsca na terażniejszość, 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 przetworzone tylko w 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 materiału, 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 nie tylko od rozwoju i wykształcenia umysłowego, lecz w znacznym stopniu także od indywidualnych właściwości psychicznych obserwującego, od jego podstawy 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, ciśnących się do duszy w pracy obserwowania. Te przeżycia i doznania są niezaprzeczną osobistą własnością piszącego autora i przenoszą na utwór cechy jego osobowości. To też zbieranie treści materialnej wypracowania jest pracą, w której dziecko w rozległym zakresie może uwydatnić swoją samodzielność i ujawnić indywidualne właściwości swojej duszy. Porządkowanie i układanie materiału 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 kategorie logiczne w przeciwstawieniu do naszych przeżyć osobistych mają zawsze war-

tość powszechną, jednakowo wszystkich obowiązującą; to też granice, w których bezkarnie poruszać się może indywidualność umysłowa autora, tutaj są znacznie szczuplejsze, niż zakres, jaki ogarnąć może praca gromadzenia materiału. 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 względ 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 możliwości, 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 opowiadaniem, lecz raczej przedmiotowymi opisami przeżywanych przez autora stanów psychicznych a opis podmiotowy jest tą formą wypracowania, którą dla bardzo ważkich powodów umieszczilibyśmy dopiero po opisie przedmiotowym, tembardziej przeto nie można go dawać przed opowiadaniem i wysuwać na stopień pierwszy programu. Tak więc jedyna forma utworu, mająca charakter opowiadania na podstawie 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 sztucznymi, a czegoż nie zdziała pomysłowość! Wszak chodzi tutaj tylko o ujęcie łańcucha wydarzeń w możliwie ciasne granice czasu, a można to dzi-

siaj z łatwością osiągnąć przez rzucenie akcji na filmę kinematograficzną. 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 w tyle i wiele szczegółów będzie musiał odtwarzać z pamięci, a nawet tu i owdzie 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 nim 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 materiału 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 materiale, zaczerpniętym z wyobraźni. Byłaby to jednak okoliczność mniejszej wagi, bo korzyści, płynące z możliwości umieszczenia opowiadania na pierwszym stopniu programu, byłyby tak wielkie, że możnaby rozpocząć 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 przede wszystkim 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 materiał, 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 pojedynczych obrazów, a treść takich obrazów może być materiałem 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 spłot najrozmaitszych przedmiotów i szczegółów.

Rozpoczynanie ćwiczeń od najrozmaitszych opisów przedmiotowych poza przytoczonymi 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 zdania 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 nie tylko opisują obserwowany przedmiot, lecz jednocześnie odtwarzają okoliczności, wśród których go obserwują, i opowiadają o czynnościach, jakie podczas swej pracy wykonywują. 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 nie tylko opisami, lecz i opowiadaniem; to też, w myśl wyłuszczonych już zasad, na pierwszym 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. Ogniwnem pośredniczącym

mogą być tutaj wypracowania, do których dzieci w części czerpią materiał 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 ściślego kontaktu z rzeczywistością, owszem znajduje silne oparcie i żywą podniechę we wrażeniach zmysłowych, odbieranych bezpośrednio przy szczegółowym rozglądaniu treści podsuniętych obrazków. Ażeby wypracowanie mogło być wykonane, materiał, zawarty w tych obrazkach, musi być koniecznie uzupełniony przy pomocy wyobraźni; współudział jej jest tu niezbędny, ale kierunek pracy pozostaje w nierozdzielalnym związku z danymi 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, na przykład, 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 kategorii 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 ta-

kich 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 zawartą 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 podniętą, wyzwającą pracę wyobraźni i zwracającą jej działanie w pewnym określonym kierunku; a wartość materialna, cały, że się tak wyrażę, ciężar gatunkowy obrazów, które te podnięty, 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 powiązanymi wyrazami musi się w świadomości zarysować wyraźna treść materialna, 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 rzeczywistością, 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 fantastycznym. Wśród tej kategorii wypracowań rozróżniać należy dwie odmiany: w jednej pierwiastek fantastyczny obejmuje tylko treść formalną, gdy treść materialna 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, pucharu lub miecza, opowiadane przez same te przedmioty, wchodzą w zakres pierw-

szego z wymienionych typów. Treść materialna 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 materiału, czerpanego z wyobraźni, będą zawierały takie opracowania, jak na przykład: 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 niezwykle 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 wpływa 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 przede wszystkim 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 zawiera potędze moralnej; ta się przepycha pięściami, wyniosłe lekceważy słabego, depce silnego lub małodusznie się przed nim ugina; tamta do ostatka walczy za innych, a gdy pęka obręcz oporu, z pełnem współczuciem rozrzewnieniem podnosi pokonanego przeciwnika. Dobra dla ludzi życzliwość i nieprzemyślny egoizm, usposobienie kontemplacyjne i ciągła potrzeba czynnego udziału w życiu, łagodność i porywczność, energia 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 wpływały 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 nie ma 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 fantastycznymi, dla niego zaś są zupełnie możliwe i naturalne. Jeżeli więc staniemy na stanowisku istotnie psychologicznym 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 materialnej 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, wprowadzie 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 oddziałuje 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 wyraża się w bezmyślne ściganie po jałowych ugorach i wydmach, a rozmiłowanie w tego rodzaju gonitwach niezawsze wypływa z nadmiaru twórczej energii, 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 fantastycznym, umieściliśmy dopiero na dalszym stopniu programu i dlatego 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 — opowiada-

nie 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 narzuconymi wyobrażeniami językowymi (streszczenia odczytanych opisów podmiotowych), w drugiej autor, pozostawiony własnemu siłom, musi samodzielnie wnikać w stany duchowe opisywanego człowieka i na tej podstawie odtwarzać jego przeżycia. Ponieważ bez powierzchownej choćby znajomości własnego życia duchowego niemożliwym jest rozumienie cudzych stanów psychicznych, więc opisy podmiotowe, odtwarzające wspomnienia osobistych przeżyć, w zasadzie powinny być w programie uwzględniane przed opisami, opartymi na wyobraźni, gdyż inaczej wskutek braku odpowiedniego przygotowania opisy podmiotowe przy współudziale wyobraźni odtwórczej nie uświadamiałyby w potrzebnej mierze materiału rzeczowego, byłyby tylko powtarzaniem wyrazów bez treści i przekształcały 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 rozbiórce literackich opisów podmiotowych, wdrażając w metodę patrzenia w poruszające duszę ludzką stany psychiczne, wyrabiają zdolność dokładniejszego wglądu 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, wymagającymi w znacznej mierze żywego współdziałania fantazji, i dlatego nie tylko 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 piśmieniowych, 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 kolejnym następstwie momentów jakiegoś wydarzenia lub akcji.
 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 nie tylko 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. Streszczanie 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 materiał nie może się, oczywiście, opierać ani na bezpośredniej obserwacji ani przechowywanych w pamięci wspomnieniach, lecz z konieczności musi być odtwarzany przy

wydam w działaniu wyobraźni. Tak więc, wysuwając na stopnie pierwsze programu streszczenia, rozpoczelibyśmy ksztalcenie wyobraźni z zupelnem pominięciem ćwiczien, majacych na celu doskonalenie zdolności obserwacyjnych i pamieciowych. Byloby to zakladanie gmachu bez fundamentow, tem wiecej grozne dla prawidlowego rozwoju wladz umyslowych, ze wyobraźnia, pozbawiona normalnego oparcia w czynnościach obserwacji i pamieci, ulegalaby zbyt silnie jednostronnemu wplywowi wyobrazen językowych. Wyobraźnia tylko wówczas moze wydobywac z siebie rzetelne wartosci, gdy, nie tracac zywego kontaktu z rzeczywistoscia, zasila sie bogatymi zasobami obserwacji zewnetrznych i przezyt wewnetrznych. Bez tego ozywczego oddziaływania, nawet gdy jest sztucznie pobudzana przez podsuwane wyobrażenia językowe, nie moze za nimi podazac, opada bezsilnie i beznadziejnie pelga po jalowem przyziemiu ciasnego widnokregu umysłowego. Z tego tepego bezwladu nie podniosą myśli najpiękniejsze nawet wyrazy, bo kryjace sie za nimi obrazy, pozbawione zywych barw i ksztaltow, beda sie świadomości wymykal: pozostana puste dzwieki, a zamiast jasnowidzacej wyobraźni pracowac bedzie slepa pamiec wyrazow. Myslenie językowe o tyle tylko ma wartosc, o ile sie wypeinia treścią rzeczowa, a te sie zdobywa przez poznawanie rzeczywistosci, a nie z jej symbolicznych znakow. Niewatpliwie, forma językowa zbyt wiele w przebiegach umysłowych wazy, azebyśmy mogli ja lekcewazyc, ale lepiej, zeby narazie byla niedolezna, niz gdyby miala przytlaczac treść rzeczowa myslenia, wprowadzie bowiem, jak to juz przytaczalismy za Croce'm, wszelka intuicja urzeczywistnia sie dopiero za posrednictwem formy językowej, ale podstawa jej sa przeciez postrzezenia, material pamieciowy i wytwory wyobraźni. Bez tej treści materialnej niema intuicji, jak jej niema bez formy językowej, ale poniewaz kazda treść, oparta na rzetelnej znajomosci rzeczy, posiada dosc siły, aby odnalezc w świadomości odpowiednia dla siebie forme, wiec pierwszym warunkiem poprawnego i zywego nietylko myslenia, lecz i wyslawiania sie, jest poznanie tego, o czym sie myśli i mówi. Zapewne, dziecko, nie posiadajace jeszcze dostatecznej wprawy językowej, musi nieraz przewyzieczac wielkie przeszkody, ale to łamanie sie z trudnościami językowymi, torowanie drog w poszukiwaniu najwlasciwszego wyrazu, pogłębia świadomość i rozbudza zdolności umysłowe, a przytem, jak sie niebawem w uwagach metodycznych prze-

konamy, 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 względ ten nie może być czynnikiem rozstrzygającym, bo łatwiej na pierwszych nawet stopniach nauki przełamać brak wprawy językowej, niż później zmusić umysł, obalamucony wyłącznem obcowaniem z wyobrażeniami językowemi, do przełomowego odwrócenia się od symbolów i szczerego poznawania oznaczonej przez nie rzeczywistości: kto się przyzwyczaił zastępniać 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 nimi porządek, nie bierze jednak pod uwagę poszczególnych lat nauczania, a gradacja typów wypracowań i ustopniowanie materiału według lat nauczania są to dwie rzeczy zupełnie inne. Tak, na przykład, typ wypracowań, objęty pierwszym stopniem programu, może być z pożytkiem stosowany nie tylko 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

nic wcześniej, jak w drugim roku nauczania. Biorąc to pod uwagę, wykreślimy tu sześć cykliw, 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, kilkodzianiowe 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 podstawie dobrej barwnej reprodukcji). Gil. Czyżyk. Duddek... (na podstawie odpowiednich okazów). 2. Krótkie kilkodzianiowe 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 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 podsunętych obrazków, odtwarzających w kolejnem następstwie momentów jakieś wydarzenie lub akcję. 4. Krótkie i proste opisy przedmiotów na podstawie pamięci. Tematów dostarczyć mogą dobrze dzieciom znane przedmioty, na przykład: 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 reprodukcji. 2. Opowiadania o wydarzeniach własnego życia. 3. Opisy przedmiotowe na podstawie pamięci; tematów dostar-

czyć tu mogą krajobrazy miejscowości, w których dzieci mieszkają lub kiedykolwiek przebywały. 4. Opowiadania na podstawie szeregu obrazków, odtwarzających w kolejnym następstwie momentów jakiegoś wydarzenia lub akcji. 5. Opowiadania 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 reprodukcji. 2. Opowiadania o wydarzeniach własnego życia. 3. Opisy przedmiotowe na podstawie pamięci, jak w cyklu poprzednim. 4. Opisy, stylizowane przez uzupełnianie odpowiednimi 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 najbardziej mnie zaciekawia i dlaczego chciałbym go zwiedzić...

Cykl piąty (szósty rok nauczania). 1. Opisy przedmiotowe na podstawie bezpośredniej obserwacji w wyniku analizy odpowiednich barwnych reprodukcji krajobrazów, obrazków rodzajowych i obrazów historycznych. 2. Opowiadania o wydarzeniach 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, na przykład: Przygody wojenne dwóch małych żołnierzy. Walki dzieci w obronie Lwowa r. 1918. Wycieczka w góry. Polowanie na wilki. Bohaterski czyn małego chłopca... 7. Opowiadania 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 najbardziej cenisz i dlaczego?... 10. Krótkie charakterystyki. Tematy: Mój

kolega. Nasz przyjaciel... Charakterystyki zwierząt na podstawie bajek. (Pożądanem 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 reprodukcji, jak w cyklu poprzednim. 2. Opowiadania o wydarzeniach 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 opracowaniami, 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 wypada, 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 materiału rzeczowego.

Typem wypracowania, opartego na bezpośredniej obserwacji, jest opis. Wśród opisów tego rodzaju, wedle stopni trud-

ności, rozróżniamy kilka odmian, od opisów najprostszych przedmiotów poczynawszy, a na opisach całych scen i krajobrazów skończywszy. Pierwszą czynnością w pracy, przygotowującej do tego rodzaju ćwiczeń, jest dostarczenie dzieciom odpowiedniego materiału: nauczyciel musi przynieść przedmiot, który ma się stać 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 materiału rzeczowego, do jego zmysłowego wyróżnienia i najważniejszego 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. materiał.

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 podsunęty 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 pożądaną, bo ożywiającą 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 nie tylko znacznie rozszerzą materiał postrzeżeniowy, który inaczej ograniczyłby się musiał tylko do doświadczeń wzroku, lecz jednocześnie znajdują 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 materiału. Kolejne uporządkowanie tych punktów musi być pozostawione wolnej decyzji dziecka i zależnie od okoliczności może się zmieniać. Opis barwy i kształtów nie powinien, naogół, nastroczać 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 bezpośrednio przez podanie odpowiednich przymiotników, użytych w znaczeniu podstawowym lub przenośnem, na przykład *biały: śnieżny, śnieżysty; zielony: szmaragdowy; perłowy, perlisty, kroplisty*, albo opisowe — przez porównania. Ten porównawczy sposób odtwarzania własności opisywanego przedmiotu szczególnie 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 „materiał”: w danym wypadku oznacza on nie tylko 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, na przykład wiewiórki, w zakresie cech, oznaczonych ogólnem mianem „materiał”, 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 naj-

rozmaitsze 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 z osobna, w części trzeciej robimy zestawienie, porównujemy, wskazujemy 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 samodzielnym rozkładaniu szczegółów.

Tak się, w ogólnych zarysach, przedstawia współpraca nauczyciela około zbierania materiału 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 materiału 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 swymi upodobaniami i zapatrywaniem, wyróżniane szcze-

góły, ale rzeczą nauczyciela jest zestawianie podsuwanych wyrazów i wykazywanie zachodzącej między nimi 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 materiału 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 wspólnymi siłami całej klasy przy czynnej pomocy ze strony nauczyciela. Wobec tego wątpliwości, jakiegośkolwiek miał jeszcze z powodu wysuwania na pierwsze stopnie programu nie streszczeń, lecz wypracowań, pod względem językowym samodzielnych, rozstrzyga ostatecznie metoda.

W ten sam sposób przygotowuje się dzieci do opisu całych krajobrazów. Nauczyciel pokazuje barwny pejzaż; zaczyna się jego analiza, przyczem zapomocą umiejętnie zadawanych pytań można doprowadzić dzieci do uprzątnienia 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 wilgocą? 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 rozpoznać? 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 nauczają dzieci patrzeć na obraz, przyzwyczajają 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 materiału 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 opisywać wedle podanego wyżej wzoru, t. j. uwzględniać ich kształt, barwę i materiał, 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 spłot 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 własności bezwzględnych zarysowywać się poczną cechy względne, wynikające z tych związków, w jakich rozpatrywany przedmiot pozostaje z innymi. Bez należytego podkreślenia cech względnych opisy poszczególnych przedmiotów byłyby niezupełne, uwypatnienie 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 przede wszystkim 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 takim 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 tak że do pomocy wyobraźni: niech analizowany pejzaż na chwilę stanie się dla dzieci krajobrazem, który w swoim 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 materiał, 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 podsunętym do obserwacji obrazie, opierać się będzie na bezpośredniem postrzeganiu, a tylko warunki zewnętrzne, wśród których miałyby 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; pozatem jednak cały materiał 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 innymi te trzy podstawowe części krajobrazu, któreśmy wyróżniali przy jego

analizie: powierzchnia ziemi wraz ze znajdującymi się na niej przedmiotami, przestrzeń powietrza i niebo, przyczem kolejne uporządkowanie tych części w całości wypracowania może być pozostawione dowolnemu wyborowi uczniów. Natomiast jeżeli byśmy chcieli wysnuć wszystkie konsekwencje, wypływające z przypuszczalnie zrobionego we wstępie założenia, że obserwowany obraz nie jest malarskim odtworzeniem rzeczywistości, lecz samą rzeczywistością, to łatwo moglibyśmy wyobrazić sobie 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 okolicy 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 materiału 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 intuicję, a to następuje dopiero wówczas, gdy materiał rzeczowy nie tylko 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 materiału i układanie planu. Już podczas rozbioru treści następuje 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 najroz-

maitszy 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 materiału 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 zestawzić 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 materiału 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 materiału 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 bezpośrednim 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 materiału 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 materiału 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 możliwości, uprzyścić dziecku treść odczytywanego opisu lub opowiadania, uzmysłwić 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 materiału rzeczowego musi być rozpoznany przez ustalenie najważniejszych przynajmniej punktów planu; punkty te wykreślają uczniowie sami wspólnemi siłami, przy pomocy

nauczyciela. Po analizie treści i ułożeniu planu uczniowie od-
twarzają przeczytany urywek z pamięci i po takim przygotowa-
niu piszą.

W wypracowaniach, wymagających częściowego, a tem-
bardziej całkowitego, współdziałania wyobraźni twórczej, z na-
tury rzeczy musi być pozostawione znacznie szersze pole sa-
modzielnej inicjatywie ucznia, a współpraca i pomoc nauczy-
ciela polegać powinna na rozbudzeniu tej inicjatywy przez za-
dawanie odpowiednich pytań i zwracanie wyobraźni we wła-
ściwym kierunku. To samo w wypracowaniach, mających wątek
i tło fantastyczne. Tutaj wskazówki nauczyciela nabierają zna-
czenia 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 nie tylko do-
wodami rozumowymi, lecz także materiałem faktycznym, czer-
panym z osobistych doświadczeń i obserwacji życiowych, oraz
z bogatego zakresu wydarzeń i sytuacji historycznych. Zagad-
nienia, poruszane w rozprawie, jak również sposób ich ujmo-
wania zależą, oczywiście, muszą od poziomu, na jakim są po-
dejmovane; w każdym jednak razie nauczyciel w swej pracy
przygotowawczej powinien, jak zwykle, uwzględniać trzy mo-
menty wypracowania: jego treść, układ i formę językową.

W rozprawie więcej, niż w innych typach wypracowań,
zbieranie materiału, który ma się stać podstawą treści, łączy
się z wytykaniem przynajmniej głównych punktów planu: myśl,
wchodząca w ośnowę rozprawy, musi być na podstawowe skład-
niki rozłożona, a później cały materiał faktyczny i dowodowy
grupuje się około tych wytyczonych ośrodków. Tak, na przykład,
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 za-
stosowanych do tematu zapytań nauczyciel może doprowadzić
uczniów do uprzytomnienia szczegółów, z których sobie jasno

nie zdawali sprawy. Przestrzeganie ścisłego wystowienia, zawsze ważne, tutaj nabiera szczególniejszego znaczenia; na przejrzysty tok myśli i umiejętnie wiązanie jej ogniów 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 indywidualnymi predyspozycjami, przeżyciami i doświadczeniami autora. Pamiętać pozatem trzeba, że tematy, poruszane w rozprawkach, zadawanych przez nauczyciela języka polskiego, mają zawsze charakter humanistyczny, a w ujmowaniu, choćby najściślejsem, 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 charakterystyka, 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 zebrany 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 przede wszystkim podanie wskazówek, w jaki sposób należy zbierać materiał rzeczowy. Wskazówki te nie mogą, oczywiście, ograniczać się do rozważań teoretycznych, lecz muszą być praktycznie zobrazowane przez przerobienie kilkakrotne jakiegoś materiału faktycznego: nauczyciel wybiera jakiś określony temat i opracowywa go wespół z uczniami. Mamy, na przykład, napisać charakterystykę Mincla na podstawie opowiadania „W sklepie Mincla” (C. Nie wiadomska. 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 takim przerobieniu całego opowiadania otrzymujemy materiał 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 możemy w układzie przejrzystym ugrupować wyróżnione cechy charakteru? Najprostszym i zarazem najpewniejszym 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 biograficznym; jeżeli poznajemy charakteryzowaną osobę tylko w pewnym okresie jej życia lub z jakiegoś poszczególnego wydarzenia, to zachowując przy układaniu planu tę samą zasadę następcości wypadków, musimy z konieczności granice rozciągłości czasowej znacznie zredukować. Podstawa jednak za każdym razem pozostaje bez zmiany i ma tę zaletę, że, jak w opowia-

daniu, sama przez się narzuca sposób rozłożenia materiału 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 wyróżnionych właściwości charakteru z pewnemi leżącemi u ich podstawy cechami temperamentu. Układ, na takiej zasadzie oparty, wymaga głębszego wnिकnięcia w istotę zagadnienia i w każdym razie przenosi poziom stopnia niższego. Jeżeli poznanie właściwości charakteru wymaga zawsze pewnego uogólnienia, jakim 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 predyspozycji wzruszeniowych i skłonności umysłowych, które człowiek przynosi na świat jako dziedzictwo psychiczne po najbliższych i bezpośrednich oraz dalszych i bocznych swoich przodkach. Zgodnie z panującą we współczesnej psychologii teorią 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 własności 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 psychologii indywidualnej, czyli t. zw. charakterologii, a ta, jak wiadomo, stawia dopiero początkowe kroki, to też próby klasyfikacji rozmaitych odmian temperamentu są bardzo niewystarczające i opierają

się na różnych podstawach wyróżniających¹⁾. 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 wyzwalać się z pod wpływu oddziaływujących 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 przechowuje je trwale; melancholik na równi z cholerykiem długo przechowuje doznane przeżycia, ale nie tak łatwo, jak tamten, daje się uwodzić podnieciom zewnętrznym; wreszcie flegmatyk wykazuje odporność, równą melancholikowi, ale też z wielką łatwością powraca do właściwej sobie apatycznej równowagi, uwalniając się od wrażeń, które się zdołały przedrzeć poprzez otaczający go pancierz 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

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

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 spółdziałania wpływów otoczenia i pracy wychowawczej, z drugiej strony, 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 obiektywne: analiza temperamentu daje w wyniku tylko bezwartościowe cechy, traktowane w oderwaniu od ich użyteczności społecznej. Ponieważ jednak temperament jest podłożem, na którym 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 go wykryć 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 nie tylko dodatnie, lecz i ujemne; będzie więc posiadał takie zalety, jak, na przykład, 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 odziedziczonych temperamentu wychowanie nie może, od niego jednak zależy, czy złożone w duszy ludzkiej dodatnie skłonności mają się rozwinąć i wydoskonalić, czy też ustąpić miejsca rozbijałemu 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 stałymi, ale stałość ta jest względna i ma to samo znaczenie, w jakim mówimy o stałości, na przykład, 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 odziedziczonym 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, tracą dawną swoją intensywność i odwrotnie cechy, dawniej złożone w uśpieniu, zaczynają nabierać żywotności i wykazują nieznana sobie przedtem siłę; upodobania, zciicha 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 obserwacji, 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; inną jest twarz człowieka zamyślnego 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. Unaocznic te związki nauczyciel powinien przez cały szereg odpowiednich ćwiczeń, któreby polegały na analizie dobrych reprodukcji dzieł; portrety znakomych mężów, a w szczególności utwory malarstwa historycznego i reprodukcje rzeźb, mogą dostarczyć w rozległym zakresie potrzebny tu materiał.

Wskazówka bibliograficzna. 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. K. Król. Sprawozdanie z ankiety w przedmiocie wypracowań piśmiennych w szkołach średnich. Przegl. Pedagog. 1918, str. 77 nast.

5. M. Librachowa. Spostrzeżenia i uwagi nad stylem dziecięcym. Wychowanie 1912, t. I, str. 148 n. i 289 n.

6. J. Magiera. Ćwiczenia piśmienne na stopniu średnim. Kraków 1912. Nakł. Księg. Literack. K. Kwaśniewskiego,

7. Z. Majewska. Wypracowania w niemieckiej szkole ludowej. Wychowanie 1912, t. II, str. 24 n., 116 n. i 239 n.

8. Z. Majewska. przyczynek do sprawy pierwszych ćwiczeń stylowych. Wychowanie 1913, t. II, str. 253 n., 351 n. i 473 n.

9. Z. Majewska. przyczynek do sprawy pierwszych ćwiczeń stylowych. Wychowanie 1914, t. I, str. 57 nast.

10. Z. Majewska. przyczynek do sprawy pierwszych ćwiczeń stylowych. Szkoła francuska. Wychowanie 1916, t. II, str. 1 nast.

11. Z. Majewska. przyczynek do sprawy ćwiczeń stylowych. Szkoła niemiecka. Przegl. Pedagog. 1919, str. 377 nast.

12. M. Odrzywolski. Pedagogiczne znaczenie wypracowań piśmiennych. Muzeum 1910, t. II, str. 7 nast.

13. H. Rowid. Z metodyki wypracowań piśmiennych w szkole. Warszawa 1914. (Odbitka z Nowych Torów).

14. P. Spławieńska. Z dziennika pedagoga. Wypracowania moich dziewczynek. Nowe Tory 1909, str. 441 nast.

15. A. Szycówna. Wypracowania piśmienne. Cz. I. Warsz. 1919. Cz. II, Warsz. 1920.

IV. METODYKA ORTOGRAFJI¹⁾

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 błędami ortograficznymi, a jest to zjawisko pospolite nie tylko u nas, lecz i gdzieindziej²⁾. Zadanie nauczyciela niewątpliwie jest trudne, ale czy nie czyni go jeszcze trudniejszym niewłaściwie stosowana metoda nauczania? Czy poza różnemi odmianami dyktand i całym szeregiem innych ćwiczeń i wypracowań, zalecanych tak często przez autorów

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

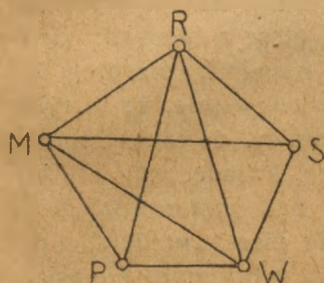
²⁾ Por. W. A. L a y. Führer durch den Rechtschreib-Unterricht. Leipzig — Einleitung.

podręczników jako jedyny niezawodny środek przeciwko błędowi ortograficznemu, niema metody, opartej na bardziej racjonalnych podstawach?

W nowszych czasach rozpoczęto próby opracowania metody nauczania ortografii na podstawie danych dydaktyki doświadczalnej i psychologii 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 ortografii 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 ortografii 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 czym polega przebieg psychiczny, związany z czynnością pisania.

Język jest sposobem myślenia zapomocą symbolów dźwiękowych czyli wyrazów. Myślenie językowe polega na tem, że z wyobrażeniami pozajęzykowymi, t. j. z wyobrażeniami przedmiotów lub pojęciami cech i stosunków, kojarzymy wyobrażenia językowe czyli wyobrażenia pewnych dźwięków lub ich kombinacyj. Każde przeto wyobrażenie 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 zbyt ciężkie, będziemy je przeto traktowali jako wyobrażenie jednolite. Musimy natomiast zatrzymać się nad składowymi częściami wyobrażenia językowego. Wyobrażenie językowe wyrazu w świadomości ludzi, umiających 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, odbieranymi od liter podczas czytania, i wyobrażenia mięśniowo-ruchowe, powstające w związku z czynnością pisania. W ten sposób w wyobrażeniu językowym 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 nimi wyobrażeniem pozajęzykowym łączą się z sobą i wzajemnie wywołują na podstawie asocjacji. Ten ich stosunek da się unaocznic w następującej postaci¹⁾:



R = wyobrażenie pozajęzykowe
(realne)

M = wyobrażenie wymawianiowe

S = wyobrażenie słuchowe

P = wyobrażenie pisaniowe

W = wyobrażenie wzrokowe.

Rzecz oczywista, że niezbędnym warunkiem możliwości pisania jest obecność wyobrażeń pisaniowych, czyli wyobrażeń ruchów ręki, związanych z czynnością pisania. Świadczą o tem zjawiska patologiczne, zwane agrafią czyli zanikiem zdolności pisania: ludzie, pozbawieni wskutek czynników patologicznych (zmian, zaszytych w odpowiednich ośrodkach mózgowych) możliwości 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

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

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

Ostatecznym celem, do którego w nauczaniu ortografii 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 takim 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 ortografii 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 wystąpienia 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 językowym“, a pomimo to, a może właśnie dlatego — błędów nie popełnia¹⁾.

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.

Tak samo w ortografii: naprawdę ortograficznie pisze dopiero ten, kto pisze dobrze bez zastanawiania się, automatycznie, jedynie na podstawie wyrobionego nałogu. To też w nauczaniu ortografii powinno się zwracać uwagę przede wszystkim 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 czym 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 ortografii.

Ponieważ przebieg psychiczny, zachodzący przy pisaniu automatycznym podczas wyrażania myśli w piśmie, polega na bezpośrednim kojarzeniu się wyobrażeń pozajęzykowych (P) z wyobrazeniami pisaniami (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 pisanio-
wych. Droga ta w naszym myśleniu językowym, jak i w innych europejskich formach myślenia językowego, nie wytwarza się w świadomości samorzutnie, ponieważ pismo nasze jest pismem głoskowym. Gdybyśmy mieli pismo ideograficzne, któreby bezpośrednio wyobrażało przedmioty lub cechy, wówczas samorzutne wytwarzanie się drogi skojarzeniowej, łączącej wyobrażenia pozajęzykowe z wyobrazeniami pisaniami, byłoby możliwe. Ale pismo nasze bezpośrednio oznacza tylko głoski, a te dopiero wywołują w naszej świadomości odpowiednie, skojarzone z nimi, wyobrażenia pozajęzykowe. Wskutek tego droga skojarzeniowa, łącząca bezpośrednio wyobrażenia pozajęzykowe z pisaniami, daje się wytworzyć tylko sztucznie przez cały szereg ćwiczeń, normalny bowiem przebieg psychiczny, zachodzący w świadomości ludzi, którzy nie nabrali jeszcze dostatecznej wprawy w ortograficznym pisaniu, odbywa

się po drodze $R \rightarrow \begin{Bmatrix} S \\ M \end{Bmatrix} \rightarrow \begin{Bmatrix} W \\ P \end{Bmatrix}$: wyobrażenia pozajęzykowe

kojarzą się z wyobrazeniami fonetycznymi (słuchowo-wymawianiami), 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 Stricker¹⁾, Dodge²⁾, Lay³⁾, wychodzą z założenia, że podstawą wyobrażeń wyrazowych są przede wszystkim 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 Wundtem⁴⁾ twierdzą, że wyobrażenia pozajęzykowe kojarzą się przede wszystkim z wyobrażeniami słuchowymi wyrazów, przebieg psychiczny, o który nam chodzi, przedstawia się, jak $R \rightarrow S \rightarrow P$. Najpewniejszym, a przynajmniej najostrożniejszym jest pogląd, że dające się tu i ówdzie ustalić ściślejsze pokrewieństwo skojarzeniowe między niektórymi składnikami wyobrażenia językowego nie wpływa z samej natury tych składników, lecz jest wynikiem indywidualnych predyspozycji psychicznych poszczególnych jednostek. U ludzi o przeważającej lub wybitnej pamięci wzrokowej przebieg psychiczny, związany z czynnością pisania, odbywa się po drodze $R \rightarrow W \rightarrow P$, gdzie ogniwem, pośredniczącym między wyobrażeniem pozajęzykowym a pisaniem, 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 pisaniem dokonywa się przede wszystkim za pośrednictwem wyobrażenia słuchowego. Wreszcie u ludzi o przeważającej pamięci ruchowej ogniwem pośrednim, wiążącym wyobrażenie pozajęzykowe z pisaniem, jest wyobrażenie wymawianiowe — $R \rightarrow M \rightarrow P$.

Te ogniwa pośrednie, łączące wyobrażenia pozajęzykowe z wyobrażeniami pisaniowymi, a występujące zależnie od rodzaju pamięci w postaci wyobrażeń wzrokowych, słuchowych lub wymawianiowych, muszą być w nauczaniu ortografii bacznie uwzględniane, bo one po osiągnięciu wprawy ortograficznej orjentują wyobrażenia pisaniowe, a gdy automatyzm

¹⁾ Studien über die Bewegungsvorstellungen. Wien 1882.

²⁾ Die motorischen Wortvorstellungen. Halle 1898.

³⁾ Dzieło cyt.

⁴⁾ Zob. tablicę, podaną przez Wundta na s. 521 w jego: Die Sprach-Völkerpsychologie I, 1.

w czynności pisania nie został jeszcze osiągnięty, od nich zależy jakość kojarzących się z nimi 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, zasadać 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 gramatycznymi, np. *sąsiedzki* = fonet. (sąśdecki): *sąsiad*; *stóg* = fonet. (stúk): *stogi*. Na podstawie historyczno-etymologicznej rozróżniamy zapomocą różnych liter głoski jednobrzmiące, aby wykazać ich różne, ze stanowiska historycznego, pochodzenie: tak, na przykład, 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 *źóraw*, *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, na przykład, w wyrazie *wyższy* = *fonet.* (wyśszy), 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 tembardziej rozstrzygającego. Zresztą, gdyby nawet zasada fonetyczna panowała w naszej pisowni wyłącznie, to i w tym wypadku nie możnaby bezwzględnie polegać na wyobrażeniach 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, na przykład, takich wyrazów, jak *pański* lub *dąb*, niby to stosujemy zasadę fonetyczną, w rzeczywistości jednak jest to pisownia

¹⁾ Bliższe szczegóły o zasadach, leżących u podstawy naszej pisowni, i o zakresach ich wzajemnego rozgraniczenia znaleźć można w książce mojej: *Pisownia polska, jej historia, zasady i prawa*. 1917. Lisowska.

psycho-fonetyczna, gdyż litery *ń, q* odtwarzają tutaj nie wymawiane i słyszane głoski, lecz tylko ich fonematy: spółgłoska (*ń*) i samogłoska (*a*) istnieją w danej pozycji fonetycznej tylko w naszym zamiarze wymówienia, naprawdę jednak wymawiamy nie (*ń*), lecz (*i*) nosowe, i nie (*a*), lecz (*om*), gdyż zwarte (*ń*) w pozycji przed szczelinowem (*s*) zatracą wskutek upodobnienia właściwe sobie zwarcie, a samogłoska nosowa (*a*) 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 zgłoski, 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 panującymi 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 jedynym pewnym ogniwem, pośredniczącym między wyobrażeniami pozajęzykowymi a pisaniami, na którym możemy się bez zawodu oprzeć przy nauczaniu ortografji, są wyobrażenia wzrokowe; a w związku z tem za najbardziej celowe i skuteczne ćwiczenie ortograficzne uważać należy przepisywanie. Ale posiadanie środka nie przesądza jeszcze bynajmniej umiejętności korzystania z niego. Jeżeli metoda przepisywania ma wydać wyniki, jakich się po niej spodziewamy, trzeba ją we właściwy sposób stosować. Jakąż 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 utrwała się w pamięci ten rodzaj wrażeń wzrokowych, które się kojarzą bezpośrednio z wyobrażeniami pisaniami. 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 drukowanymi, 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 jest rzeczą nie 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, utrwała skojarzenia, które dla wyrobienia umiejętności ortograficznej nie mają najmniejszego znaczenia, skojarzenia wyobrażeń wzrokowych i pisanowych poszczególnych liter z wyobrazeniami słuchowymi odpowiadających im głosek; skojarzenia natomiast wyobrażeń pozajęzykowych z wyobrazeniami wzrokowo-pisanowymi całych wyrazów i form gramatycznych, o które przy nauczaniu ortografii przede wszystkim 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 utrwały 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 ortograficznym jest uważne przepisywanie całymi 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. Więć przede wszystkim bardzo doniosłe pod tym względem znaczenie ma umiejętny wybór materiału. Przepisywanie samo przez się jest czynnością żmudną, to też trzeba je uprzyjemnić i ożywić przez podanie odpowiedniego dla umysłów dziecięcych i pociągającego treścią materiału. Oddzielne, wy-

rwane 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 materiałem o wiele wdzięczniejszym, mają jednak tę cechę ujemną, że rzadko bardzo zawierają dostateczną ilość wyrazów i form, o które w ćwiczeniu ortograficznym nam chodzi. To też za najodpowiedniejszy materiał do przepisывania 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 ortografji, gdyż można je zestawiać w ten sposób, ażeby w jednym i tem samym 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 materiałem do przepisывania ortograficznego są przysłowia i zagadki, przeplatane krótkimi, ale jednolitemi pod względem treści urywkami.

Poza umiejętnym wyborem materiału są jeszcze inne środki, zapomocą których można skupić uwagę dziecka i nie dopuszczać do tego, ażeby przepisывanie stawało się czynnością bezmyślną. Do takich środków zaliczyć wypada łączenie wypracowań ortograficznych z ćwiczeniami gramatycznymi. Najbardziej odpowiedniami byłyby tutaj ćwiczenia z zakresu słowotwórstwa: rozkładanie wyrazów na części morfologiczne (pnie, przyrostki, przedrostki), urabianie wyrazów pochodnych, podkreślanie tych części morfologicznych, które po kilka razy powtarzają się w podanem ćwiczeniu ortograficznym, 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 ortograficznymi; pamiętać jednak należy, że nie mogą być one celem nauczania. Czynność ortograficznego pisanja, w miarę nabywania wprawy, staje się czynnością automatyczną, opartą na przyzwyczajeniach, i kierowana bywa nabytymi 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 przede wszystkim 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 stylowymi 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 pozatem 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 nie-dopuszczanie do ich popełniania. Byłoby przeto pożądane, aby w klasach najniższych były porozwieszane na ścianach umiejętnie ułożone tablice ortograficzne¹⁾, w klasach zaś wyższych

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

nauczyciel powinien zalecać uczniom posługiwanie się słownikami ortograficznymi¹⁾.

Co się tyczy programu ćwiczeń ortograficznych, to ogólnie tylko powiedzieć można, że podstawą jego układu powinna być zasada koncentryczności kursu. Wybór i podział materiału nie powinien się opierać na systematycznym i kolejnym przeobrażaniu najrozmaitszych reguł ortograficznych, lecz musi pozostawać w ścisłym związku z innymi działami nauki języka. Równolegle ze wzbogacaniem umysłu nowymi 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 nowymi wyrazami i formami gramatycznymi nie tylko jako szeregami wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych, lecz także z zespołem odpowiadających im wyobrażeń pisaniowo-wzrokowych. W ten sposób grupowanie materiału według pewnego systemu powinno się na każdym stopniu powtarzać i powoli rozszerzać.

Wskazówka bibliograficzna. O nauczaniu ortografii pisali u nas w ostatnich czasach:

1. K. Drzewiecki. Zarys metodyki języka polskiego. 5. Pisownia str. 60- 82. Warszawa 1914.

2. St. Szober. Pisownia. II. Metodyka nauczania pisowni. Encykl. Wychowawcza, t. VIII, str. 398—408. Warszawa 1912.

V. METODYKA GRAMATYKI²⁾

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.

¹⁾ Wśród słowników ortograficznych dodatnio wyróżniają się: „Słownik ortograficzny” A. Passendorfera i słownik ortograficzny prof. J. Łosia w jego „asadach ortografii polskiej”, Lwów-Warszawa, Książnica Polska, wyd. II., 1922.

²⁾ Por. mój artykuł „Gramatyka w szkole średniej, jej zadania, metoda, program, teoria i zakres wykładu”. Wychowanie w domu i szkole. 1913.

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“¹⁾).

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, przede wszystkim cele praktyczne — ułatwianie uczniom szybszego rozglądania się w zasobie formalnym nieznanego im języka. Tak więc traktowanie wykładu gramatyki łacińskiej wyłącznie ze stanowiska zadań praktycznych było nie tylko 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 przede wszystkim celów praktycznych mija się zupełnie z istotnem jej zadaniem. Znajomość gramatyki i władanie językiem to dwie sprawy, teoretycznie i praktycznie zupełnie różne. Kto włada

¹⁾ Wł. K o k o w s k i. Krótka etymologia języka polskiego. Warszawa 1911, str. 5.

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 przyzwyczajzeń 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 kategorii gramatycznych. Wówczas spostrzegamy, że mowa nasza nie składa się z chaotycznych, co najwyżej luźnie tylko ze sobą powiązanych szczegółów, lecz wykazuje widoczną prawidłowość, wyraźny układ zjawisk i faktów, uporządkowanych według całego szeregu klas i kategorii. 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 naszym 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 na przykład, psychologii do przebiegów myślenia. Zjawiska umysłowe zachodzą w duszy każdego człowieka, niezależnie od tego, czy je sobie uświadamia¹⁾, czy nie, bez względu na

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

to, czy zna psychologię 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 psychologia nie może normować przebiegów naszego myślenia, tak samo gramatyka, w zwykłych przynajmniej warunkach, nie może oddziaływać na sposoby naszego mówienia.

Tak więc stosunek gramatyki do języka jest zupełnie wyraźny: zadanie jej polega tylko na stwierdzaniu i opisywaniu tego, co się w języku bez niej i poza nią odbywa. Tymczasem w podręcznikach szkolnych stosunek ten został odwrócony, a przez to rola gramatyki i jej zadania zupełnie nieopacznie pojęte: reguły gramatyczne są traktowane nie jako zwykłe uogólnienia, wysnute z obserwacji faktów, poza niemi się dokonywujących, lecz jako pewnego rodzaju nakazy, które z chwilą, gdy zostaną przyswojone i zrozumiane, mogą stać się 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 wszystkimi 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 wprowadzić 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 nie ma sprzeczności z ogólnymi 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 przyzwyczajęń językowych, które niezawsze się zgadzają z ogólnymi 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 nowymi, jak obca 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 przede wszystkim 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, przyspieszającego zatracanie dawnych i nabywanie nowych, „poprawnych” przyzwyczajęń językowych.

Najpewniejszym tedy środkiem nabycia umiejętności poprawnego władania językiem jest obcowanie językowe z ludźmi, posługującymi się dialektem kulturalnym, t. zw. językiem literackim, t. j. językiem ogólnonarodowym 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 wystąpienia zdobyć można jedynie na drodze ćwiczeń, które pomagają do nabycia potrzebnych nawyków i na-

łogów. Znajomość teorii 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 poprawnym władaniu językiem, gramatyka może mieć zastosowanie bardzo ograniczone, jest ona bowiem tutaj czynnikiem w najlepszym razie pomocniczym, nigdy zaś decydującym.

Ale gramatyka nie tylko 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 gramatycznymi reguły ortograficzne mogą mieć tutaj tylko takie znaczenie, jakie posiada znajomość gramatyki w ćwiczeniach w poprawności językowej: przyspieszają one może nabycie przyzwyczajień, 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 nieortograficznie¹⁾.

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, a jednak tak bywa pojmowana przez większość podręczników szkolnych.

Taki pogląd na zadanie gramatyki nie tylko jest nieuzasadniony, lecz wprost nawet szkodliwy, ze względu na skutki, które za sobą pociąga, wpływa bowiem bezpośrednio na metodę wykładu.

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

2. METODA NAUCZANIA GRAMATYKI

Język w swej istocie wewnętrznej, jako narzędzie i funkcja myślenia, jest częścią naszej rzeczywistości psychicznej, swą zaś stroną zewnętrzną, wymawianiowo-dźwiękową wchodzi w zakres zjawisk konkretnych, należących do świata przyrodniczego. Zjawiska językowe są więc zjawiskami realnemi, a nawet w swych objawach zewnętrznych — zjawiskami konkretnemi, zmysłowemi. Nauka przeto, badająca te zjawiska, jak inne nauki realne, powinna stosować przedewszystkiem metodę indukcyjną. Tymczasem w gramatyce szkolnej, pomimo wszelkie pozory, panuje bezwzględna dedukcja.

Niema w tem nic dziwnego, bo zadaniem gramatyki w szkole do ostatnich czasów nie było poznawanie, zrozumienie i określenie tego, co istnieje w języku, lecz pouczanie, co w nim być powinno. Zamiast podsuwać materiał faktyczny, zwracać na niego uwagę uczniów, kierować umiejętnie obserwacją i dopomagać do wysnuwania samodzielnych wniosków, podawało się suchy zbiór działów i poddziałów klasyfikacyjnych, mniej lub więcej szczęśliwie sformułowanych, a zawsze zgóry narzuconych definicji, wreszcie szeregi prawideł i reguł, opartych zazwyczaj na czysto zewnętrznem, mechanicznem traktowaniu faktów językowych. To też w gramatyce szkolnej panował niepodzielnie martwy dogmatyzm, od którego nie było apelacji ani do faktów, ani nawet do zdrowego rozsądku. „On ne cherche pas à comprendre, on étiquette“, jak słusznie charakteryzuje sposób wykładu prof. F. Brunot (*L'enseignement de la langue française*. Paris, 1911. str. 6). W gramatyce szkolnej nie tylko chodziło o zrozumienie faktów językowych, ile przedewszystkiem o ich nazywanie, o przyczepianie do każdego z nich mniej lub więcej stosownie wybranej etykiety: znajomość nomenklatury miała tu zastąpić wiedzę rzeczywistą. Wszystkie wiadomości, podawało się przytem w formie gotowej, zgóry narzuconej tak, że jedyną władzą umysłową, pracującą podczas lekcji gramatyki, była tylko pamięć, ale i ta nawet nie podnosiła się do poziomu wyższego, lecz była pamięcią wyłącznie mechaniczną, bo treść, którą miała przechowywać, nie będąc wynikiem pracy samodzielnej, nie mogła się opierać na żywych, przez pracę umysłową zdobytych, skojarzeniach. Nie można się dziwić, że w takich warunkach podczas lekcji gramatyki, jak mówi prof. Brunot, „on travaille non

seulement sans la raison, mais contre elle" (dzieło cyt., str. 4). Ćwiczenia gramatyczne polegają, przeważnie, na pracy mechanicznej, na ciągłym przepisywaniu i pisaniu nieskończonych wzorów deklinacyjnych i konjugacyjnych, na nieustannem wylizaniu najrozmaitszych terminów gramatycznych. „Wymień samogłoski polskie; powiedz, jak się dzielą spółgłoski; ile jest części mowy? jak się dzielą rzeczowniki, zaimki? zapomocą jakich części mowy wyrażamy podmiot lub dopełnienie?” — oto szeregi pytań, które się zadaje uczniom w zupełnem oderwaniu od faktycznego materiału językowego, bo nie o ten materiał tu chodzi, lecz nadewszystko o mechaniczne zapamiętanie kategorii gramatycznych i związanej z nimi nomenklatury.

Ta metoda martwego dogmatyzmu, to narzucanie gotowych formułek, bez uprzedniego rozglądania się w faktach, przez te formuły ujętych, opanowała gramatykę szkolną tak bezwzględnie, że bywa stosowana nawet tam, gdzie, zdawałoby się, metoda obserwacji i indukcji powinna się narzucać sama przez się, mianowicie w głosowni. Jak wszędzie, tak i tutaj, zamiast zapoznać uczniów dokładnie z narzędziami mowy i ich czynnościami, a potem zmuszać do obserwowania sposobów wymawiania poszczególnych głosek i samodzielnego układania ich klasyfikacji, podaje się gotowe szeregi głosek i ich definicje, często fałszywe, niekiedy wprost niedorzeczne, a zawsze niezrozumiałe, bo oparte na zbyt szczupłych wiadomościach z dziedziny fizjologii dźwięków językowych. I dzieje się rzecz dziwna: ten dogmatyczny sposób wykładu spotykamy nawet tam, gdziebyśmy się najmniej go spodziewali, znajdujemy go bowiem u autorów, którzy w gramatyce widzą coś więcej, niż sztukę poprawnego mówienia i pisanie. „Gramatyka języka polskiego dla szkół średnich“ I. Steina i R. Zawilińskiego (Kraków-Warszawa 1907) oraz „Gramatyka szkolna“ prof. A. A. Kryńskiego (Warszawa 1913) są dowodem, iż wpływ tradycji okazał się znacznie silniejszy w zapatrywaniach na metodę wykładu, niż w leżących u jej podstawy poglądach na zadania gramatyki.

Metoda wykładu dogmatycznego panowała w gramatyce szkolnej powszechnie, a twierdzenia tego, jak już wspominałem, nie mogą obalić wszelkie sposoby nadawania jej pozorów indukcji. Żeby nie być gołosłownym, przytoczę dla przykładu ustęp z jednego podręcznika, cieszącego się u nas większą

niż inne popularnościami¹⁾. Na początku rozdziału, poświęconego rozbiorowi zdania rozwiniętego, uczeń miał rozwiązać następujące zadanie:

„§ 48. Rozwiń następujące zdania, dodając części podrzędne: Drzewa kwitną. Słońce pali. Burza szaleje. Koń pędzi. Jan pracuje.

Zdanie, składające się tylko z podmiotu i orzeczenia, nazywamy nierozwiniętem. Zdanie, w którym oprócz podmiotu i orzeczenia są podrzędne części, nazywamy rozwiniętem“.

Jak widać z układu, podział zdań na rozwinięte i nierozwinięte oraz sformułowanie ich definicji miały być wnioskiem, wysnutym samodzielnie przez ucznia na podstawie opracowania podanego wyżej materiału. Czyż nie mamy tutaj wobec tego wyraźnie metody indukcyjnej? Niestety, są to tylko łudzące jej pozory, bo każdy po bliższem rozejrzeniu się i zastanowieniu musi przyznać, że podane zadanie w tem miejscu podręcznika było albo zupełnie zbyteczne, albo niezrozumiałe, a przez to niemożliwe do samodzielnego rozwiązania. Jeżeli uczniowie z poprzednich kursów wiedzieli, co to są części zdania podrzędne, musieli również wiedzieć, co to są zdania rozwinięte — w takim razie zadanie było zbyteczne. Jeżeli zaś uczeń nic o zdaniu rozwiniętem nie słyszał, skądże mógł wiedzieć, co to są części zdania podrzędne, termin ten nic mu nie mówił, treść zadania była niezrozumiała i rozwiązanie jego wskutek tego niemożliwe. Jasnem jest tedy, że metoda indukcyjna została tutaj zupełnie opacznie zastosowana, a pozory jej, wynikające z układu materiału, były tylko zewnętrzne.

3. ZASADY UKŁADU MATERJAŁU GRAMATYCZNEGO

W bezpośrednim związku z dogmatyczną metodą wykładu pozostawał program kursu gramatycznego w szkołach. Program ten, jak wskazuje układ materiału w przeważnej większości podręczników, opierał się na zasadach wykładu systematycznego. Dźwięk, wyraz i zdanie — oto trzy zasadnicze jednostki językowe, które stały się jak gdyby naturalną podstawą rozkładania

¹⁾ C. Niewiadomska. Czwarty rok gramatyki (Składnia). Warszawa 1907.

programu według lat nauczania. Głosownia, morfologia (zwana niekiedy całkiem niesłusznie etymologią) i składnia to podstawowe rozdziały naszych gramatyk szkolnych. Różnica między poszczególnymi podręcznikami polegała tylko na różnicy w kolejnym następstwie tych rozdziałów. Tak, na przykład, w „Gramatyce jęz. polsk. dla szkół średnich” I. Steina i R. Zawilńskiego (Kraków-Warszawa 1907) miejsce naczelne zajmuje nauka o zdaniu, potem następuje nauka o wyrazach, wreszcie część końcową stanowi nauka o głoskach. W „Gramatyce szkolnej” prof. A. A. Kryńskiego (Warszawa 1913) wykład rozpoczyna się od głosowni, później następuje morfologia (etymologia i fleksja), wreszcie składnia. W „Początkach gramatyki jęz. polsk.” K. Drzewieckiego (Warszawa 1901) naukę rozpoczynają „wiadomości z głosowni i pisowni”, rozdział następny jest poświęcony zdaniu, wreszcie w rozdziale trzecim i ostatnim są rozpatrywane formy poszczególnych części mowy. W „Gramatyce jęz. polsk. dla dzieci, zaczynających się uczyć systematycznie” Anieli Szycówny (Warszawa 1904) rozdział pierwszy poświęcony jest zdaniu, drugi — głosowni, wreszcie część trzecia obejmuje naukę o wyrazach. I t. d.

Ten systematyczny sposób podawania wiadomości, właściwy dziełom, przeznaczonym dla ludzi, obeznanych z podstawowymi pojęciami gramatycznymi, w podręcznikach szkolnych należy uznać za zupełnie nieodpowiedni. Braki jego są aż nadto widoczne, a dadzą się streścić w sposób następujący: 1) przy układzie systematycznym trudno uniknąć powoływania się na paragrafy, uczniom jeszcze nie znane, i 2) program systematyczny ma tę stronę ujemną, że nie podaje żywego obrazu języka w jego całości, lecz wyodrębniając z niego sztucznie pewne szczegóły, zajmuje się drobiazgowem ich rozpatrywaniem. Przy tego rodzaju programie wytwarza się niekiedy taki stan rzeczy, że uczeń umie już wszystko, co w gramatyce szkolnej powiedzieć było można w zakresie, na przykład, głosowni, nie rozróżnia jednak części mowy i nie wie, co to jest zdanie, lub recytuje najrozmaitsze działy i poddziały znaczeniowe rzeczowników, zna ich deklinację, nic jednak nie wie, co to jest przymiotnik lub czasownik. Rzecz oczywista, iż tego rodzaju stan rzeczy trudno było uważać za normalny.* Racjonalnie pojmowana metoda nauczania wymaga, aby dziecko zaraz na pierwszym stopniu gramatyki teoretycznej mogło poznać całkowity obraz języka. Obraz ten w szczegółach nie może być, naturalnie, jeszcze zupełnie

wyraźny i dokładny, powinien jednak zawierać w sobie podstawowe pojęcia o zasadniczych jednostkach językowych — zdaniu, wyrazie i dźwięku. Obraz języka, zarysowany zgruba na stopniu pierwszym, stałby się w ten sposób podstawą wiadomości, zdobywanych w latach następnych, których zadaniem byłby tylko wszechstronniejszy rozbiór znanych już zasadniczych jednostek językowych.

Tak pojmowany program gramatyki dałoby się urzeczywistnić w praktyce szkolnej tylko przez wprowadzenie do wykładu zasady koncentryczności kursu. Zasada ta jednak znalazła dotychczas niewielu zwolenników¹⁾. Większość naszych podręczników posługuje się wykładem systematycznym, co, jak zaznaczyłem, pozostaje w bezpośrednim związku z dogmatyczną metodą nauczania. Jeżeli bowiem wszystkie wiadomości mają być dzieciom zgóry narzucone, w postaci gotowej podawane, to ostatecznie wszystko jedno, w jakim porządku będą one po sobie następowały. Kto jednak chciałby naprawdę przeprowadzić w wykładzie gramatyki metodę indukcyjną, wymagającą samodzielnej pracy uczniów, dla tego umiejętne rozłożenie materiału, przewidzianego w kursie, jest rzeczą wagi pierwszorzędnej, tutaj bowiem przy rozpoznawaniu każdego nowego faktu uczeń operować może tylko pojęciami, zdobytymi w poprzednich częściach kursu, nigdy zaś temi, które mają być wyłożone w paragrafach następnych.

Tak więc systematyczny układ kursu, pociągający za sobą w sposób nieunikniony konieczność posługiwania się od czasu do czasu pojęciami, jeszcze nie znanymi, sprzeciwia się zasadniczo metodzie indukcyjnej i jest bezpośrednim wynikiem dogmatycznego sposobu wykładu gramatyki w szkołach.

¹⁾ Stosunkowo najkonsekwentniej przeprowadzoną została przez A. n. Krasnowolskiego w jego „Gr. jęz. polsk. w czterech kursach koncentrycznych“ (Warszawa k. I i II 1906, k. III 1907); p. recenzję dr. H. Ułaszyna w „Wychowaniu“. Por. również moją Zwięzłą gramatykę jęz. polsk. (w nowem wydaniu „Gramatyka polska w ćwiczeniach“) zes. 1—4. Warszawa 1920—21, oraz „Pierwszy, drugi, trzeci i czwarty rok gramatyki“ C. Niewiadomskiej — wyd. 6-te — 1920 r.

4. TEORJA GRAMATYCZNA W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

Jeżeli metoda, stosowana w szkolnej nauce gramatyki, pozostawała w rażącej sprzeczności z istotnymi zadaniami gramatyki, to poglądy teoretyczne, rozpowszechniane przez większość naszych podręczników, nie mają nic wspólnego z dzisiejszymi naukowymi zapatrywaniem na język i jego zjawiska.

Nasze i nietylko nasze podręczniki szkolne, z bardzo nielicznymi wyjątkami¹⁾, wykazują w swych poglądach teoretycznych na język i jego zjawiska, według trafnego określenia prof. Baudouina de Courtenay, „beznadziejną bezmyślność, płątninę i pomieszanie pojęć“²⁾.

W dziedzinie głosowni rzuca się przedewszystkiem w oczy pomieszanie całkowite litery z dźwiękiem — „*confusion complète... des sons et des lettres, qui représentent ces sons*“, jak mówi w zastosowaniu do podręczników francuskich prof. Brunot (dz. cyt. str. 102). Wprawdzie, w pierwszych paragrafach, poświęconych głosowni, wyklada się wyraźnie, że co innego jest dźwięk, a co innego jego znak pisany — litera, ale zaraz dalej przypisuje się współczesnemu polskiemu językowi wykształconemu dziewięć samogłosek, a wśród nich obok *u* umieszcza się, jako odrębny dźwięk, samogłoskę *ó*. Jest to, naturalnie, pomieszanie pisma z mową: zamiast dźwięków wylicza się litery, znaki bowiem *u* i *ó* mają dzisiaj w polszczyźnie wykształconej jednakową wartość wymawianiową.

To pomieszanie języka mówionego z językiem pisanym doprowadza niekiedy do takich, sztydzących wprost ze zdrowego rozsądku, niedorzeczności, iż gramatyka szkolna, nie mogąc być „sztuką poprawnego mówienia i pisania“, stawiała się zato doskonałym a niezawodnym środkiem, skierowanym jak gdyby celowo ku systematycznemu tępieniu w młodocianych umysłach wrodzonych człowiekowi skłonności do logicznego myślenia.

Oto, na przykład, w niektórych podręcznikach podawane bywały następujące sposoby „zmiękczenia“ spółgłosek: 1) „za-

¹⁾ Do tych zaliczam przedewszystkiem „Gram. jęz. polsk. dla szkół średnich“ I. Steina i R. Zawilińskiego (p. moją recenzję w „Prądach w naucz. jęz. ojczyst.“) oraz „Gram. szkolną“ prof. A. A. Kryńskiego. Warsz. 1913

²⁾ „Prądy w naucz. jęz. ojczyst.“, Warszawa 1908, str. 6.

pomocą kreskowania, np. *kosa* — *kośmy* — *koś*“, 2) „zapomocą wstawiania *i*, np. *kosa* — *kosiarz*“, 3) „zapomocą przechodzenia jednych dźwięków w drugie, np. *kot* — *kocie*, *wóz* — *wozie*, *woźq*“¹⁾). W „regułach“ tych tyle jest plątaniny najrozmaitszych pojęć, że doprawdy narazie niewiadomo, od czego zacząć, aby wykazać wszystkie, zawarte tu, nedorzecznosci. Przedewszystkiem rzuca się w oczy pomieszanie litery z dźwiękiem, jakże bowiem spółgłoskę, która jest wymawianym dźwiękiem, można „zmiękczać“ zapomocą „kreskowania“ lub „wstawiania“ litery *i*? Twierdzić tak znaczy to samo, co mówić, że spółgłoskę „zmięczamy“ zapomocą — ni mniej ni więcej, tylko kiwania palcem, bo przecie, pisząc kreskę lub literę *i*, wykonywamy odpowiednie ruchy palcami ręki; tymczasem jest chyba rzeczą zupełnie jasną, iż brzmienie wymawianego dźwięku możemy zmienić tylko zapomocą odpowiedniej zmiany w ruchach narządów mowy — o ile chodzi o t. zw. zmiękczenie, przez podniesienie środka grzbietu języka ku podniebieniu.

Na tem jednak nie koniec, zostały tu bowiem pomieszane nie tylko dźwięki z literami, lecz także stan obecny języka z właściwościami, odnoszącymi się do dawniejszych epok jego historii, a pozatem wartość wymawianiowa i funkcjonalna spółgłosek. Zmiany spółgłosek, zwane zmiękczeniem, t. j. zamiana *p*, *b*, *m*, *f*, *w* na *p'*, *b'*, *m'*, *f'*, *w'*, mają swe źródło w zwyczajach, które panowały w wymawianiu polskiem niegdyś, w czasach bardzo odległych, kiedy język polski był jeszcze dialektem języka prasłowiańskiego. Wówczas każdą spółgłoskę „twardą“ w pozycji przed samogłoską przedniej artykulacji (np. *e* lub *i*) dostosowywano w wymowie do następującej samogłoski, dołączając do zwykłej, potrzebnej do jej wymówienia postawy narządów mowy jeszcze ruch środka języka ku podniebieniu, co, jak mówiliśmy, nadaje spółgłosce cechę „miękości“. Były to więc zmiany fonetyczne; spółgłoski *p*, *b* i t. d. naprawdę „zmiękczały się“ w *p'*, *b'* i t. d. Dzisiaj jednak tak nie jest, dziś nie można mówić, że np. *b* „zmiękcza się“ w *b'*, bo gdyby tak istotnie było, gdybyśmy i dzisiaj mieli ten sam, co niegdyś nasi przodkowie, zwyczaj dostosowywania wymowy spółgłosek „twardych“ do następujących samogłosek *e* lub *i*, mówilibyśmy **dę-*

¹⁾ M. Dzierżanowska. Krótka gramatyka polska i ćwiczenia językowe. Warszawa u Fiszer, 1902, str. 57.

biem, *snopiem, *promiem i t. d., jak mówimy *na dębie*, *snopie*, *promie* i t. d., a nie *dębem*, *snopem*, *promem*. W języku dzisiejszym wymiany spółgłosek *p : p'*, *b : b'*, *m : m'*, *f : f'*, *w : w'* utrzymują się tylko przez tradycję dzięki temu, że zostały związane z pewnami formami gramatycznymi, z temi lub innemi przyrostkami fleksyjnymi lub słowotwórczemi, np. *chłop* — *chłopi-e!*, *chłopi-ec*, ale *chłop-em*, *chłop-ek*. Wskutek zmian, zaszłych niegdyś pod bezpośrednim wpływem czynników fonetycznych, wytworzyły się w języku szeregi tematów obocznych, których wymiany utrzymały się przez tradycję wskutek tego, że zostały uzależnione od tych lub innych form gramatycznych. Wyjątek stanowią tylko wymiany *k : k'*, *g : g'*, które, istotnie, dziś jeszcze są związane ze sposobami naszego wymawiania, niezależnie bowiem od form gramatycznych grupy dźwiękowe *ky*, *gy*, *ke*, *ge* zastępujemy połączeniami *k'i g'i kie, gie*. Dziś więc „zmiękczenie“ spółgłosek w przeważnej większości wypadków nie jest już procesem fonetycznym, lecz wymianą formalną, zależną od wymiany tematów obocznych w formach gramatycznych; widzieć w niem proces fonetyczny jest to popełniać najzwyczajniejszy anachronizm. Ale błąd ten polega nietylko na przenoszeniu w czasy obecne przebiegu, który się odbył w dalekiej przeszłości, lecz także na przypisywaniu niektórym z szeregu spółgłosek „zmiękczonych“ takiej wartości wymawianiowej, jaką one miały niegdyś, lecz dzisiaj już nie posiadają wcale. Do szeregu spółgłosek „zmiękczonych“ zaliczane bywają oprócz wymienionych *p'*, *b'*, *m'*, *f'*, *w'* także *ś*, *ź*, *ć*, *dź*, *ń*, *c*, *dz*, *sz*, *ż*, *cz* i t. d., gdy tymczasem dzisiaj spółgłoski te, o ile chodzi o ich wymawianie, wcale „zmiękczone“, t. j. uśredniojęzykowionemi, nie są. Wprawdzie wszystkie one przeszły niegdyś przez stadjum „zmiękczenia“, w języku jednak dzisiejszym spółgłoski *ś*, *ź*, *ć*, *dź*, *ń* mają artykulację średniojęzykową (miękką), a *c*, *dz*, *sz*, *ż* i t. d. wymawiane bywają „twardo“. Podnoszenie środka języka ku podniebieniu, które dla spółgłosek zmiękczonych jest artykulacją tylko uboczną, przy wymawianiu pierwszych (t. j. miękkich) stało się ruchem podstawowym, a w wymawianiu drugich zostało całkowicie pominięte. Ani więc *ś*, *ź*, *ć*, *dź*, *ń*, ani tembardziej spółgłoski *c*, *dz*, *sz*, *ż* i t. d., o ile chodzi o sposób ich wymawiania, nie mogą być uważane za spółgłoski „zmiękczone“ (uśredniojęzykowione). Wprawdzie w tworzeniu wyrazów i form gramatycznych odgrywają one tę samą rolę, co i spółgłoski *p'*, *b'*, *m'*, *f'*, *w'*, np. *łapa : łapie*, *ryba : rybie*, *rama : ramie*, *szafa : sza-*

fie, trawa: trawie..., chata: chacie, woda: wodzie, kosa: kosie,, koza: kozie..., ręka: ręce, noga: nodze, mucha: musze..., jest to jednak ich wartość funkcjonalna, formalna, a nie wymawianiowa. Zestawianie przeto tych spółgłosek w jednym szeregu fonetycznym pod nazwą spółgłosek „zmiękczonych“ polega na nieporozumieniu, którego źródłem jest z jednej strony pomieszanie tego, co w języku istnieje obecnie, z tem, co w nim było dawniej, a z drugiej strony nierozróżnianie wartości wymawianiowej i funkcjonalnej dźwięków językowych.

Takież samo pomieszanie najrozmaitszych faktów i pojęć wykazać można także w innych działach gramatyki szkolnej. Stale, na przykład, mieszany bywa podział formalny wyrazów z ich klasyfikacją znaczeniową i funkcjonalną. Uwidocznia się to najwyraźniej w definicjach, w których, jako cechy wyróżniające podawane bywają: raz forma lub znaczenie wyrazów, to znowu ich rola w zdaniu.

Oto, na przykład, w „Początkach gramatyki języka polskiego“ K. Drzewieckiego (Warsz. 1901) znajdujemy następujące definicje poszczególnych części mowy. „Nazwy osób, zwierząt lub rzeczy nazywamy rzeczownikami“ (str. 44). „Wyrazy, używane w mowie zamiast imienia osoby, zwierzęcia lub rzeczy, nazywają się zaimkami“ (str. 113). „Wyrazy, oznaczające przymiot osoby, zwierzęcia lub rzeczy, nazywają się przymiotnikami“ (str. 129). „Wyrazy, oznaczające bądź ilość czyli liczbę, bądź też porządek, według którego osoby, zwierzęta lub rzeczy po sobie następują nazywają się liczebnikami“ (str. 164). „Wyraz, oznaczający czynność lub stan osoby lub rzeczy, nazywa się w gramatyce słowem“ (str. 181). „Wyrazy nieodmienne, które w zdaniu służą do wyrażania okoliczności czasu, miejsca, sposobu, stopnia, nazywają się przysłówkami“ (str. 241). W definicjach tych daje się zauważyć ten błąd zasadniczy, że nie opierają się one na jednej i tej samej podstawie klasyfikacyjnej: definicje rzeczownika, zaimka, przymiotnika, liczebnika i czasownika oparte zostały na znaczeniu tych wyrazów, natomiast jako cechy, wyróżniające przysłówki, zostały wskazane: forma tego wyrazu (nieobecność fleksji, t. j. jego nieodmienność) i funkcja, którą on spełnia w zdaniu. Jest to nietylko błąd logiczny, ale i dydaktyczny, gdyż tak sformułowane definicje nie dają jasnego pojęcia o różnicy, zachodzącej między poszczególnymi kategorjami wyrazów i stają się nieraz wskutek tego powodem najrozmaitszych wątpliwości. Czem bowiem, według przytoczonych definicji, ma być wyraz

las w zdaniu *chata gajowego stała w lesie*? Ze względu na swe znaczenie jest on rzeczownikiem, o ile jednak chodzi o jego rolę w zdaniu, to jako wyraz, będący określeniem okoliczności miejsca, posiada on cechę, która, według podanej definicji, ma charakteryzować przysłówkę. Tak więc jeden i ten sam wyraz w jednym i tem samym zdaniu może być jednocześnie rzeczownikiem i przysłówkiem. Jest to, naturalnie, rzecz niemożliwa. Ponieważ rozumowanie nasze było logiczne, więc jeżeli doszliśmy do dwóch sprzecznych, wykluczających się wzajemnie wniosków, musiał być jakiś błąd w naszych założeniach. Błędem tym, rzecz jasna, było pomieszanie w definicjach poszczególnych wyrazów ich znaczenia i funkcji w zdaniu. To samo pomieszanie pojęć znajdujemy w książkach M. Dzierżanowskiej, A. Szyćwony, A. Krasnowolskiego i in.

W niektórych podręcznikach widać także pomieszanie kategorii znaczeniowych z kategorjami formalnymi: w definicjach części mowy wskazywane bywają obok znaczenia także ich własności formalne. Tak, na przykład, według „Krótkiej Etymologii jęz. polsk.“ Wł. K o k o w s k i e g o, „rzeczownik jest częścią mowy odmienna, która oznacza nazwę jakiegoś przedmiotu“ (str. 15), „zaimek jest częścią mowy odmienna, która się używa zamiast imienia“ (str. 35) i t. d. To włączanie w ramy jednej i tej samej kategorii właściwości znaczeniowych wyrazów i ich znamion formalnych wpłynęło szczególnie ujemnie na definicję zaimka. Charakterystyczną cechą zaimków, wyróżniającą je z pośród innych części mowy, jest ogólnikowość ujmowania zawartej w nich treści: przedmioty i cechy, wyrażane przez zaimki, są oznaczane ogólnikowo; wyrazy, na przykład, *on*, *taki* wskazują, że mamy na myśli w pierwszym wypadku jakiś przedmiot, w drugim — cechę przedmiotu, nie oznaczają jednak same przez się, o jaki przedmiot lub cechę nam chodzi; tego się domyślamy z całego toku rozmowy. Otóż tę samą właściwość posiadają również takie wyrazy, jak *tutaj*, *tam*, *tak*, *jakoś*, *gdziekolwiek* i t. p., są to więc również zaimki, nie rzeczownikowe, jak *on*, i nie przymiotnikowe, jak *taki*, tylko przysłówkowe, ale w każdym razie zaimki. Tymczasem gramatyki szkolne te wspólne momenty znaczeniowe pomijają zupełnem milczeniem; wyrazy *on*, *taki* i t. p. to zaimki rzeczownikowe lub przymiotnikowe, wyrazy *tutaj*, *tam* i t. p. to tylko przysłówki (nieokreślone lub nieoznaczone). Niekonsekwencja aż nadto wyraźna, a przyczyną jej jest pomieszanie kategorii znaczeniowych z kategorjami formalnymi: zaimki, we-

dług podanej wyżej definicji, poza pewnemi, właściwemi sobie, znamionami znaczeniowemi mają tę własność formalną, że się odmieniają; wyrazy *tutaj*, *tam* i t. p. odmiany nie mają, więc zaimkami być nie mogą, jakkolwiek ze względu na swe znaczenie powinny być do nich zaliczone.

Stałą właściwością podręczników gramatyki jest również mieszanie pojęć fonetycznych i morfologicznych. Bezpośrednim wynikiem tego pomieszania jest teoria, upatrująca w pierwiastku i temacie części niezmiennych wyrazu. Według, na przykład, W. Ł. K o k o w s k i e g o „pierwiastek... w całej grupie (wyrazów pokrewnych) pozostaje bez zmiany“ (k. c. str. 71), a „tematem wyrazu nazywa się ta jego część, która zostaje po odrzuceniu końcówki i która nie podlega żadnym zmianom w deklinacji i konjugacji“ (str. 72). Istotnie, w przeważnej większości wypadków¹⁾ pierwiastek w grupie wyrazów pokrewnych i osnowa w obrębie deklinacji lub konjugacji jednego i tego samego wyrazu pozostają bez zmiany, ale tylko morfologicznej, fonetycznie jednak zmieniają się bardzo często. Wyrazy, na przykład, *sąd*, *sądz-ić*, *sędzi-a*, *pod-sęd-ek* mają jeden i ten sam pierwiastek, który morfologicznie się nie zmienia, fonetycznie jednak występuje w czterech różnych postaciach: *sąd-*, *sądz-*, *sędź-*, *sęd-*; tak samo w deklinacji, na przykład, rzeczownika *ręk-a*, *ręk-i*, *ręc-e...*, *rąk* — lub w konjugacji czasownika *plot-ę*, *pleci-esz* i t. d. temat, pozostając morfologicznie bez zmiany, ulega jednakże odmianom fonetycznym.

Niedość ściśle rozróżnianie pojęć fonetycznych i morfologicznych wpływa również na mieszanie części wymawianiowych wyrazów czyli zgłosek z ich częstkami znaczeniowemi, t. j. przyrostkami, pniami i przedrostkami. Tak, na przykład, w „Krótkiej gramatyce polskiej“ M. D z i e r ż a n o w s k i e j (Warsz. 1902) w ustępie, poświęconym „rozdzielaniu wyrazów na zgłoski“ (str. 59), czytamy, co następuje: „W wyrazach dwu- lub wielozgłoskowych sylaba kończy się na samogłoskę, np. *ró-wny*, *szczęście*, *o-stry*. Od tej zasady odstępujemy i kończymy sylaby na spółgłoskę: ... 5) w wyrazach złożonych, np. *roz-pa-try-wać*, *roz-piąć*, *wez-brać*...“ Jest rzeczą widoczną, że zostały tu pomieszane

¹⁾ Wyjątek stanowią takie wyrazy, jak np. *rok*: *lata*, *człowiek*: *ludzie*, *ja*: *my*, gdzie różnica między formą liczby pojed. a mnogiej polega nie tylko na różnicy końcówek, lecz także na zmianie (morfologicznej) tematu wzgl. pnia.

częstki fonetyczne wyrazów z ich częstkami morfologicznymi grupy bowiem dźwięków *roz-*, *wesz-* w przytoczonych wyrazach są ich częstkami znaczeniowymi, mianowicie przedrostkami, nigdy zaś zgłoskami, które, zgodnie ze sposobami wymawiania polskiego, mogą być tylko następujące: *ro-zpa-try-wać*, *ro-zpiąć*, *me-zbrać*.

Drugim teoretycznym brakiem gramatyki szkolnej, poza pomieszaniem najrozmaitszych pojęć, jest traktowanie faktów językowych ze stanowiska wyłącznie prawie formalnego: zwraca się uwagę przede wszystkim na formalną, zewnętrzną stronę języka, mniej na jego treść. Wyrazy i grupy wyrazów oraz formy gramatyczne są rozpatrywane w podręcznikach szkolnych nie jako symbole, t. j. znaki naszych myśli, pozostające z nimi w bezpośrednim związku, lecz jako coś samoistnego, mającego poza duszą ludzką byt niezależny. To też przedmiotem nauki szkolnej nie są rzeczywiste zjawiska językowe, lecz tylko ich zewnętrzne objawy, uzmysłowione w dźwiękach, a nadewszystko utrwalone w piśmie. Rozpatrując fakty językowe w zupełnem oderwaniu od ich podstaw psychiczno-społecznych, gramatyka szkolna musi z konieczności traktować je mechanicznie i nie może wskutek tego dawać istotnego „o nich pojęcia, a niekiedy stwarza zupełnie błędne teorie. Do tych należy, między innymi, zapatrywanie na stosunek wyrazów do zdania. Rozpatrując zdanie ze stanowiska czysto zewnętrznego, widzimy, że składa się ono z poszczególnych wyrazów, mamy przeto wrażenie, jak gdyby było ono w stosunku do wyrazów formacją drugiego rzędu, zdanie — „buduje się“ przez umiejętne „składanie“ oddzielnych wyrazów. Jest więc ono według tego poglądu wynikiem syntezy, tymczasem jeżeli wnikiemy w przebiegi psychiczne, towarzyszące jego powstawaniu, to się okaże, że zdanie, przynajmniej z punktu widzenia mówiącego, jest wynikiem analizy-członkowania wyobrażenia zbiorowego, stanowiącego treść zdania, na poszczególne wyobrażenia przedmiotów i cech.

Tak samo został odwrócony w gramatykach szkolnych stosunek wyrazów do ich części morfologicznych: pnie, przedrostki i przyrostki to niby samoistne jednostki językowe, z których przez odpowiednie układanie tworzymy wyrazy. Tak, na przykład, według „Krótkiej Etymologii jęz. polsk.“ Wł. K o k o w s k i e g o „pierwiastkiem nazywa się ta najważniejsza część wyrazu, z której się tworzy cała grupa wyrazów, pokrewnych sobie znaczeniem“ (str. 70). Wprawdzie pierwiastek został tu nazwany częst-

ką wyrazu, ale ponieważ ma on być czemś, z czego się wyrazy dopiero tworzą, więc musi mieć byt od nich nie zależny. Ponieważ dalej tworzenie wyrazów polegać ma na dodawaniu do pierwiastka najrozmaitszych przedrostków i przyrostków, musimy więc konsekwentnie przypuścić, że i te części morfologiczne wyrazów są samodzielnymi jednostkami językowymi. Czy jednak tak jest w rzeczywistości? Czy przedstawiony tu przebieg tworzenia wyrazów istotnie odpowiada temu, co się rzeczywiście dokonywa w świadomości językowej? Język, jak wiadomo, jest funkcją t. zw. psychologicznego myślenia, jest częścią a zarazem odzwierciedleniem nieuświadomionych procesów potocznego myślenia. Za realną jednostkę można przeto uznać w języku tylko to, co jest wyrazem takiej treści umysłowej, która się w świadomości wyodrębnia jako inniej lub więcej zróżnicowana całość. Taką całością, odczuwaną jako coś samodzielnego i w sobie zamkniętego, jest w świadomości zdanie psychologiczne, a w języku zdanie gramatyczne albo niekiedy wyrażenie składniowe lub oddzielny wyraz, użyte jako równoważniki zdania. Tak więc realną jednostką językową jest zdanie; w niemi drogą bezwiednej analizy wyróżniamy wyrazy, a te również bezwiednie rozkładamy na części znaczeniowe. Wyrazy, jako abstrakcje pierwszego rzędu, łatwiej wyodrębniają się w świadomości w postaci niezależnych jednostek i ulegają nieraz realizacji, stając się wykładnikami samodzielnego znaczenia, co się dzieje najczęściej przy rzeczownikach zmysłowych, które, będąc znakami przedmiotów, podpadających pod zmysły, mogą się łączyć z poszczególnymi naszymi postrzeżeniami¹⁾. W takich razach wyrazy otrzymują inniej lub więcej samodzielne znaczenie i stają się wskutek tego niezależnymi, realnymi jednostkami językowymi. Części morfologiczne wyrazów pozostają natomiast zawsze w dziedzinie abstrakcji, nigdy bowiem samodzielnie, niezależnie od wyrazów, nie występują. To też w żadnym razie nie można twierdzić, że wyrazy tworzymy „z pierwiastków“ lub tematów, bo te poza wyrazami nie istnieją. Jedne wyrazy urabiamy na wzór innych. Mając np. szeregi: *myć: mydło, szyć: szydło, kropić: kropidło* i t. d., możemy dzięki temu, że częśćkę *-dło* bezwiednie wyodrębniamy i łączymy z nią pewne znaczenie (wy-

¹⁾ Tak bywa np., kiedy patrzymy na przesuwające się przed naszymi oczami szeregi obrazów.

obrażenie narzędzia), obok *liczyć*, *straszyć* urabiać nowe wyrazy *liczydło*, *straszydło*. Mylnem jest również rozpowszechniane przez wiele podręczników szkolnych wyobrażenie, jakoby wyrazy pienne bezwzględnie zawsze były z pochodzenia swego bardziej pierwotnymi, zdarza się bowiem nieraz, że wzorując się na znanych nam wyrazach, tworzymy nowe nie tylko przez dodawanie przedrostków i przyrostków, lecz także przez ich usuwanie. Tak, na przykład, na wzór wyrazów *młócić*: *młot*, *strzelać*: *strzał*, *lecieć*: *lot*, *skoczyć*: *skok*, *sądzić*: *sąd* i t. p. obok *dźwigać* utworzony został niedawno wyraz *dźwig* (winda). Mniejsza o to, czy neologizm ten się przyjmie i uzyska szersze użycie, ważniejszym w danym razie jest sam fakt utworzenia wyrazu „pierwotnego“ od wyrazów „pochodnych“. Fakt ten świadczy wymownie, że teoria o bezwzględnej pierwotności wszystkich wyrazów piennych nie może być przyjęta bez zastrzeżeń. Tak więc proces powstawania nowych wyrazów bywa zazwyczaj przedstawiany w gramatykach szkolnych w sposób zupełnie fałszywy, nie odpowiadający temu, co się rzeczywiście odbywa w myśleniu językowym.

W związku z formalnem, czysto zewnętrznem, traktowaniem języka pozostaje również właściwe wielu gramatykom szkolnym nierozróżnianie przyrostków „martwych“ i „żywych“, czyli, mówiąc inaczej, mieszanie przy rozpoznawaniu podzielności morfologicznej wyrazów współczesnego poczucia językowego z tem, które istniało niegdyś, nieraz w czasach zamierzchłej przeszłości, kiedy język polski był dialektem wspólnego języka prasłowiańskiego, a nawet wraz z prasłowiańskim tworzył tylko pewną odmianę prajęzyka indo-europejskiego. Częstki morfologiczne są, jak wiadomo, składnikami znaczeniowemi wyrazów, istotę ich przeto stanowiło, że mają jakieś znaczenie. Wyraz, którego częstki są dla nas tylko kompleksami dźwięków, pozbawionemi jakiejkolwiek treści znaczeniowej, zarysowuje się w świadomości jako coś jednolitego, nierozkładalnego. Wyraz np. *źródło* pomimo, iż część jego końcowa zewnętrznie kojarzy się ze znany przyrostkiem *-dło*, występującym w takich wyrazach jak: *szydło*, *mydło*, *kropidło* i t. p., w dzisiejszem poczuciu językowym polskiem rozkłada się na pień *źródł-* i przyrostek *-o*, łączący ten rzeczownik z całą kategorią rzeczowników nijakich, zakończonych na *-o*. Nazywać częstkę *-dło* w wyrazie *źródło* przyrostkiem jest to opierać się tylko na jej podobieństwie zewnętrznem ze znany przyrostkiem *-dło*, wewnątrznie bowiem nie mają one nic wspólnego:

przyrostek *-dło* jest składnikiem, mającym w wyrazach jasne znaczenie jakiegoś narzędzia, cząstka natomiast *-dło* w wyrazie *źródło* jest kompleksem dźwięków bez znaczenia. Tak się rzecz przedstawia ze stanowiska współczesnego poczucia językowego; nie znaczy to jednak bynajmniej, aby tak miało być dawniej. Owszem, bardzo często się zdarza, że to, co dzisiaj jest pustem połączeniem dźwięków, w poczuciu językowym bliższych lub dalszych naszych przodków tworzyło zupełnie jasną i zrozumiałą cząstkę znaczeniową wyrazów. Na tej podstawie odróżniane bywają przyrostki t. zw. „żywe“ i „martwe“. Przyrostki „żywe“ to te, które dziś jeszcze posiadają wyraźną treść znaczeniową i mogą być wskutek tego środkiem tworzenia nowych wyrazów; przyrostki „martwe“ to te, które zatraciły dawne swoje znaczenie i będąc już tylko pustymi połączeniami dźwięków bez treści, nie wyodrębniają się w dzisiejszym poczuciu językowym jako znaczeniowe składniki wyrazów. Różnicy tej w przeważnej większości wypadków gramatyki szkolne nie uwzględniają zupełnie, uprawiając nieraz wskutek tego w kłopot nie tylko ucznia, lecz i nauczyciela. Jeżeli bowiem jedynym pewnym sprawdzianem przy rozkładaniu morfologicznym wyrazów jest znaczenie wchodzących w ich skład cząstek, to jakże można wymagać od ucznia, aby umiał wykazać w wyrazie cząstki, z których znaczenia nie zdajemy sobie już dziś sprawy? Chcąc uczynić zadość tego rodzaju wymaganiom, trzebaby nie tylko znać historję języka polskiego, lecz także być gruntownie obeznanym z porównawczem językoznawstwem indo-europejskiem. Umiejętności te jednak wychodzą znacznie poza zakres wykładów w szkole średniej, a bez nich wszelkie analizowanie wyrazów, nie oparte bezpośrednio na współczesnem poczuciu językowym, traci pod nogami grunt realny, otwierając szeroko wrota dla wszelkiego rodzaju domysłów, sztucznych a nieuzasadnionych zestawień i wogóle do jałowego fantazjowania.

Mylną jest również teoria zdań „skróconych“. Teoria ta ma tę samą wartość, co i rozpowszechnione w podręcznikach stylistyki zapatrywanie, że przenośnie (metafory właściwe) są skróconemi porównaniami. Zdania „skrócone“ miały rzekomo powstać ze zdań nie skróconych, zupełnych, pozostają przeto z niemi w związku genetycznym. Tymczasem związku tego nie potwierdza ani historia języka ani współczesne poczucie językowe. Nie można twierdzić, że np. zdanie *przyjechawszy do domu, zastałem miłą niespodziankę* powstało ze skrócenia zdania pier-

wotnego *kiedy przyjechałem do domu, zastałem miłą niespodziankę*, a to 1) dlatego, że formy zdań „zupełnych“ bynajmniej nie należą do epok historycznie wcześniejszych, niż formy t. zw. zdań skróconych, lecz tak jedne, jak drugie były używane *współcześnie* w rozmaitych epokach historii języka i są używane *równoległe* dotychczas; 2) dlatego, że przebieg psychiczny, odbywający się w naszej świadomości przy formowaniu t. zw. zdań skróconych, wcale nie ma za punkt wyjścia wyobrażeń, związanych ze zdaniami „zupełnymi“ i nie polega bynajmniej na tych czynnościach, które w postaci reguł wykazują podręczniki gramatyki. Reguły gramatyczne, podające przepisy, w jaki sposób ze zdań „zupełnych“ możemy otrzymywać zdania „skrócone“, nie mają nic wspólnego z realnymi faktami psychiczno-językowymi; są one raczej uogólnieniem, wysnutem z dowolnego a mechanicznego zestawienia faktów językowych, istniejących od siebie niezależnie. Jak widzimy, teoria „zdań skróconych“ nie ma nic wspólnego z dzisiejszem psychologicznem traktowaniem zjawisk językowych i należy całkowicie do tej minionej epoki, kiedy w gramatyce panowała niepodzielnie logika. Dzisiaj nie możemy już mówić o „zdaniami skróconych“, lecz co najwyżej o równoważnikach zdań podrzędnych, a właściwie o rozwiniętych częściach zdania, których część zasadnicza jest wyrażona zapomocą imiesłowu.

Charakterystyczną cechą gramatyki szkolnej, ściśle związaną z formalnym sposobem traktowania zjawisk językowych, jest upatrywanie w kategoriach językowych czegoś stałego, niezmiennego, gdy w rzeczywistości wyobrażenia językowe, pozostając ze sobą w związkach skojarzeniowych, ulegają wraz z niemi ciągłym wahaniom i zmianom. „Trop souvent — powiada prof. Brunot (dz. cyt., str. 118) — on prétend faire entrer de force les faits dans les cadres rigides, en nombre limité, et les y enfermer“. Fakty językowe traktuje się przedewszystkiem formalnie, zewnątrznie, nie wnika się w ich znaczenie, nie przeto dziwnego, że przy takim sposobie patrzenia trudno nieraz dostrzec te najrozmaitsze wahania i zmiany, którym ulegają w swej treści wewnętrznej poszczególne wyrazy, grupy wyrazów i formy gramatyczne. Ta chwiejność granic, oddzielających poszczególne kategorie gramatyczne, stanowi istotę zjawisk językowych i ma swą podstawę w ciągłej zmienności przebiegów skojarzeniowych t. zw. myślenia psychologicznego. Tymczasem gramatyki szkolne ciągle jeszcze doszukują się w języku niezmiennych kategory

logicznych, wskutek czego formy, raz wciśnięte w ramy pewnej kategorii, muszą w nich pozostawać stale. Rzecz oczywista, fakty temu przeczą, czyż bowiem nie zdarza się nieraz, że jeden i ten sam wyraz, zależnie od znaczenia, może być tą lub inną częścią mowy lub zdania? Naprzykład, wyraz *wkoło* w zdaniu *chłopiec biega wkoło* jest przysłówkiem, a w zdaniu *chłopiec biega wkoło klombu* — przyimkiem. Tak samo zdania *grzmiały armaty*, *świszczą kule* w znanym wierszu Konopnickiej „Kartka z raptularza” są zdaniami współrzędnymi łącznymi, przedstawiają bowiem dwa szczegóły, pozostające względem siebie w związku zewnętrznym (czasowym); wyjęte jednak z kontekstu, mogłyby być również zdaniami przeciwstawnymi, gdyby mianowicie nie oznaczały dwóch współczesnych względem siebie szczegółów opisywanego obrazu bitwy, lecz zaznaczały przeciwieństwo między hukiem strzelających armat a świstem przerywających powietrze strzał.

5. ZAKRES NAUKI GRAMATYKI W SZKOLE.

Wykład gramatyki w szkołach, jak starałem się wykazać ma liczne i poważne braki. Martwy dogmatyzm w metodzie, niewłaściwy układ programu, wreszcie fałszywy sposób ujmowania i objaśniania zjawisk językowych — wszystko to sprawia, że gramatyka nie może być przedmiotem ani interesującym ani kształcącym. Lekcje gramatyki bywają godzinami udręki tak dla ucznia, jak nauczyciela, cóż bowiem może być bardziej nużącego nad wykonywanie jakiejś pracy bezmyślnej, a właśnie na lekcjach gramatyki, jak mówi prof. Brunot, „on travaille non seulement sans la raison, mais contre elle” (str. 4). Ćwiczenia gramatyczne polegają przeważnie na wykonywaniu pracy mechanicznej: „l'enfant se débat pendant des mois tour à tour écrivant, copiant, récopiant, récitant, énumérant” (str. 3, 4). To też nawet „sami nauczyciele... patrzą na swe obowiązki — zaszczipiania w wychowancach mądrości gramatycznej — jako na coś w najwyższym stopniu obmierzłego, jak na jakąś nieuniknioną katorgę, i marzą tylko o tem, żeby jak najprędzej uwolnić się od gramatyki i przejść do literatury”¹⁾. Z rozmaitych stron, nietylko

¹⁾ Prof. J. Baudouin de Courtenay. Prądy w nauczaniu jęz. ojczystego. Praca zbiorowa Warszawa 1908, str. 5

u nas, lecz i zagranicą, podnoszą się głosy protestu; jedni, nie zdając sobie sprawy z istotnej przyczyny złego, występują przeciwko gramatyce bez żadnych zastrzeżeń, żądając zupełnego skasowania jej nauczania w szkołach; inni, rozumiejąc, czym mogłaby się stać gramatyka, racjonalnie i umiejętnie wykładana, domagają się tylko gruntownego jej zreformowania, a wszyscy, z nielicznymi już chyba dzisiaj wyjątkami, jednogłośnie stwierdzają, że stan taki trwać dłużej nie może.

Zupełne wykreślenie gramatyki z programów szkolnych byłoby może najprostszym i najłatwiejszym sposobem usunięcia złego, nie sądzę jednak, aby było pożyteczne i dlatego pożądane.

„Język, mówi prof. J. Rozwadowski¹⁾, jest tak niesłychanie ciekawym i podziwienia godnym wytworem duszy ludzkiej i takim arcydziełem ludzkiej kultury, że nie przystoi człowiekowi zajmować wobec niego stanowisko czysto użytkowe. I wszyscy mają doń prawo, wszyscy są w języku twórcami, pracownikami i artystami zarazem; złożyły się nań drzemiące w najpierwotniejszych duszach człowieczych siły i zdolności od najdawniejszych czasów; cała praca rozwojowa i cała poezja człowieka w nim się odbija, od półzwierzęcych stanów począwszy, a na największych genjuszach i najpotężniejszych mistrzach słowa czasów nowożytnych skończywszy. Mają też wszyscy obowiązek, a im kto wyżej w kulturze stoi, im więcej także z języka czerpie i językowi dać może, tem większy, aby przypatrzeć się... temu wynikowi twórczej pracy niezliczonych wieków i pokoleń, zrozumieć... język, zrozumieć i stąd nowych sił zaczerpnąć“. Teoretyczne zaznajamianie z językiem wogóle, a z ojczystym w szczególności — daje cały szereg pożytecznych i kształcących wiadomości. Na tem jednak wartość dydaktyczno-pedagogiczna nauczania gramatyki języka ojczystego się nie kończy, zaznajamianie bowiem uczniów drogą umiejętnej i odpowiedniej metody z właściwościami mowy ojczystej może się stać doskonałym środkiem kształcenia władz umysłowych młodzieży. „Mając za przedmiot swego badania zjawiska realne, nauka gramatyki w wykładzie szkolnym narówni z naukami przyrodniczymi zmusza uczniów do obserwacji wchodzących w jej zakres zjawisk, rozwija przeto zdolności postrzegania. Z drugiej strony konieczność wyprowadzania z obserwo-

¹⁾ „Język Polski“ I, zesz. 1, str. 3.

wanych faktów wniosków ogólnych ćwiczy w myśleniu sposobem indukcyjnym¹⁾). Nadto, ponieważ zjawiska językowe są częstką składową i zarazem funkcją zjawisk umysłowych, więc zastanawiając się i klasyfikując pierwsze, z konieczności musimy poznawać drugie. Obserwowanie zjawisk językowych zmusza nas do zwracania uwagi na samych siebie, na zjawiska, zachodzące w naszej duszy, rozbudza przeto zdolność samoobserwacji i pogłębia samowiedzę nie tylko indywidualną, lecz i narodową, bo język w formach gramatycznych i w wartościach etymologicznych i semantycznych wyrazów, we właściwej sobie frazeologii odbija ustalony w jego środowisku społecznym sposób patrzenia na świat i jego zjawiska. Czyż można wobec tego wszystkiego godzić się z lekkim sercem na usuwanie gramatyki z wykładów szkolnych, uważając, że ten radykalny środek jest jedynym sposobem wyjścia z opłakanego stanu, w jakim się w przeważnej większości wypadków znajduje gramatyka szkolna dzisiaj? Trudno nie odpowiedzieć na to pytanie przecząco. Żeby jednak nauka gramatyki mogła dawać to, czego się po niej można spodziewać, trzeba ją gruntownie zreformować. W rozmaitych krajach zwracano już na to uwagę i podawano w mniej lub więcej szczegółowych zarysach próby reformy. U nas głos w tej sprawie zabierał prof. J. Baudouin de Courtenay w artykule p. n. „Znaczenie języka, jako przedmiotu nauk szkolnej“, ogłoszonym w pracy zbiorowej „Prądy w nauczaniu języka ojczystego“ (Warszawa 1908, str. 1—12)²⁾. W literaturze rosyjskiej obok artykułu akademika, prof. F. Fortunatowa „O prepodawaniu grammatiki russkago jazyka w sredniej škole“ (Russk. Filolog. Westnik. 1905. N. 2 Pedagogič. Otděl 49—79)³⁾ wymienić można również artykuł A. Alferowa „Sovremennye spory o grammatikę i jeja značenie w obščem obrazovanii čeloveka“ (Věstnik Vospitaniia — Moskwa 1910, str. 113—137. N. 5). W literaturze zachodnio-europejskiej wyróżnia się praca

¹⁾ St. Szober. Znacz. pedagog.-wychowawcze jęz. ojcz. jako przedmiotu wykładowego („Nowe Tory“ 1911 r., str. 389).

²⁾ Patrz również dwa moje artykuły, poświęcone tej sprawie: 1) „Teoria języka polskiego w wykładzie szkolnym“ (Prądy w naucz. języka ojczyst., str. 118—138) i 2) „O kształceniu znaczeniu języka ojczyst., jako przedmiotu wykładowego“ („Nowe Tory“ 1911 r., str. 385—400).

³⁾ Streszczenie wypowiedzianych tu poglądów znajdzie czytelnik polski w artykule moim „Poglądy Fortunatowa na sposób wykładu gramatyki w szkole średniej“ (Prądy w naucz. jęz. ojcz., str. 224—229).

F. Brunot'a, profesora historii języka francuskiego w uniwersytecie paryskim, p. n. „L'enseignement de la langue française“ (Paryż 1911, Armand Colin)¹⁾, omawia również tę sprawę romanista francuski A. Dauzat w IV części swej pracy „La langue française d'aujourd'hui“. Paris 1908.

Wszyscy wymienieni autorzy, a są wśród nich zasłużeni, powszechnie znani i cenieni językoznawcy — profesorowie J. Baudouin de Courtenay, F. Fortunatow i F. Brunot — zgadzają się na jedno, że wykład gramatyki nie tylko może, lecz nawet powinien być zachowany w programach szkolnych, że wymaga jednak, jak już zaznaczałem, gruntownej reformy. „La matière grammaticale — mówi prof. Brunot — doit être renouvelée sur bien des points. Pour être enseignée avec fruit, il faut qu'elle se débarrasse de vieilleries, trop longtemps conservées dans les livres, qui se recopient les uns les autres, et qu'elle soit mise en harmonie avec la réalité présente“ (str. 111).

Na czym ta reforma polegać powinna? Odpowiedź napozór zupełnie prosta i łatwa: trzeba usunąć dotychczasowe braki i oprzeć nauczanie gramatyki na nowych zasadach. Tutaj jednak nasuwają się pewne trudności, które rozwiązanie sprawy nieco wklajają. Chodzi, mianowicie, o to, jak należy pojmować te nowe zasady, na których ma się opierać wykład gramatyki w szkołach. Określenie ich i ustalenie zależy od zapatrywań na źródło dotychczasowego złego. Otóż w zapatrywaniach tych panuje znaczna rozbieżność. Dość rozpowszechnionem wśród naszych kół nauczycielskich jest przekonanie, że przyczyną dotychczasowych błędów i niepowodzeń gramatyki szkolnej jest przede wszystkim zupełny brak historycznego sposobu ujmowania faktów językowych. Język, jako wytwór kultury ludzkiej, pozostaje z nią w ścisłym związku i wraz z innymi jej objawami — zwyczajami, obyczajami, wierzeniami religijnymi, stosunkami ekonomicznymi i społeczno-politycznymi i t. d. — ulega z biegiem czasu powolnym, ale ciągłym zmianom. Tymczasem gramatyka szkolna traktuje fakty językowe jako coś skostniałego i niezmiennego. Chcąc więc dać uczniom dokładne wyobrażenie o języku, trzeba w wykładzie szkolnym fakty językowe przed-

¹⁾ Sprawozdanie moje z tej książki znaleźć można w „Wychowaniu w domu i szkole“ r. 1912. Listopad. str. 353—359.

stawiać w oświeceniu historycznym i spekulacje dialektyczne zastąpić opartymi na pozytywnych danych objaśnieniami historycznymi, jedynym bowiem naukowym sposobem traktowania faktów językowych jest ich traktowanie historyczne.

Tak rozumują nasi poloniści. Zastanówmy się, czy i o ile pogląd ten jest słuszny. Niewątpliwie, to, czym język jest dzisiaj, zależy od tego, czym był wczoraj i w czasach jeszcze dawniejszych, to też znajomość stosunków, panujących w dawniejszych epokach jego historii, może być kluczem do zrozumienia jego stanu współczesnego. Czy jednak proste zestawianie form języka współczesnego z formami staropolskimi sprawę całą rozwiąże? Sądzę, że nie, bo będzie to to samo, co i dawniej, zewnętrzne tylko traktowanie języka, które istotnych związków między faktami językowymi nie wyświetli. Czyż bowiem stwierdzenie, że, na przykład, rzeczowniki żeńskie z miękkimi tematami miały w języku staropolskim w bierniku liczby pojed. końcówkę *-a*: *wolą, rolą, studnią, pracą*, wytłumaczy stosunki, panujące w formie tego przypadku dzisiaj? Dlaczego końcówka *-a* zachowała się w rzeczowniku *panią*, to pozostanie nadal bez wyjaśnienia. Żeby naprawdę zrozumieć związek, zachodzący między formami dawnymi a dzisiejszymi, trzeba wskazać na działanie t. zw. analogii, 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 jedynym naukowym ich traktowaniem, nie może też być wyłączne, gdyż metoda historyczna musi być uzupełniana metodą psychologiczną¹⁾. 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 nie tylko wykazywanie i objaśnianie zmian, zachodzących z biegiem czasu w historii języka, lecz w równej mierze także dokładny rozbiór współczesnego systemu myślenia

¹⁾ Bliższe szczegóły o stosunku metody historycznej i psychologicznej w językoznawstwie w dalszem ich rozwinięciu znaleźć można w książce mojej „Pisownia polska, jej historia, uzasadnienie i prawidła”, Warszawa 1917, str. 44—58.

językowego. Tak więc, jeżeli chcemy reformować gramatykę szkolną przez zbliżenie jej do dzisiejszego językoznawstwa naukowego, to nie znaczy to bynajmniej, abyśmy mieli przedstawiać fakty języka współczesnego koniecznie w oświeceniu historycznym.

Nie chcę przez to powiedzieć, abyśmy mieli usuwać historię języka polskiego z programów szkolnych. Przeciwnie, uważam, że obok dziejów ojczystych i historii literatury polskiej powinna ona, przynajmniej w zarysach ogólnych, stać się podstawą właściwie pojmowanego wykształcenia ogólnego, dopiero bowiem historia języka daje prawdziwy klucz do jego poznania i zrozumienia. Słusznie powiada A. Dauzat w zastosowaniu do szkół francuskich: „Si l'on veut apprendre 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 historii języka powinien się rozpoczynać dopiero w gimnazjum wyższem, kiedy uczniowie posiadają już podstawowe pojęcia gramatyczne, a umysłowo są na tyle dojrzały, że mogą z istotną dla siebie korzyścią objąć i powiązać poszczególne ogniwa tego długiego łańcucha faktów, który się wytwarzał w ciągu wiekowej historii rozwoju językowego. Niestety, plany szkolne, zgodnie z odwieczną tradycją, dotychczas jeszcze dzielą program języka ojczystego na dwa kursy, z których niższy, o ile chodzi o wiadomości teoretyczne, jest wyłącznie gramatyczny, a wyższy przeważnie literacki. Gramatyka kończy się zazwyczaj w klasie czwartej, a nawet niekiedy w trzeciej, i odtąd uczniowie już się właściwie języka ojczystego teoretycznie nie uczą. Czyż można jednak dla miłej zgody z programem, który powszechnie uznany został za błędny, paczyć niemal świadomie metodę wykładu? A wprowadzenie do kursu klas niższych historii języka byłoby właśnie takim paczeniem metody, gdyż 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 historia 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. Da u z a t: uważając się, że w klasach wyższych wskutek wadliwie ułożonych programów literatura przytłacza naukę języka¹⁾, stawia za wzór do naśladowania jednego ze swych nauczycieli, który w jednej z klas wyższych, rozporządzając zaledwie trzema godzinami tygodniowo, umiał jednak znaleźć odpowiednią ilość czasu, aby, obok obowiązkowego kursu literatury, dać uczniom szkicowy obraz historii języka francuskiego. U nas również zwolennicy wykładów historii 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.

Tak więc w klasach niższych, jak zaznaczałem, należy choćby wprost ze względów pedagogiczno-dydaktycznych ograniczyć naukę teorii 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 zbyt niemiłym nagromadzeniem materiału faktycznego, a po drugie dlatego, że ograniczając zakres kursu, zyskuje się większą ilość czasu, a co za tem idzie, możliwość dokładniejszego i wszechstronniejszego stosowania metody indukcyjnej, która jest niezbędnym warunkiem racjonalnie prowadzonej nauki języka. W nauczaniu dotychczasowem w gramatyce szkolnej dawał się odczuwać brak zupełny stanowiska historycznego, nie można wszakże wpadać w drugą ostateczność, twierdząc, że umiejętna reforma gramatyki szkolnej może być dokonana tylko przez wszechstronne uwzględnianie historii językowej. Znamienne i ciekawe są słowa prof. F. Brunot'a, a ciekawe dlatego, że je wypowiedział pracownik na polu historii językowej. W przytoczonej już wyżej książce „L'enseignement de la langue française“ na zapytanie, w jakim zakresie powinna być uwzględniana w nauczaniu początkowym historia języka, odpowiada on, co następuje: „Je ne suis point suspect de tiédeur à l'égard de l'Histoire de la Langue qui a occupé

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

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 wypada, że według prof. Brunot'a podstawą nauczania gramatyki w klasach niższych powinny być fakty języka współczesnego, do historii 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 przyzwyczajzeń 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 jednym z ogniw całego systemu form, z którymi się w ten lub inny sposób kojarzy. Formy, na przykład, biernika liczby pojed. rzeczowników t. zw. deklinacji III-ej i przymiotników (względnie zaimków rodzajowych) rodzaju żeńskiego *moją, dobrą matkę* kojarzą się z całym szeregiem form podobnych, nie są przeto formami odosobnionymi, lecz tworzą ogniwa składowe całego łańcucha form, należących do tejże kategorii: *moją — twoją — swoją — naszą — waszą...*, *dobłą — miłą — pocziwą — 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 kategorią 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, na przykład, formy: *tę, panią, ręce, oczy*. Wszystkie one odbiegają od przeciętnej normy, panującej w odpowiednich kategoriach 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 *-a* (*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 *-c, -y* zamiast normalnych *-i, (y), -a*, z których pierwsza, według systemu gramatycznego polskiego, jest właściwa formie mianownika liczby mnog. rzeczowników żeńskich twar-dotematowych (*matki, córki*), a druga — formie mianownika liczby mnog. rzeczowników nijakich (*okna, jabłka*).

Jakie są źródła tych odchyłeń 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. J. Baudouina de Courtenay, *non par i passu*, to znaczy nie ogarniają odrazu całego języka, lecz posuwają się w rozmaitych jego dziedzinach nierównomiernie. Tak, na przykład, wiadomo, że używana w języku staropolskim forma liczby podwójnej zczasem uległa zanikowi i we współczesnym języku wykształconym nie bywa już, naogół biorąc, używana. Pomimo to jednak niektóre wyrazy, między innymi przytoczone wyżej *ręce* i *oczy*, zachowały, dzięki tradycji, dawną formę liczby podwójnej. Niegdyś były one żywymi częstkami składowymi systemu gramatycznego, miały bowiem poza sobą całą kategorię gramatyczną, z którą się bezpośrednio kojarzyły: mówiono nie tylko *dwie ręce*, ale także *dwie głowy, osobie, mowie, rzecce, matce, nodze* i t. p., nie tylko *dwie oczy, uszy*, lecz także *dwie polu, 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 *jablka*, *okna*. Tak samo formy *tę*, *panią* nie kojarzą się z żadną kategorią, istniejącą w dzisiejszym systemie gramatycznym, są formami odosobnionemi, jakkolwiek dawniej w języku staropolskim były ogniwami składowymi całych kategorii gramatycznych, mówiono bowiem nie tylko *tę*, lecz także *ję*, *moję*, *twoję*, *naszę*, *waszę*, nie tylko *panią*, lecz także *gospodynią*, *suknią*, *rolą*, *wolą*, *pracą*, używając na oznaczenie biernika liczby pojed. końcówki *-ą* w rzeczownikach rodz. żeńskiego na *-a*, *-i* — z „miękkimi“ spółgłoskami tematowymi. Tak więc formy *ręce*, *oczy*, *tę*, *panią*, urabiane niegdyś według istniejących w języku staropolskim kategorii 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 z dzisiejszym systemem gramatycznym, znalazłszy oparcie w tej lub innej z istniejących dzisiaj kategorii gramatycznych, większość jednak, nie kojarząc się z żadną ze współczesnych kategorii formalnych, pozostaje w zupełnym odosobnieniu. Tak, na przykład, forma *ręce* może się kojarzyć z formami mianownika liczby mnogiej tegoż typu rzeczowników o „miękkich“ spółgłoskach tematowych, a więc takimi, jak *ziemie*, *panie*, *gospodynie*, *prace*, *dusze* i t. d.; forma *ręku* dzięki końcówce *-u* została wciągnięta do kategorii miejscownika liczby pojedynczej rzeczowników męskich, względnie nijakich, tracąc 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 istniejącymi dzisiaj kategoriami formalnymi, albo ulega przekształceniom, poddając się upodobnieniu do form, będących dzisiaj w powszechnym użyciu, jak, na przykład, forma *tę*, która, pod wpływem analogii do innych zaimków rodzajowych, w mowie potocznej przeobraziła się w *tą*, na podobieństwo do *moją*, *twoją* i t. d.; albo też, jak, na przykład, 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 kategorie gra-

¹⁾ Forma *oka* używana bywa w znaczeniu przenośnem, np. *oka tłuszcza*, *oka w robocie sztydkowej*.

matyczne, na których gruncie one powstały; te jednak w języku współczesnym nie istnieją, trzeba ich przeto szukać w przeszłości języka, to znaczy odwołać się do historii. Tak więc przeżytki językowe, jak zresztą wszelkiego rodzaju przeżytki, dadzą się wytłumaczyć tylko w świetle historii.

Dochodzimy w ten sposób do wniosku, o który nam w rozważaniu naszym chodziło, a który ma być odpowiedzią na pytanie, w jakim zakresie powinna być uwzględniona historia języka w wykładzie gramatyki w klasach niższych. Na pytanie to możemy teraz odpowiedzieć w sposób następujący: pozostawiając systematyczne przechodzenie kursu historii języka ojczystego (oczywiście tylko w zarysie) do klas wyższych, w klasach niższych, ze względu na konieczność możliwego ograniczenia materiału faktycznego, co jest warunkiem niezbędnym ścisłego przeprowadzenia metody indukcyjnej, powinniśmy zaznajamiać dzieci z gramatyką języka współczesnego, odwołując się do historii tylko w razach szczególnych, kiedy chodzi o wyjaśnienie t. zw. przeżytków językowych.

6. PROGRAM NAUKI GRAMATYKI W NASZYCH SZKOŁACH

Rozważania nasze dotychczasowe miały charakter przeważnie teoretyczny: chodziło o wykazanie i uzasadnienie tych punktów wytycznych, na których podstawie możnaby oprzeć racjonalny pogląd na zadania, metodę, układ i zakres nauki gramatyki języka ojczystego w szkole. Zdajemy już sobie sprawę, że nauka gramatyki języka ojczystego ma przed sobą nietylko praktyczne, ile raczej zadania teoretyczne; rozumiemy, że nauka ta, o ile ma przynosić istotny pożytek i spełniać swoje zadania dydaktyczne, powinna się opierać na ściśle przeprowadzonej metodzie indukcyjnej; wiemy również, że o ile ta metoda ma być naprawdę w praktyce szkolnej stosowana, to musimy zerwać z zasadą wykładu systematycznego i ułożyć program na podstawie koncentryczności kursu, unikając, rzecz oczywista, tych wszystkich braków teoretycznych, których szczegółowy rozbiór został wyżej podany; godzimy się wreszcie, że, ze względów pedagogiczno-dydaktycznych, zakres kursu w klasach niższych powinien się ograniczać do wykładu gramatyki języka współczesnego, a do historii języka odwoływać się należy tylko

w razach niezbędnych, kiedy zachodzi potrzeba wyjaśnienia t. zw. przeżytków językowych.

Nasuwa się teraz pytanie, w jaki sposób zasady, wyłożone wyżej, dadzą się zastosować praktycznie. Rozwiązanie zadania, zawartego w tem pytaniu, oczywiście, może być wielorakie, każde bowiem zadanie, składające się z tak złożonych stosunków, jak powyższe, z natury rzeczy musi doprowadzić do całego szeregu odpowiedzi, z których niejedna może znaleźć zastosowanie praktyczne. Z rozmaitych możliwych tutaj rozwiązań podaję jedno, które w programie ministerjalnym narazie przynajmniej uzyskało na czas pewien moc obowiązującą.

Program gramatyki w gimnazjum niższem, zalecony przez Ministerstwo W. R. i O. P.¹⁾, opiera się na zasadzie koncentrycznej i składa się z dwóch kursów, z których pierwszy, w klasie wstępnej i pierwszej, ma charakter propedeutyczny, a drugi, przeznaczony dla klasy drugiej i trzeciej, rozpoczyna naukę systematyczną.

Klasa wstępna. W związku z czytaniem i mówieniem wyróżnianie znaczenia podstawowych części mowy (rzeczowników, przymiotników i czasowników — ewentualnie także przysłówków); odróżnianie zdań, a w nich ich zasadniczych członów: podmiotu i orzeczenia; różnica między mową a pismem, głosek a literą; rozkładanie wyrazów na zgłoski, odróżnianie (tylko praktyczne) samogłosek i spółgłosek, głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych. Wytworzenie pojęć o liczbie, osobie i czasie.

Klasa pierwsza. W związku z czytaniem i mówieniem wyróżnianie drogą ćwiczeń znaczenia przysłówków, zaimków, liczebników oraz przymków, spójników i wyrazków. Pojęcie o przypadku, rodzaju i stopniu. Rozbiór podmiotu rozwiniętego i orzeczenia rozwiniętego przez wyodrębnienie podmiotu zasadniczego i orzeczenia zasadniczego, oraz t. zw. drugorzędnych członów zdania — przedmiotów, przydawek i okoliczników. Kategorie znaczeniowe zdań (oznajmujące, pytające i wykrzyknikowe). Wytworzenie pojęcia o zdaniu złożonem. Odróżnianie (tylko praktyczne) głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, spółgłosek twardych i miękkich. Pojęcie o akcencie czyli przycisku polskim.

¹⁾ Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski. Historia, języki nowożytne. Warszawa 1919, str. 1—7. Program, zalecany dla szkół powszechnych zasadniczo niewiele się różni.

Klasa druga. Powtarzanie i pogłębianie wiadomości, nabytych w latach poprzednich. Częstki znaczeniowe wyrazów: częstki słowotwórcze (rdzeń, przedrostek i przyrostek) i częstki fleksyjne (temat, końcówka); budowa słowotwórcza wyrazów (wyrazy proste i złożone). Przegląd form deklinacji rzeczowników, przymiotników, zaimków i liczebników z uwzględnieniem tylko tych końcówek, które są ważne ze względu na wykazywane przez nie różnice znaczeniowe lub poprawność języka. Składnia zdania pojedynczego. Sposoby oznaczania podmiotu, orzeczenia, obiektu, przydawek i okoliczników. Wyrazy poza zdaniem. Sposoby łączenia orzeczenia z podmiotem. Sposoby łączenia części podmiotu i orzeczenia rozwiniętego: związek współrzędny, związki rzędu, zgody i przynależności. Opisowa głosownia¹⁾.

Klasa trzecia. Rozbiór form konjugacji polskiej. Znaczenie form czasownika: słowo właściwe, imiesłów przymiotnikowy, imiesłów przysłówkowy i bezokolicznik. Znaczenie form słowa właściwego (strona, tryb, osoba, rodzaj czynności, czas). Opis form czasownika polskiego: czas teraźniejszy, tryb rozkazujący, imiesłów współczesny; imiesłów czynny, przeszły i uprzedni, imiesłów bierny, bezokolicznik, formy złożone słowa polskiego. Obraz ogólny konjugacji polskiej. Składnia zdania złożonego. Uwydatnianie związków przyczynowych, zamiarowych, warunkowych, skutkowych. Uświadomienie zależności zdań. Zdania główne i poboczne. Zdania poboczne, jako rozwinięcie części zdania głównego lub pobocznego. Różne rodzaje zdań pobocznych. Stosunek podrzędności i współrzędności. Opisowa głosownia.

Zaletą tego programu, związaną ściśle z koncentrycznością jego układu, jest to, że nie daje on wiadomości ułamkowych, lecz odrazu, wprowadzając 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 poszczególnymi

¹⁾ Porównaj Memorjał do Min. W. R. i O. P. w sprawie programu nauki języka polskiego w szkołach średnich, uchwalony na zjeździe gramatyków polskich. — Język Polski VI, str. 56.

jednostkami językowymi, i na tem właśnie poza wymienionemi już wyżej polega wybitna zaleta koncentrycznego rozłożenia materiału gramatycznego. Bo właściwości, jakie w analizie gramatycznej wyodrębniamy w wyobrażeniach językowych, rzadko bywają cechami bezwzględniemi, lecz przeważnie wyrastają na tle tych najrozmaitszych związków skojarzeniowych, w jakich te wyobrażenia w myśleniu językowym występują. Tak, na przykład, funkcje wyrazów w zdaniu pozostają w związku z ich wartościami semazjologicznymi i odwrotnie znaczenie poszczególnych części mowy zależy od ich funkcji w zdaniu. Zasób wyobrażeń formalnych, 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, na przykład, 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 ułamkowym 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 kłopotliwym położeniu, zmuszającym 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, a nawet już na stopniu pierwszym, zapoznaje się tu dzieci z trzema podstawowymi jednostkami językowymi — zdaniem, wyrazem i głosek —, ale na dwóch stopniach wyższych rozpatruje się je z innego stano-

wiska, 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 i czwartym 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 i czwartym, poświęcony jest składni formalnej. Przy takim ustosunkowaniu obu tworzących program kursów objęte przez nie zjawiska ukazują się za każdym razem w innym 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 nowym ujęciem rzeczy i tracą wskutek tego zwykłą swoją właściwość ujemnego oddziaływania; przeciwnie mogą być bez zastrzeżeń wyzyskiwane, jako wypróbowany środek ćwiczenia pamięci w celu utrwalenia 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 zakresie 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 szczególnie 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 historii językowej, albo jako wyraz pewnych zawartości znaczeniowych. Ponieważ ten pierwszy punkt widzenia, jakeśmy się już zgodzili, musi być z programu gimnazjum niższego wyłączony, więc jako jedyne oparcie dla żywszego przeprowadzenia 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 materiału w ramach każdego z tych kursów, to nasuwają się tutaj uwagi następujące. Na stopniu pierwszym dzieci poznają cztery podstawowe części mowy — rzeczownik, przymiotnik, czasownik i przysłówki, dalsza analiza znaczenia tych wyrazów doprowadza na stopniu drugim do wyróżnienia bardziej szczegółowych ich odmian, mianowicie rzeczowników właściwych, zaimkowych i liczebnych, przymiotników właściwych, zaimkowych i liczebnych, oraz tych samych odmian w dziedzinie przysłówków; stwierdzenie cech wspólnych, wiążących rzeczowniki zaimkowe przymiotniki zaimkowe i przysłówki zaimkowe w jedną większą całość, doprowadza do rozróżnienia kategorii zaimków; a powinowactwo znaczeniowe, łączące rzeczowniki liczebne z przymiotnikami liczebnymi i przysłówkami liczebnymi, pozwala na wyodrębnienie kategorii liczebników. W ten sposób na stopniu drugim w stosunku do stopnia pierwszego zakres poznawanych faktów się nie rozszerza, zato bliższa analiza przez wyróżnienie w ramach poznanych już kategorii bardziej szczegółowych ich odmian pozwala na głębsze ujęcie wiadomości, nabytych w roku poprzednim. Tak samo zupełnie rozwija się tok nauki w zakresie zdania. Na stopniu pierwszym dzieci poznają podmiot i orzeczenie, które bez względu na liczbę tworzących je wyrazów traktuje się tam jako jednolite i niepodzielne całości, a w roku następnym bliższa analiza podmiotu rozwiniętego i orzeczenia rozwiniętego prowadzi do wyodrębnienia wyrazów dopełniających i określających. W takim bardzo racjonalnym rozłożeniu materiału składniowego przyszła z pomocą dydaktyce polskiej nauka polska, w szczęśliwy bowiem sposób została tu wyzyskana teoria dwuczłonowości zdania, która jest oryginalnym pomysłem językoznawcy polskiego¹⁾. Skoro każde zdanie, bez względu na liczbę składających się na nie wyrazów, jest tworem dwuczłonowym, a właściwymi jego członami — podmiot i orzeczenie, to ćwiczenia w wyróżnieniu 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 nie tylko jednowyrazowego (nierozwiniętego), lecz także

¹⁾ Prof. Jana Rozwadowskiego z Krakowa. Patrz jego *Semazjologję*, Lwów 1903 (odbitka z Eos), i pracę niemiecką *Wortbildung und Wortbedeutung*. Heidelberg 1904.

wielowyrazowego (rozwiniętego); czyli, mówiąc inaczej, nawet przy rozbiorze zdań rozwiniętych można i należy się ograniczyć na stopniu pierwszym do zapoznawania dzieci tylko z podmiotem i orzeczeniem, a potem dopiero, drogą dalszej analizy, przejść do wyodrębniania wyrazów określających i dopełniających.

Materiał rzeczowy w kursie systematycznym został ułożony w ten sposób, że punktem wyjścia nauki jest zdanie i jego części, a dopiero na tle zdania w związku z funkcją składniową wyrazów i ze sposobem ich syntaktycznego łączenia rozpatrywane są ich formy gramatyczne, naprzód, na stopniu trzecim, formy fleksyjne deklinacji, potem, na stopniu czwartym, formy konjugacji. Składniowe związki rzędu dają podstawę do głębszego zrozumienia istoty znaczeniowej przypadków i deklinacji rzeczowników, a syntaktyczne związki zgody dają sposobność przejścia deklinacji przymiotników, liczebników i zaimków; natomiast sposoby łączenia orzeczenia z podmiotem dostarczają materiału do poznania form czasownika. W składni zdania złożonego wzięte zostały pod uwagę również stosunki, poznane w zakresie zdania pojedynczego. Tak nauka rozwija się przeto wedle wyraźnie nakreślonego planu — zdanie pojedyncze rozbić w formę deklinacji i konjugacji, wreszcie rozbiór zdania złożonego.

Tak się przedstawia w ogólnych zarysach ustosunkowanie stopni nauki na każdym z obu kursów naszego programu. Z przeglądu tego odrazu uwidoczni się różnica, zachodząca w sposobie rozłożenia materiału tu i tam. Materiał rzeczowy, objęty kursem propedeutycznym, został ułożony koncentrycznie; kurs drugi ma układ systematyczny, który, rozwijając się w linii prostej, przechodzi kolejno cztery działy gramatyki — składnię zdania pojedynczego, deklinację, konjugację i składnię zdania złożonego.

Uprzytomniliśmy sobie stosunek, wiążący kurs propedeutyczny i systematyczny program, poznaliśmy zasady, według których został rozłożony materiał w ramach każdego z tych kursów; teraz pozostaje jeszcze rozejrzenie się w szczegółach każdego stopnia.

W toku nauki na stopniu pierwszym dzieci uczą się rozróżniać, na podstawie znaczeniowej, rzeczownik, przymiotnik, czasownik i przysłówki; potem ćwiczą się w wyodrębnianiu części składowych zdania, podmiotu i orzeczenia, wreszcie poznają zgłoskę i uczą się rozróżniać samogłoski i spółgłoski oraz

głoski dźwięczne i bezdźwięczne. Nauka rozpoczyna się więc, wbrew ustalonemu niemal powszechnie w ostatnich czasach zwyczajowi, nie od zdania, lecz od ćwiczeń w umiejętności rozróżniania części mowy. Rozpoczynanie gramatyki od zdania uzasadnia się zwykle w ten sposób, że punktem wyjścia nauki powinny być nie abstrakcje, lecz fakty realne. Ponieważ realną jednostką językową jest zdanie, więc ono powinno stać się podstawą nauki. Zasada sama przez się zupełnie słuszna, ci jednak, którzy ją tak uparcie powtarzają, w praktyce nauczania zachowują ją tylko zewnętrznie, pozornie. Wprawdzie naukę o zdaniu umieszcza się w pierwszym rozdziale podręcznika, ale rozpoczyna się zawsze nie od traktowania zdań jako całości znaczeniowych, a więc realnych jednostek językowych, lecz od rozbioru części zdania, a więc oddzielnych wyrazów, rozpatrywanych w ich wzajemnych względem siebie stosunkach funkcjonalnych. Dla zgody z zasadą należałoby, jak słusznie podkreślał już to przed laty W. Wundt¹⁾, traktować narazie zdania jako jednolite i niepodzielne całości i rozważać zachodzące między nimi różnice znaczeniowe, a więc ćwiczyć dzieci w rozpoznawaniu zdań oznajmujących, wykrzyknikowych i pytających. Skoro się tego nie robi, argument traci na swej wadze; owszem, nasuwają się nawet wręcz przeciwne wskazania. Rozbiór wartości funkcjonalnych części zdania staje się o wiele dostępniejszy, jeżeli go poprzedzimy analizą znaczeniową wyrazów, bo funkcja syntaktyczna wyrazu w znacznej mierze zależy od właściwej mu treści znaczeniowej. Tak, na przykład, zrozumienie funkcji określającej (atrybutywnej) przymiotnika staje się o wiele łatwiejsze, jeżeli zdajemy sobie sprawę, że przymiotnik oznacza właściwości przedmiotu. Nauka o znaczeniu wyrazów jest przeto doskonałym wstępem, przygotowującym do rozbioru zdania.

Rozpoczynanie gramatyki od nauki o znaczeniu wyrazów jest nadto dogodne z tego powodu, że daje możliwość przejścia do teoretycznego rozważenia języka bezpośrednio od nauki o rzeczach. Nauka o rzeczach jest podstawą nauczania w pierwszym roku nauki; zaznajamia ona dzieci z najważniejszymi i najczęściej spotykanymi przedmiotami, zjawiskami i cechami z bliższego i dalszego otoczenia dziecka. Na lekcjach pogadanek o rzeczach dziecko poznaje cały szereg przedmiotów i cech, a wraz z nimi cały szereg wyrazów, przedmioty te i cechy oznaczających, zwią-

¹⁾ W. Wundt. *Völkerpsychologie* I, 2, str. 249, przyp. 2. — Leipzig, 1900.

szaniu bowiem wyobrażeń pozajęzykowych towarzyszy tutaj wzbogacenie zasobu słownikowego. Na początkowym stopniu nauczania zwraca się uwagę przede wszystkim na wyobrażenia pozajęzykowe, odpowiadające poznawanym przedmiotom i cechom; nadchodzi jednak czas, kiedy od przedmiotów i cech, względnie od ich wyobrażeń i pojęć, trzeba się zwrócić ku oznaczającym je symbolom dźwiękowym, czyli wyrazom. Jeżeli przeto nauka o rzeczach ma być naprawdę podstawą systematycznego nauczania, to czyż nie nasuwa się samo przez się, że powiązać z nią naukę o języku można tylko za pośrednictwem tego działu gramatyki, którego treścią jest rozbiór znaczenia wyrazów?

Za nauką o znaczeniu wyrazów, jako wstępem do systematycznego kursu gramatyki, przemawia więc niejeden wzgląd słuszny, a zarzut, jaki z tego powodu możnaby postawić tak ujętemu programowi, złagodzić może metoda nauczania. Ponieważ wyraz, wyjęty z kontekstu, jest istotnie abstrakcją, bo bezbarwnym znakiem pojęcia ogólnego, a żywym symbolem realnego wyobrażenia staje się dopiero w naturalnem swem otoczeniu, czyli w zdaniu, więc należy jego znaczenie rozpatrywać w takich właśnie połączeniach. I tutaj więc właściwym punktem wyjścia jest zdanie, tylko że rozbiór jego polegać ma na rozważaniu nie funkcji, lecz znaczenia zawartych w niem wyrazów.

W dziedzinie głosowni podstawą nauki jest zgłoska, potem bierze się pod uwagę rolę, jaką w niej odgrywają głoski, i zależnie od tego odróżnia się samogłoski, głoski zgłoskotwórcze, które same przez się mogą tworzyć zgłoski, i spółgłoski, głoski niezgłoskotwórcze, które występują w zgłoskach zawsze w połączeniu z samogłoskami. Takie utożsamianie samogłosek z głoskami zgłoskotwórczemi i spółgłosek z głoskami niezgłoskotwórczemi, ze stanowiska fonetyki ogólnej, nie jest dość ścisłe, ale w zastosowaniu do stosunków, panujących w głosowni polskiej, może być na pierwszym stopniu nauczania przyjęte, jedyna bowiem korektywa, jaką w toku dalszej nauki trzeba przeprowadzić, to zwrócenie uwagi, że niekiedy i samogłoski występować mogą w roli „spółgłosek“, t. j. jako głoski niezgłoskotwórcze, jak, na przykład, w wyrazach *au-tor*, *au-tomobil*, gdzie samogłoska *u* zgłoski nie tworzy.

Na stopniu drugim naukę rozpocząć należy od zdania. Tutaj, gdy dzieci w roku poprzednim poznały już podstawowe części mowy, dalsza analiza zdania, polegająca na rozróżnieniu części

podmiotu i orzeczenia rozwiniętego, ma już potrzebne dla siebie oparcie, a umiejętność wyodrębniania t. zw. drugorzędnych członków zdania staje się konieczną podstawą rozpoznania różnic znaczeniowych, zachodzących między spójnikiem a przyimkiem. Wyrazy te, znane na stopniu pierwszym, pod ogólną nazwą części mowy niesamodzielnych, na stopniu drugim mają być rozróżniane ściślej, spójniki — jako wyrazy niesamodzielne, łączące jednakowe części podmiotu lub orzeczenia rozwiniętego, przyimki — jako wyrazy niesamodzielne, łączące niejednakowe części podmiotu lub orzeczenia rozwiniętego, np. drzewa i krzewy liśćmi wzięły się za ręce.

Nauka o wyrazach na stopniu drugim polega na dalszej analizie poznanych w roku poprzednim podstawowych części mowy i na rozpoznawaniu w wyniku tej analizy ich odmian. Wyrazy: *człowiek, nauczyciel, brat, ojciec, dom, wóz, ...on, ten tamten*, znane w roku poprzednim, jako nazwy przedmiotów, pod wspólnym mianem rzeczowników, teraz zaczynają się różnicować i rozpadają na dwie odmienne kategorie znaczeniowe — rzeczowników właściwych, oznaczających przedmioty wyrażnie, i kategorie rzeczowników zaimkowych, które wskazują na przedmioty w sposób ogólnikowy. Te same rozróżnienia następują w zakresie przymiotników i przysłówków. Do tych dwóch odmian przyłącza się jeszcze trzecia — rzeczowników, przymiotników i przysłówków liczebnych, jak np. pięć (liczba oderwana) i pięć (tygodni), piąty (tydzień); pięciokrotnie (powtarzałem).

W dziedzinie głosowni nauką na stopniu drugim są wiadomości o sposobach tworzenia i łączenia głosek, oparte na znajomości narządów mowy i ich czynności.

Punktem wyjścia nauki na stopniu trzecim jest zdanie. Różnica w sposobie jego traktowania tutaj i w latach poprzednich polega na tem, że tam wyodrębniono części zdania, kierując się wyłącznie ich znaczeniem funkcjonalnym, a treścią nauki na stopniu trzecim jest rozbiór formalny części zdania. Ponieważ sposoby oznaczania poszczególnych części zdania pozostają w bezpośrednim związku z ich funkcją, więc znajomości tych funkcji, nabyte w ćwiczeniach stopnia pierwszego i drugiego, stają się ważnym ośrodkiem, grupującym i wyjaśniającym wiadomości, wchodzące w zakres stopnia trzeciego.

Na tle rozbioru zdania, rozpatrując związki współrzędne i rozmaite odmiany związków podrzędnych, uczniowie poznają formy deklinacji rzeczowników, przymiotników, zaimków i liczeb-

ników. Takie uzależnianie przeglądu form deklinacyjnych od nauki o zdaniu nie tylko pozwala na znaczne skrócenie czasu, przeznaczonego na lekcje gramatyki, lecz, co najważniejsze, ożywia suchy zazwyczaj sposób traktowania właściwości formalnych języka, bo uwypatnia związek, łączący formę z jej treścią znaczeniową.

W zakres nauki na stopniu czwartym wchodzi rozbiór form czasownika i zdania złożonego. Tutaj półrocze pierwsze poświęcone jest nie składni, lecz morfologii, bo nauka o formach czasownika jest dalszym ciągiem tego, czego się dzieci dowiedziały w półroczu drugim stopnia poprzedniego.

Oto ogólne zasady, na których został oparty polecony przez Ministerstwo program gramatyki polskiej w klasach niższych szkoły średniej. Jak go, w moim widzeniu rzeczy, przeprowadzać metodycznie w szczegółach, wskazałem w zeszytach swojej „Gramatyki polskiej w ćwiczeniach“, Warszawa 1920—1921.

Wskazówka bibliograficzna. O nauczaniu gramatyki w ostatnich czasach pisali u nas:

1. J. Baudouin de Courtenay. Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej. Prądy w naucz. języka ojczystego. Warszawa 1908.

2. K. Drzewiecki. Zarys metodyki języka polskiego. 8. Gramatyka (str. 137—149).

3. W. Jurgis. Nauka języka ojczystego w szkole. II. Gramatyka szkolna. Nowe Tory 1912, str. 209 nast.

4. M. Rudnicki. Wykształcenie językowe w życiu i w szkole. Poznań 1920. W szczególności str. 59—162.

5. L. Rygier. Wskazówki metodyczne do pierwszych zasad gramatyki języka polskiego. Warszawa 1919.

6. S. Szober. Gramatyka w szkole średniej, jej zadania, metoda, program, teoria i zakres wykładu. Wychowanie 1913. Marzec, kwiecień, maj.

7. S. Szober. Teoria języka ojczystego w wykładzie szkolnym. Prądy w nauczaniu języka ojcz. Warszawa 1909.

8. S. Szober. O kształceniu znaczeniu języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego. Nowe Tory 1911.



TREŚĆ

	Str.
PRZEDMOWA	3
I. NAUKA CZYTANIA	7
1. Metody syntetyczne	8
a) Metoda sylabizowania	8
b) Metoda głoskowa	9
c) Metoda syntetyczno-zgłoskowa	11
2. Metody analityczno-syntetyczne	13
a) Metoda analityczno-syntetyczna zgłoskowa	13
b) Metoda analityczno-syntetyczna wyrazowa	23
3. Metoda analityczna	28
4. Polska metoda elementarza	37
5. Ćwiczenia wstępne, poprzedzające naukę elementarza	38
II. LEKTURA SZKOLNA	43
1. Zadania i zakres lektury szkolnej	43
2. Metodyka czytań szkolnych	50
III. METODYKA WYPRACOWAŃ PIŚMIENNYCH	58
1. Uwaga wstępna	58
2. Treść wypracowania	72
3. Forma i układ wypracowania	82
4. Język wypracowania	88
5. Program wypracowań piśmiennych we wnioskach ogólnych	90
6. Cykle koncentryczne w programie wypracowań piśmiennych	104
7. Uwagi metodyczne o sposobach przygotowania do wypracowań piśmiennych	107
V. METODYKA ORTOGRAFJI	125
V. METODYKA GRAMATYKI	137
1. Zadania nauczania gramatyki	137
2. Metoda nauczania gramatyki	143
3. Zasady układu materiału gramatycznego	145
4. Teoria gramatyczna w podręcznikach szkolnych	148
5. Zakres nauki gramatyki w szkole	159
6. Program nauki gramatyki w naszych szkołach	169

186

