BIBLIOTEKA PWSP KRAKÓW
753

ZUKIEWICZ

W SPRAWIE NAUCZANIA JĘZYKA MACIERZYSTEGO I JEGO GRAMATYKI

KRAKÓW — 1933

NAKŁADEM FRYDERYKA EBERTA
KSIĘGARNIA I SKŁAD NUT, UL. SŁAWKOWSKA 3.

BIBLIOTEKA ... W KRAKOWIE

SZKOLNICTWO wyjarzmionej Polski uznało — trafnie i słusznie — za główny środek swego działania naukę języka ojczystego. To też otoczono ją szczególną troską, pomnożono ilość godzin, ułożono nowe programy, podwyższono skalę wymagań. Atoli wynik zawiódł oczekiwania. Lekcje polskiego, dzięki pedantycznej regestracji faktów językowych (gramatyce) oraz przepisanym programami ministerjalnemi „analizom estetycznym", zamiast stać się najulubieńszym przedmiotem szkolnym, nabrały w odczuciu młodzieży cech gorzkiej udręki.

Wielu Pp. Polonistów zdaje sobie z tego faktu zupełnie jasną sprawę, ale — w imię lojalności wobec swej władzy przełożonej — milczy. Muszą ich tedy wyręczyć ludzie niezależni, choćby nawet niefachowi, ale powołani do zabrania głosu bądźto z tytułu trafnego poczucia językowego, bądź też wrodzonych zdolności pedagogicznych, bądź wreszcie talentu pisarskiego.

Wszystkie te tytuły posiada w pełni ostatni na terenie Krakowa przedstawiciel Młodej Polski, Maciej Szukiewicz, który wykazawszy ujemne strony dotychczasowego nauczania gramatyki, proponuje odmienny sposób jej aplikacji a w konsekwencji domaga się także innego niż dotąd ukształtowania nauki mowy ojczystej i ojczystej literatury uczniów.

W obliczu świeżo wdrożonej i głęboko w ustrój wychowania publicznego sięgającej reformy szkolnej, będzie bodaj rzeczą korzystną poddać ocenie i dyskusji fachowców oryginalne, nieledwo rewolucyjne wywody praktycznego filologa i poety. Wszak nierzadko stojący na brzegu widzi lepiej, co nurt niesie, niż ten, co z nurtem płynie.

Reforma polonistyki, której domaga się autor niniejszej broszury, może wyjść na dobre nietylko szkole i młodzieży polskiej, ale i czytelnictwu oraz pobudzić ruch wydawniczy, który z dnia na dzień maleje i grozi nam, księgarzom, zupełnym zanikiem.

Pragnąc dać P. T. Czytelnikom możność wymiany własnych poglądów z Autorem nadmieniam, że adres jego opiewa: Kraków, ul. Florjańska 41.

Fryderyk Ebert.

BIBLIOTEKA Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie
37
753
UP - Kraków BG
1050157023

W SPRAWIE NAUCZANIA JĘZYKA MACIERZYST

EX LIBRIS UP Muzeum Podręcznika

„W odrodzonej szkole polskiej ot
ojczystego na wszystkich jej stopniach
i opieką", — oto zdanie, którem rozpoc
do pierwszego wydania książki Klemensi
i Lehr-Spławińskiego: „Gramatyka polska w szkole powsze-
chnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela". Od 12 lat, bez śladu dodatniego rezultatu, owszem z coraz gorszemi wynikami, trwa już ta „szczególna troska i opieka". Gdzieś zatem musi tkwić w niej błąd, błąd nielada. Należy corychlej go wyszukać i usiłować usunąć. Jedną z takich prób, może zgoła nieudolną, a może z tych, co w umiejętnem rozwinięciu okazują się celowe, jest niniejszy artykuł. Z każdego w nim wiersza wyziera twarz dyletanta, ale równocześnie z każdego wyrazu pragnienie naprawy panujących obecnie w tej dziedzinie stosunków. I to jest jedyną jego legitymacją.

Wbrew zaznaczonej w tytule kolejności problemów, zajmę się naprzód sprawą aplikowania gramatyki, a potem dopiero języka macierzystego.

Il n'y a qu'un maistre des langues, qui en est le roy et le tyran, c'est l'Usage.

Vaugelas.

I.

Myśl, którą zamierzam tu poruszyć i niefachowo, ale szczerze omówić, nagabuje mię nie od dziś. Zazwyczaj oddalałem ją od siebie, jako nazbyt radykalną. Od jakiegoś czasu atoli już tego nie czynię; przeciwnie przygarniam ją, rostrząsam i oglądam z różnych stron. Podnieta przyszła z zewnątrz. Był nią zamieszczony w „Codz. Kurjerze Ilustrowanym" z 30. I. 1931 artykuł zatytułowany: „Gdy „p o d m i o t d o ś w i a d c z a s k u t k ó w t e j c z y n n o ś c i" czyli od głodu, ognia, wojny i gramatyki Szobera zachowaj nas, Panie". — Nawet zająwszy w stosunku do zaczepionej tak książki i jej autora stanowisko: „niech się drapie, kto ma liszaj, nasza skóra zdrowa", należy

stwierdzić, że bezimienny autor artykułu uznaje połowiczną tylko ścisłość i wyszydzając z 15-go wydania „Gramatyki polskiej" Szobera § 11-ty, dotyczący czynnej, biernej i zwrotnej strony słów, cytuje definicję tej ostatniej bez kończącego ją przykładu, który ją uzupełnia i czyni zrozumiałą nietylko dla szkolnego dziecka, ale bodaj że i dla... autora artykułu, o ile jest człowiekiem dobrej woli. Podobną nieścisłość popełniono również przy omawianiu § 83-go tejże gramatyki. W tym jednakże razie lojalne przytoczenie paradygmy niewieleby pomogło. Najbezstronniejszy bowiem człowiek, wyczytawszy u Szobera: „Zdania przyzwalające wyrażają przyczynę, która wywołuje skutek wręcz przeciwny swemu działaniu. *(sic!)* Dzieje się to wskutek tego, że przyczyna jest niewystarczająca, nie może przeto wywołać właściwego sobie następstwa i przyzwala na skutek wręcz przeciwny. Ponieważ padał rzęsisty deszcz, zdawałoby się, że naturalnem następstwem tej przyczyny powinno być pozostanie w domu, a tymczasem wyszliśmy z domu; skutek był zupełnie inny niż ten, któregoby się spodziewać należało: przyczyna okazała się niewystarczająca i przyzwoliła na skutek wręcz przeciwny". — Najbezstronniejszy tedy człowiek, przeczytawszy powyższe objaśnienie, zauważyć musi *primo*, że pewną kategorję zdań sformułowano tu nader nieudolnie, a *secundo*, że wprowadzono termin i pojęcie przyczyny, na którą tu nic nie wskazuje, której w tem i analogicznych zdaniach — przynajmniej naocznie — całkiem niema, o ile zaś jest, to jest utajona i alternatywna, bo zależna od psychicznych motywów jednostki, postępującej wbrew oczekiwaniu, doświadczeniu, nawyczce i t. p. To zatem, co jest okolicznością (uwzględniają to w swej „Gramatyce" Lehr-Spławiński i R. Kubiński), towarzyszącą takiej czy innej decyzji a nie powodem jej powzięcia, nazwano bezzasadnie „przyczyną" i niefortunne objaśnienie doreszty zaciemniono. — Na tej uwadze mógłbym poprzestać, ale skoro już jesteśmy przy tytule: „zdania przyzwalające", warto rozprawić się odrazu nie z jednym p. Szoberem, lecz i z paru autorami innych jeszcze gramatyk. Chodzi mi o samąże nazwę: „zdania przyzwalające". Skąd się ona tu wzięła? kie licho ją podszepnęło, skoro w zdaniach: „wyszliśmy z domu, chociaż padał rzęsisty deszcz" (Szober), albo: „lubo słabe były siły nieprzyjaciela, przecież nie zdołano go powstrzymać" (Lehr Spławiński i R. Kubiński), nikt ni-

komu na nic nie przyzwala? Ta interpelacja nie jest bynajmniej szukaniem dziury na całem ani pedanterją; zgłaszam ją przy sposobności dlatego, że kto jak kto, ale przedewszystkiem nauczyciel, *in verba cuius juratur*, ma obowiązek zaprawiać młode umysły do prawidłowej techniki myślenia (logiki) i nie wykraczać przeciw niej choćby taką błahostką, jak nazwa jakiejś kategorji gramatycznej.

Ale mętna definicja czy źle dobrany termin są drobiazgiem wobec pytania, które zadają tobie szczersi zpośród pedagogów i wszyscy bez wyjątku rodzice, a które możnaby sformułować tak: dla czyjego dobra układa się i w setkach tysięcy egzemplarzy drukuje gramatyki języka macierzystego? w interesie uczniów i nauczycieli? szkoły i nauki? piśmiennictwa i kultury? Czy i kto odnosi z tego istotną korzyść?

Z odpowiedzi na te pytania, zależnie od punktu widzenia, może urosnąć problem społeczno-ekonomiczny lub pedagogiczno-oświatowy. Rozwiązanie pierwszego zawisło od dat statystycznych. Tych — o ile mi wiadomo — nikt dotąd, nawet, zpośród księgarzy, nie opracował. Mimo to jednak i poniższe, choć zgoła wyrywkowe dane, pozwalają już na pewne interesujące wnioski. Miałem w ostatnich czasach w ręku sześć gramatyk różnych autorów. Prym wśród nich wiedzie Szober. Z czterech zeszytów jego „Gramatyk" na różne klasy wyszedł:

Zeszyt I-y	w 508,000 egz.	po 0,90 zł.	co daje . .	457,200 zł.
„ II.	„ 505,000 „	„ 1,40 zł.	„ „ . .	707,000 „
„ III.	„ 422,000 „	„ 1,50 zł.	„ „ . .	633,000 „
„ IV.	„ 311,000 „	„ 1,20 zł.	„ „ . .	373,000 „
			w sumie	2,170,200 zł.

Jeżeli przyjmiemy, że wydatek na zakupno gramatyk: Zimowskiego, Lehr - Spławińskiego, Szajnowskiego, Steina-Zawilińskiego, a wreszcie ojca i syna Kryńskich (12 wydań, skromnie licząc po 5,000 każdy czyli 60,000 egz. po 5,00 zł. zatem 300.000 złot) pochłonął tylko 830,000 to bez jakiejś większej omyłki czy przesady możemy przyjąć, że na sprawienie dzieciom samych tylko podręczników gramatyki języka macierzystego wydali polscy rodzice w ciągu kilku ostatnich lat okrągło 3,000,000 zł. A ileż mogło wydać nauczycielstwo na sprawienie sobie potrzebnych do wykładu podręczników metodycznych? Te nie przechwalają się wysokością nakładu, ale jeżeli zważymy, że liczba nauczycieli szkół powszechnych waha się u nas między 60-iu a 70-ciu tysiącami, a co najmniej połową

z nich nabywa dla siebie takie *vade mecum* po cenie dość znacznej (Szobera „Zasady nauczania języka polskiego", wyd. trzecie kosztuje 9,60 zł., a Klemensiewicza, Majewiczówny i Lehr-Spławińskiego „Gramatyka polska w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela", wyd. trzecie, kosztuje 9,00 zł.), to musimy do wyż. wykazanych trzech miljonów dodać co najmniej jeden miljon jeszcze, razem c z t e r y m i l j o n y zł., co już przestaje być kwotą bagatelną. Wydatek powyższy wraca oczywiście do kieszeni społeczeństwa, zgarnia go bowiem papiernik, drukarz, składacz pisma, introligator, nakładca, księgarz a nawet i autor coś tam z tego liźnie. Społecznie tedy biorąc wszystko jest w porządku z warunkiem atoli, że te cztery miljony wydano na rzecz nieodzowną i pożyteczną. Ale jeżeli ona nie jest ani nieodzowną ani dostatecznie pożyteczną? co wtedy? Bo okoliczność, że pieniądz wydany przez jednych członków społeszeństwa wraca do kieszeni innych członków tego samego społeczeństwa, nie sankcjonuje jeszcze wydatku, jeśli on nie stoi w ekonomicznie zdrowym stosunku do uzyskanej zeń korzyści. Zkolei zatem musimy się zastanowić nad pedagogiczno-oświatową stroną sprawy i szukać odpowiedzi na pytanie, jakie wydaje skutki dotychczasowe aplikowanie w szkołach gramatyki języka macierzystego? Powszechny głos utrzymuje, że rezultaty tej nauki są nader mizerne. Ale — powiedzą mi — że jest to opinja laików i gazeciarzy, których w Języku Polskim (XVII, I. str. 19-25) skarcił prof. Lehr-Spławiński, albo, że są to biadania rodziców nad niedolą ich dzieci, prześladowanych gramatyką przez zacietrzewionych w swej specjalności profesorów. Cóż jednak będzie, jeśli po szeregu argumentów, wypowiedzianych tu po dyletancku imieniem własnem i ogółu, przytoczę solidaryzujące się z tą dyletancką opinją *ipsissima verba magistrorum?*

W mowie swej, inaugurującej doroczny popis w Gimnazjum Wołyńskiem dnia 16 lipca 1809 roku, wygłosił Euzebjusz Słowacki następujące zdanie: „Powołani do piastowania chlubnego zakładu ufności publicznej, czuliśmy, że współczesnym i potomności odpowiedzialni jesteśmy za użycie naszego i tych młodych synów Ojczyzny, czasu". — Pomimo braku wszelkiej po temu legitymacji śmiem rzucić tu pytanie, czy to poczucie odpowiedzialności nie osłabło w dzisiejszem pokoleniu wychowawców? Wszak ogromna większość polonistów — dość przepatrzeć roczniki Muzeum lub Roczn. Pedag. — jest

rzetelnie przekonana, że aplikowanie na dzisiejszy sposób gramatyki języka macierzystego wydaje nikłe a nawet marne rezultaty i mimo to — jak dotąd — nie wychodzi z ich grona żadne dążenie do reformy. To jest co najmniej dziwne, to jest — powiedziałbym nawet — nie w porządku. A ponieważ najsnadniej wdrożyć go może dyskusja, a tę znów — retorycznego używając zwrotu — najłatwiej wywołać napastliwem dmuchnięciem w ul, choćby on był, jak tu, urojony, przeto występuję tu z horrendalną napozór tezą:

W nauce języka macierzystego jest aplikowanie jego gramatyki jako osobnego przedmiotu zbędne.

Nasamprzód skonstatujmy:

1) Zdolność posługiwania się językiem macierzystym jako narzędziem ujawniania i wymiany myśli t. zn. świadomości intelektualnej, oraz uczuć t. zn. świadomości sensytywnej, jest nam dzięki dziedzictwu wrodzoną, a rozwój jej i czynna realizacja od dziecięcego szczebiotu do doskonałej dykcji krasomówcy, zasadza się na naśladownictwie, — oczywiście w dzisiejszem stadjum rozwojowem człowieka, bo w zaraniu zjawisk językowych mogła rzecz polegać na wynalazczości jednostek twórczych. (Wszak i dziś każdy wynalazek techniczny pociąga za sobą wynalazek językowy: nową nazwę nieistniejącego do wczoraj sprzętu, aparatu, pierwiastka i t. p.). — Powyższej tezy udowadniać chyba nie potrzebuję; jej słuszność, niemal aksjomatyczność potwierdza bezpośrednie doświadczenie na dzieciach a pośrednio nauczanie obcych języków metodami Berlitza, Ansona a ostatnio lingwafonją.

2) Gramatyka, jako systematycznie ułożony zbiór spostrzeżeń nad własnościami języka mówionego czy pisanego, nie jest wprawdzie pozbawiona pewnych ogólnych walorów pedagogicznych, ale ściśle naukowych nie posiada i stanowi zaledwo prodromos do właściwej wiedzy językowej: lingwistyki. Jako skonstruowana *ex post* z faktów językowych, nie ma ona i mieć nie może ż a d n e g o wpływu na język. On, odradzający się z każdem niemal pokoleniem i dlatego wiecznie młody i pełen polotu, rwie wciąż naprzód; ona, już w poczęciu swojem skostniała, wlecze się za nim i zbiera podkowy. Ten upokarzający stosunek do języka w ramach mowy macierzystej, zmienia się na korzyść gramatyki w ramach mowy obcej, z książek wy-

uczonej. Wtedy z ciury, człapiącej gdzieś na szarym końcu, przedzierzga się gramatyka w ukazującego właściwą drogę konsulenta. Ten awans wbija ją w dumę i tak przewraca w głowie, że gdy znajdzie się ona — *retro* — na terenie mowy macierzystej, zamiast potulnie wrócić do roli ciury, czepia się własnego — pożal się Boże! — podjezdka i wygramoliwszy się na niego, domaga się szczególnej dla siebie estymy. I wtedy zaczyna się tragedja. Nielubiana i lekceważona przez wykładowców, przeważnie mało w lingwistyce utalentowanych, jeszcze bardziej nielubiana lub wprost znienawidzona przez uczniów, staje się dla pierwszych pańszczyzną, a dla drugich zmorą, zatruwającą im całą radość, jaką młode życie czerpie z corazto pełniejszego i samodzielniejszego zaspokajania wrodzonej człowiekowi ciekawości.

UWAGA: Zbyteczna dowodzić, że gramatyka nie ma żednego wpływu na język, że go nie urabia, nie bogaci i nie doskonali. Mimo to jednak nie zawadzi choć jeden przykład całkowicie przekonywujący:

Do ostatniej ćwierci XVIII w. a mianowicie do powołania Komisji Edukacyjnej i z jej polecenia przez Onufrego Kopczyńskiego napisanej „Gramatyki dla Szkół Narodowych", nikt w Polsce nie uczył się gramatyki polskiej, tylko łacińskiej z łacińskiego Alvara. Ale to czasy względnie późne, wiek XVII-ty. A w XVI-tym? Wtedy Alwara jeszcze u nas nie było, ale za to był „złoty wiek" języka i literatury polskiej, rozbrzmiewający takiemi imionami jak Kochanowski, Górnicki, Wujek, Skarga, Szarzyński, Klonowicz, Szymonowicz i inni. Znajomość zatem prawideł gramatycznych nie była potrzebna do wydoskonalenia języka i wypolerowania go w zwierciadło kultury duchowej: wszczepianie zaś normatyw językowych *via* łacina, odbiło się na polszczyźnie niekorzystnie i niektóre pomniki literatury, w których genjusz rasy może najbardziej typowo się przejawił, że wymienię choćby tylko roszkoszny „Ogród Fraszek" Wacława Potockiego, zeszpeciło łacińską, polskie ucho i myśl rażącą składnią.

Nadmieniłem wyżej, że gramatyka przez rozgrupowanie i zaprowadzenie ładu w faktach językowych, nie jest pozbawiona pewnych wartości pedagogicznych. Ani słowa. Pytanie jednak czy one równoważą szkody, płynące z aplikowania na dzisiejszy sposób gramatyki języka macierzystego? Szkód takich bowiem nie brak a zaliczam do nich:

A. — Przedwczesne — choćby na dalszych dopiero stopniach — wtłaczanie do głów, niepojętnych jeszcze na nie, nadmiaru abstrakcyjnych pojęć, terminów niełatwych dla dziecka do zapamiętania, definicyj i t. d.

B. — Marnowanie czasu na naukę głosowni, albowiem:

a) jeżeli dziecko przyszło na świat z wadami organów mowy, (szeplenienie, gulgotanie i t. p.), to mu ich szkolna nauka o głosowni nie usunie.

b) jeżeli ktoś ma normalnie ukształcony organ mowy, który urochomia automatycznie i naśladowczo, to pouczanie go, jak ma otworzyć usta, aby z nich wybrzmiała raz *a* a drugi raz *o*, albo jak wpływa przez zetknięcie się jedna głoska na drugą jest zgoła zbyteczne. Kto opanował rzecz praktycznie, ten nie potrzebuje teorji.

c) konstatowanie fonetycznych zjawisk sąsiedzkiego oddziaływania na siebie głosek, zaaplikowane dźwiękowo z pomocą precyzyjnie wykonanych płyt gramofonowych, mogłoby w niejednym uczniu o dobrym słuchu obudzić zainteresowanie dla tych zjawisk i zachęcić go do studjów ligwistycznych; ale konstatowanie tych zjawisk środkami wizualnemi przez pisanie: śfit, ksionc i t. p. jest — przy znanej logiczności dziecka — wprowadzaniem zamętu do równocześnie aplikowanej i egzekwowanej ortografji, ważniejszej na codzień od głosowni. — Nadto sądzę, że pisowni fonetycznej nie należy w szkolnych podręcznikach pokazywać uczniom i dlatego jeszcze, ponieważ: 1-o nie rozporządza ona znakami na oddanie wszystkich dźwięków pośrednich, o które tu chodzi, — 2-o nie można jak strychulcem zrównywać u wszystkich ludzi dykcji, która jest nieraz bardzo indywidualna i u jednego i tego samego osobnika w tych samych grupach głoskowych różna. Ja osobiście n. p., mając dykcję nienaganną (była ona wielokrotnie przedmiotem zazdrości zawodowych aktorów), w wyrazie ksiądz wymawiam istotnie ksionc, w dosiądz (dziś dosiąc od dosięgnąć) wymawiam dosiąc, ale w wyrazie mosiądz wymawiam zupełnie wyraźnie *ą* a nie *on* i *dz* a nie *c*. — Nierównie zbawienniejszym dla języka macierzystego od szkolnej nauki głosowni, byłby apel pedagogów do matek, aby przemawiając do swego potomstwa — już od niemowlęcia — nie dzieciniły się i nie naginały do jego nieudolnej wymowy, lecz przeciwnie, mówiły bardzo wyżnie, raczej z przesadną dobitnością niż niedbalstwem.

d) dla dosadniejszego zaaplikowania zasad i zjawisk głosowni, zamieszcza się — i to właśnie w popularnych, dla szkół przeznaczonych gramatykach — ryciny, mające unaocznić kształt, położenie i stan narządów mowy w różnych momentach i fazach wygłosu. Otóż te ryciny, niedające się jak modele z masy papierowej uruchomiać, lub — o ile sporządzonoby je z kauczuku — naginać, są z punktu widzenia niesnobistycznej pedagogiki czystemi kpinami, a są niemi dlatego, że:

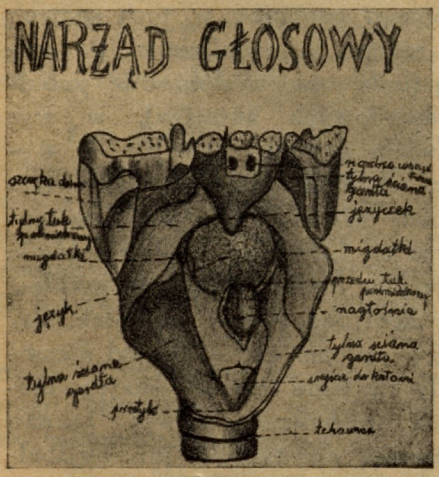
I-mo przedstawiają organy mowy w zupełnie fałszywych proporcjach.

II-do są całkowicie miezrozumiałe dla kogoś, kto nie widział „odpreparowanych" w prosektorjum zwłok ludzkich. (Chyba, że zaczniemy uczniów szkół powszechnych prowadzić do prosektorjów. Wszak przed paru laty Polska wydała pedagoga, który w obecności dzieci dokonywał wiwisekcyj).

III-tio są niestarczalne dla pokazania naocznie, jak funkcjonują poszczególne organy.

IV-to mogą sprowadzić nauczyciela a z nim ucznia na bezdroże.

Że tego „bezdroża" nie ssę sobie z palca, dowiodę. W gimnazjum miewałem często celująco z polskiego, ale w gramatyce byłem zawsze hebesem i jestem nim dotąd. Dlatego chcąc napisać niniejszy artykuł, nie mogłem — rzecz prosta — poprzestać na mętnych wspomnieniach Małeckiego, lecz musiałem zajrzeć do nowszych podręczników gramatyki Polskiej. Znajomy księgarz pozwolił mi u siebie przepatrzeć sześć tomików Szobera, dwóch innych pożyczył mi przez osoby trzecie uczeń jednego z renomowanych gimnazjów krakowskich. Otóż z tychto wypożyczonych od niego książek wypadł przy ich kartkowaniu rysunek, który tu w pomniejszeniu reprodukuję. Przedstawia on jak czytamy w nagłówku, ni mniej ni więcej tylko cały narząd głosowo-mowny z jego mięśniami, chrząstkami, tętnicami, a nawet gruczołami. Przy nauce gramatyki polskiej, rysowanie preparatu anatomicznego! W karykaturze oczywiście. Rzecz nie do wiary, poprostu fantastyczna, a jednak prawdziwa. Nawet uczeń bardzo ambitny i do pilniaczenia skłonny, nie zadawałby sobie przecie tyle bezsensowego trudu, gdyby



nie zachęta a może półnakaz ze strony profesora. Za takie — jeśli niem było istotnie — domowe pensum, powinnoby się dotyczącemu nauczycielowi wytoczyć rodzaj pedagogicznej dyscyplinarki.

C. — Niepotrzebne, prócz kilkunastu terminów z zakresu morfologji (o ile tu jest właściwe miejsce na wzmiankę o niej), uczenie słoworodu, który — gdyby to ode mnie zależało — podzieliłbym na 1) słowo r o s t, 2) zestawienia i 3) złożenia właściwe.

1) Co do słowo-rost-u, przez który rozumiem rozbudowę wyrazu z pomocą przyrostków i przedrostków, za czem idzie zmiana znaczeniowości, rzucam tutaj pytanie i proszę PP. Gramatyków o lojalną odpowiedź, czy nieco już podrosłemu dziecku (10—12 lat) trzeba aż tłumaczyć *per longum et late* jak z rdzenia r o s t powstają wyrazy: zrost, zarost, podrost, wzrost, zarostek (z ballady „To lubię"), przyrostek, wyrostek, podrostek i t. d. i czy, zamiast w średnich fazach nauczania obciążać myśl i pamięć dziecka kategorjami: „cząstki żywe i martwe, wyrazy podstawowe i pochodne, wyrazy proste i złożone, wyrazy rdzenne i rozwinięte" i t. p., nie byłoby dla jego rozwoju umysłowego stokroć korzystniej plunąć na te wszystkie dystynkcje gramatyczne i odkrycie wspólnego pochodzenia takich grup wyrazów zostawiwszy własnej spostrzegawczości dziecka, dopomóc mu pogadanką do spostrzeżenia różnic znaczeniowych i właśnie te różnice znaczeniowe zaszczepić mu trwale w pamięci? Każdy bezstronny przyzna mi, że to pytanie jest pytaniem retorycznem i odpowiedź na nie nie może wypaść przecząco.

2) C o d o z e s t a w i e ń jak: słoworód, parowóz, samochód i cokolwiek mniej już mechanicznie zlepionych: rękojmia, miłosierdzie i t. p., wystarczy chyba raz jeden zwrócić uwagę dziecka, że są one złataniem dwóch kawałków odmienego wątku, jednorodnego w „słoworodzie" a różnorodnego w „samochodzie" i że złataniem swem czysto mechanicznem dowodzą naszego w ciągu wieków myślowego lenistwa, którego — jak z drugiej strony dowodzą: miłosierdzie i rękojmia — potrafimy, gdy chcemy, do pewnego stopnia uniknąć.

3) Co do złożeń właściwych wreszcie, powstałych przez kontaminację n. p. w s t r z e m i ę ź l i w y z „wstrzymywały" i „sromieźliwy", można je co najwyżej analizować w ostatnim już okresie nauki języka macierzystego; nad nierozwikłanemi zaś tworami w rodzaju d z i ś i d z i s i a j, niech się głowią zawodowi ligwiniści. W artykule na ten interesujący temat (patrz Język Polski, XVI, 6, str 177) Redakcja sumituje się

przed abonentami: „winniśmy trochę przystępniejsze wyjaśnienie samego zagadnienia, i to także ze względu na naukowców, by ich czytelnicy nie mieli za manjaków". Zdaje mi się, że w stosunku do niektórych z nich jest to wysiłek daremny. Kto nie wierzy, tego proszę, aby w „Zasadach nauczania języka polskiego" St. Szobera, wyd. trzecie, przeczytał na st. 218/19 „wyjaśnienie istoty artykulacji tej zmiany, jaka zachodzi między naszem zamierzeniem a wykonaniem fonetycznem, gdy wymawiamy takie wyrazy, jak s e n s lub a w a n s". Jeżeli — o ile nie jest zawodowym lingwistą — nie poczuje, jak mu włosy stają dęba na myśl, że takich i temu podobnych „wyjaśnień" musi się uczyć jego dziecko, to nie widziawszy go nigdy na oczy, mogę pójść o gruby zakład, że jest łysy jak kolano.

Powie mi ktoś że jednak słoworód należałoby aplikować ze względu na ortografję. Na to odpowiem: 1) Zatrzymując z morfologji dystynkcje i terminy, potrzebne do porozumienia się z uczniem przy nauce obcego języka, znajdziemy przy deklinacji i fleksji (omówionych metodycznie choć mimochodem przy lekturze) dość sposobności do pouczenia elewa, dlaczego Bóg piszemy przez *ó*, a morze przez *rz*.

2) Pisowni niektórych wyrazów, i to wcale licznych, nie potrafi uzasadnić żaden słoworód, gdyż zdecydował o niej u z u s.

3) Ortografję, raz ustaloną według zasad etymologji przez naukowców (zrobiła to już Polska Akademja Um.) można i trzeba, jako rzecz umowną, narzucić. A jeżeli ten i ów matołek nie zdoła z deklinacji i fleksji wysnuć trafnych wniosków dla ortografji, to albo: a) niech nosi ze sobą Łosia, czy Nitscha, do których i ja nieraz zaglądam, albo b) wyuczy się ortografji, jak się niegdyś uczył tabliczki mnożenia. W odżegnywaniu się dzisiejszej szkoły od nauki na pamięć, nie należy iść za daleko. Nie wszystko musi być dziecku wszczepione z pomocą trafiających mu do przekonania argumentów. Nikt przecie, mając mu zaplikować umiejętność czterech działań arytmetycznych, nie będzie zaczynał od teorji liczb, na której się te działania bądź co bądź opierają.

D. Co do składni, to — prócz logiki — musi ona przestrzegać:

1) zgodności należących do siebie części zdania w rodzaju, liczbie, czasie i t. d. (składnia rządu i zgody)

2) pewnego porządku wyrazów lub ich grup, który-to porządek, łącznie z więzią logiczną t. z. budową zdania, decy-

duje o jego toku, a ogólniej mówiąc: stylu. — Otóż co do 1) wystarczy się zastanowić, coby rodzeństwo w domu lub koledzy w klasie powiedzieli rówieśnikowi, gdyby się tak odezwał: „Wczoraj pójdę z kochanym mamusią na Wawelowi obejrzeć skarbca katedrze“ zamiast: „Jutro pójdę z kochaną mamusią na Wawel obejrzeć skarbiec katedry”. Z pewnością ryknęliby śmiechem i wydrwili bezlitośnie, a to starczyłoby za kilka lekcyj szkolnych o składni rządu i zgody oraz logizowania przy rozbiorze zdań; jeżeli zaś chodzio to, co zowiemy stylem („styl, to człowiek“), to zawisł on od psychicznych właściwości rasy względnie pisarza. Te właściwości mogą się zjawiać nagminnie n. p. retoryczność i bombast u panegirzystów XVII i XVIII w. albo dzisiejsza *metaphoritis acuta* u poetów i niepoetów, zasilających łamy różnych „Semaforów”, „Zwrotnic”, „Kwadryg“ i t. p.; zazwyczaj jednak są one cechami indywidualnemi np. upodobanie Norwida do przestawiania i szczególnego oddzielania określeń od określonego podmiotu, przedmiotu lub orzeczenia, u Nowaczyńskiego pławienie się w baroku nastrzępionym pleonazmami, albo pewne założenia artystycznej natury jak np. u Berenta, który w mniemaniu, że wywoła tem wrażenie głębokiego średniowiecza torturuje w „Żywych kamieniach” polszczyznę aż do krwawych potów u czytelnika; ale u mniej zaciekłych indywidualistów, posługujących się ogólno-literackim językiem, czynnikami kształtującemi ich składnię (styl), jest p o c z u c i e m u z y k a l n o ś c i i uwarunkowana niem chęć zaspokojenia wymagań wewnętrznego ucha zarówno pod względem rytmu t. zn. porządku wyrazów z ich akcentem, jak i dźwiękowego zabarwienia samo — i spółgłosek. W następstwie muzyczności tekstu mówionego lub pisanego oraz muzykalności w nas samych, reprodukujemy mimowiednie i coraz trwalej przywłaszczamy sobie cudzy porządek wyrazów i całych zdań, które ujęły nas swą więzią logiczną i pełnem melodji lub wdzięku następstwem. Ponieważ zaś logika, muzyczność tekstu i nasza muzykalność a wreszcie z upodobania płynące naśladownictwo, nie są w żadnym stopniu zawisłe od przepisów czy dorad gramatyki, przeto do wyrobienia sobie poprawnej, zwięzłej, kwiecistej i t. p. składni w znaczeniu s t y l, jest nauka o składni z gramatyk bezcelowa i zbyteczna.

Do powyższych ujemnych skutków aplikowania w sposób dotychczasowy gramatyki języka macierzystego, przybywa jeden jeszcze, z punktu widzenia dydaktyki bodaj najważniejszy, ten

mianowicie, że obkuwanie niewiążących się z życiem terminów i definicyj gramatycznych zamienia jedyny z popularnych a zarazem najcudowniejszy instrument zaspokajania ciekawości młodych umysłów, w „gryzienie drwa", jakby powiedział Wacław Potocki. Otóż każdy przedmiot szkolny, który boski dar ciekawości w uczniu osłabia i budzi, do siebie odrazę[1]), powinien na dobry ład być z programu szkół ogólnokształcących całkowicie usunięty, a jeżeli już — zdaniem rutynistów — aplikowanym być musi, to aplikowanym w szczególny, szczególnie troskliwie obmyślany sposób.

Ostatecznie możnaby się zgodzić i na dzisiejszy z warunkiem atoli, że wykonawcami jego będą zawsze pedagogowie z bożej łaski. Bo przecie i tacy się zdarzają i gdy, nie kryjąc światła pod korzec, postanowią swą umiejętność przelać na drugich, zjawiają się podręczniki wyborne, na swój sposób doskonałe. Takim wydaje się przynajmniej mnie, laikowi, jednak niepozbawionemu zmysłu pedagogicznego, książka Klemensiewicza, Majewiczówny i Lehr-Spławińskiego: „Gramatyka polska w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela", wyd. trzecie. Pieczołowicie opracowany i pod względem metodyczności wzorowy, przynosi on prawdziwą chlubę naszej literaturze podręcznikowej. Tylko cóż...

„Celem podręcznika metodycznego jest pobudzenie do „samodzielnej pracy, nie zachęta do biernego naśladow- „nictwa. Sposób nauczania bowiem pozostaje w ścisłej „łączności z indywidualnością nauczyciela; rady „i wskazówki, wzory i przykłady, pochodzące od innych, musi „każda jednostka przystosować do swojej oso- „bowości" (1. c. str. V).

... „Niech mowa nauczyciela na lekcji gramatyki nie zraża „oschłością, sztywnością, abstrakcyjnością, lecz przeciwnie zaleca „się jasnością, barwnością, plastyką, obrazowo- „ścią i dowcipem" (l. c. str. 9).

...„Rola nauczyciela na lekcji gramatyki wymaga szcze- „gólnej inicjatywy, rzutkości, pomysłowości, żywego „tempa, opanowania i umiejętnego doboru i wyboru materjału,

[1]) Czyni to — może w nierównie wyższym stopniu — matematyka, tylko że, gdy zadaniem jej jest zaprawiać umysły do abstrakcyjnego specjalnie myślenia, język macierzysty musi mu być przewodnikiem we wszystkich dziedzinach i dyscyplinach. *(Przyp. autora).*

sprawności w stawianiu pytań" (l. c. str. 11) — jednem słowem takich zalet umysłu i wykładu, które — zespolone w jednej osobie — znaleźć można u wyjątkowo utalentowanych pedagogów. Skąd wziąć te siły nauczycielskie, które zechcą, znajdą czas i potrafią z dnia na dzień przeprowadzić samodzielnie materjał lekcyjny zgodnie z indywidualnością własną, uczniów i środowiska (wieś, miasto, raz uniwersyteckie, to znowu fabryczne)? jakże oni wykrzeszą z siebie udzielający się klasie i cuda wtedy sprawiający entuzjazm, skoro: „Nie należy łudzić się mniemaniem, że „gramatyka sama przez się rozbudzi szczególniejsze zacieka-„wienie w dziecku 7—12 letniem" (l. c. str. 8), a wreszcie — obniżywszy już ideał i zrezygnowawszy z entuzjazmu — jak utrzymać w napięciu przynajmniej uwagę klasy, skoro... w „swoim „materjale gramatyka języka ojczystego nie przynosi uczniowi „nic zasadniczo nowego, nic zaciekawiającego, bo mówi „o rozmaitych faktach języka, którym dziecko naogół biorąc „dobrze włada" (l. c. str. 8).

W tych warunkach, gdy z jednej strony indywidualności i talenty pedagogiczne nie rodzą się na kamieniu, a dziecko, władając językiem macierzystym naogół dobrze, nie znajduje w faktach nic zaciekawiającego, z drugiej zaś, skoro nauczanie gramatyki w pytaniach (forma erotematyczna), nie znajdując dostatecznego oparcia w uczącym i uczonych, nie może po paru lekcjach nie zaniknąć, zjawić się musi z konieczności uczenie wykładowe (forma akroamatyczna), której... „nie powinno „się używać w szkole, jako nietylko niepożytecz-„nej, ale wręcz szkodliwej" (l. c. str. 7).

Gdyby ktoś uwziął się i wysilił na to, ażeby zestawić argumenty przemawiające przeciw nauczaniu gramatyki języka macierzystego jako gramatyki („samej przez się"), to nie uczyniłby tego dosadniej i umiejętniej, niż czynią to wstępne uwagi (str. 3—14) znakomitego skądinąd podręcznika. To samo, ale już w formie pozytywnie twierdzącej, wypowiedział p. Klemensiewicz w swojej książce: „Dydaktyka nauki o języku ojczystym" str. 37 i 39.

Cóż tedy robić? Zataić przed uczniami istnienie normatyw gramatycznych dla języka macierzystego? Nie, bo przy zaawansowanej już znajomości języka nie są one bez wartości. Aplikować je zatem i egzekwować? Nie, bo korzyść z tego nie dorównywa stratom. Więc?

Rozwiązanie powyższego, napozór nierozwiązalnego dylematu, nie jest w istocie trudne, trzeba tylko przystąpić do niego równie rezolutnie jak Kolumb do postawienia jaja a zatem:

1-o zdecydować się na stłuczenie mu noska — i

2-o postawić go na nim z wyzyskaniem — jak tam siły ciężkości — tak tu doświadczenia wielowiekowej praktyki.

Stłuczenia noska t. j. położenia rutyny na obie łopatki i to z wydatną pomocą samychże gramatyków, dokonaliśmy powyżej; naszkicowaniem odmiennego niż dzisiejszy sposobu uczenia języka macierzystego, zajmiemy się w drugiej części niniejszych uwag.

II.

Zapowiedziałem wyżej, że w miejsce rutyny tradycjonalnego nauczania gramatyki języka macierzystego, pragnę podstawić „doświadczenie wielowiekowej praktyki". Kryjeż się w tem przysłowiowe: nie kijem-ci, to pałką?

Bynajmniej.

Rutyna — to stworzony i, naprzekór zmartwiałości, wciąż przy życiu podtrzymywany konwenans; to zaś, co mam na myśli mówiąc „doświadczenie wielowiekowej praktyki", jest obocznością dziedzicznego w nas daru mowy, kawałkiem natury zatem. Praw jej przekraczać nie wolno. A właśnie gramatyka jest jakby wyłamaniem się z pod nich, jest regulaminem poza naturą ułożonym i poniekąd wbrew niej istniejącym. Wysnujmy z tego właściwy wniosek-drogowskaz. Możemy go tak sformułować: skoro język macierzysty — w mierze której ilościowo nie znamy i określić nie umiemy — dziedziczymy, a władamy nim automatycznie, postarajmy się, ażeby i jego normatywy stały się dla nas automatycznie rozporządzalną wiedzą. Oto jest żółtko w naszem jajku Kolumba i zarazem *punctum saliens* całej sprawy.

Dla bliższego wyjaśnienia, jak wyobrażam sobie w praktyce zautomatyzowanie aplikacji gramatyki i mechaniczno-mimowiedne jej opanowanie, posłużmy się porównaniem. Ostatecznie *alles Vergängliche ist nur ein Gleichniss*, a język nie stanowi wyjątku. Otóż myślony, mówiony czy pisany da się on wcale trafnie przyrównać do projekcyj epidiaskopu lub filmu. Jego taśmę, od urodzenia do zgonu, „kręci" w nas życie, a składają się na nią setki i tysiące zdjęć-apercepcyj, — raz aktyw-

nych, zeznawanych przez nas *in statu nascendi*, drugi raz potencjalnych, zamagazynowanych w archiwum pamięci, ale dających się w każdej chwili z tego magazynu wydobyć i zamienić zpowrotem w apercepcję aktywną, w *cogito, ergo sum*. Tę tedy taśmę, którą w nas, przeważnie bez udziału naszej woli, „nakręciło" życie, odkręcamy w miarę potrzeby i — o ile nie popadliśmy w stan omdlenia lub narkozy — wyświetlamy ustawicznie, raz na niematerjalnym ekranie świadomości, drugi raz na ekranie akustycznym lub optycznym t. zn. bądźto z pomocą języka mówionego, bądź też pisanego.

Zgodziwszy się na to porównanie, rzućmy na ekran optyczny jakąś fabułę, najlepiej dramatyczną, jako dopuszczającą dalsze zrozumiałe analogje. Poszczególne figury tego dramatu są nam z obserwacji dobrze znane, znaną również ich wewnętrzna treść. Ale to nam nie wystarcza; my chcemy, niby we włoskiej *commedia del arte*, każdą *dramatis personam* podnieść do godności typu i uogólnić jej charakter jako charakter. W tym celu, oprócz figur dramatu, projektujemy także objaśniające je napisy np. „amant bohaterski", „komik", „czarny charakter", „heroina", „naiwna" i t. p.. Tak przyrządzoną taśmę przesuwajmy teraz przed oczyma widzów póty, aż każdy z nich, choć fabuła będzie coraz to inna, rozpozna na pierwszy rzut oka nietylko typ każdej postaci, ale i zakres jej funkcyj i jej stosunek do reszty figur, a wreszcie jej rolę w konstrukcji dramatu. Porzucając przenośnię, podstawmy teraz za ekran — książkę, za dramat — pierwszy lepszy tekst, a za figury — poszczególne wyrazy. Jeżeli te ostatnie opatrzymy *supra* lub *sub linea* napisami: głoska, zgłoska, zdanie, podmiot, orzeczenie, przedmiot i t. d. i t. d. aż do wyczerpania dystynkcyj gramatycznych (w zakresie jednak ograniczonym, patrz dra Klemensiewicza: „Dydaktyka nauki o języku ojczystym", str. 39), to ani wiedząc kiedy oswoimy ucznia z morfologją języka i odnośnemi terminami.

Czy przez to wracam znowu do rutynicznego aplikowania normatywnej gramatyki na sposób dotychczasowy? Nie sądzę, gdyż:

1) glossowane terminami gramatycznemi teksty nie zjawiałyby się u mnie wcześniej, jak na czwartym lub piątym stopniu nauki kiedy uczeń, biegle już czytając, „pożera" książki i lgnie do świata, w który go tekst wprowadza. Jakim ten tekst powinien być, aby umysł dziecka lgnął do niego? — tem zajmę się później.

2) przy zaawansowanym już tak rozwoju umysłowym uczniów, te przez nauczyciela rozmyślnie przemilczane glossy, zrazu korciłyby ich tylko, ale po jakimś czasie, dzięki pozorom tajemniczości, obudziłyby w nich istotne zainteresowanie a wreszcie rzetelną ciekawość, nastrój zatem dla każdej aplikacji niezmiernie korzystny i pożądany. Umiejętne miarkowanie go, leżałoby całkowicie w ręku nauczyciela; musiałby on hamować go póty, aż nietylko ambitne czy zdolniejsze jednostki, lecz większość klasy okazałaby dostateczne zaciekawienie. Pod koniec tego roku, w którym zjawiłaby się czytanka glossowana, a morfologja języka i jej terminy byłyby już uczniom dobrze znane, nauczyciel wyjaśniłby klasie na paru lekcjach, co to jest język, jakie są jego właściwości, oraz, że ta materjalizacja naszej myśli i świadomości — nie bez związku z momentami psychologicznemi — podlegała w ciągu wieków i dziś podlega zmianom formalnym i znaczeniowym, co przyszłoby mu z łatwością zailustrować na tekście dzisiejszym i XVI-to a może nawet XV-wiecznym (samo odczytanie i porównanie form starych z dzisiejszemi musiałoby wystarczyć) i na takiem obznajomieniu ucznia ze zjawiskiem „język" powinnoby się w szkole powszechnej poprzestać.

3) w szkole średniej i to jedynie w dwóch najwyższych klasach, przyszłoby nauczycielowi objaśnić w krótkości zjawiska fonetyczne, z etymologji zaś zaaplikować tyle, aby dla ucznia stało się jasnem, że romańskie, germańskie i słowiańskie języki stanowią grupę języków indoeuropejskich i że analogicznie do tego mogą istnieć i istnieją inne jeszcze rodziny języków o zgoła innych właściwościach fleksji, deklinacji i t. d.

UWAGA. W tem mejscu możnaby mi zarzucić; gdzież konsekwencja? Na początku rozważań stawiam tezę, że nauka gramatyki języka macierzystego, jako osobnego przedmiotu szkolnego, jest zbędna, a tu dopuszczam znowu do jej wykładu? Odpowiadam: a) na mechaniczno-mimowiedną jej aplikację nietylko godzę się lecz ją dolecam, bo bez poznania normatyw (a na czemże ich uczyć, jak nie na języku macierzystym?) niepodobna byłoby dogadać się z uczniem przy nauce obcego języka, — b) w szkole powszechnej najogólnikowiej, w szkole średniej znacznie wnikliwiej pragnę obeznać ucznia ze zjawiskiem „język" dlatego i poto, że celem tych szkół jest dać elewom wykształcenie ogólne, a zarazem stać się dla wszystkich dyscyplin naukowych dostatecznie pewną podbudową. Gdyby zaś tyle aplikacyj, ile jej tu dolecam, okazało się niedostatecznem przygotowaniem do przyswojenia sobie treści wykładu uniwersyteckiego, lepiej jest te ostatnie poprzedzić 2 — 3 miesięcznem proseminarjum, niż ze wszystkich bez wyjątku uczniów szkół powszechnych robić lingwistów!

4) wszystkie wiadomości gramatyczne, wysnute z czytania oglossowanych tekstów, nie byłyby w zasadzie przez nauczyciela cenzurowane t. zn. że opanowanie ich lub nieopanowanie nie wpływałoby na notę z języka macierzystego i przejście lub nieprzejście z klasy do klasy.

5) przesunięcie swobodnych pogadanek o języku do wyższych klas, kiedy uczeń opanował już praktycznie w słowniku i frazeologji mowę macierzystą, wyszłoby sprawie na dobre. Wszak głównym szkopułem czy mielizną, na której nauka gramatyki osiada, jest przedwczesne naszpikowanie jej abstrakcjami. Dziecko podrośleisze jest już dotyla ozwyczajone z pojęciami oderwanemi jak cnota, grzech, dobroć, wstyd i t. p., że z umiejętnie podsuniętych mu przed oczy faktów językowych, potrafi — naprowadzone przez nauczyciela a nierzadko i samo — wydedukować jakąś regułę a może nawet skonstruować definicję. Choćby ona była niezbyt udolna (czy my o umysłach dojrzałych dużo mamy definicyj doskonałych?) sam fakt dążenia do niej miałby już dużą wartość pedagogiczną.

Przyjrzyjmy się teraz, cobyśmy na takiem postawieniu sprawy zyskiwali a co tracili. Strat jest nierównie mniej, więc odbądźmy je naprzód. — Dotyczą one dwóch tylko momentów: technicznego i finansowego. — Druk czytanek glossowanych na wzór podręczników Toussaint-Langenscheidta, przedstawia niemałe trudności. Stosunek maleńkich czcionek w glossach do normalnych w tekście, właściwe rozszpacjowanie tegoż i taki naddruk gloss, ażeby czytelnik nie miał żadnej wątpliwości, która z nich do którego wyrazu w tekście należy, to są dla składacza pisma zadania bardzo niełatwe i żmudne, dla parokrotnie zatem większego zużycia czasu, kosztowne. Ze względu na higjenę oczu, dla których nie jest rzeczą obojętną, czy spojrzenie ich pada na rytmicznie uszeregowany czy na asymetrycznie rozstrzępiony („srokaty") tekst, nie możnaby przy składaniu czytanki poprzestać na samym metrampażu, lecz musiałoby się przyzwać w pomoc okulistę i wiedzę jego skojarzyć z talentem artysty-typografa. Te momenty podrożyłyby wydawnictwo o jakich 50%. Ale ten szkopuł odpadłby może, gdyby przyjąć jeden i ten sam tekst czytanek glossowanych dla wszystkich szkół Rzeczypospolitej. Wszak niemało zależy na tem, ażeby ją zamieszkiwał jednolity typ obywatela o „zesztandaryzowanej" — że tak powiem — umysłowości, a czytanka mogłaby się do tego walnie przyczynić. — Przy nakładzie powyżej miljona

egzemplarzy, różnica kosztów druku zwykłych i glossowanych czytanek zmalałaby zapewne dotyla, że kieszeń rodziców polskich nie ucierpiałaby nic na projektowanej innowacji, zwłaszcza, skoro odpadłby wydatek na zakup gramatyk normatywnych, o którym w pierwszej części tego artykułu pisałem.

Zkolei przyjrzyjmy się zyskom. Jedne z nich wystąpiłyby naocznie i zaraz, inne później, jako konsekwencja pierwszych. Do zysków, rzucających się w oczy, zaliczam:

1) Możność zużycia czasu, pochłanianego dotąd przez aplikację gramatyki normatywnej, na intensywną lekturę z możliwie najszerszem w pogadankach uwzględnieniem „słownika", a przez niego zaprawienie ucznia do:

a) trafnego nominowania i różnicowania (*seu vice versa*) zjawisk otaczającego świata, za czem idzie

b) bystra obserwacja jako podstawa dedukcji i indukcji, oraz ścisłe formułowanie dostrzeżeń, sądów i wniosków, zatem wszystko to, co stanowi pedagogiczną rację aplikowania gramatyki.

2) Wskutek zaoszczędzenia czasu możność egzekwowania zadawanych do wyuczenia się na pamięć tekstów, pod względem składni (stylu) wzorowych.

Ten punkt domaga się nieco szerszego omówienia.

a) Mądrze dozowane zadawanie na pamięć, wzmacnia ją i stanowi dla niej pewnego rodzaju gimnastykę, a nie przekreśla słusznej skądinąd zasady aplikacji argumentowanej.

b) Tylko przy zadawaniu na pamięć, uczeń przyswaja sobie obcy wprawdzie, ale zato wzorowy tok zdań to zn. składnię i mimowoli ją naśladuje. Wybitnych indywidualności to nie zniweluje, a średnim zaszczepi nawyczkę kształtowania swej myśli z pewnym ładem czyli — ponieważ „myślimy zdaniami" (Weitz) — nada ich umysłowi pewną kulturę.

c) Tylko przy egzekwowaniu wyuczonych na pamięć ustępów, ma nauczyciel sposobność — sam oczywiście świecąc przykładem a przedewszystkiem nie popadając w przesadną wyrazistość wygłosu — zaprawić ucznia do jasnej i starannej dykcji. — Polacy wogóle mówią niedbale, a to co aplikują na uniwersytetach lektorzy „żywego słowa", rekrutujący się z pośród artystów dramatycznych, jest... jednem wielkiem nieporuzumieniem.

d) Tylko przy egzekwowaniu wyuczonych na pamięć ustępów, nauczyciel może i powinien zaprawiać uczniów do prze-

strzegania akcentów logicznych, które w nieco szerzej rozbudowanych zdaniach są tem, czem n. p. w gotyku filary, służki, zworniki i t. p. człony konstrukcyjne, uwidoczniające więź całej budowy.

UWAGA. Dla lepszego dopięcia celów pod c) i d) wymienionych należy unikać tekstów poetyckich jako tych, które dla rytmu i rymu bywają często w akcentach logicznych upośledzane na rzecz akcentów uczuciowych, a dla obficie przez poetów używanych figur i metafor, tracą często przejrzystość swej więzi syntaktycznej.

Dalszą korzyścią z oparcia nauki języka macierzystego na intensywnej lekturze, byłaby — przy odpowiednio zredagowanych czytankach — jak najszersza rozbudowa słownika i frazeologji.

W cytowanej już „Dydaktyce nauki o języku ojczystym" zestawia prof. Klemensiewicz na str. 36 usterki języka uczniów i stwierdza, że zachodzą one w następujących zakresach:

1) W niektórych, ogółem nielicznych i łatwo uchwytnych szczegółach systemu głosowego (przeważnie wskutek wpływów gwarowych [1]).

2) W stosunkowo nielicznych szczegółowych wypadkach deklinacji i konjugacji, także składni rządu i zgody.

3) Przedewszystkiem w dziedzinie słownika i frazeologji, częściowo słowotwórstwa oraz w budowie wieloczłonowego zdania złożonego.

Bezpośrednio po tem, jako środek usunięcia tych usterek, — coprawda nie wprost, ale *tacite*, bo tylko ten wniosek można wysnuć z dalszych kart „Dydaktyki" — zaleca jej autor zarzucenie, względnie ograniczenie do minimum gramatyki normatywnej, i wprowadzenie w jej miejsce gramatyki teoretycznej, a za nią — rzecz prosta — znowu całego balastu terminów niezwiązanych z przeżyciami dziecka, a dalej całego mnóstwa dystynkcyj oraz zagadnień i rozwiązań z zakresu głosowni, słoworodu, składni etc. etc. Są to wszystko rzeczy interesujące lingwistę, ale dla ogółu, nie wyłączając filo-

[1]) To trafne dopatrzenie się źródła usterek języka uczniów w gwarach, stanowi paradny komentarz do „troskliwości", jaką najwyższe magistratury i instancje szkolne otoczyły naukę języka macierzystego. — Szkoła ma scementować państwo i w pewnej mierze, na pewnym mianowicie poziomie kulturalnym zrównać Kurpia z Zakopiańcem, a Ślązaka z Poleszukiem i dlatego — *risum teneatis, amici!* — zaleca się czytanki regjonalne. Przypomina to Penelopę, która pruje nocą to, co za dnia uszyła.

loga praktycznego, zgoła zbędne, a co gorsza wiodące mozolną i długą drogą do celów, które przez lekturę i ćwiczenia praktyczne dadzą się równie dobrze a nierównie prędzej osiągnąć.

We wstępie do cytowanej w pierwszej części tego artykułu książki Klemensiewicza, Majewiczówny i Lehr-Spławińskiego powiedziano: „przy nauczaniu gramatyki powinniśmy osiągnąć następujące wyniki:

1) rozumienie mowy p o t o c z n e j oświeconego ogółu,

2) rozumienie języka książkowego, zarówno prozy, jak poezji autorów popularnych,

3) p r a k t y c z n e opanowanie języka w słowie i piśmie,

4) ś w i a d o m ą miłość języka ojczystego".

Ponieważ osiągnąć się mające wyniki są zarazem celem, śmiem zapytać, czy to sformułowanie celów nauczania gramatyki nie zostało nazbyt „rozdmuchane" w punktach 1) i 2)? czy punkt 3) nie przesuwa sprawy w nieco inną płaszczyznę?, a wreszcie, czy punk 4) nie mija się z doświadczeniem codziennej rzeczywistości?

ad 1) — Wszak Seweryn Goszczyński w swej podróży do Tatr, posługując się w rozmowie z góralami językiem „oświeconego ogółu", był przez nich rozumiany [1]) jakkolwiek żaden ówczesny Zakopianiec czy Białczanin, wzrosły w świecie zabitym deskami, nie miał pojęcia o gramatyce i jej regułach. — Podobnie przed kilku laty, kiedy żaden Kaszub nie zdążył jeszcze u posyłanego do polskiej szkoły dziecka podsłuchać czegokolwiek z poprawnej polszczyzny, byłem wszędzie doskonale rozumiany, a naodwrót sam — choć miałem za sobą lekturę epopei Derdowskiego — musiałem wezwać na pomoc cały mój zmysł językowy, aby nie utracić w oczach nowopoznanych ziomków nimbu człowieka „oświeconego".

ad 2) Stanisław Witkiewicz, autor „Na przełęczy", skonstatował, że czytany na noclegu w Morskiem Oku Homer,

[1]) Wprawdzie pierwszy cytat z poezji górali tatrzańskich opiewa u Goszczyńskiego („Dziennik podróży do Tatrów", str. 134, wyd. B. M. Wolfa, Petersburg, 1853):

Skądżeście wy Panasku? o co się pytacie?
Słówka wam nie rozumiem, kiepską hwarę macie.

Ale nie jest to nic innego jak tylko odpłata „ceprom" za natrząsanie się z gwary Podhalan. Gdyby poeta miał istotne trudności w porozumieniu się z mieszkańcami Tatr, toby o tem wyraźnie wspomniał. Takiej wzmianki atoli w całej „Podróży" nie znajdujemy.

(Przyp. autora).

(Odyssea w przekładzie Siemieńskiego), był bez reszty rozumiany przez słuchających go z zachwytem przewodników i tragarzy.

ad 3) Na określenie w tym punkcie zawarte zgoda, o ile przez „praktyczne" opanowanie języka w słowie i piśmie będziemy rozumieli poprawne.

ad 4) Natomiast bezwarunkowo nie mogę się zgodzić i jestem pewny, że każdy nie preokupowany w swych sądach człowiek podzieli moje zdanie, iż świadoma miłość języka ojczystego nie była, nie jest i nigdy nie będzie wynikiem nauki gramatyki, obojętna: normatywnej czy teoretycznej.

Niech mi Szanowni Autorowie darują, że laik i niepolonista, tylko literat, nierozporządzający terminologją metodyki i dydaktyki, uciekam się tak często do fejletonowych chwytów i że i tu takim chwytem się posłużę. — Jeżeli w zaczepionem przeze mnie zdaniu, opuścimy narazie atrybut „świadoma" i pozostaniemy przy samej „miłości", to pozwoli nam to na zestawienie jej ze zwykłem uczuciem tej nazwy. Jeżeli uzyskałem na to zgodę, pozwolę sobie rzucić następujące pytanie: kiedy swat dopnie lepiej i prędzej swego celu, czy kiedy powie do chłopa: „dziewka jak rzepa", do ciaracha: „krew z mlekiem", do jurnego szlagona: „łania nie kobieta", a do miejskiego żółtodzióba, nadzianego literaturą: „jeden raj i maj i wiosna", czy też, kiedy zacznie tak opisywać: istota płci żeńskiej, wzrostu 165 c/m, w ramionach 40 c/m, w biodrach 60 c/m, twarz owalna 30 na 17 c/m, wysokość czoła 7 c/m, długość nosa 6,5 c/m, szerokość ust 5 c/m i t. d. i t. d. Kiedy — pytam — ów swat wywiąże się skuteczniej ze swego zadania? pierwszego czy drugiego używając sposobu? Odpowiedź na to pytanie może być tylko jedna, bo każdy amant nakłoni serce raczej ku „kobiecie jak łania" niż ku „istocie płci żeńskiej", — każdy, z wyjątkiem zawziętych pedantów, którzy od czasów Kopczyńskiego, z niewielkiemi warjantami a coraz większą skrupulatnością opisu, powtarzają wciąż swoje: „oto godna miłości istota płci żeńskiej wzrostu 165 c/m, w ramionach 40 c/m, w biodrach 60 c/m i t. d. i t. d. i powtarzają to póty, aż wreszcie 99.9 % kandydatów na oblubieńców, ogarniętych abominacją, ucieknie gdzie pieprz rośnie, a pozostałych 0,01 % kandydatów, dostrzegłszy wbrew pedantycznym swatom rzeczywiste walory do zgonnej każdego z nas towarzyszki życia, pokocha ją trwale i wiernie.

Jeżeli tedy jednym z celów szkolnej nauki języka macierzystego ma być obudzenie dla niej świadomej miłości, to można i należy ją oprzeć — tu wracam na chwilę do analogji z kobietą — albo 1) na jej urodzie, albo 2) na jej bogactwie. — Uroda jest rzeczą względną i trzeba się na niej znać. Ten dar mają poeci, którzy pieszczą swoją bogdankę w dytyrambach lub sonetach, spowijają ją w tęcze, zapomocą dziwnych, im niespodziewańszych tem bardziej upajających skojarzeń, przenoszą nas już tu na ziemi w czwarty wymiar „świętych obcowania", — słowem, z niepozornych każda zosobna cegiełek, dźwigają w powszednie, robocze dnie pustkami świecącą, ale w święta nieodzowną dla życia narodu świątynię IDEAŁU. — Ale tych flaminów poezji jest zaledwo garstka i możemy ich w naszych rozważaniach pominąć, z tem czystszem sumieniem, że oni to właśnie są ożywieni najwyższym kultem i uwielbieniem dla mowy macierzystej. Natomiast trzeźwym zjadaczom chleba i „materjalistom", należy unaocznić całą korzyść biernego i czynnego władania mową macierzystą w życiu codziennem, a więc nietylko możność obcowania poprzez odległość czasu i przestrzeni z najświetniejszemi duchami wszystkich czasów i ras, ale także praktyczną wartość „wyjęzyczenia" się przy egzaminie, w sądzie, podczas wykładu, na mownicy parlamentarnej, na ambonie, przy ustnie zawieranych kontraktach, spisywaniu testamentu, umów handlowych, traktatów politycznych i t. d. i t. d. oraz — co ważniejsza — możność i umiejętność ścisłego formułowania swojej wiedzy, sądu, intencji, woli, uczuć i t. d. i t. d. — Ta możność i ścisłość zależy od słownika, jakim rozporządzamy, oraz od frazeologji t. j. od podsuwania się nam na język czy spływania z pióra wyrazów i całych zwrotów o takiem odcieniu znaczeniowem, które określa dokładnie rzeczywistość poza nami, a w nas własne nasze stany świadomości. Kto do tego słownika i frazeologji chce dojść na drodze gramatykalnych ćwiczeń, ten jest na błędnej drodze. Słownik — wracam do analogji z filmem czy epidiaskopem — słownik i jego bogactwo zależy od tego, cośmy w szufladkę epidiaskopu włożyli lub na światłoczułą taśmę świadomości jako przeżycie schwytali.

Tych apercepcyj - przeżyć bezpośrednio i w takim doborze ilościowym i jakościowym, jaki do rozwoju w nas wszystkich uzdolnień i skłonności byłby przydatny, szkoła dać dziecku nie może; niemniej pośrednio dostarczyć ich powinna. Przypuśćmy,

że w czytance mowa jest o siejbie zboża lub sadzeniu drzew. Jakkolwiek wiejskie dziecko zna dobrze te czynności, to jednak (a tem bardziej w szkole miejskiej) powinien nauczyciel przynieść do klasy kłos zboża czy tymotki lub pierwsze lepsze po drodze wyrwane zielsko i zademonstrować na niem: korzeń z nadmienieniem, że tak się zwie ta podziemna część rośliny o ile wrasta w grunt pionowo, o ile zaś w pewnej głębokości drąży ziemię poziomo n. p. u paproci, wtedy zwie się kłączem, — dalej wskazać u traw na źdźbło a u ziół na łodygę, którą u kapusty w obrębie główki nazywamy głąbiem, podczas gdy zdrewniałą poza główką zwiemy kaczanem, — dalej powinien wskazać na: szypułkę i na liście, w liściach na blaszki, w blaszkach na użyłkowanie czyli piórka, zakończone czasem obronnemi kolcami jak u agaw albo zaopatrzone w nie na spodniej stronie liścia *vel* szypułki np. u dzikich róż, ostrężnic i t. p., — zkolei powinno się dzieciom pokazać kwiat a w nim płatki kielicha i korony, pręciki, słupek, zawiązek, owoc, łupinkę, jądro i t. d. i t. d. — Jeżeli tekst dotyczył sadzenia drzew, to nauczyciel ma sposobność — prócz rozczłonkowania drzewa jak przy ziołach — nauczyć dzieci rozróżniać rodzaje skupień drzew kultywowanych jako to: ogród (ogrodnik, ogrodowizna, gród, grodzić, „księża gródź" t. j. cmentarz wiejski) i sad (sadzić, sadownik, sadownictwo i t. p.), a w skupieniach dziko rosnących, samosiejnych: krzak (arch. kierz), zarośla gęstwina *vel* gąszcz (gwar. haszcze), chróst (gwar. chraść), choina (gwar. chojar), burzan, gaj, młodnik, las (przylaski, leszczyna), bór, dąbrowa, wertep, debra, puszcza, matecznik, z obcych zaś już przyswojone w naszym języku literackim tajga i dżungla. — Każdą z tych nazw należałoby stosownie objaśnić i różnice podkreślić. Niestety nawet i dla wiejskiego dziecka tylko część tych pojęć będzie „przeżyciem" i nieprzeżyte przyszłoby objaśnić słowami lub ryciną, ale dopiero takie pogadankowe aplikowanie słownika wprowadzałoby dziecko w świat coraz to nowych pojęć, ponętnych swą nowością i łatwych do zapamiętania, bo konkretnych. Jużci, że tego słownika nie możnaby było opierać na samej *varietas dicendi* nauczyciela i należałoby go w czytance pod odnośnym ustępem wydrukować. Nauczyciel wyłowiłby pytaniami tych uczniów, którzy niejedno z wyrażeń rozumiejąc, wyręczyliby go w ich objaśnieniu i po-

uczeniu kolegów (jest to najkorzystniejszy sposób aplikacji), a dopiero wtedy gdyby terminy i przynależne do nich pojęcia okazały się dzieciom zupełnie obce, nauczyciel objaśniłby je od siebie.

Powyższy ustęp zakrawa na pedanterję i ma pozory niepotrzebności, jako że nauka botaniki szkoły średniej obezna ucznia z temi terminami. Otóż nie. Niema tu ani pedanterji ani niepotrzebności, gdyż 1-o) niekażdy uczeń szkoły powszechnej znajdzie się w średniej. 2-o) dziecko spotka w botanice szkoły średniej tylko część tych nazw jako specyficzną nomenklaturę; tem samem nie mogą one nabrać walorów u o g ó l n i e n i a, a w słowniku językowym, który jest „na wyrost" i *en tout cas*, chodzi właśnie o pewne uogólnienie, 3-o) zestawienie w szereg terminów i pojęć bliskich sobie etymologją i znaczeniem, objaśnianych systematycznie podczas lektury, staje się *ipso facto* czynnością porównawczo rozróżniającą i wtedy dopiero — choćby dziecko część tylko nazw zapamiętało — jego rzetelnym dorobkiem językowym.

Analogicznie postępowałaby aplikacja frazeologji, która daje olbrzymie pole do uwag z zakresy historji kultury, obyczajowości i psychologji. Weźmy grupę takich wyrazów jak: sprzeczka, kłótnia, spór, swar, waśń, zatarg. To uszeregowanie ich jest narazie jeszcze słownikiem, ale częściowo wkracza już w dziedzinę frazeologji, gdy uprzytomnimy sobie a dzieci pouczymy, że s p r z e c z k a jest kontrowersją o łagodnym przebiegu, pozbawioną mniej lub więcej osobistego interesu materjalnego, — k ł ó t n i a jest również kontrowersją, ale gwałtowną i wynikłą na tle jakiejś materjalnej korzyści lub straty, — w s p o r z e walczą ze sobą nietyle ludzie, co poglądy prawnicze, przekonania polityczne, hypotezy naukowe i t. p., — s w a r oznacza niemal to samo, co kłótnia, ale z podkreśleniem jej wrzaskliwości, — w a ś ń jest wynikiem poróżnienia się w łonie rodziny, klanu czy plemienia, które jego członkowie starają się zataić; to też gdy maska spadnie, objawy waśni są namiętniejsze niż wszystkich poprzednich rodzajów kontrowersji, — z a t a r g wreszcie dochodzi wprost do wzajemnego porwania się na siebie i targania za odzież, łby, włosy i t. p. Wymienione tu dystynkcje niewiele jeszcze mają w sobie z aspektu psychologicznego, ale go w tej chwili nabiorą, gdy zważymy, że wszystkie powyższe wyrazy są prasłowiańskie, że zatem odźwierciedlają od tysiąca lat trwającą skłonność Słowiańszczyzny do niezgodliwości, znać zatem wynikającą z najgłębszych pokładów duszy Słowianina. — Przykładu właściwej frazeologji powyższa grupa wyrazów nie dostarcza, używamy bowiem

albo poprostu czasowników: kłócić się, swarzyć i t. p. albo uciekamy się do orzeczenia złożonego jak: mieć z kimś sprzeczkę, toczyć spór, popaść w zatarg i t. p. Natomiast, jeżeli mamy — pozostając w sferze pojęć: kłótnia, gniew, złoć i t. d. — dać przykład frazeologji *sensu stricto*, to porzucając prasłowiańskość i czerpiąc z języka powieści, gazety i.... ulicy, możemy przytoczyć mnóstwo zwrotów, pewną całostkę dla siebie stanowiących, i coraz innych w zabarwieniu jak: poróżnić się z kimś, rozejść, pogniewać, mieć do kogoś pretensje, ansę, rankor, drzeć z kim koty, mieć kogo na wątrobie, żywić do kogoś złość, dyszeć nienawiścią, oraz szereg wyrazów jowialnych aż do trywialności: łeb komu zmyć, kołki na głowie ciesać, drzazgi za paznokcie zabijać, dać komu ryby, bobu, pfefru, sadła za skórę zalać, wysmolić *vel* wyzłocic komu podogonie i t. p. i t. p.

Oczywiście, że aplikacja słownika i frazeologji nie może kształtować się, jak tu w moich przykładach, wedle tego, co ślina na język przyniesie, lecz systematycznie i ze starannie przemyślaną metodyką (tego rodzaju słowniki szkolnictwo amerykańskie już wypracowało, — czy z dobrym skutkiem? nikt mi powiedzieć nie umiał), na co — rzecz prosta — nie miejsce tutaj i co pozostawiam zawodowcom. Tu tylko pragnę zaznaczyć, że po wzorowo pod względem metodycznym przeprowadzonej aplikacji słownika i frazeologji, ja osobiście obiecywałbym sobie nierównie więcej niż możność dobrego wyjęzyczenia się, — sądzę mianowicie, że nawyknięcie Polaków od dziecka do ścisłości wyrażania się, co — *retro* — prowadzi do ścisłości myślenia, a ta znów, wprowadzając do mentalności polskiej większe zrównoważenie, trzeźwość, realizm, większą — po myśli boskiego wskazania: „niech słowa wasze będą: tak — tak, nie — nie" — siłę przekonania i większe poczucie odpowiedzialności, przyniosłoby w końcowym rezultacie to, czego nam najbardziej brak: **charakter.**

Ale jakże tu żądać ścisłości od uczniaków, kiedy niema jej w nauczycielu. W jednej z czytanek dla szkoły powszechnej — nazwiska autorów przemilczę — nazwano ziarenka, stłoczone w złożonym i talerzowatym owocu słonecznika pestkami! — W tym samym ustępie tenże sam autor układa kopiec, zamiast go sypać. — W innej czytance, przeznaczonej dla drugiej klasy gimnazjalnej, napotykam takie oto objaśnienie: „wialnia — maszyna do odrzucania (!) plew od ziarna",

zamiast o d d z i e l a n i a, skoro młynek zbożowy nie czyści wymłótu z plew przez chwyt i odstronienie, lecz przez oddmuchanie. — Jeszcze w innej czytance znajduję ustęp zatytułowany „W Borysławiu", a w nim opis szybu naftowego i prowadzonych w nim robót. Ponieważ swego czasu pracowałem na kopalni ropy w Wietrznie *ad* Bóbrka i doprowadziłem do patentu wiertacza, przeto znam dobrze wszystkie r y g i, n o ż y c e, d ł ó t a, ł y ż k i, k o ł o m u t k i i t. d. i t. d. i na podstawie tej znajomości konstatuję, że pomieniony opis — prócz ryciny — nietylko nie ma wartości informacji, ale chybkami swemi wprowadza poprostu w błąd. — Wady tego rodzaju okupuje — jużci tylko w oczach dojrzałego umysłem czytelnika — nieraz przedni choć mimowolny humor. Niech nam za wszytkie wystarczy jeden ale za to szczególnie wesoły przykład z pogadanki o muchach: „K r e w k i e, żwawe bywają muchy w czerwcu i lipcu; w połowie sierpnia stają się ociężałe, a na św. Michał zaczynają u m i e r a ć ś m i e r c i ą n a t u r a l n ą". Ciekaw jestem dwu rzeczy: *primo* czy krewkość u much polega na ich jurności czy na sangwinicznym temperamencie? i *secundo* czy autor pogadanki sądzi, że muchy mogłyby ginąć i n n ą śmiercią niż naturalną n. p. samobójczą? — Literatom ujdzie płazem, gdy się we frazeologji zagalopują; nawet taki potentat językowy jak Żeromski w opisie kuligu w „Popiołach" każe turoniowi ruszać d o l n ą ż u c h w ą jakgdyby i górna mogła żuć; ale pedagog powinien — jak koń kaukazkich górali — iść stępa, żeby mu kamień z pod kopyt się nie wyrwał i żeby się z nim razem nie... sypnął.

III.

Potrąciwszy o czytanki przechodzę do uwag nad niemi, a przez nie do sedna problemu aplikacji języka macierzystego. Ma on spełniać dwa zadania: 1) ogólniejsze, które możnaby sformułować jako otworzenie dziecku oczu na świat, i 2) szczegółowe, polegające na uświadomieniu mu, że, wzrósłszy na ograniczonym terenie osiadłości plemiennej, należy do pewnej grupy etnicznej, zcementowanej nie samą tylko wspólnością krwi, języka i obyczaju, ale także przeszłością dziejową przodków i dążeniem ich potomków — a więc i jego także — ku wspólnej przyszłości.

O t w o r z e n i e d z i e c k u o c z u n a ś w i a t.

Dwie są podstawy, dwa sposoby ustosunkowania się do życia: defensywny i ofensywny. Słowianie o mniejszym lub większym zastrzyku obcej krwi (germańskiej u Prusaków), tatarskiej u Wielkorusów) tracą zasadniczy rys plemienny: bierność, i ujawniają aż nadmierną zaborczość; Słowianie czystej krwi, choćby nawet tak zapalnej jak u Jugosłowian, a tem bardziej Polacy, hołdują defensywie. Jest to — rzecz prosta — cecha osobników dojrzałych, bo te tworzą naród. Ale dziecko we wszelakim klimacie, po wszystkie czasy i u wszystkich ras, było, jest i będzie zaborcze, — po wszystko wyciąga rączki, za wszystko chwyta, wszystko chce posiąść. W świecie materji manifestuje się to w „złodziejskim instynkcie“ dzieci, opanowanym już oddawna przez kulturę; w świecie duchowym w natarczywej i — im kultura doszczętniej wytrzebiła „instynkt złodziejski“ — tem nieznużeńszej ofensywie umysłu t. zn. ciekawości, która jest dla intelektu tem, czem dla sensytywnego kompleksu uczuć, wkraczających w mistykę, nadzieja. Ten ofensywny nastrój umysłu, żarłoczny na wszystko i niesłychanie intensywny w młodości, póki nie zerwie ona owocu wiadomości złego i dobrego, później zaś już nieco słabszy a raczej znajdujący swe ujście w łożysku zawodów praktycznych i dyscyplin naukowych, jest bezcennym skarbem człowieka wogóle, a dziecka w szczególności. Biada pedagogowi, który go w swej pracy nie potrafi wyzyskać, biada szkole, która zlekceważy go w swoim programie, przekleństwo zaś metodzie aplikacji, która ten instynkt w dziecku póty osłabia, aż go wreszcie zniweczy.

I jedno jeszcze, jeden jeszcze objaw dla dziecka charakterystyczny, a dla sprawy istotny. Skoro dziecko zaspokoi już swą ciekawość i gdy jakieś zjawisko stanie się dla niego już przeżyciem n. p. gdy pozna tajemnicę mechanizmu zabawki z pozoru żywej, gdy napatrzy się dosyta ładnemu kamykowi lub muszelce i wyczerpie dla siebie całkowicie nowość zjawiska, wtedy odrzuca je bez wahania jako nudne i dąży niepowstrzymanie do nowej zdobyczy, nowego przeżycia. Tylko dzięki temu popędowi jesteśmy w stanie iść wciąż naprzód a zarazem opanowywać jako tako dorobek poprzednich pokoleń t. zn. utrzymywać ciągłość kultury.

* * *

Miałem w ręku 12 czytanek dla szkół powszechnych i 3 dla gimnazjów. Z pierwszych sześć przeczytałem od deski do

deski, resztę przejrzałem pilnie, — gimnazjalne w łączności z objaśniającym je „Przewodnikiem metodycznym dla nauczyciela". Żałuję, że nie mogłem nigdzie dostać czytanek Balickiego i Maykowskiego, o których doszły mię dwa diamentalnie różne sądy, jeden dodatni, drugi bardzo ujemny.

Jakaż treść poznanych przeze mnie czytanek? Składają się na nią: 1) ryciny, naogół lepsze od tekstów, oraz 2) teksty wierszowane i prozaiczne.

Te wiersze, których nie naginano do programowych założeń czytanek, wyrosłe zatem ze swobodnej twórczości poetów tej miary, co Kochanowski, Mickiewicz, Słowacki, Asnyk, Staf i inni, są w czytankach na swojem miejscu. Wyjątek stanowi „Baba i cygan" Fredry, wiersz osnuty na dobrym żarcie, ale nawskróś niemoralny, bo pouczający jak przy odrobinie sprytu można łatwowiernego wyprowadzić w pole. Taka gloryfikacja „kombinatorstwa" jest w czytance absolutnie niedopuszczalna. — Wiersze dobierane do programowego układu czytanek, są bez polotu, przeważnie banalne. Jedyną ich zaletą znaczna rytmiczność, mogąca w uczniu obudzić i wyrobić wrażliwość na muzyczne walory języka.

Teksty prozaiczne są — pod względem formy — prawie bez wyjątku nowelkami. Treść ich ani zimna ani gorąca, to też godne są one — mówiąc językiem ewangelji — wyplucia t. zn. corychlejszego zapomnienia. Skrępowane szablonowym układem czytanek (dom, szkoła, pory roku i związane z niemi zatrudnienia) są nietyle dla dzieci, co dziecinnie zredagowanemi. „Erga kaj hemeraj" i nie mogą dać dziecku absolutnie nic, coby je naprawdę zająć mogło. I jest to zupełnie zrozumiałe. Bo proszę tylko wyobrazić sobie taką oto lub — o co przecie wszędzie i zawsze łatwo — analogiczną sytuację: na drodze do szkoły otoczyło Jasia stadko gęsi; podrażnione niewiadomo czem gąsiory, pokąsały go w łydki do krwi, a sykiem swym tak przeraziły, że uciekł jak opętany. Dopadłszy szkoły z sercem niby liść osiki łopocącem, siada w ławce i słyszy jak pani nauczycielka czyta klasie jego własną — *mutatis mutandis* — przygodę z przed chwili, tylko opowiedzianą objektywnie, to znaczy bez krzty talentu. Pomimo urodzaju na pyszałków, wątpię, aby którykolwiek z autorów szkolnych czytanek zechciał utrzymywać, że jego pióro opisało powyższe zdarzenie lepiej, niż je dziecko swemi dziewiczo wrażliwemi zmysłami przeżyło. Rywalizować bowiem z prze-

życiami może jedynie wizja wielkiego artysty. Jeżeli de Amicis wychodzi ze swem „Sercem" zwycięsko, to dlatego, że, wziąwszy szkołę za tło, kreśli rozmaite typy chłopców, a skupiając w nich rysy znamienne dla urwisza, zawistnika, przyszłego aferzysty, altruisty jak Povereto i rozmiłowanego z wzajemnością w swym ojcu chłopca, odkrywa przed młodocianym czytelnikiem nowe światy: porządkując w nim jego własne nad kolegami obserwacje, uczy go odróżniać i oceniać ludzkie charaktery. — Młodość potrząsa nowości kwiatem i tylko nowością można ją zjednać i w czytaniu rozmiłować. Zapełnianie więc czytanek nowelkami o błahej i oklepanej treści, nie da się niczem usprawiedliwić. Wychodzi ono na oswajanie podrastającej młodzieży z tem rozwydrzeniem, że nie powiem wyuzdaniem piśmienniczem (datuje się ono od czasu opanowania literatury przez kapitał przeważnie międzynarodowy, a nie przez talenty), które dziś wszędzie, nietylko u nas, widzimy; wychodzi na podtrzymywanie u nas przez szkołę zgubnego narowu wyżywania się w fikcji literackiej, które — być może — było w dwóch zaborach koniecznością historyczną, ale dziś w wolnej Polsce zakrawa na jakąś niedorzeczną narkotyzację. Haszyszować, więc ogłupiać i otępiać podrastające pokolenie, to zabijać własny naród. Szkoła ma kształcić, nie bawić, — podniecać ciekawość do świata, nie usypiać. Każdy więc z ustępów czytanki powinien być „bramą wypadową" dla ofenzywy dziecka; powinien — jak przeręby leśne, widziane z okien pędzącego pociągu — otwierać i zamykać perspektywę na jakieś nieznane okolice, na jakiś ponętny czy groźny, ale coraz inny świat i niecić w dziecku żądzę poznania go. To otwieranie perspektyw, bez wprowadzania zaraz w udyscyplinowaną wiedzę, nie jest bynajmniej pielęgnowaniem dyletantyzmu, ani braniem rzeczy „po łebkach", tylko rzucaniem pierwszego ziarna specjalnych zamiłowań, które jeszcze nie obowiązują, ale dają już dziecku sposobność a więc możność przylgnięcia do jednej dziedziny zjawisk więcej niż do pozostałych. A gdyby nawet w tem i takiem otwieraniu perspektyw była jakaś doza powierzchowności, to — w pewnym okresie życia, latach szkolnych mianowicie — lepsza ona niż wtłaczanie do głów rzekomej naukowości przez samodzielne — u dzieciaków! — badania mikroskopowe w szkole powszechnej i anatomiczne rysunki krtani w szkole średniej, że już pominę taką ohydę pedagogiczną jak wiwisekcje dla pokazania najprostszych zjawisk biologicznych.

Wracając do czytanek, należy w nich — nie wyrzekając się w nich właściwej belletrji, o czem później — aplikować popularną wiedzę, a raczej g o t o w e, po wielekroć przez uczonych sprawdzone wyniki ich badań.

Nie bez powodu kładę tu taki silny nacisk na to, ażeby podawane uczniom wiadomości były absolutnie pozytywne i **g o t o w e**. Chodzi mi o zapobieżenie zgóry wybujałej heurezie. Jest to metoda obosieczna. Uzdolniony do sokratycznej pogwarki i pedagogicznie utalentowany nauczyciel, może z jej pomocą przy n i e z b y t w i e l k i e j i l o ś c i s ł u c h a c z ó w, osiągnąć doskonałe wyniki; ale nauczyciel z usposobienia nie-sokratyk, zasypie klasę mnóstwem niepotrzebnych i nie wiodących do „odkrycia" pytań i otrzyma zwielokrotnione mnóstwo równie niepotrzebnych odpowiedzi, a wtedy lekcja szkolna zamienia się w czczą paplaninę. — Nadto podawanie pozytywnych i g o t o w y c h wiadomości, które uczeń bez wahania może zaprzysiąc za nauczycielem, daje mu — choćby urojone czy paljatywne — ale niemniej cenne i do praktycznego działania w życiu nieodzowne *„dos moi, pu sto"* Archimeda; jeżeli zaś ten punkt oparcia załamie się później pod nim, a myśl spekulatywna wkroczy przez bramę zwątpienia na drogę mądrości, to wszedłszy na nią dostrzeże zarazem, że ażeby móc wątpić, trzeba wpierw mieć owo coś, w co się wątpi i w głębi duszy wiedzę szkolną *in verba magistri* uzna za zupełnie celową.

Czytankom takim przyszłoby dać jakiś „ośrodek krystalizacyjny". Dla swych licznych reakcyj i wzorów chemicznych, nie nadałaby się na taki ośrodek genjalna „Historja jednej zapałki", ale „Woda w swych kształtach i przeobrażeniach" Tyndalla (jużci bez jego szczegółowych badań lodników alpejskich), mogłaby posłużyć za punkt wyjścia dla szeregu pogadanek o tem, jaką-to rolę odgrywa woda w gospodarce natury. A skoro dziecko zaznajomiłoby się z jej odwiecznym kołowrotem i zrozumiało, że w trojakim stanie swego skupienia i przy zdolności rozpuszczania w sobie wszystkich ciał bez wyjątku, jest ona krwią ziemi, podtrzymującą na niej wszelkie życie, możnaby już czytankę następnej klasy osnuć na jednym szczególe tej niestrudzonej nigdy gospodarki i omówić osadzanie się warstw napływowych i powstawanie skał osadowych. Od tego wiódłby krok tylko do uwarstwowienia skorupy ziemskiej, a przez nie do geologji i paleontologji roślin i zwierząt, zatem do węgla i ropy a przez nie do wszystkich innych kopalin wraz z ich eksploatacją. W następnej klasie możnaby zkolei rozwinąć i omówić zjawiska erozji, rzeźbę gór i lądów, wędrówkę głazów erratycznych i t. p. — Powie mi ktoś, że za dużo w tem przyrody a za mało humanów. Cierpliwości, znajdziemy i do nich pomost od przyrody i sięgniemy odrazu

wcale głęboko w humana, bo w dzieje kultury, opowiadając dzieciom, co człowiek zawdzięcza ogniowi (mit o Prometeuszu jest jedną z najwznioślejszych i nieobliczalnie owocnych koncepcyj ducha ludzkiego), albo wykażemy, jakim-to etapem kulturalnym w życiu łowcy i nomady było przyswojenie sobie psa z wilka. Żąda ktoś, by jeszcze dobitniej wydobyć człowieka z chaosu zjawisk? Doskonale, — pokażemy w jednym lub dwóch ustępach czytanki, jakto *homo sapiens*, odkrywszy w niektórych rodzajach traw posilne ziarenka, wyhodował je w zboża, jak je zrazu wykruszał w palcach, potem — w Grecji — kazał wołom na klepisku wygniatać z kłosa racicami, potem wynalazł cepy, potem ręczną a wreszcie parową młocarkę, a zarazem jak od mąki, ledwo zeszrutowanej w stępach, doszedł — poprzez żarna, młyn wodny, parowy i elektryczny do „nulki", dzięki czemu jadamy dziś smaczniej niż jadał Lucullus. — Podobnie możnaby pokazać dziecku, jak z pleciennictwa jednobarwnych traw i sitowi rozwinęło się tkactwo, a z barwnych — poprzez maty, rytm i symetrję ich kolorowych pasem i plam — wyrosła sztuka zdobnicza, pramacierz reszty sztuk plastycznych. — Pedagog-modernista powie na to wszystko: to prawda, ale jest to historyzm, którego unikamy jako metody przestarzałej. Być może. Ale niech mi ożywiony „radosną twórczością" pedagog-modernista zechce powiedzieć jak zaszczepi dziecku pogodny i radosny pogląd na życie i uchroni je od pessymistycznej — gdy dorośnie — wizji świata, jeśli nie z pomocą teorji (raczej wiary) w ewolucję? Wszakże bez historyzmu wykazać jej nie sposób. Lepiej zresztą, konserwatywnej trzymając się metody, dać młodocianym umysłom rzetelną podbudowę pod siaką taką wizję świata i koncepcję życia, niż — hołdując modernizmowi — zabawiać je nowelkami „w kółko Macieju". N B. Ludność Polski, to w 75-ciu procentach wieśniak, który kończy zwykle swe nauki na paru klasach szkoły powszechnej. Jedynym dostępnym dla niego instrumentem zdobycia elementarnego wykształcenia ogólnego, jest język macierzysty. Jeżeli temu wieśniakowi nie otworzy się w czytance szkolnej jedynego dostępnego dlań okna na cały świat, to jakaż strawa duchowa staje się jego udziałem? Odpowiedź nietrudna. Albo są to tautologją „obroku duchowego" podszyte pisemka ludowe w rodzaju perjodyków: „Pochodnia Seraficka" (5000 egz.), „Dzwonek Rekolekcyjny" (9000 egz.), „Głos Karmelu" (15000

egz.), „Chorągiew Marji" (18000 egz.), „Rycerz Niepokalany" (50000 egz.) i tym podobne wydawnictwa, albo brukowe „czerwoniaki" z dziennym nakładem 500,000 egz., z których każdy przechodzi przez 4—5 rąk, — piśmidła uganiające się za sensacją od szczegółowych opisów morderstw do seksualnych zboczeń lub co najwyżej idjotycznych konkursów piękności. I to jest po 150 latach niewoli, wypaczającej ducha narodu, kształcenie przez masowe publikacje 3/4 obywateli świeżo wyzwolonego i lepszej doli dobijającego się państwa. Dodajmy do tego, że „mózg kraju", miasta, zalewają różne „Renesansy" pp. Erdtrachtów romansidłami najgorszej sorty lub ohydną pornografją, a uzyskamy pełny obraz groźnego już dzisiaj stanu oświecenia w Polsce. Naród nasz w średnich a zwłaszcza dolnych, chłopskich warstwach, jest — bez przechwałek — wspaniałym materjałem ludzkim. Dać mu dobrą administrację ogólną i dobrą szkołę, a spełni się marzenie Konradów: „chcę go dźwignąć, uszczęśliwić, chcę nim cały świat zadziwić". Kto zatem — obojętna: od góry czy od dołu — dopuszcza czy nie zapobiega potwornemu ogłupianiu mas ludowych, ten na tym ludzie popełnia **zbrodnię**. — Tak nie postępuje naród, który — jak my — jest na dorobku.

Wróćmy jednak do czytanek szkolnych. Domagając się od nich szerzenia gotowej, pozytywnej wiedzy, nie myślę z nich usuwać belletrystyki. Przeciwnie, choćby dla kontrastu i urozmaicenia, powinny się w nich znaleźć i dobre wiersze i dobra proza. Pedagogiczną ich zaletą jest to, że w stosunku do *recipiensa* t. zn. mózgu ucznia, zachowują one (pozorną) bezinteresowność dzieł sztuki i nie żądają, ażeby pamiętał, ile jest 7 razy 8, albo gdzie Wisła wypływa i dokąd uchodzi, tylko cieszą ucho zestawieniem zdań, powiązanych rytmem i rymem, kołyszą wyobraźnię lubemi obrazami, a czasem załaskocą serce tak, że gotowe rozpłynąć się kaskadą śmiechu lub łez, a innym znowu razem przejmują duszę dreszczem takiego zachwytu, że zdaje się gadać z Tym, co króluje w niebie a razem mieszka w serc człowieczych domu.

Obawiam się jednak, że tę ich zaletę gotów zniszczyć przepisany programami ministerjalnemi postulat „analizy estetycznej". Tych ruchomych piasków nauki języka macierzystego — sam nie będąc nauczycielem — nie znam z doświadczenia. Wnoszę jednak z cudzych artykułów i enuncjacyj, że zagrzęźnięto już w tych piaskach bardzo głęboko. Prócz oględnego w formie i tonie „Polonisty", zabierają w tej sprawie głos nawet tak obojętne na polonistykę pisma jak „Wiadomości Literackie". W numerze 15-ym

z dnia 3 kwietnia 1932, zamieścił p. Kazimierz Lisowski artykuł p. tyt. „Wyznania polonisty", — artykuł treścią swą wprost tragiczny. Pisze w nim: „Przenieśmy się wyobraźnią na chwilę do szkoły. Oto po wchłonięciu przez wrażliwych słuchaczy tragicznego patosu „Improwizacji" zaczyna się „komentarz rzeczowy" a więc wyjaśnienie „szklanych skrzydeł", „kręgów szklanej harmoniki", i t. d., — dalej omawianie sytuacji, badanie zwrotów stylistycznych, rytmiki i rymów z liczeniem zgłosek i t. d., — Inny przykład: po lekturze cudownych opisów w „Panu Tadeuszu" następuje podział na „obrazy" — od wiersza *x* do wiersza *y* obraz I (tytuł) i t. d. Dla lepszego utrwalenia całości tematy do opracowania (autentycznie stosowane przez pewnych „polonistów"): „Czem się odżywiali bohaterowie Pana Tadeusza?" albo „Wzmianki o Zygmuncie Auguście w „Panu Tadeuszu". Wygląda to jak złośliwa anegdota a jednak są to fakty wyjęte z życia szkolnego, i podobnych mógłbym przytoczyć znacznie więcej. Co gorsza jest to do karykaturalnej skrajności doprowadzona realizacja postulatu „analizy estetycznej" i „gruntownego opanowania treści arcydzieł literatury". — A o kilka wierszy dalej pisze ten sam autor: „Włączenie w dzisiejszych warunkach książki do lektury szkolnej jest najpewniejszym środkiem, aby czytelnik po odejściu ze szkoły, z małemi wyjątkami, nigdy jej więcej nie dotknął".

Z artykułu innego znów polonisty, p. K. Kleina p. tyt. „Nauka języka polskiego w szkołach zawodowych" („Polonista", zeszyt za marzec 1931) dowiadujemy się, co w programie jednej z zawodowych szkół żeńskich okręgu lwowskiego polecono na lekturę domową. Na czele spisu autorów — słuchajcie! słuchajcie!! — figurują: Sofokles, Corneille, Molier i Szekspir. — Hafciarki, bieliźniarki i modniarki lwowskie! nie czytajcie dzieła bisk. Żarnowieckiego o szatach liturgicznych, ani Świeykowskiego o tkaninach, ani Homolacsa o „ornamencie płaskim", ani polskich czy obcych kostjumologij, ani nie przeglądajcie wzorów haftu ludowego w publikacjach Sew. Udzieli czy J. Warchoławskiego lub Szukiewicza, ale za to studjujcie pilnie Sofoklesa i Corneille'a, Moliera i Szekspira, bo bez ich znajomości nie potrafiłybyście przecie uszyć... majtek.

Mieliśmy już czas w wolnej Polsce przywyknąć do wielu rzeczy z nieprawdziwego zdarzenia, widzieliśmy już decydującą o przyszłości narodu naukę upośledzoną na korzyść sportu, ale raz wraz natykamy się na coś takiego jeszcze, czegoby nie wymyślił ani Rabelais ani Swift.

Zadaniem bowiem belletrystycznych utworów, zamieszczonych w czytankach szkolnych, powinno znowuż być nie zabawianie ucznia *pour passer le temps*, lecz takie działanie na jego emocjonalizm, aby rozkwitnął wszystkiemi swemi zasobami. To pielęgnowanie uczuciowości w młodzieży musi być jędrne, bez ckliwości, nierozwałkowane i nierozwodnione paplaniną, lecz skondensowane jak dramatyczna akcja reprezentacji teatralnej. A tego się właśnie nie robi. Jeden z autorów czytanek szkolnych, dr. Stanisław Tync, pisze: „Podkreślam konieczność wprowadzenia do Czytanek pierwiastka religijnego, pojętego nie płasko i dewocyjnie, lecz głęboko i na podkładzie uczucia",

poczem w kilku tomach czytanek własnego układu nie zamieszcza n. p. ani jednej przypowieści Chrystusa, które są przecież — poza ich boską treścią — arcydziełami z literackiego czysto punktu widzenia. Czyż może jakikolwiek utwór językowy świata zapaść głębiej w świadomość moralną i etyczną człowieka, jak przypowieść o bogaczu, który tylko co uzyskawszy od swego wierzyciela zwłokę w spłacie ogromnego długu, spotkanego na drodze biedaka a swego znów dłużnika, dla kilku marnych groszy podaje do więzienia? Albo czy można mądrość i pieczę Stwórcy nad kreaturą dosadniej i genjalniej odmalować, jak ukazując, że Syn Boży pamięta i o robaczku zamkniętym w kamieniu na dnie morza leżącym, jak widzimy to w „Sabałowej bajce" Sienkiewicza? W przypowieściach Chrystusa niema nic z dewocyjności, a „Sabałowa bajka" poucza o wszechmocy Boga lepiej, niż dziesięć egzort szkolnych jest to w stanie uczynić, z warunkiem, że piorunującego wstrząsu, w jaki oba te utwory młodą duszę wtrącają, nie osłabi się przez „analizę estetyczną". — Podobnież dla pokazania ofiarnego bohaterstwa, nadawałaby się raczej nowela Kiplinga o ichneumonie Riki-Tiki-Tawi, niż mit o Heraklesie, zaś „Biała foka" tegoż samego Kiplinga zastąpić może niejeden gruby tom, wypełniony biografją reformatora społecznego.

Oczywiście, że dla jednostki nie jest rzeczą łatwą znaleźć w literaturze (nietylko naszej) tyle utworów rozmiarami niewielkich a ogromnych treścią, aby ich starczyło na belletrystyczny dział czytanek szkolnych. Ale czyż musi je układać jednostka? Praca zbiorowa może wydać równie dobre nawet lepsze owoce. A gdyby i kollegjalna redakcja nie doprowadziła do celu, trzebaby uderzyć się w piersi i wrócić do wyśmiewanych dziś (najniesłuszniej!) wypisów czyli fragmentów i wyjątków z większych całości. Ułożenie ich przez „zgrane" grupy polonistów w jednym zakładzie pracujących, byłoby już znacznie łatwiejsze, a jak świetnie można się z takiego zadania wywiązać, pokazali J. Boitel i A. Coquet w trzech tomach swej czytanki: *Le Français par la Lecture, Paris, Librairie Delagrave*, 1923—1925—1928.

Wszystko to jednak nie wyczerpuje jeszcze sprawy nauki języka macierzystego. Powinien on być nietylko podstawą wykształcenia ogólnego, lecz także tym żywym, giętkim i plastycznym wątkiem, w którym się odciska oblicze duchowe narodu, wieńczące posąg, co w gromach nie pęka. — Podpisanie układu

w Spaa, tego ordynaryjnego szantażu popełnionego na nas w chwili, gdy bolszewicka dzicz docierała pod Warszawę, może całkowicie przekreślić nie jakaś oficjalna, w obliczu Europy złożona deklaracja, lecz dobra szkoła, ugruntowana na mądrze wyzyskanej nauce języka macierzystego. Faktem jest, że wszystkich aryjczyków asymilujemy łatwo i szybko. Czech, Rosjanin, Niemiec, Włoch, Francuz, nawet ugrofińskiej krwi Madziar staje się już w drugiem pokoleniu Polakiem, przeważnie wybornym.. Jedna go nam nasza bezwysiłkowość w życiu, która przyswojeńcowi czyni to życie wśród nas łatwiejszem, niż je miał przed osiedleniem się w Polsce. Otóż szkoła polska — rezygnując świadomie i po męsku z pozyskania niearyjczyków chazarskiego pochodzenia, których żaden naród nie zasymilował i nie zasymiluje — powinna z pomocą nauki języka polskiego nauczyć nas samych i naszych przyswojeńców cenić, szanować a wreszcie miłować kulturalny dorobek Polski historycznej. Nie chcę się tu nad nim i nie mogę dłużej rozwodzić; wyręczyli mię w tem inni i do nich i ich dzieł Czytelnika odsyłam. Żeby jednak i od siebie sprecyzować to, czego od naszej szkoły się domagam, powiem, że powinna ona dorastającemu pokoleniu dać w minjaturze to, co dojrzałym uczestnikom dał odbyty w 1930 r. w Krakowie „Zjazd naukowy im. Jana Kochanowskiego".

Wzrosłem w domu pełnym tradycyj; rodzony mój dziad Cyprjan, ojciec chrzestny Norwida, służył jeszcze w Armji Narodowej za Stanisława Augusta, potem w Legjonach napoleońskich, oboje zaś rodzice uczestniczyli w powstaniu 1863 roku, ale mimo to ja, kształcony w serwilistycznej szkole zaborczej, poczułem w sobie i „odkryłem" Polskę dobiegając już czterdziestki i to po długiem i mozolnem Jej szukaniu. Było w tem dużo radości, a potem i obrzydzenia codziennem naszem życiem z jego bezcharakternością. Byłem bliski narodowego zobojętnienia, gorzej nawet: zacząłem w walory polskości mocno powątpiewać. I oto w takim momencie życie pozwoliło mi wziąć udział w Zjeździe Kochanowskiego, a dwa dni jego obrad nietylko zmyły ze mnie trądy zwątpienia, ale napełniły głęboko i mocno ugruntowanem przekonaniem, że kultura polska nie jest bynajmniej sztucznie przez szowinizm wyśrubowanem pojęciem i jakąś urojoną chimerą, lecz czemś zgoła realnem, co w XV w. stawiało nas na równi z rozsłonecznioną Odrodzeniem i humanizmem Italją, a zarazem pozwalało nam górować nad resztą narodów środkowej i wschodniej Europy. Wówczas

w XV w. mogliśmy to stanowisko utrzymać dzięki światłu, promieniującemu z sal wykładowych Uniwersytetu Jagiellońskiego; dziś, wobec zdemokratyzowania się świata, takie samo stanowisko może i powinna nam zapewnić wyborna szkoła średnia. Dźwignąć ją na potrzebne po temu wyżyny może jedynie naczelny przedmiot szkoły powszechnej i średniej: język macierzysty.

Zadanie jego jest dwojakie. Powinien on — pozwolę sobie zrekapitulować tutaj wszystkie dotychczasowe wywody — powinien:

primo: być niezawodzącym nas środkiem ścisłego formułowania naszej świadomości intelektualnej i sentysywnej w myśli, mowie i piśmie, przyczem gramatyce normatywnej należy wyznaczyć tyle tylko miejsca, ile go nieodzownie potrzeba dla porozumienia się z uczniem przy nauce języków obcych.

secundo: powinien otworzyć oczy szkolnej młodzieży na świat otaczających ją zjawisk i dostarczyć jej tyle i takiego zasobu wiadomości, ażeby starczyło go na przyswojenie sobie obcej lub wypracowanie własnej wizji świata i koncepcji życia.

tertio: powinien w każdym chłopcu i każdej dziewczynie obudzić poczucie wartości swoiście polskiej kultury.

Do osiągnięcia tego ostatniego celu prowadzi wiele i różnorodnych dróg. W pierwszej linji poznanie ojczystej literatury w jej najznakomitszych pomnikach t. zn. twórczej myśli przodków czyto w zakresie czystej belletrystyki, czy dziejopisarstwa, czy pism politycznych, czy kościelno-religijnych, czy wreszcie ściśle naukowych, których nam nie brakowało niegdyś i nie brakuje dzisiaj. Zamiast ogłupiać młodzież graficznemi wykresami rozpaczy „ojca zadżumionych", należy wypisy i podręczniki rodzimego piśmienictwa, zwłaszcza dla wyższych klas, kształtować tak, aby ich czytelnik, przylgnąwszy do dzieł Skargi czy Kochanowskiego, króla-filozofa Leszczyńskiego czy sankiulota w sutannie Kołłątaja, potrafił swym umysłem ich umysły wchłonąć i wskrzesić w sobie współczesną im Polskę. Wtedy średnio wykształcony Polak będzie wiedział, że pierwszym nowożytnym astronomem jest jego rodak Mikołaj Kopernik, a pierwszym nowożytnym historykiem również jego rodak Jan Długosz, — że Jan Łaski jest dla Anglika bezmała tem, czem Marcin Luter dla Niemca, chluba zaś i zaszczyt spekulatywnej myśli ludzkiej: rachunek różniczkowy i całkowy, wspólną zdobyczą polskiego i niemieckiego matematyka, bowiem dotąd jest jeszcze rzeczą

nierozstrzygniętą, czy Leibnitz Kochańskiemu czy Kochański Leibnitzowi był Egerją. Wtedy odważyłby się może profesor uniwersytetu pójść za przykładem angielskich kolegjów, by klasyczną łacinę studjować niekoniecznie tylko na Horacym, ale i na Sarbiewskim, a prezydent ministrów polskich w decydującym dla narodu momencie zamknąłby usta pouczającym nas liberalizmu Lloyd Georgeom: *Medice, cura te ipsum!* — podczas bowiem gdy wy, w mniemaniu własnem sól i światło świata, rozszarpywaliście ludzi końmi na ulicach Londynu jeszcze w 1824 roku, a Austrja do wielkiej wojny stosowała w wojsku bestjalską karę „słupka“ i zaniechała jej dopiero pod grozą buntu w armji. Polska pierwsza na świecie, bo na Sejmie Warszawskim w 1776 roku, zgodną wszystkich stanów uchwałą zniosła raz na zawsze tortury jako środek przewodu sądowego. Ona również powoławszy do życia Komisję Edukacyjną, dała przykład innym państwom Europy w tworzeniu osobnego ministerstwa wychowania publicznego i oświaty. — Polak, świadomy takich i tym podobnych rzeczy, poczuje się wśród cywilizowanych narodów *par inter pares*, a czerpiąc siłę z tego przeświadczenia, podejmie znów i spełni chlubnie swą zaszczytną misję dziejową.

Przez właściwie pojętą naukę języka macierzystego prowadzi najkrótsza i najpewniejsza droga do **wychowania państwowego!**

Biblioteka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w KRAKOWIE

740

KSIĘGARNIA I SKŁAD NUT
FRYDERYKA EBERTA

Kraków, ul. Sławkowska 3 (Hotel Saski)

POLECA

PO CENACH TANIEGO TYGODNIA KSIĄŻKI

NASTĘPUJĄCE UTWORY MACIEJA SZUKIEWICZA:

NA PRZEŁOMIE, sztuka w 4 aktach	4·00 zł.
POPIELUCH, baśń scen. w 5 aktach	4·00 „
„BARABBASZ", dramat w 4 aktach	3·00 „
NA GŁĘBIACH, poemat	2·00 „
PIEŚNI NIEWOLNIKA, przekład ze Svatopluka Cecha	2·00 „

Głosy prasy o powyższych utworach:

NA PRZEŁOMIE. Gazeta Poranna, Lwów.

Laureat konkursu dramatycznego m. Lwowa, Maciej Szukiewicz, należy do typu ludzi *semper fidelis*. Polak z krwi i kości, patrzył na bohaterskie zmagania się naszego grodu, przez który tyle razy przeszedł bezlitosny walec wojny, nie mogąc skruszyć jego pięknych tradycyj i polskości. Lwów, ta druga Częstochowa, długo czekał na dzieło dramatyczne, gloryfikujące jego czyny.

. . . . . .

Szukiewiczowi chodziło nie o wierną fotografję wypadków, należących już do historji, ale o obyczajowy obraz chwili dziejowej, w której potyluletnich wewnętrznych zmaganiach się polskiego temperamentu, czynem orężnym Wielkiego Wodza powstała wolna i niepodległa Polska. Czynem orężnym i niezłomną wolą człowieka, który złączył to, co rozprószone, zjednoczył to, co zróżniczkowane, zespolił to, co już dawno zagasło. Do tego zbożnego dzieła Lwów przyłożył swą piękną cegiełkę, a obrona Lwowa i czyny Orląt stały się najpiękniejszą kartą naszej historji walk o niepodległość.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Lwów powinien być wdzięczny Szukiewiczowi, że piękny swój talent złożył mu w dani.

Henryk Zbierzchowski.

Kurjer Poranny, Warszawa.

Przedmiotem sztuki jest rozbiorowe rozdarcie Polski.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Proces tego przeciwstawiania się braci braciom — zgodnie z bolesną piosenką Edwarda Słońskiego — dosięgnie punktu kulminacyjnego w r. 1914, t. j. w momencie największego psychicznego zamieszania i oszołomienia hasłami propagandy zaborczej, ale już w r. 1915 nastąpi przesilenie i bracia ze wszystkich trzech dzielnic zjednoczą się we wspólnym wysiłku o wyzwolenie, a walka o Lwów stanie się walką o Polskę. Ten główny narodowo-polityczny wątek wszyty jest w kanwę drobniejszych spraw i ludzi. Sztuka ma wyraźnie uczuciowo patrjotyczny charakter.

W tym sensie rzecz posiada znaczenie dokumentu chwili dziejowej, a jeżeli brak dystansu nie pozwolił sztuce wznieść się na wyższy poziom dramatyczny, to jednak zachował w nim dużo wartości emocjonalnych i wychowawczych.

Leon Pomirowski.

Gazeta Lwowska, Lwów.

Jak Ibanez w „Czterech Jeźdźcach Apokalipsy", spojrzał Szukiewicz na wojnę polską i o Polskę przez pryzmat jednej rodziny. Skupił w niej dwa pokolenia i starych, zrosłych już z niewolą, i młodych, dziwnym cudem obudzonych ze snu, i zespolił trzy zabory — w osobach i rodzinach trzech braci. W ten sposób powstają figury, przez które przeleją się dzieje Polski od roku 1914 po rok 1919.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Autor umiejętnie i pięknie splótł wszystkie motywy akcji tworząc sztukę nietylko wzruszającą przez patrjotyczne i szlachetne idee, ale prawdziwą i mocną.

Sztuka ta będzie miała szczególną wartość dla tego pokolenia, które samo nie przeżyło wojny.

Dr. Jadwiga Gamska.

Dziennik Lwowski, Lwów.

Chociaż nie prezentowany jeszcze na scenie „Popieluch" roztoczył koło głowy Szukiewicza nimb lauru konkursowego, to jednak, stwierdzić to wypada, że „Na przełomie" z osławionej pamięci konkursem lwowskim nie ma nic wspólnego.

Fakt ten mógł utworowi wyjść tylko na dobre.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Pierwsze dwa akty mają dość dużo temperamentu humorystycznego, następnie pojawiają się wyraźnie akcenty dramatyczne, choć rozdzielone w efektach przeciętnych. W każdym razie „Na przełomie" poza podkreśleniem rycerskich porywów Lwowa jest dobrze scenicznie uchwyconem zobrazowaniem, jakto z miazmatów polskiej duszy, scherlałej i przegnitej w stęchliźnie niewoli, w korzystnym momencie wyzwolenia wydobywa się zdrowy pęd poczucia narodowego. Ten subtelnie przeprowadzony proces narodzin polskości, to zmartwychwstanie tężyzny z astrjacko-polsko-rosyjskiego niechlujstwa uważam za największy sukces sztuki Szukiewicza.

Roman Dragan.

POPIELUCH, Głos Narodu, Kraków.

Od pierwszych stron prologu, aż po ostatnie słowo aktu piątego wieje z baśni Szukiewicza czar poezji. Czytelnik za każdą stroną buduje w wyobraźni wielki, szeroki i coraz piękniejszy teatr baśni — scenę, na którą występują postacie fantazji bogatej, a jednak żywe, logiczne i silne.

Dzieje i czyny bajecznego młodzieńca, Popielucha, rozwijają się w wypadki dramatyczne, wiążą się w kolizje, zaciekawiają pointą i podniecają fantazję. Około tej głównej, najpiękniejszej i najciekawszej postaci grupują się inne osoby (król Grom, król Wicher, Marszałek i in.), pełne plastyki i prawdy, choć z realizmem nie mają nic wspólnego: poezja jest ich duszą, a legenda ciałem.

— — — — — — — — — — — — — — — — — —

Na liryzm Szukiewicza składają się w równej mierze zasadnicze liryzmu pierwiastki — uczuciowe, malarskie i muzyczne. Prześliczny w akcie IV jest pogrzeb poety.

. . . . . .

Kraków niegdyś siedziba tej wielkiej Młodej Polski, której tradycje dziś jeszcze żyją aktywnie w takich przedstawicielach o romantycznej postawie, jak właśnie Szukiewicz — pochlubić się może, że w murach jego powstało znowu dzieło szczerej i szlachetnej poezji. Taka poezja wyrosła ze zdrowych podstaw, z gleby serdecznej — musiała wydać zdrowy i piękny kwiat. ***Antoni Waśkowski.***

Rodzina Polska, Warszawa.

Popieluch jest uśmiechem dziecka i filozofa zarazem.

— — — — — — — — — — — — — — — — — —

Z poematu bije tyle rzetelnej, zdrowej młodzieńczości, tyle woni kwiatu egzotycznego i upajającego, że bez przesady nazwać „Popielucha" można arcydziełem o nieprzemijającej wartości.

Z artykułu: Tw. M. Szuk.

NA GŁĘBIACH, Mies. „Krytyka", Kraków.

...Czytaliśmy w kilku ostatnich zeszytach *Sfinksa* obszerny poemat Szukiewicza, pisany piórem, umaczanem w kałamarzu Słowackiego, ale sercem własnem; owiewa czarem melancholji, zmusza do zadumy.

Wilhem Feldman.

Kurjer Litewski, Wilno.

...Od spraw codziennych, przenosi nas poezja Szukiewicza w idealny świat wielkich snów i wielkich pragnień. „Nad głębiami" to pieśń o twórczości, najpotężniejszy ze snów ducha, najgłębszy z akordów czynu. Poeta roztoczył przed okiem czytelnika oślepiające kolorem obrazy twórczych etapów, przedzierzgających się przez bezkształt mas martwych, ogień zapalonych gwiazd, szafir mórz, wyłaniających ziemię, ogromną zieleń pierwszej wiosny i pierwszych dyszących wonią kwiatów, aż do narodzin myśli ludzkiej, jej upadku i odkupienia, w którem duch twórczy wraca się z wyłonionym ze siebie duchem zniszczenia: śmiercią Poetycka filozofja Szukiewicza i jego szczery talent, zataczający szerokie kręgi poezji, znalazły w książce „Na głębiach" wyraz, pełen mocy dostojnej i dojrzałej treści myślowej, spowitej w tęczę poetyckiego słowa.

J. P.

Tworczość Macieja Szukiewicza przeszła swoją własną, odrębną ewolucję. „Na Głębiach", które są jego utworem młodzieńczym, obrazują nam ów przebieg procesu twórczego.

Poeta po przebyciu wszystkich etapów myśli ludzkiej, po zgłębieniu tajemnic stworzenia i poznaniu ogromu nędz ludzkich, po stwierdzeniu, że duch był rzekomo w Nirwanie lecz ożył na nowe męki, cierpienia i złudy, że została mu czynu niemoc i przekleństwo, uznał, że Prawdy jeszcze nie znalazł.

Aż oto wieść go dobiega, że „już boże królestwo nadśpiesza, jako Janowa puszcz obiecowała, bo głusi słyszą, wstawają pogrześci, a Syn Człowieczy grzeszniki rozgrzesza".

W modlitwie Pańskiej oraz w kazaniu na górze znajduje wkońcu rozwiązanie swych udręk duchowych.

I oto przez mrok Golgoty, na której dokonało się odkupienie, ukazuje mu się słońce Prawdy, które też wita z entuzjazmem i zachwytem.

E. M. Szummer.

Novy Život, Praga.

„Na głębiach" Szukiewicza, to poemat wysokiego lotu, którego skrzydła objęły całą kreaturę, — to prawdziwy czyn twórczy. Najprędzej przyrównałbym go do olbrzymiej, potężnej symfonji, fascynującej swą głębią. Roztapiam się w niej i raz po raz wracam do jej czytania. Z poematu wyziera tyle wieczności i wszechświata, że chwilami mam wrażenie, że to mówi do mnie duch Shelleya.

Frantisek Kvapil.

PIEŚNI — NIEWOLNIKA.

Czytam „Pieśni niewolnika" i rozkoszuję się niemi od paru dni. Przekład prześliczny, — podziwiam wirtuozję formy, nieustępującą najśmielszym rymom Asnyka. Jest w tem i wdzięk i siła i sarkazm. Ale co za różnica od naszych poetów niewoli, — z nich żaden nie poczuwał się do niewolnictwa, a Czech podświadomie ma psychologję niewolnika. Jest to głęboki rys różnicy narodowej. Tłumacz wielki w tem odniósł triumf, bo czytelnik nie ma nigdzie wrażenia, aby czytał przekład.

Prof. Stanisław Estreicher.

CICHE BOHATERKI

UDZIAŁ KOBIET W POWSTANIU STYCZNIOWEM

W OPRACOWANIU

PROF. MARJI BRUCHNALSKIEJ

ukazuje się zeszytami objętości 48 stron druku.
Całość obejmie około 20 zeszytów bogato ilustrowanych.
Po ukończeniu dzieła każdy Prenumerator otrzyma piękną trwałą okładkę.

Cały bogaty materjał tego dzieła ujęty jest w treść następującą:

I. Demonstracje Polityczne. a) Nabożeństwa, pielgrzymki. b) Żałoba narodowa. II. Komitety niewiast. a) Komitety Piątek w Warszawie. b) Komitety Niewiast w Krakowie. c) Komitety we Lwowie t. zw. Klaudynki. d) Komitety w innych miastach i za granicą. III. Kobiety walczące z bronią w ręku. IV. Kurjerki. V. Pielęgniarki w szpitalach i lazaretach. Pielęgnowanie rannych. VI. Zakonnice. VII. Matki, siostry, żony bohaterów. VIII. Bohaterstwo polskiego dziewczęcia. IX. Kobiety Królestwa. X. Kobiety Litwy. XI. Kobiety Galicji. XII. Gospodarność, rządność. XIII. Kobiety wiejskie. XIV. Żydówki. XV. Odezwy. XVI. Martyrologja.

Dla P. T. Prenumeratorów **„Ciche Bohaterki"**, którzy złożyli przedpłatę, na ich życzenie odbijemy pewną ilość widokówek dla użytku zamawiających, przedstawiających portrety Polek bohaterek, licząc tylko koszt papieru i druku.

WYDAWNICZE ZAKŁADY GRAFICZNE
Tow. Św. Michała Archanioła
W MIEJSCU PIASTOWEM

7 40

UP - Kraków BG
1050157023

EX LIBRIS
UP Muzeum Podręcznika

KSIĘGARNIA POLSKA I S

FRYDERYKA EBERTA W

Ul. SŁAWKOWSKA 3 (Hote

DOSTARCZA:

WSZELKICH, GDZIEKOLWIEK OGŁOSZONYCH WYDAWNICTW PUNKTUALNIE I W MOŻLIWIE NAJKRÓTSZYM CZASIE.

SPECJALNOŚĆ:

PRZEWODNIKI PO WSZYSTKICH KRAJACH, MIASTACH I MIEJSCACH KĄPIELOWYCH.

M A P Y:

DLA SZTABU GENERALNEGO, AUTOMOBILISTÓW I TURYSTÓW.

DZIEŁA I PISMA DOTYCZĄCE SPORTÓW I TATERNICTWA.

PODRĘCZNIKI SZKOLNE
POMOCE NAUKOWE
— ATLASY —

NUTY

SZKOŁY NA FORTEPIAN, SKRZYPCE I INNE INSTRUMENTY.

PRENUMERATA PISM I WSZELKICH WYDAWNICTW PERJODYCZNYCH ZARÓWNO KRAJOWYCH JAK ZAGRANICZNYCH.