

WYSTAWA
**PW
SP**
LEKOWY

29.023

Bilinski
Stancanie...

Bilinski

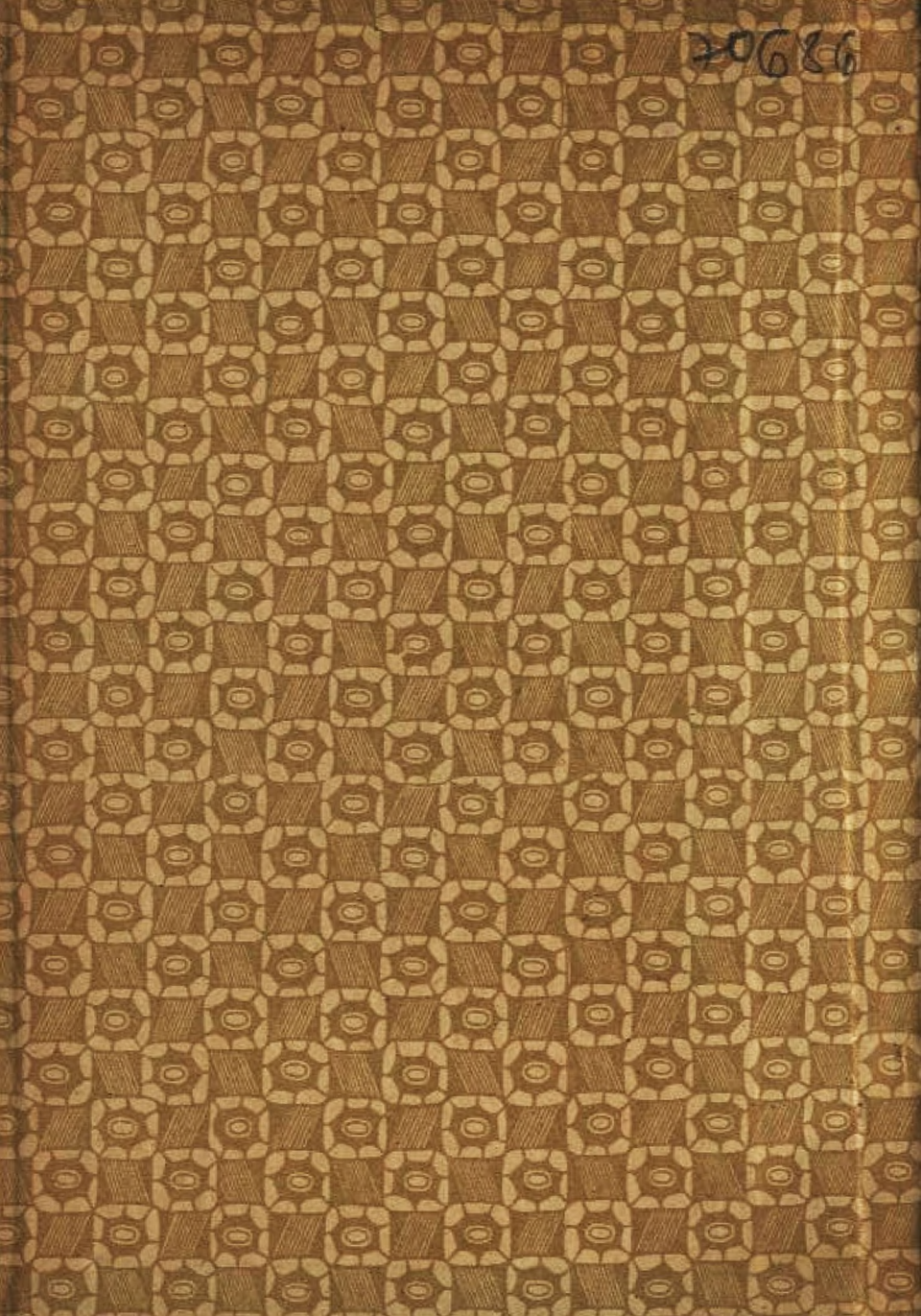
NAUCZANIE
JĘZYKA
POLSKIEGO

AP - Kraków BG



1050089903

70686



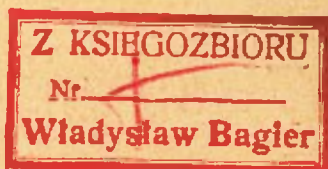


WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY
KATEDRA PEDAGOGIKI
KATEDRA PSYCHOLOGII

WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY
KATEDRA PEDAGOGIKI
KATEDRA PSYCHOLOGII



**NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO
W NIŻSZYM GIMNAZJUM I WYŻSZYCH
KLASACH SZKÓŁ POWSZECHNYCH**



JAN BILIŃSKI

INSPEKTOR SZKOLNY W POZNANIU

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO

W NIŻSZYM GIMNAZJUM I WYŻSZYCH
KLASACH SZKÓŁ POWSZECHNYCH



POZNAŃ 1929.

NAKŁADEM KSIĘGARNI SZKOLNEJ (WŁAŚC. KONRAD
JESZKE) W POZNANIU, ŚW. MARCIN 1. TELEFON 58-21.



29023

AP - Kraków BG



1050089903

S P I S R O Z D Z I A Ł Ó W

	Strona
Przedmowa	1
Trudności i warunki nauczania języka polskiego .	3
Cel nauki języka polskiego w 4, 5, 6 i 7 roku nauki	11
Ogólne wskazówki metodyczne	17
Pytania	29
Stopnie formalne	42
Wypisy	55
Czytanie poprawne	65
Czytanie kursoryczne i stataryczne	75
Ćwiczenia stylowe	107
Ćwiczenia w mówieniu	116
Opisywanie obrazów	125
Lektura domowa	136
Klasa VII szkoły powszechnej	147
Uczenie się napamięć	152
Wypracowania piśmienne	158
Pisownia	180

SPIS WYMIENIONYCH AUTORÓW

- Addison, str. 81.
Balicki-Maykowski, str. 62.
Bernard, str. 47.
Bogucka-Niewiadomska, str. 61.
Collard, str. 47, 54.
Czapczyński, str. 2, 116.
Fox, str. 152.
Galle, str. 61.
Greyerz, str. 125.
Handbuch des Arbeitsunterrichtes für höhere Schulen, dzieło
zbiorowe, str. 53.
Herbart, str. 42, 49, 50, 54, 161.
Hempel, str. 161.
Karstädt, str. 54.
Klemensiewicz, str. 2.
Meumann, str. 91.
Mikulski, str. 62.
Reiter, str. 61, 85, 88.
Rowid, str. 2.
Rudnicki, str. 3.
Szober, str. 2, 82, 108.
Tunc-Goląbek, str. 62, 64.
Trentowski, str. 160.
Tomkinson, str. 165.
Welton, str. 51.
Wineb, str. 152.
Wóycicki, str. 2, 80, 95, 128.

LITERATURA POMOCNICZA.

- Baliński. O wygłaszaniu estetycznym. Pamiętnik I-Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów, 1925.
- Czapczyński. Ćwiczenia w mówieniu, Gebethner, 1925.
- „ Metodyczny rozbiór Pana Tadeusza, Gebethner.
- „ Metodyczny rozbiór Ogniem i mieczem, Gebethner.
- „ Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkołach powszechnych i średnich, Lwów, Jakubowski, 1928.
- Dobrowolski. Praca pisemna uczniów wobec programu nauki języka polskiego, Muzcum, 1925.
- Golańbek. Literatura dla młodzieży, Praca Szkolna, rok 1928, Nr. 9.
- Klemensiewicz. Język Polski, Książnica, 1926.
- „ Metodyka nauczania głośowni opisowej.
- „ Dydaktyka nauki języka ojczystego, Książnica, 1929.
- Ładosz. Znaczenie pierwiastków teatralnych w wychowaniu i w szkole. Rocznik Pedagogiczny 1923.
- Majewska. Wypracowania w szkole powszechnej. Praca Szkolna, 1929, Nr. 3.
- Parkhurst. Wykształcenie według planu daltońskiego, Książnica, 1928.
- Program gimnazjum państwowego, Warszawa, 1929.
- Program szkoły powszechnej, Warszawa, 1918.
- Rowid. Szkoła Twórcza, Kraków, Gebethner, 1926.
- Rudnicki. Wykształcenie językowe, Poznań, Św. Wojciech, 1919.
- Szober. Zasady nauczania języka polskiego, Książnica, 1923.
- Szyćówna. Wypracowania piśmienne, Gebethner, 1918.
- Tenner. Podręcznik sztuki czytania, Lwów, Seyfarth, 1917.
- Tyne. Przewodnik metodyczny, Książnica, 1927.
- „ Wycieczki w nauce języka polskiego, Praca Szkolna, rok 1929, Nr. 1.
- St. W. Kilka uwag na marginesie Trylogii w szkole powszechnej. Praca Szkolna, rok 1929, Nr. 5.
- Weychert-Szymanowska. Czytanki i wypisy, Rocznik pedagogiczny, rok 1923.
- Woroniecki. Około kultu mowy ojczystej, Książnica, 1925.

- Wóycicki.** Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki, Gebethner, 1918.
- „ Stylistyka i rytmika polska, Gebethner, 1919.
- „ Rozbiór literacki w szkole, Gebethner.
- „ Z pogranicza gramatyki i stylistyki, Przegląd Humanistyczny, 1913.
- „ Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury, Gebethner.
- „ Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej, Pamiętnik, 1925.
- Wychowanie nowoczesne, Organ Towarzystwa Zwolenników Nowoczesnego Wychowania, rok II.**
- The Forum of Education, Birmingham (miesięcznik).**
- Stevenson.** The Project Method of Teaching, Nowy Jork, 1924.
- Teachers College Record, Columbia University, (miesięcznik).**
- Tomkinson.** The Teaching of English.
- Welton.** Principles and Methods of Teaching, Londyn, 1924.
- Gaudig.** Didaktische Präludien, Lipsk 1923.
- „ Freie geistige Schularbeit in Theorie u. Praxis, Breslau, 1925.
- Handbuch des Arbeitsunterrichtes für höhere Schulen, dzieło zbiorowe, Frankfurt nad Menem, 1926.**
- Hildebrand.** Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule, Lipsk, 1910.
- Karstädt.** Methodische Strömungen der Gegenwart, Langensalza, 1926.
- Lichtwark.** Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, Hamburg, 1897.
- Volbehr.** Bildbetrachtung, Langensalza, 1927.
- Collard.** Manuel de Méthodologie, Brukselja 1923.
- Ferrière.** L' école active, Genewa 1922.

PRZEDMOWA.

Niniejsza książka — czy podręcznik — jest owocem długoletniej praktyki nauczycielskiej w gimnazjum i na przeróżnych kursach dla nauczycieli szkół powszechnych, jest próbą sformułowania wyników rozważań na temat nauczania języka ojczystego, popartych studjum dzieł obcych, tej sprawie poświęconych.

Nauczycielstwo powita ją niewątpliwie z zadowoleniem, gdyż wypłynęła z życia, nie jest abstrakcyjną teorią; choć może nie rozwiąże wszystkich zagadnień, związanych z nauką języka polskiego, to z pewnością rzuci na nią wiele światła, pobudzi do namysłu i wytknie kierunek. Nie nauczy oczywiście sztuki uczenia, bo tego żaden podręcznik uczynić nie zdoła, bo sposób nauczania języka ojczystego może być tylko wypadkową wskazań metodycznych i indywidualności nauczyciela, co stwarza nieskończone wprost możliwości.

Właśnie o podkreślenie tego momentu głównie mi chodziło, chciałem wskazać na proteuszową wprost zmienność sposobu nauczania i wpoić w nauczycieli języka polskiego zrozumienie, że metodyka tego przedmiotu — przy pewnych niezmiennych wytycznych — jest ze wszystkich innych najwięcej lotną, najmniej stężałą, że nie wolno jej wtłaczać w jakiś jeden zakrzepły szablon.

Zajmowałem się głównie lekturą i ćwiczeniami słownikowo-stylistycznymi, wprawą w mówieniu, nie uwzględniając prawie zupełnie gramatyki, gdyż ta

znalazła wzorowe opracowanie w *Metodyce* prof. Szobera, a przede wszystkim w książeczce Z. Klemensiewicza.

Książkę przeznaczam dla 4—6, wzgl. 7 roku nauki, nie uwzględniając wyłącznie jednego typu szkoły. Wprawdzie punktem wyjścia było gimnazjum, jednak przygotowując do druku wykłady, wygłoszone w Uniwersytecie Poznańskim w latach 1927/8 i 1928/9 rozszerzyłem je i na szkoły powszechne, wzgl. niższe klasy szkół wydziałowych, istniejących na terenie Wielkopolski. Mogą więc z podręcznika korzystać i nauczyciele szkół powszechnych i niższego gimnazjum i, oczywiście, wychowankowie seminarjów nauczycielskich.

Wdzięczny będę za wszelkie wskazówki, sprostowania i rady Kolegów fachowców i proszę o nie, bym je mógł ew. w następnej wydaniu uwzględnić.

Czuję głęboką wdzięczność do wszystkich tych, z których prac korzystałem, a więc dla pp. Szobera, Klemensiewicza, Czapczyńskiego, Rowida i innych, a przede wszystkim składam hołd p. Kazimierzowi Wóycickiemu, z którego pomnikowych dzieł metodyczno-stylistycznych pełną garścią czerpałem.

Jan Biliński.

TRUDNOŚCI I WARUNKI NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO.

Nauczyciel języka polskiego bierze na swoje barki bardzo trudne i odpowiedzialne zadanie, bo czy przedmiot ten w typie szkoły, w której uczy, jest uznany oficjalnie za podstawę wychowawczą czy nie, *faktycznie* być nim musi. Język ojczysty bowiem obejmuje i wiąże wszystkich członków narodu w teraźniejszości, przeszłości i przyszłości w jedną ponadczasową rodzinę, jest zewnętrzną narodową cechą, na której opiera się poczucie solidarności narodowej; w nim wyraziła się najgłębsza treść wewnętrzna narodu, i to w sposób swoisty, odrębny, nie tylko zależny od specjalnych warunków narodowych, ale i od jakości tego naczynia, w które naród wlewa każdą nowozdobytą treść kulturalną. Od jakości zaś tego naczynia zależy specyficzny, indywidualny sposób asymilowania tej treści. „Ona (treść kulturalna) umacnia się w naszej duszy i przybiera specjalny charakter przez to, że się ją wiąże z naszymi narodowymi wrażeniami i wyobrażeniami językowymi. Ulega ona analizie językowej naszego systemu gramatyczno-logicznego, a wreszcie wtłacza się ją w wyrobione normy znaczeniowej klasyfikacji i wzajemnej znaczeniowej zależności istniejącego w języku zapasu wyrazów, których semazjologiczne granice są w każdym języku inne. Jasną jest rzeczą, że nowozdobywana w ten sposób treść kulturalna nabiera i nabierać musi specjalnego narodowego zabarwienia.“ *)

*) Rudnicki: Wychowanie językowe, str. 50.

„Język ojczysty jest wyodrębnioną, usamodzielnioną rozwojowo funkcją członków tej samej narodowości, posiadającą własne życie i własny rozwój;

język ojczysty odbija w sobie wszystko to, co dusza zbiorowa przeżyła i przeżywa, całą zatem kulturę ludzką aktualną i przeszłą;

jest on ciągłym rezultatem i wynikiem intelektualno-woluntarystycznej, umysłowo dowolnej pracy swoich współjęzykowców;

jest najsilniejszą spójnią całości narodowej;

jest niezbędnym i jedynym środkiem porozumiewawczym;

jest jedynym instrumentem przyswajania sobie kultury, a zarazem warunkiem jej postępu i rozwoju;

jest środkiem utrzymania w duszy współjęzykowców tej kultury i ustalenia się jej w nich.“ *)

Ponieważ każda nowozdobytą treść kulturalna musi przejść przez pryzmat języka, ponieważ wówczas tylko może zostać zasymilowana, ponieważ sposób jej rozszczepienia się jest ściśle uwarunkowany *jakością* tego pryzmatu; ponieważ tą tylko drogą rozszerza się duchowa skala, kształtuje wszechstronnie dusza, wszystkie jej władze, — jasną jest rzeczą, dlaczego język ojczysty *musi* się uczynić ośrodkiem wszelkiego nauczania i wychowania; im bowiem doskonalej narzędzie to będzie ukształcone, im będzie wrażliwsze na przyjmowanie i asymilowanie pozajęzykowej treści, im szersze kręgi w narodzie sprawność językowa zatoczy, im aktualniejszą, żywszą, przytomniejszą stanie się w szerokich masach głęboka treść kulturalna w języku złożona i przez język wyrażona, im aktywniejszą uczyni się tę treść w duszach członków narodu, tem silniejsze położy się podwaliny rozwoju narodu w każdym kierunku.

*) ibidem, str. 51.

Misję tę, święte wprost posłannictwo, spełnić ma w szkole przedewszystkiem nauka języka ojczystego.

Pomocą w spełnieniu tego obowiązku, ułatwieniem poniekąd ale i udostojnieniem, uświadamiającem ważność i trudność zadania, staje się uczuciowa postawa, jaką wobec języka ojczystego zajmujemy, kochając go, stawiając w naszej subiektywnej ocenie wyżej nad inne, jako właśnie *nasz*, wyssany z mlekiem matki, jako język pierwszych naszych wrażeń, przeżyć i wzruszeń.

Wynika z tego, że nauczyciel języka polskiego powinien czuć w sobie kapłaństwo roli, którą w życiu narodu spełnia, przystępować do pracy uzbrojony w pełen rynsztunek wiedzy, sprawności pedagogicznej i ukochania przedmiotu. Musi zdawać sobie jasno sprawę ze środków, jakimi do osiągnięcia szczytnych celów dąży.

A nie zawsze tak jest.

Niebezpieczeństwo tkwi w pozornej łatwości nauczania języka polskiego, zwłaszcza na stopniach niższych. Stąd pochodzi, że często bardzo lekcje języka polskiego obsadza się w szkołach siłami skądinąd może bardzo cennymi, ale do nauczania polskiego nieprzygotowanymi, dla wypełnienia liczby godzin. Przecież nauczyciel jest Polakiem, więc język zna, potrafi czytać z uczniami ustępy z wypisów, kazać opowiadać, dawać od czasu do czasu jakieś dyktando lub reprodukcję poznanej z książki treści; do gramatyki jest podręcznik — więc wszystko w porządku, dla przełożonego i nauczyciela, który co najwyżej zmartwi się tem, że będzie musiał poprawiać zadania. A jak uczyć? Wzorem będzie mu jego dawny nauczyciel z lat, kiedy sam był uczniem. To wielkie nieporozumienie. Niby rzecz łatwa, ale w rzeczywistości, jeżeli się ma być naprawdę celebrującym mszę narodową, — a powinien nim być każdy polonista — wcale nie tak prostą, jak się na oko wydaje. Nauczanie

języka polskiego — zwłaszcza w klasach, na których większość obywateli musi poprzestać, które mają dokonać wystarczającej nieraz na całe życie obróbki duchowej — jest zagadnieniem tak skomplikowanym, iż nie waham się twierdzić, że żaden inny przedmiot nauki szkolnej nie kryje w sobie tylu zasadzek, tylu niebezpieczeństw zaniedbania, które się zemści w późniejszych latach na duchowej strukturze człowieka, co właśnie język polski. Metodyka innych przedmiotów odznacza się większą lub mniejszą prostoliniowością: umysł ucznia obraca się w sferze pewnych określonych pojęć, poza którą rzadko się wychodzi, sposób przyswajania nowych treści jest względnie jednolity, a w każdym razie jednolitszy; tu natomiast musi istnieć ogromna różnorodność zabiegów, któremi dobry polonista posługiwać się musi, by osiągnąć cel gramatycznego, logicznego i estetycznego opanowania języka, usprawnienia, wysubtelnienia i pogłębienia życia duchowego, rozwinięcia uczucia i wyobraźni, ukulturalnienia człowieka wewnętrznego. By tę misję społeczno-narodową spełnić, nie wystarczy jeden jakiś wypróbowany środek, trzeba posługiwać się różnemi zabiegami równocześnie, że teraz już ryczałtowo tylko wspomnę o wypisach, lekturze, deklamacji, ćwiczeniach w bezpośrednim wypowiedaniu myśli, opisywaniu obrazów, rozszerzaniu zasobu leksykalnego, stylistyce, wypracowaniach piśmiennych, gramatyce, wiadomościach z historii literatury itd.

Przez całe szkolnictwo europejskie przechodzi obecnie silny prąd, zmierzający do oparcia nauczania na nowych podstawach, przystosowania go silniejszego do wymagań społecznych. Objął on i Polskę, a tem samem postawił i poloniście zadania nowe, nakazujące zerwanie z metodami stosowanemi przed wojną. Polonista musi szukać dróg nowych, by realizować postulat szkoły

twórczej, szkoły pracy. W tym przedmiocie szczególnie sprawa się komplikuje, bo podczas gdy w przedmiotach innych może ulec ewolucji tylko strona metodyczna, to tu potrzeba rewizji i strony materialnej nauczania, skoro ma się urabiać wychowanków na użytek państwa niepodległego. Lekturę przedwojenną, która była obliczona na odmienne niż dziś psychiczne nastawienie, trzeba zastąpić wartościami, hodującymi polski imperjalizm, wpajającymi kult dla Państwa, stwarzającymi ludzi wolnych, nieobarczonych znamionami niewoli.

Trudność nauczania języka polskiego polega i na tem, że, choć się to wyda może paradoksem, przygotowanie się do lekcji jest trudniejsze niż w innych przedmiotach. Wymaga ono, jeżeli nauczyciel swe obowiązki rzetelnie pojmuje, ciągłego obcowania z encyklopedjami, słownikami, zaglądania do różnych książek pomocniczych, rozszerzania wiedzy, wielokrotnie wychodzącej poza zakres właściwej polonistyki, wielkiej pomysłowości i lotności w obmyślaniu lekcji, ciągłego odświeżania wielkich całości, np. przy lekturze domowej, którą nie tylko trzeba mieć w głowie, ale i zgóry obmyśleć, na jakie kwestje przy odpytywaniu zwrócić uwagę, by nie popaść w improwizację, niby wszechstronną, a właściwie błędzącą poomacku, bo kwestyj tych może być nieskończenie wiele (oczywiście jeżeli polonista nie zadowala się tylko reprodukcją treści, lecz dąży do prawdziwego zbogacenia umysłu ucznia). Niestety, i przełożeni bardzo często nie zdają sobie sprawy, ile pozaszkolnego trudu trzeba włożyć w tę naukę, aby przyniosła wychowankowi największą sumę korzyści, i obarczają właśnie polonistów nadmierną liczbą godzin. Gdy się jeszcze uwzględni, że rozumne i świadome celu poprawianie licznych zadań zajmuje znacznie więcej czasu i umysłowo intensywniej absorbuje, niż poprawa

wszelkich innych zadań, — bo każde polskie zadanie ucznia jest indywidualnym organizmem, bo tu nie wystarczy zaznaczyć, gdzie uczeń zblądził, lecz trzeba zastanowić się, co wstawić na miejsce niezupełnie trafnie użytego wyrazu, jak prze法西斯ować wadliwie zbudowane zdanie, jak uporządkować niewłaściwe następstwo myśli, wypełnić luki lub niedociągnięcia myślowe, przegrupować całe kompleksy zdań — a i trzeba wynotowywać szczególne błędy celem omówienia ich z całą klasą — to jasnem się okaże, że czas poświęcony polskiemu poza godzinami szkolnemi ogromnie musi się wydłużyć.

Trudności nauczania języka polskiego komplikują się jeszcze przez to, że liczba godzin przedmiotowi temu przeznaczonych jest zbyt mała w stosunku do celów, jakie się ma osiągnąć i zadań, jakie język ojczysty w szkole bezwzględnie spełniać powinien, jako ośrodek, dokoła którego mają opłatać się zabiegi wychowawcze całej szkoły. Dlatego też każda lekcja musi być dokładnie obmyślana, każda minuta jak najekonomiczniej wyzyskana.

Z powyższych wywodów wynika jasno, że polonista musi być z metodyką nauczania doskonale obznajomiony. Musi dokładnie znać programy ministerjalne i gruntownie przemyśleć sposoby ich realizowania. Grożą mu dwa niebezpieczeństwa, dwie krańcowości. Albo popadnie w szablon, mało wychodzący poza czytanie ustępów z wypisów i ich odpytywanie, prowadząc lekcje w sposób monotony, nudny i mało produktywny, — to zdarza się bardzo często u nauczycieli starszych, — albo też, co najczęściej spotyka się u młodych, świeżo przybyłych z uniwersytetu, będzie chciał całą swą wiedzę przelać na uczniów, zameęczając ich rzeczami, przekraczającemi ich pojemność duchową, przeprowadzając subtelna analizę utworów, każąc streszczać piśmiennie mnóstwo lektury domowej, wprowadzając do gramatyki wywody historyczne,

wykładając, zamiast zdobywać nowe wiadomości krok za krokiem we wspólnej pracy nauczyciela z uczniami. Polonista musi w obcowaniu z klasą zapomnieć o tem, że jest uczonym, i niezależnie od swego wieku być duchowo młodym. Jeżeli nauczanie polskiego przerodzi się w szablon, w skostniałą rutynę, jeśli się zmechanizuje, wówczas lekcje te, które mają być jasnym promieniem w życiu szkolnem ucznia, godzinami radości, święta, pracy spełnianej z zapałem, z iskrzącemi się od zapału oczyma i bijącym sercem, duchową katharsis, oczyszczającą kąpielą, — przerodzą się w żółwio wlokące się godziny nudy, uśpienia umysłowego i w niecierpliwe wyczekiwanie dzwonka.

Nauczyciel języka polskiego musi odznaczać się zapałem, przedmiot swój przepoić serdecznem ukochaniem, duszę jego musi przenikać wiecznie żywa i wiecznie twórcza świadomość, że spełnia wielką narodową misję, że przyszłość cała patrzy na niego, by o jego pracy wydać wyrok.

Polonista powinien poza wiedzą fachową posiadać pewne osobiste walory, których brak w innych przedmiotach nie odbija się tak fatalnie, jak właśnie na polonistcie. Walory te więcej znaczą niż znajomość metodyki, one są właśnie najdoskonalszą metodyką. Musi posiadać zdolność przejmowania się i odczuwania, być obdarzony dużą wyobraźnią, umysłową ruchliwością i giętkością, mieć młodą duszę i umieć być tyranem dusz młodocianych, władać słowem sprawnie i sugestywnie, mieć nieskazitelną dykcję, być potroszę deklamatorem i artystą. Dopiero gdy z temi zaletami połączy się *uświadomienie* metodyczne, powstaje polonista z bożej łaski.

Nauczanie języka polskiego jest sprawą tak złożoną, że nie można podać jakiegś zbawczej recepty. Każda

lekcja jest organizmem, mającym swoje odrębne życie i odrębne prawa, skutkiem tego zatem i odrębną swoją metodykę. Metodyka języka polskiego to zmienność, proteuszowość, przy zachowaniu pewnych niezmiennych zasad. Przed każdą lekcją muszę dokładnie rozważyć, co chcę w niej osiągnąć, do zdobycia jakiego waloru czytany właśnie ustęp czy cały utwór najlepiej się nadaje; czy ma mi chodzić o grupowanie myśli, o trafne czy piękne wysłowienie, czy ozbogacenie słownictwa, czy o kształcenie zmysłów, czy o poprawne wygłoszenie, czy o wniknięcie w istotę jakiegoś kulturalnego zjawiska, czy o prawo językowe, a zatem: czy chodzi o stronę rzeczową, logiczną, etyczną, czy estetyczną; czy wyrabiać mam myślenie abstrakcyjne, czy intuicyjne zapomocą konkretnych obrazów zmysłowych, czy ozbogacenie życia emocjonalnego; czytam bowiem i wiersze i prozę, zdarzenia i opisy, te zaś mogą być rzeczowe i artystyczne; czytam całe utwory różnych rozmiarów, różnorodnych wartości: ideowych, społecznych, narodowych, ogólnoludzkich; liryczne, dramatyczne, epiczne; jedne wpadające odrazu do młodej duszy, łatwo asymilujące się z psychiczną treścią wychowanka, inne wymagające niejako dopracowywania się do wysokiego swego poziomu, powolnego oswajania się z nowymi horyzontami, z nowym światem; muszę obmyśleć, czy i które z wymienionych walorów jakie chcę zdobyć, dadzą się złączyć, a potem: w jakim następstwie, by korzystać najlepiej z dyspozycji psychicznych ucznia, a nie bić go niejako po głowie rzeczą zaskakującą go niespodzianie, od jego chwilowych nastawień zbyt oddaloną.

Wszystko to musi nauczyciel przed lekcją dokładnie rozważyć, powziąć najodpowiedniejszą w konkretnym wypadku koncepcję lekcji i przemyśleć środki, zapomocą których najlepiej i najłatwiej cel można osiągnąć.

CEL NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO W 4, 5, 6 i 7 ROKU NAUKI.

Wobec równoległego narazie współlistnienia niższych klas gimnazjum (klasa 1, 2 i 3) i wyższych klas szkoły powszechnej musi podręcznik niniejszy uwzględnić oba typy szkół i powoływać się na ich programy. Niewątpliwie po wprowadzeniu reformy szkolnictwa zostanie wydany program nowy; zasadniczo jednak jakieś istotne zmiany nie są do pomyślenia, mogą być wprowadzone tylko drobne poprawki, nie zmieniające charakteru nauki języka ojczystego, który jest przecież ściśle uwarunkowany wiekiem uczniów. Między dotychczasowymi zaś programami dla gimnazjum niższego i szkoły powszechnej również nie zachodzą różnice istotne, z czego wynika, że metodyka niniejsza może służyć dla nauczycieli obu typów — z tem zastrzeżeniem, że szkoła powszechna obejmuje 7 lat nauki, wkracza zatem rokiem ostatnim w klasę IV dotychczasowego gimnazjum, zaliczoną do gimnazjum wyższego, mającą zatem charakter propedeutyczny dla klas następnych, podczas gdy klasa VII szkoły powszechnej jest zakończeniem i syntezą całej nauki dotychczasowej.

Przypatrzymy się, jak cele nauki języka polskiego zostały ujęte przez programy ministerjalne dla obu typów szkół.

A. Gimnazjum niższe.

I. Ze względu na materiał nauczania.

A. W zakresie poznawania i opanowywania języka:

1. nauczyć poprawnie mówić i pisać;
2. uświadomić podstawowe zjawiska językowe w zakresie form współczesnego języka literackiego.

B. W zakresie lektury:

nauczyć czytać przystępne utwory prozaiczne i poetyczne z możliwie najlepszym ich zrozumieniem i odczuwaniem.

II. Ze względu na cele formalne nauczania szczególnem zadaniem nauczyciela języka polskiego jest:

1. zaprawiać do jasnego, rzeczowego i możliwie samodzielnego myślenia i wypowiadania swych myśli;
2. kształcić wyobraźnię i smak estetyczny, uszlachetniać i rozwijać uczucia;
3. wpajać świadomą miłość języka ojczystego i rzeczy ojczystych, a na ich gruncie szczepić i pielęgnować ideały religijne, etyczne i estetyczne.

B. Szkoła powszechna.

1. Rozumienie mowy, którą w obcowaniu codziennem posługuje się oświecony ogół narodu polskiego.

2. Rozumienie języka książkowego: a) prozy autorów popularnych, t. j. języka tych książek, z pomocą których uczeń po skończeniu szkoły uzupełniać będzie swe wykształcenie; b) języka poetyckiego (pięknego) popularnych autorów.

3. Praktyczne opanowanie języka: a) swobodne i poprawne wyrażanie się w mowie; b) poprawne wyrażanie się w piśmie w zakresie życia codziennego.

4. Wzbudzenie zamiłowania i wyrobienie uzdolnienia do czytania jako środka kształcącego umysł i serce.

5. Wzbudzenie świadomej miłości języka ojczystego.

Wczytując się w oba te sformułowania celów nauczania w obu różnych typach szkół, spostrzegamy następujące różnice:

Program gimnazjalny wskazuje wyraźnie, że te 3 klasy są podbudową dalszego kształcenia językowego, że mają w odpowiedni sposób grunt pod przyszłą uprawę przygotować, program zaś szkoły powszechnej liczy się więcej z celami praktycznymi, uważając wykształcenie językowe, w niej zdobyte, w obrębie szkoły za zakończone.

Z tej różnicy zasadniczej wynikają dalsze:

Program gimnazjalny, licząc się z materiałem doborowszym, ujmuje cel nauki języka polskiego głębiej i wszechstronniej. Czyni wyraźną różnicę między celami materialnymi a formalnymi. Na formalne kładzie szczególny nacisk, uważając je za „szczególne zadanie nauczyciela“. Zatem nauka musi być stale prowadzona pod tym kątem, by uczeń nabywał zdolności jasnego i rzeczowego myślenia i wypowiedzania swych myśli; ma być nauką logiki, ma tępić werbalizm, często paplaninę, wpajać szacunek dla słowa, ma rozwijać samodzielności pod względem duchowym człowieka, umiającego dochodzić do *własnych*, choć skromnych myślowych syntez. Podkreślono z naciskiem dążenie do kultury duchowej, do pogłębienia życia wewnętrznego, nie tylko jego czynników intelektualnych, ale przede wszystkim emocjonalnych; żąda się kształcenia wyobraźni, uczuć i smaku estetycznego.

W szkole powszechnej cel ten nie występuje w tak wyraźnym sformułowaniu, jest jednak *implicite* w programie zawarty. Możemy go wyczytać w słowach „rozumienie języka poetyckiego popularnych autorów“ i „wzbudzenie zamiłowania i *wyrobienie* uzdolnienia do czytania jako środka kształcącego *umysł i serce*“. Różnica leży w tem, że szkole powszechnej chodzi

więcej o wyrobienie biernej wrażliwości, niższemu zaś gimnazjum o celową dyscyplinę. Program gimnazjalny mówi np. o czytaniu „z możliwie najlepszym zrozumieniem i odczuwaniem“, program szkół powszechnych mówi tylko o rozumieniu. Jest to jednak różnica co najwyżej tylko ilościowa, a nie jakościowa. Chcąc naprawdę wyrobić specjalne uzdolnienie, trzeba celowo do tego dążyć, nie ograniczając się do celu materialnego sprawności językowej; trzeba *świadomych* zabiegów, mających być emocjonalną uprawą duszy. Pod tym względem zatem między usiłowaniami i sposobami postępowania nauczycieli szkół obu typów nie może być zasadniczych różnic. Metoda będzie ta sama.

Wynika to również pośrednio z ostatniego punktu obu programów, gdzie jest mowa o budzeniu świadomej miłości języka ojczystego. Uczuciowy stosunek do języka, nietylko utylitarny, może być wytworzony tylko wówczas, gdy język przez utwory w nim wyrażone będzie przemawiał do emocjonalnych stanów duszy, gdy będzie działał na wyobraźnię i uczucie, — to zaś może być osiągnięte tylko przez *celową* uprawę młodocianych dusz zapomocą tych utworów. Jasne jest również, że pielęgnowanie „ideałów religijnych, etycznych i estetycznych“ o których mówi program gimnazjalny, nie może być z programu szkół powszechnych wyłączone, stanowią one bowiem treść wychowawczą wogóle; wpajanie ich dokonywa się zapomocą odpowiednich treści, zawartych w czytankach, a przecież wychodzi się z założenia, że wypisy, jakimi młodzież się posługuje, muszą odznaczać się wyższymi wartościami. Nie ulega wątpliwości, że z chwilą zrealizowania reformy szkolnictwa cele formalne zostaną dobitniej podkreślone, bo wówczas szkoła 7-klasowa będzie zakończeniem nauki, ale i wstępem do gimnazjum wyższego.

W zakresie celów materialnych oba programy żądają zgodnie opanowania w mowie i piśmie języka współczesnego, — oczywiście w obrębie pojęć, dostępnych umysłowości 13—14 letniego dziecka. I tu jednak plan szkół powszechnych stawia sprawę skromniej, podczas gdy w gimnazjum nakaz ujęty jest w formę o wiele kategoryczniejszą: „nauczyć poprawnie mówić i pisać”. Uderza również, że w programie szkół powszechnych brak odpowiednika do obowiązującego w gimnazjum nakazu „uświadomić podstawowe zjawiska językowe w zakresie form współczesnego języka literackiego”. Wynika z tego, że w szkole powszechnej gramatyka ma być traktowana więcej jako nauka normatywna, służąca poprawności językowej, mniej natomiast zajmuje się *zjawiskami* językowymi, które mają być uświadomione.

Różnica ta jednak jest naogół pozorna, bo trudno w szkole nowożytnej, patrzącej na gramatykę w sposób odmienny od tradycyjnego, oderwać uświadomienie zjawisk językowych od wykształcenia językowego wogóle, od praktycznych jego celów. Sposób postępowania zatem w szkole powszechnej i niższem gimnazjum nie będzie i pod względem nauki gramatyki wykazywał zasadniczych różnic.

Postulaty zatem języka polskiego w obu typach szkół można ująć w sposób następujący: uczeń powinien wynieść po 7 latach nauki poprawność językową w mowie i piśmie, ma osiąść uświadomienie podstawowych zjawisk języka w całości, nie w poszczególnych tylko działach, tudzież zdobyć umiejętność czytania łatwiejszych utworów prozaicznych i poetycznych; powinien zdobyć zamiłowanie do książki, osiąść pewną kulturę duchową, która to zamiłowanie umożliwi, rozwinąć zatem pewne dyspozycje psychiczne, będące znamię człowieka

kulturalnego; nauczyć się kochać język ojczysty i wszystko to, co w tym języku zostało wyrażone.

Niniejsze rozważania metodyczne będą miały te cele na względzie, nie rozgraniczając obu typów szkół.

Wszystkim uczącym języka polskiego najusilniej zaleca się gruntowne przyswojenie sobie niezwykle cennych wskazówek metodycznych zawartych w obu programach, bez względu na to, czy pracują w szkole powszechnej czy w niższym gimnazjum. Są one krótkim, jasnym, a bardzo postępowym ujęciem wszystkich podstawowych zasad nauczania języka ojczystego.

Programy są z natury rzeczy ramowe, w które nauczyciel ma wlać własną swą treść, apelują do sił twórczych nauczyciela, do jego indywidualności. Nie krępują, dają dużo swobody, umożliwiają zatem rozwinięcie pomysłowości, nawet oryginalności, tworzą zaporę dla zatęchłej szablonowej rutyny, która naukę języka polskiego, najpiękniejszą, jaka wogóle istnieje, pozwalającą poruszać się po całym niezmiernym obszarze myśli ludzkiej, duszy ludzkiej i zjawisk życia, może wypaczyć, zbanalizować i wyjałowić.

OGÓLNE WSKAZÓWKI METODYCZNE.

Przystępujemy do omówienia wskazań, które wynikają z faktu, że nauczanie języka polskiego jest nauczaniem wogóle, że zatem obowiązują je pewne ogólne normy, jakie nowożytna pedagogika dla wszystkich dyscyplin szkolnych ustaliła.

1. *Uczyć należy w sposób dostosowany do poziomu umysłowego ucznia.*

Nauczyciel musi się liczyć z poziomem klasy, z jej percepcyjną pojemnością. Jest to postulat tak jasny, jak pewnik matematyczny. A jednak często przeciwko niemu wykraczają młodzi zwłaszcza nauczyciele, którzy palą się z niecierpliwości, by jak najprędzej otworzyć przed uczniami wszystkie tajniki wiedzy, zasypują ich precyzyjnymi sformułowaniami, subtelnymi dystynkcjami, głębokimi syntezami, uprzedzając rozwój naturalny ucznia. W takich wypadkach przerywa się między klasą a nauczycielem duchowy kontakt, który jest *conditio sine qua non* wszelkiej nauki. Jeżeli klasa czegoś nie pojęła, to przyczyną tego jest z pewnością albo ujęcie zagadnienia w sposób niewłaściwy, niemethodyczny, nie było planowego posuwania się krok za krokiem, przeskoczono jakieś konieczne myślowe ogniwo, i pochod młodych umysłów ugrzązł na martwym punkcie, — albo wogóle niedostępność danej rzeczy dla ucznia, potrzeba zatem jeszcze jakiegoś podbudowania, czasu.

Najskuteczniejszą byłaby taka nauka, któraby mogła pod względem materiału ściśle stosować się do indywi-

dualności ucznia, jak to się dzieje w nauczaniu jednostkowym; w klasie ma nauczyciel do czynienia równocześnie z kilkunastu lub kilkudziesięciu osobnikami o różnych uzdolnieniach i właściwościach psychicznych, a także niestety i o różnym poziomie wiedzy, indywidualizowanie może być zatem tylko w ograniczonej mierze stosowane.

Zwykle nauczyciel liczy się z jakimś idealnym poziomem, będącym środkiem arytmetycznym poziomów indywidualnych, przy którym odpadają uczniowie najslabsi i najzdolniejsi. Gdy nauczyciel więcej liczy się z pierwszymi tylko, u reszty maleje zainteresowanie i tempo staje się zbyt powolne; gdy się ogląda tylko na najzdolniejszych, ogół klasy nie odnosi korzyści. Dobry nauczyciel powinien dołożyć wszelkich starań, wyteńczyć cały swój spryt pedagogiczny, sprawność, doświadczenie i pomysłowość, by znaleźć sposoby na przezwyciężenie tych niewątpliwych trudności, by i uczniowie stojący na dwu przeciwnych krańcach nie zostali zaniedbani. Przecież na każdej lekcji języka polskiego porusza się tyle różnorodnych kwestyj, łatwiejszych i trudniejszych, prostych i skomplikowanych, odwołujących się i do pamięci tylko ucznia i do jego zdolności kombinowania, znanych już i nowych, że potrzeba tylko umieć je należycie na klasę rozkładać, umiejętnie nimi dysponować, by cała klasa była w ruchu. Zbiorowy charakter nauczania może u dobrego nauczyciela stać się właśnie momentem niezwykle dodatnim, wnoszącym walory, których jednostkowemu nauczaniu brak. Wystrzegać się należy tylko dłużej trwającego zajmowania się jedną kategorią uczniów, by u drugich nie dopuścić do zleniwienia myśli. A są nauczyciele, którzy lubią się przypiąć kilku uczniom najzdolniejszych i całą godzinę im poświęcić. Taka lekcja może nawet na wizytującym

przełożonym zrobić dobre wrażenie, jest to jednak sypanie piaskiem w oczy, nie lekcja rzetelna.

Zdarzają się klasy zdolniejsze i mniej zdolne, pilniejsze i leniwsze. O tem, z jaką klasą ma polonista do czynienia, warto zawsze pamiętać, gdy chodzi o wyznaczenie właściwego poziomu, na którym chce naukę utrzymać. Pod tym względem jest polonista w położeniu łatwiejszem, niż jego koledzy, program jego bowiem daje mu wielką swobodę i w doborze ćwiczeń i materiału, i w jego pogłębieniu.

Czy zawsze polonista musi liczyć się z poziomem klasy? Naogół tak. Zdarzyć się jednak może, że czasem potraci się o jakąś kwestję, która przerasta pojemność umysłową ucznia, że przeczyta się jakiś utwór, — nawet i na niższym poziomie, nietylko w gimnazjum wyższem, — którego całej subtelności i piękności uczniowie jeszcze ogarnąć nie zdołają. Czy należy je bezwzględnie omijać? Nie, boć przecie język polski ma przemawiać nietylko do strony intelektualnej, ale i do innych władz duszy, utwory piękna to nie zadania matematyczne, które muszą być w całości, we wszystkich swych szczegółach przez rozum opanowane. Nic nie szkodzi, gdy od czasu do czasu zetknie się uczeń z utworem, który częściowo tylko zostanie przez niego ogarnięty, gdy poza elementami zrozumianemi zostanie jeszcze coś otoczonego urokiem tajemnicy, poczucie niezgłębienia, byleby uczeń doznał duchowego wstrząsu, przeżył kilka chwil górniej, zareagował wyobraźnią i uczuciem. Niema potrzeby unikać bezwzględnie głębokich miejsc, bo wówczas stałoby się kroczylibyśmy po mieliźnie.

Gdy w żądaniu dostosowywania się do umysłowości ucznia mieliśmy na uwadze odpowiedni dobór treści, a więc stronę materialną, to w żądaniu *dostępności* nauczania chodzi o zagadnienie metodyczno-formalne,

o takie sposoby podawania treści nowej, by drogą najmniejszego oporu trafiała do umysłu ucznia. Ta sama rzecz, rozmaicie sformułowana, rozmaita wywołuje u słuchającego reakcję, inaczej komórki mózgowe porusza: podoba się lub nie podoba, jest jasna lub niezrozumiała, porywa lub nudzi. Jeżeli prawo to stwierdzamy na każdym kroku, my, dorośli, to o ileż więcej odnosi się ono do tych, którzy uczą się dopiero szeregować myśli, z móżdżkiem wchodzą w świat piękna i abstrakcji. Trzeba nieraz postąpić, jak to mówi Słowacki w „Godzinie myśli“:

Ta budowa, wielkimi myślami aklepciona,
Stała otworem ludziom, lecz by się w nią dostać,
Musieli wprzód, jak wielcy szatani Miliona,
Zmniejszać się i myślami przybrać karłów postać.

Tem „zmniejszaniem się“ nauczyciela w szkole jest przede wszystkim sposób wypowiedzania myśli; nie mówienie jak do umysłowo równych sobie, własnym, wyrobionym, „dorosłym“, pojęciowym językiem, operującym środkami, nad których zdobyciem lata całe pracował, trafia do młodych umysłów, lecz prostota, jasność, barwność, obrazowość. Gdy nauczyciel sam mówi, powinien starać się o to, by uczeń otrzymywał jak najwięcej wyobrażeń konkretnych, by *widział* wewnętrznymi rzeczami, o których się mówi; więc piękna przenośnia, trafne porównanie nie powinny schodzić z ust dobrego polonisty. Unikać mówienia abstrakcyjnego; nauka szkolna ma dopiero zdolność abstrakcyjnego myślenia w uczniach rozwinać, na materiale konkretnym zatem trzeba ich ostrożnie ku abstrakcji prowadzić, a nie odrazu nią zalewać. Mając np. wysnuć jakieś prawo gramatyczne, należy najpierw grunt *zjawisk* dobrze uczniom znanych przeorać i spulchnić, jeżeli prawo, a więc abstrakcja nie ma pozostać

dla nich czczem słowem. Nadto trzeba pamiętać, że celem nauki języka polskiego jest nie tylko sam język i rozwijanie zdolności abstrakcyjnego myślenia, lecz właśnie myślenie obrazowe, intuicyjne, bo tylko wówczas z bogaca się życie uczuciowe i zmysł piękna.

Przystępność nauczania wymaga, by przed przystąpieniem do rzeczy nowej odpowiednio umysły uczniów nastawiać, budzić wyobrażenia znane, mające zespolić się z wyobrażeniami, które mają być dopiero poznane. Tak samo w ciągu lekcji należy dbać o to, by w umysłach uczniów nie pozostawały elementy niejasne, niewytłumaczone, by następstwo podawanych wiadomości było przemyślane, by lekcja była należycie rozplanowana. O tem będzie mowa obszerniej przy toku lekcji.

Także koncentrowanie wiadomości zdobytych w szkole wogóle oddaje znakomite usługi, a więc wciągnięcie, gdzie to jest wskazane, jakiegoś szczegółu z gramatyki łacińskiej czy innego języka, jakiejś wiadomości z nauk historii czy geografji, bo w ten sposób spajam treść, którą chcę przyswoić, liczniejszemi niemi z duszą dziecka, zmniejszam jej opór, a tem samem udostępniam przyswojenie. Ma to również ogromne znaczenie dla ogólnego wykształcenia ucznia.

Dostępną jest nauka, która w najszerszej mierze uwzględnia *naoczność*. Naocznością wewnętrzną można nazwać wspomniany wyżej sposób mówienia, odwołujący się do wyobraźni uczniów; tu zaś mam na myśli posługiwanie się takimi środkami poglądowymi, jak obrazy, ryciny, portrety pisarzy, autografy, stare druki, pierwsze wydania dzieł, mapy, rysowanie planów, wykresów, różnych graficznych przedstawień, ilustrowanie przez uczniów scen z czytanych dzieł (o czem później), modele przy nauce głosowni, różne sposoby unaocznienia działania narządów mownych itd. Nie zapominać, że w klasie istnieje tablica —

nietylko matematyk ale i polonista powinien jej jak najczęściej używać! Wtedy tylko nauczanie będzie *interesujące*.

Dostępność spotęguje się przez żywe, ciepłe współdziałanie duszy nauczyciela, gdy będzie przejęty przedmiotem. *Pectus est, quod facit disertum. Amor est magister optimus*. Jeżeli uczniowie będą mówili „Co za nudy na tej lekcji!” — to o osiągnięciu właściwych celów nauki języka polskiego nie może być mowy, choćby nauczyciel rozporządzał bardzo wielką wiedzą, był wzorem pilności i sumienności. Chodzi przecież nietylko o językową tresurę, — a i ta doznaje zahamowania, gdy nauka nie działa na uczniów emocjonalnie, — ale przynajmniej w równej mierze o pobudzenie życia uczuciowego, o wyrobienie zdolności przejmowania się, przeżywania, zapalania się do wielkich ideałów, o ukochanie! Jakżeż to może być osiągnięte, gdy nauczyciel swym oschłym, pedantycznym tonem, drewnianym sposobem mówienia, swym chłodem, odnoszeniem się do przedmiotu jak do czegoś martwego, żadnych uczuciowych strun w duszach swych wychowanków nie poruszy, gdy trzeba będzie mówić o nim słowami Goethego: Ich finde nicht die Spur von einem Geist, und alles ist Dressur?

Jak wiadomo najsilniej asymilują się z treścią duchową te prawdy, które się własnym zdobyło wysiłkiem. Z tego płynie nakaz: dbać o to, by umysł ucznia zachowywał się jak najmniej biernie, recepcyjnie, lecz żeby ciągle samodzielnie poszukiwał, obserwował, odkrywał, był twórczy. Wskazanie to wynika i z tego, że nauka języka polskiego ma zaprawiać do samodzielnego myślenia. A jak często niestety odbywa się ona w sposób przypominający powtarzanie pacierza za panią matką, będący martwem reprodukowaniem słów książki i nauczyciela, bo to niby najlepszy sposób nauczania języka. Co za szkoda wyrządzona młodej umysłowości!

W sprawie tej bardzo jasno wypowiadają się wskazówki metodyczne, dołączone do programu dla gimnazjum niższego: „Nauczanie języka polskiego powinno się odbywać w ten sposób, by uczniowie nie odgrywali roli biernych tylko słuchaczy, lecz brali możliwie najbardziej czynny udział w opracowywaniu wszelkiego rodzaju tematów i zagadnień. W tym celu nauczyciel powinien unikać podawania uczniom takich wiadomości, które oni sami mogą zdobyć drogą obserwacji lub rozumowania. Zwłaszcza unikać należy podawania terminów zamiast faktów, oraz narzucania gotowych uogólnień, lub, co gorsza, całych usystematyzowanych teoryj.“

Nie powinno się również obciążać pamięci uczniów nadmierną ilością materiału. Nauczanie języka polskiego ma się tedy opierać na przeżyciach uczniów, na czytaniu z objaśnieniami i dyskusją, oraz na połączonych z tem ćwiczeniach gramatycznych, stylistycznych i logicznych zarówno ustnych jak piśmiennych. Uogólnienia gramatyczne powinni zdobywać sami uczniowie na podstawie dokładnego przerobienia konkretnych faktów, nie zaś otrzymywać je biernie od nauczyciela.

Przeciwko tym zasadom grzeszy się częściej, niżby się zdawało. Nieraz zdarzało mi się słyszeć odpowiedzi uczniów wspaniale wypowiedziane, bez zająknięcia, dobrze sformułowane, gdy jednak przypatrzyłem się im bliżej, okazało się, że były wkute, podyktowane i wybębnione napamięć. To tragiczne wprost niezrozumienie przez nauczyciela istoty nauki języka polskiego. Słyszałem, jak mi uczniowie recytowali gotowe formułki z podręcznika stylistyki Gallego, ale o rzeczy samej pojęcia nie mieli, bo została im z zewnątrz narzucona, przyklejona jak skrawek papieru do powierzchni mózgu, nie stała się duchową własnością ucznia, bo w takiej forma podana nie mogła się nią stać. Moim uwagom

bardzo się dziwiono, „boć przecież uczniowie tak wszystko znakomicie umieli“.

Takie umienie to werbalizm, to ani zbogacenie zasobu językowego, ani powiększenie serc, ani pomnożenie wiedzy.

Są nauczyciele bardzo inteligentni, pełni najlepszych chęci, którzy osiągają jednak bardzo liche rezultaty, bo zapominają, że każda lekcja to współpraca obu czynników: uczącego i uczącego się. Tymczasem wpadając w zapał, skądinąd chwalebny, upajają się własnem gadulstwem i mówią, mówią, mówią. Od czasu do czasu piękne jakieś opowiadanie czy wykład nauczyciela działa ożywiająco, odświeżająco; gdy jednak jest najczęściej stosowanym zabiegiem polonisty, nie wydaje owoców, gdyż młody umysł, nie zmuszany do wysiłku, do tworzenia, przestaje wogóle pracować. Nauczyciel powinien wiedzieć, kiedy może popuścić cugli swej swadzie, a kiedy musi ograniczyć się do bardzo trudnej roli reżysera myśli ucznia, popychającego ją tu pytaniem, tam dyskretną uwagą, ówdzie jednym jakimś nieznacznym słowem.

Ważnym postulatem nauczania wogóle jest troska o przyswojenie. Należy pamiętać, że wszystko, co się w szkole robi, powinno wejść w duchowy organizm ucznia. Dlatego też obowiązuje stara zasada: non multa, sed multum; jeżeli inaczej niemożliwe, zrezygnować raczej z ilości na rzecz jakości, pogłębienia. Człowiek umie tylko to, co rozłożył na najdrobniejsze części składowe, czego mechanizm wewnętrzny zbadał, co może potrafił sam, naśladować, stworzyć, przy czem był czynny nietylko umysłowo, ale i fizycznie, co weszło do jego duszy drogą rozlicznych skojarzeń. Pośpiech, kolejdoskopowość i pobieżność, jest, szczególnie u młodych umysłów, szkodliwa: powstaje uczucie ciągłego zaskakiwania niespodziankami, stan pewnego odurzenia; nieprzetrawienie,

niewłożenie pewnej, w każdym wypadku ściśle określonej sumy własnej energii, samoczynnego wysiłku, zlekceważenie okresu kielkowania, innego dla każdego ziarna, powoduje pewne osłabienie napięcia, zubożenie, rozleniwienie, bierność myśli.

Odnosi się to oczywiście i do języka polskiego, z pewnemi jednak zastrzeżeniami. Pewne zabiegi polonisty mają z bogacać umysł, meblować zatem głowę wiadomościami, usprawniać język; inne znowu leżą w sferze całkiem irracjonalnej, mając pogłębiać życie wewnętrzne, być uprawą uczuć i woli. Jest rzeczą jasną, że nonsensem byłaby tendencja do „przyswajania“, gdy chodzi o ostatni wypadek. Jeżeli jakaś rzecz została tak spreparowana i podana, że wywołała wstrząs duszy, że się coś w niej wyzwoliło, że na chwilę choćby otworzyło się okienko na wieczność, na świat rzeczy niewyrażalnych, ujrzało się barwę i odczuło czarodziejską woń rzeczy, to cel został już osiągnięty i naciąganie tego do kategorii intelektualnych byłoby tak samo śmieszne, jak chęć mierzenia napięcia barwy np. smakiem.

Mówiąc o konieczności utrwalania, nie ma się też oczywiście na myśli łatwych opowiadań w niższych klasach, bo tu naogół nie przyswojenie treści jest celem, lecz ćwiczenia, które z czytanką wiążę, a które mają jakiś cel spełnić (np. przyswojenie pewnych wyrażeń, wysubtelnienie na pewnym małym odcinku poczucia językowego, zrozumienie konieczności pewnego następstwa myśli itd). Takie czytanki powinny dość szybko po sobie następować, gdyż rozwałkowywanie sprzeciwi się zasadzie, że nauczanie powinno być zajmujące. Pogląd, panujący w niektórych szkołach, że w miesiącu nie można w wyższej klasie przeczytać więcej niż dwa ustępy średnich rozmiarów, jest niedorzecznością.

Stopień dbałości o utrwalenie — gdy chodzi nie o gramatykę, lecz o lekturę, — zależy wyłącznie od tego, co się czyta. Im więcej walorów artystycznych i wychowawczych czytanka czy utwór posiada, z tem liczniejszych stron, w tem rozmaitszem oświetleniu musi być ukazany. Lekturą należy tak kierować, by nie nudziła i nie odstraszała od drukowanego słowa, by przeciwnie budziła głód książki. Jeżeli nauczyciel, zwłaszcza w szkole powszechnej, tyle osiągnie w klasach najwyższych, że kwitnąć będzie wśród młodzieży czytelnictwo, że znane jej będą najcenniejsze utwory dostosowane do tego wieku, to osiągnął bardzo wiele.

Gruntowne przerobienie jeszcze nie jest wszystkiem. Jeżeli umysł dojrzały, obracający się stale w pewnej sferze wyobrażeń, a więc mający wyrobioną zdolność łatwiejszego przyswajania sobie wiadomości w tej dziedzinie, musi jednak od czasu do czasu urządzać niejako przegląd swego wojska, zapasy wietrzyć, odświeżać i uzupełniać, gdyż w przeciwnym razie dziwnie kruszeją, wietrzeją i zostają przez czas zmyte i splókanie, to cóż dopiero umysł niewyrobiony, zalewany stale powodzią rzeczy absolutnie nowych. Dlatego też odświeżanie zdobyczy dawniejszych, nawracanie do nich, łączenie ich z nowemi, tworzenie jakichś nowych syntez jest konieczne. W nauce o języku należy w każdej klasie ile możności wszystkie jej działy przerabiać, oczywiście w coraz to nowem ujęciu, z coraz głębszem wnikaniem w zjawiska językowe. Przy lekturze zaś nawet na tym niższym stopniu na każdym kroku będą się nadarzały sposobności łączenia rzeczy świeżych z poznanemi dawniej. Tak np. czytając jakąś balladę przypomnimy przeczytaną dawniej, bajkę nową zwiążemy z dawniejszemi, opis jakiś np. pory roku skłoni nas do przypomnienia sobie czytanego dawniej innego opisu; koncert Jankiela każe zastanowić się

nad stosunkiem do koncertu Wojskiego; do podobnych przypomnień i porównawczych refleksyj mogą mnie skłonić postacie ludzkie np. Robak i Kmicic, Dyndalski i Gerwazy itd. Pamiętać i wszelkimi sposobami starać się, by rzeczy nowe nie były rzeczami absolutnie nowymi, by wiązać jedne z drugimi, by wytwarzać w umyśle ucznia jedność.

Dalszym postulatem dydaktyki ogólnej jest nauczanie *praktyczne*, t. zn. takie, by miało jak najwięcej łączności z życiem. Wiedza ma się stać umiejętnością, która człowieka usprawnia w życiu bądź przez swoją materialną wartość, bądź przez to, że wytwarza w nim dyspozycje, uzdalniające do jak najlepszego orjentowania się w zjawiskach życia jednostkowego i zbiorowego, jak najintensywniejszego i najpożyteczniejszego wypełnienia miejsca swego w świecie.

Postulat ten ma przy nauce języka polskiego pełne zastosowanie. Wyrabianie samodzielności myślenia, umiejętność władania językiem, rozwijanie wszystkich władz duszy, ukulturalnienie wewnętrzne, wprowadzenie w dziedzinę kultury narodowej, pełne i konkretne ujmowanie zjawisk życia, szczepienie ideałów — to właśnie poza pewnymi materialnymi wiadomościami, dostarczonymi przez naukę języka polskiego, owa praktyczność tej nauki, oczywiście pojęta szeroko i nie utylitarnie.

Jeszcze jedną zasadę wygłosiłbym dla polonisty, na pozór paradoksalną: *żeby nie uczyć zbyt metodycznie*. — Mam na myśli jeden przyjęty szablon, jedną zbawczą receptę. Żaden inny przedmiot nie daje nauczycielowi tyle swobody, nie apeluje tak dobitnie do jego sił *twórczych*, do jego indywidualności, jak język polski. Grobem szkoły jest szablono-rutyna, w każdym przedmiocie wogóle — szczególnie zaś odnosi się to do języka polskiego. Nie można tu zalecić jednej metody; heury-

styka np. jest bardzo pożytecznym sposobem postępowania, nie jest jednak jedynie zbawcza. W jednym wypadku znajdzie pełne zastosowanie; w drugim wskazany będzie wykład, jeszcze w innym dam uczniom zupełną swobodę, puszczę ich samopas, wyznaczę tylko jakieś pensum i wskazawszy środki pomocnicze, jak to się robi w planie daltońskim, kiedyindziej każę w klasie cicho coś przeczytać, by potem oprzeć na tem dalsze postępowanie itd., itd. Wogóle pomysłowość nauczyciela i jego samodzielność ciągle musi być czynna i czujna, by mu mówiła, w jakim wypadku będzie kroczył starą, utartą drogą, a w jakim koniecznie z niej trzeba zejść.

PYTANIA.

Metoda, jaką się nauczyciel przeważnie posługuje, jest metoda heurystyczna, poszukująca prawdy w wspólnej pracy, stwarzająca silny kontakt klasy z nauczycielem, pobudzająca ucznia do samodzielności, wspierająca zrozumienie i przyswojenie, stwarzająca równowagę aktywności obu czynników: nauczyciela i ucznia. Wymaga ona od nauczyciela więcej niż metoda wykładowa: żąda nie tylko ogromnej sprawności językowej, ale szybkości i lekkości myślenia, zdolności stawiania na stanowisku ucznia, widzenia rzeczy z tej drugiej strony, nie własnej. Głównym orężem, którym włada *heureka*, jest pytanie, dlatego też sztuce stawiania pytań należy kilka uwag poświęcić, gdyż nie jest bynajmniej łatwa. Nietylko początkujący nauczyciel, ale i wytrawny pedagog powinien się pod względem sposobu stawiania pytań kontrolować, by się uchronić od niezręczności.

Jakie powinno być dobre pytanie? *Zrozumiałe i jasne*. By zaś takim było, musi czynić zadość kilku warunkom. Wszystkie jego części składowe muszą być uczniowi bezwzględnie znane i jasne. Tak np. w 3 czy 4 roku nauki przy omawianiu „Powrotu taty“, który jest na tym poziomie zupełnie odpowiedni, byłoby błędem zadać takie pytanie: Jakie *pobudki*, a może nawet: jakie *motywy* skłoniły zbójcę do darowania życia ojcu i dzieciom? Albo: Jaka jest *idea* tego utworu? Niewątpliwie bowiem na tym poziomie pojęcia: motyw, idea, przed-

stawiają się całkiem jeszcze mglisto. Pytać zatem w sposób, nie wybiegający ponad rozwój umysłowy!

Na zrozumiałość, względnie niezrozumiałość pytania wpływa akcent zdania, wiadomo bowiem, że zależnie od tego, które słowo zaakcentujemy, zmienia się sens zasadniczo. Proszę tylko wypowiedzieć następujące zdanie trzykrotnie, zmieniając każdorazowo akcent: Czy *pójdiesz* dzisiaj ze mną? Czy *pójdiesz dzisiaj* ze mną? Czy *pójdiesz dzisiaj ze mną*? To trzy zupełnie różne myśli! W pierwszym wypadku domyślamy się, że ów ktoś, do którego pytanie jest zwrócone, kiedyś zapewne nie chciał ze mną iść, w drugim, że chce pójść, ale nie wie jeszcze kiedy, a w trzecim fakt pójścia nie ulega wątpliwości, tylko nie jest jeszcze wogóle zdecydowane, z *kim* ma pójść.

Należy zatem w pytaniu akcentować ten wyraz, w którym leży sedno rzeczy.

Unikać pytań, w których pyta się o kilka rzeczy naraz. Np.: Jakie przygotowania porobił pan na Płuzynach i jaką dał radę poeta? (Świtez.) Pytanie takie jest z tego powodu niefortunne, że gdy przyjdzie do odpowiedzi, trzeba będzie może jeszcze stawiać pytania pomocnicze do części pierwszej (np. o niewód, czółna, statki), a potem dopiero przejdzie się do części drugiej.

Pytanie staje się nieprzejrzystem, grzeszy więc przeciwko zrozumiałości, gdy się je ujmie zbyt zawile, gdy zdania uboczne zasłaniają rzecz, o którą chodzi: „Jakie nasuwają się nam domysły w chwili zjawienia się uzbrojonego Litawora, gdy widzimy jego pomyłkę w przypasaniu miecza, jego milczenie, i skoro wiemy, że Grażyna знаła się na rzemiośle wojennem i że za żadną cenę nie chciała dopuścić do hańby połączenia się z Krzyżakami?” Pytanie to, autentyczne, jest bardzo

nieszczęśliwe, bo miesza różne kwestje. Trzeba je koniecznie rozbić. Co wiemy o jej zamięłowaniu do rzemiosła wojennego? Jak odnosiła się do zamiaru połączenia się Litawora z Krzyżakami? Jak był przypasany miecz? Co nas uderza w zachowaniu księcia? Teraz dopiero, po wyczerpaniu pytań przygotowawczych, przyszła pora na pytanie główne, które błędnie chciało się zrobić pytaniem pierwszym. Czy pytanie jest dobrze sformułowane, można stwierdzić w ten sposób, że się je każe uczniowi powtórzyć. Gmatwają też i zaciemniają sedno pytania niepotrzebne wtręty i słowa nic nie mówiące, jak np.: *Możeby mi kto powiedział...* Albo: *Teraz chciałbym się dowiedzieć...* Brzydkie też robi wrażenie rozpoczynanie pytania od nawykowego: „a więc, a zatem“.

Ostatnie wypadki są bardzo częste, od takich błędów nie są wolni nawet bardzo dobrzy nauczyciele.

Bardzo trudne jest stawianie pytań, gdy chodzi o zreprodukowanie jakiegoś faktu. Tu łatwo ulec pokusie pójścia drogą najmniejszego oporu i operować beztreściowymi czasownikami *zrobić, stać się*, np. *Co zrobił pan na Płużynach?, co stało się potem?*, — gdzie pytania sprowadzają rzecz do bardzo ogólnych kategorii prostego następstwa czasowego lub wykonania czynności wogóle. Tego samego typu są pytania: *jaki jest np. Sędzia?* Trzeba dążyć do tego, by słowo bezbarwne, zbyt ogólnikowe zastąpić wyrazistszem, konkretniejszem, jędrniejszem.

Chwiejne i metodycznie niewłaściwe są pytania, których sam ton zdradza, że pytający nie ma w głowie gotowej odpowiedzi. Zanim się postawi pytanie, muszę sam sobie dać odpowiedź. Wówczas i forma będzie odpowiednia.

Pytanie nie powinno być improwizowane, lecz przemyślane w domu, tak samo jak zagadnienia, które chcę zapomocą pytań poruszyć. I na rzecz, że przy najlepszem przemyśleniu zawsze w gorącej chwili,

w czasie dyskusji z uczniami może przyjść do głowy coś nieoczekiwanego, a bardzo trafnego, oryginalnego, — takie olśnienia nagle są w nauczaniu bardzo cenne, — jednak kontrolować siebie, by się nie dać ponieść za daleko i nie tracić właściwego celu z oczu!

Zdarza się też, że mając w głowie gotową odpowiedź, upieramy się, by ją koniecznie od ucznia w tem samym sformułowaniu wydobyć. Jeżeli odpowiedź ucznia co do treści swojej zbliża się do mojej koncepcji, przyjmuję ją, może nie jako ostateczną, ale dającą podstawę do dalszych pytań pomocniczych, zmierzających do wypracowania ostatecznego kształtu. Nie szkodzi wówczas — o ile uczeń istotę rzeczy uchwycił — jeżeli nauczyciel sam ostatecznie kwestję oszlifuje i sprecyzuje, by sformułowanie odpowiadało wymaganiom i ścisłej logiki i nienaganności stylistycznej.

Pytanie powinno być poprawnie zbudowane jako zdanie pytajne, a więc mające pytające zaimki czy przysłówki na pierwszym miejscu. Więc nie: *Na podstawie dotychczasowych naszych spostrzeżeń domyślamy się, że ksiądz Robak jest kim?* (przy ostatnim wyrazie jeszcze gwałtowne wskazanie palcem), lub: *Poeta przeciwstawia się w Romantyczności szkiełku i oku mędrca — jak? Mickiewicz w Grażynie pewnych rzeczy świadomie nie dopowiada, zostawiając je domysłowi czytelnika — gdzie i jak?* Znam nauczycieli, lubujących się wprost w takim stawianiu pytań, zdaje im się, że przez akcent końcowy czynią je dobitniejszymi, elektryzującymi ucznia, że na tem zyskuje tempo lekcji. Tymczasem początek brzmiący jakby się miało tylko coś do zakomunikowania, nie nastawia uwagi ucznia bez reszty na pytanie, potem zaś nagle i niespodzianie wyskakujące pytanie wymaga niejako szybkiego przefasowania myśli, przypomnienia sobie, co było na początku,

kiedy słów nauczyciela nie traktowało się jako pytania. Jest rzeczą jasną, że nonsensem jest odrywanie od siebie celem sformułowania pytania wyrazów, które razem stanowią jedno pojęcie, występując w stałych połączeniach jako pewne obrazowe, przenośne zwroty mowy. Tak np. mając na myśli zwroty: wykopywać przepaść, iść na lep, bić się z myślami itd. nie można zapytać: *co wykopywał Pokój Wiedeński? na co szedł...? z czym się bił...?*

Unikać pytań okaleczonych, kadłubowych takiego typu: *Pani (w Liljach) pobiegła do...?* (wskazuje przytem palcem na ucznia, który ma odpowiedzieć: do lasu.)

Poddawanie odpowiedzi przez podsuwanie początkowych głosek czy sylab (np. w pytaniu poprzednim: no, do l... la.. las...) jest niezgodne z zasadami dydaktyki. Nie stawiać pytań, na które można tylko dać odpowiedź: *tak* lub *nie*. Lekcja staje się wówczas banalna, a wysiłek nauczyciela nieproporcjonalny do osiągniętej korzyści.

Czy pytanie musi zawsze występować w pełnym niejako rynsztunku? Nie, gdyż wówczas panowałby ton zbyt nienaturalny, powstawałoby nudnie wlokące się tempo. Nauczyciel musi posługiwać się stale pytaniami naprowadzającymi; nie będzie uchybieniem, jeżeli one, zbliżając postępowanie nauczyciela do rzeczywistego życia, będą przybierały postać: *kiedy?, a gdzie?, a w jaki sposób?, dlaczego?* itd., gdy chcę z ucznia wydobyć dalsze szczegóły, gdy chcę jego myśli dopomóc, nadać jej kierunek, jednym słowem, gdy chcę go pchnąć naprzód. Zbytecznem jest podkreślać, że takich właśnie pytań jest najwięcej, że one stanowią główną treść lekcji.

Pytanie powinno być dobrze zbudowane pod względem logicznym, to znaczy, nie być ani za ciasne,

ani za obszerne. Gdy szukam pojęcia o zakresie ciśnień, to pojęcie szersze, w pytaniu zawarte, powinno być bezpośrednio nadrzędne. Wyjaśni to przykład. Gdy zapytam: „*Gdzie leżało Soplicowo?*“, to, o ile zakresu szukanego pojęcia nie warunkuje i nie ogranicza treść poprzedniej rozmowy, pojęcie „gdzie“ jest za obszerne. Odpowiedź może wypaść „*na Litwie*“, „*na pagórku niewielkim*“, „*nad ruczajem*“, a nawet „*nigdzie*“. Zależnie od tego, o jaką odpowiedź chodzi, zapytam: „*W jakim kraju?*“, „*Jakie było położenie Soplicowa?*“. Tak samo nierozumne jest pytanie „*Czem jest Pan Tadeusz?*“, bo odpowiedzi może być bardzo wiele.

Gdy pytam o zakres pojęcia, musi uczeń wiedzieć, według czego ma on być wyczerpany, czyli znać zasadę podziału. Pytanie np. „*Jak dzielimy zdania*“, zupełnie nic nie mówi, według czego podział ma być dokonany; odpowiedzi zatem mogą być rozmaite: nauczyciel musi powiedzieć, czy chodzi o podział według treści (oznajmujące, wykrzyknikowe, pytające), czy według sposobu wyrażenia (pojedyncze — złożone, nierozwinięte — rozwinięte).

Pytania są główną formą lekcji i gdy chodzi o przeprowadzenie analizy, o wykrycie szczegółów, cech, faktów jednostkowych, i kiedy drogą rozbioru zdobyte cząstkowe sądy łączymy, ujmując je w większą całość. W obu wypadkach, przy analizie i syntezie, niezwykle ważną rzeczą jest umiejętność formułowania pytań i ich następstwo: muszą one nanizywać się jak na sznurek, ułożone ściśle według wielkości i następujące po sobie według pewnego prawa. Dorywczość, improwizacja, przeskakiwanie od materji do materji, brak jasno wytyczonej drogi, systemu, jest ciężkim metodycznym grzechem. Przy takich pytaniach chodzi

o zręczne *wyszukiwanie i znajdowanie* na podstawie tego, co jest znane niejako potencjonalnie, o wydobywanie z zakamarków świadomości i popychanie w jej centrum, o wyszukiwanie jądra, ukrytego w łupinie, o zdobywanie pewności w tem, co było chwiejne i wątpliwe, o rzucanie światła na to, co leżało w ciemności. Takiem umiejętnem pytaniem dociekaniem dochodzi się do pojęć abstrakcyjnych przez odrywanie pewnych cech od szczegółów, od faktów konkretnych; nieuporządkowane doświadczenie (lektura) ujmuje się w system, w prawa, doprowadza się do zdecydowanych sądów.

Nie wynika z tego, że nie wolno mi od formy pytania odstąpić. Takie dochodzenie jest właściwie ciąglem przechodzeniem od pytań do stwierdzeń, nastawiających na pewne wyobrażenia, wskazujących kierunek i naodwrot. Ciągłe zatem nauczyciel wplata jakieś uwagi, poddaje wyobrażenia, które mają później wejść w skład odpowiedzi ucznia. Gdy czytam np. sonet „Burza“, zbudowany na podstawie kontrastu między zjawiskami w przyrodzie i zachowaniem się podróżnych, a znieruchomieniem fizycznym i psychicznym poety, błędem byłoby zapytać: „*Jaki tu widzimy kontrast?*“, bo uczniowie tego nie rozumieją. Lepiej będzie zwrócić najpierw uwagę na silnie podkreśloną aktywność podróżnych, a potem powiedzieć: *Zastanówcie się, czy poeta tak samo się zachowuje. A jak? A więc widzimy zasadniczą różnicę. Mickiewicz przeciwstawił tego jednego podróżnego wszystkiemu innemu. Uwydatnił zatem kontrast.* — Teraz dopiero może paść powyższe pytanie.

Jeszcze garść praktycznych wskazówek.

Pytanie, sformułowane według powyżej wyłuszczonej zasady, należy skierowywać do całej klasy, a dopiero

po wypowiedzeniu go wskazywać ucznia, który ma na nie odpowiedzieć. Przy pytaniach nieegzaminacyjnych, nie zmierzających do stwierdzenia wiadomości, tylko będących właściwą formą posuwania się naprzód, a więc przy pytaniach heurystycznych, dopuścić zgłaszanie się, bo nauka ma być swobodną wymianą myśli, konwersatorium.

Nie przylepiać się do jednego ucznia i nie prowadzić z nim wyłącznie pogadanki, bo wówczas zainteresowanie klasy maleje. Nadto uczniowie, znając taki fatalny nawyk nauczyciela, i widząc, że wybrał już ofiarę, zaczynają oddawać się błogiej umysłowej drzemce.

Nie odtrącać opryskliwie odpowiedzi niezgrabnych, źle sformułowanych, traktować je rzeczowo, lecz z życzliwością. Wyrozumiałość nauczyciela, dobrotliwość — ale nie safandulstwo! — krzepi odwagę uczniów i rozwiązuje języki, — a o to głównie przy nauce języka polskiego chodzi.

Pytania wypowiadać głosem o ile możliwości naturalnym, bez wydzierania się i bez frygowatego rzucania się po klasie, — a jedno i drugie zdarza się bardzo często, szkodząc tylko nauczycielowi, a uczniom nie przynosząc pożytku.

Z pytaniami zwracać się częściej do roztargnionych, skłonnych do nieuwagi, niż do uważnych, nie pytać uczniów po kolei, pod rząd jak siedzą w ławkach lub jak następują po sobie w alfabecie; zwracać się nietylko do tych, którzy podnoszą palce, bo przecież zadaniem nauczyciela jest utrzymywać kontakt z całą klasą i całą klasę pchać naprzód. Nauczyciel dąży do tego, by w klasie nie było elementów beczynnych, martwych, ideałem jego jest klasa przypominająca zgraną orkiestrę, w której muzyk, chwilowo skutkiem pauzy nieczynny, jednak nie jest beczynny. On jest w ciągłym napięciu,

liczy takty, by we właściwej chwili, gdy przyjdzie na niego kolej, dodać do harmonji swój ton. Ożywienie toczy się od ławki do ławki, budzi śpiących, otrząsa ociężałych, podnieca obojętnych i prowadzi cały ten świątek w jednym łożysku. Osiąga to nauczyciel i całą swoją osobowością, i swoim zapałem, przejęciem się, umiejętnością budzania zainteresowania, uderzania w czule strony działwy — i metodyczną sprawnością, objawiającą się w umiejętności zwracania się z zapytaniami do klasy i należytego ich rozdzielenia.

Zaznaczyłem już poprzednio, że wszystkiego nie da się wcisnąć w formę pytającą. Gdy się odpowiedniami pytaniami zorało i spulchniło psychiczną glebę uczniów, może zapładniająco oddziałać żywe słowo nauczyciela. Nieraz przy nauce języka polskiego zajdzie potrzeba opowiedzenia czegoś, ale w formie pięknej, przepojonej wewnętrznem odczuciem, by przemówić do uczucia lub wyobraźni. To będą jednak naogół tylko krótkie pauzy wytchnienia, po których nastąpi zasymilowanie podanej treści lub zużytkowanie obudzonego wzruszenia drogą aktywnej współpracy, której właściwą formą jest pytanie poszukujące, naprowadzające, formułujące.

Czasem też nauczyciel przerwie zwyczajny tok, by kazać uczniom coś na lekcji cicho przeczytać, coś w skupieniu obejrzeć, poczem znowu wróci do heurezy.

Wyczerpawszy sprawę pytań, należy kilka słów poświęcić odpowiedziom. Metodyka ogólna żąda od odpowiedzi następujących właściwości: ma być 1) ścisła, t. z. zawierać tę prawdę, o którą w pytaniu chodziło; 2) wyczerpująca, t. z. czynić zadość całemu zakresowi pytania; 3) jasna, t. z. nie zawierająca żadnego obcego elementu, który z pytaniem nic nie ma wspólnego, i sformułowana poprawnie, w słowach właściwych, bez

omówień i równoznaczników; 4) samodzielna, zdobyta przez ucznia, będąca wynikiem i zdobyczą jego własnych poszukiwań, nie może więc być wypowiedzianą ani przez współuczniów, ani przez nauczyciela, poddającego pierwsze słowa; 5) bezpośrednia, tj. wpływająca logicznie z pytania, z którym formalnie się zgadza pod względem językowej budowy. (Odpowiedzi, wykraczające przeciw temu nakazowi, mają np. taką postać: *Co to jest przyrostek? — Jeżeli przed pniem coś jeszcze się znajduje. Co to jest spółgłoska miękka? — Jeżeli przy jej wymawianiu podnosi się środek języka ku podniebieniu.*)

Punkty 1—4 są jasne, ostatni wymaga pewnych komentarzy.

Dla osiągnięcia odpowiedzi bezpośrednich zwykle się żąda, by w odpowiedzi było zawarte pytanie, lub żeby przynajmniej odpowiedź była sformułowana w całym zdaniu. Dlaczego? Nauczyciel może lepiej skontrolować uwagę ucznia, zmuszając go do dokładnego trzymania się danych, zawartych w pytaniu, tak co do treści jak i co do formy, następnie ocenić dokładniej wartość odpowiedzi, której nieścisłość w pełnym zdaniu odrazu się ujawnia. Uczeń musi przy takiej odpowiedzi mocniej się skupić, przyzwyczajając się do tworzenia zdań pełnych, jasnych i poprawnych, osiąga zatem korzyść językową, co jest oczywiście jednym z najgłówniejszych celów nauki języka.

Takie postępowanie jednak, stosowane bezwzględnie, ma także i poważne strony ujemne. Zatrzymuje ono ucznia zbyt przy kwestiach ubocznych, kładąc myśleć równocześnie o kilku różnych walorach odpowiedzi i może wpłynąć ujemnie na jej istotę; wymaga wysiłku niewspółmiernego z pytaniem, jeżeli ono jest jasne, proste, łatwe, krótkie; pozbawia lekcję ożywienia, odbierając odpowiedziom cechę bezpośred-

ności, spontaniczności, często bowiem wartość odpowiedzi leży w tem, że dana jest w jednym słowie, które nareszcie, długo i mozolnie szukane, nagle, jakby w olśnieniu, z młodej duszy się wyrwało.

Pedantyzm w sprawie odpowiedzi może się okazać wręcz szkodliwym dla istotnych celów nauki języka, która ma dać wprawę w swobodnem mówieniu. Można odróżnić pytania dośrodkowe i odśrodkowe. Pierwsze, skupiające, takie, o jakich mówiliśmy przed chwilą, gdzie wielka suma pracy poszukującej, dociekającej, krystalizuje się w krótkiej, może nawet jedno-wyrazowej odpowiedzi. Wprawdzie jest to typ, mający więcej zastosowania w naukach ścisłych np. matematyce, logice, ale i językowi polskiemu nie może on być obcy. Wszak nieraz i tu chodzi o wykrycie jakiegoś prawa, np. w gramatyce, o odkrycie w utworze literackim jakiejś jednej zasadniczej cechy, o dokonanie jakiegoś spostrzeżenia (np. obiektywność, subiektywność, wykrycie jakiejś cechy charakteru, akcji, kontrast, nastrój itd.) Częstsze to będą wypadki w wyższym gimnazjum, gdzie będziemy uprawiali analizę literacką w szerszej mierze, jednak i na naszym stopniu nie możemy się takich dociekań i wynalezień wyrzec, które stanowią dla młodego umysłu rzetelny dorobek.

Częstsze atoli będą z natury rzeczy pytania odśrodkowe, ekstensywne, będące tylko wskazaniem drogi, po której uczeń musi dość samodzielnie kroczyć, bo celem nauki języka polskiego jest nauczyć samodzielnie mówić. Otóż są wśród uczniów, zwłaszcza dziewcząt, typy gadulcze, które trzeba poskramiać i wtłaczać w ramy ścisłości i rzeczowości; częściej jednak zdarza się, że ucznia trzeba do mówienia popychać. Nie należy go zatem wodzić na pasku pedanterji odpowiedzi, uczeń mając coś np. opisać, trzyma się tak kureczowo pytania,

że trzeba go od niego przemocą odrywać i czynić pytanie tylko wskazówką, ku jakiej treści ma się z kolei jego myśl kierować. Gdy np. opisując tablicę, zapytam: *z jakiego materiału? jaki jej kształt? jaki kolor?* — uczeń nazbyt pochopnie odpowiada: *jest z materiału drewnianego, jej kształt jest okrągły, jej kolor jest czarny*, a chodzi właśnie o to, by powiedział: *jest drewniana, okrągła, biała*. Za wszelką cenę trzeba zwalczać w uczniu dążność do podejmowania pytania nauczyciela, do niewolniczego opierania się na niem, co mu nie pozwala na samodzielne formułowanie, zwalcza się ją zaś przez to, że właśnie nie przyjmuje się odpowiedzi zawierających pytanie nauczyciela, że wielokroć gdy chodzi o dłuższy opis czy opowiadanie, pomaga się uczniowi nie pytaniami, lecz luźnymi wyrazami lub zdaniami, będącymi dyspozycją ucznia. Lepiej często sugestywnie niejako podsuwać uczniowi, o czym ma mówić, może nawet tylko wskazać ręką na pewien szczegół, — jeżeli się ma omawianą rzecz przed oczyma — niż formułować wprost pytanie.

Streszczając powiemy, że należy wystrzegać się wszelkiej przesady. Żądanie zdań kompletnych będzie się odnosiło przede wszystkim do tego, by nie dopuszczać kiwnięcia głową zamiast odpowiedzi, jakiegoś mamrotania, monosylab, strzępków zdań, mowy posiekanej, porwanej, bezkształtnej. Bezpośredniość odpowiedzi będziemy rozumieli w ten sposób, że ma być równoważna z pytaniem co do treści, a nie co do formy. Czasem wystarczy jedno słowo, bardzo często jasne, poprawnie zbudowane zdanie, a najczęściej będzie nam chodziło o to, by odpowiedzią ucznia na pytanie był szereg logicznie związanych zdań.

Jak przy pytaniach tak i tu na zakończenie nie od rzeczy będzie podać kilka rad praktycznych.

Zwalczać u uczniów ile możności krzykliwość podczas opowiadania, mamrotliwość, monotonne mielenie, lub wpadanie w śpiewną manierę. Odpowiedź i pod względem głosowym nie powinna odbiegać od normalnego mówienia.

O poprawności wymowy, o zwalczaniu pewnych jej usterek będzie mowa na innem miejscu.

Częstym błędem jest poprawianie ucznia, zanim jeszcze skończył. Często też nauczyciel, zadawszy pytanie, zaczyna zaraz z uczniem mówić. Nie powtarzać odpowiedzi za uczniem! To nawyk, którym grzeszy więcej niż 50% nauczycieli. Trzeba się pod tym względem kontrolować, bo najczęściej nauczyciel sam nie wie, że to robi.

STOPNIE FORMALNE.

Jak powinien wyglądać tok nowej lekcji, poza częścią pierwszą godziny, przeznaczoną na powtórkę, reprodukcję, spożytkowanie rezultatów lekcji poprzedniej?

Dawniejsza pedagogika, zwłaszcza niemiecka, stworzyła pewien kanon dla toku lekcji, znany pod nazwą stopni formalnych szkoły Herbarta-Zillera. Trzymanie się niewolnicze tych przepisów należy już do przeszłości; tu i owdzie tylko spotka się jakiegoś nauczyciela dawniejszego autoramentu, który kurczowo i niewolniczo dzieli lekcję na 5 stopni. Jakkolwiek silnie zdyskredytowane, nie można ich w czambuł potępiać i uważać za coś absolutnie niedorzecznego i nieodwołalnie pogrzebanego. Nie wolno się tylko dać tej sakramentalnej piątce tyranizować, nie wolno wtłaczać wszystkiego w gotowy schemat, bo wówczas naprawdę wyniknie niedorzeczność. A widziałem wielokrotnie lekcje, na których nauczyciel biedził się, by np. wiersz liryczny lub artystyczny opis posiekać na pięć części i potraktować go w sposób wprost absurdalny. Możliwe są jednak lekcje, które dadzą się ściśle według schematu traktować, np. lekcje z gramatyki.

Postaram się ów herbartowski podział lekcji oświetlić krytycznie, oczywiście ze stanowiska nauczania języka polskiego.

1. Nawiązanie. Przystępując do czegoś nowego, nie można wyrwać się jak Filip z konopi, trzeba wpierw nastawić odpowiednio umysły, obudzić wyobrażenia, już

skądinąd znane, a potrzebne do przyswojenia nowej treści, przygotować duchowy teren. Proces przyswajania nowej treści przy pomocy dawnej nazywa się w języku pedagogicznym *apercepcją*; stare wyobrażenie, przez które nowe jest wciągane, wchłaniane, asymilowane, jest elementem *apercypującym*, nowe zaś *apercypowanym*. Otóż im mniej apercypujących wyobrażeń istnieje w duszy ucznia, tem trudniej toruje sobie drogę rzecz nowa, nie mająca się z czem skojarzyć; im więcej, tem łatwiej, bo dane są warunki do tworzenia się nowych skojarzeń wyobrażeniowych. Przy nauce języka polskiego będzie chodziło wielokrotnie nie tylko o same wyobrażenia, ale i stronę emocjonalną. Łatwiej będzie obudzić pewne uczucia, gdy uda się poprzednio psychikę ucznia na pożądaną ton uczuciowy nastawić, gdy stworzymy niejako uczuciowe pogotowie. Wobec tego nauczyciel musi zadać sobie pytanie, jakie i jakich rozmiarów przygotowanie jest potrzebne, by mógł właściwą rzecz skutecznie podać. Jeżeli chodzi o rzeczy, znajdujące się niejako tuż pod progiem świadomości, które za najlżejszem dotknięciem same wyskoczą, to do nastawienia duszy ucznia wystarczy może jakaś jedna uwaga, jedno rzucone zdanie. Nie zawsze nawet potrzeba słów. Czasem pokażę uczniom jakiś obraz i każę mu się dłuższy czas w skupieniu przypatrywać, nic przytem nie mówiąc i osiągając piękne wyobrażeniowo-uczuciowe nastawienie. Czasem starczyć może zamknięcie okna i odsunięcie ucznia od rozpraszających widoków czy szmerów — innym razem znowu trzeba dłużej młodą duszyczkę preparować, czasem postawienie wyobraźni uczniów na pewnem stanowisku, skąd będą na pewne zdarzenia patrzeć np. przy zachodzie słońca w I. księdze „Pana Tadeusza“, lub „Reducie Ordona“ — wszystko zależy od materji, która ma być podana.

Wystrzegać się długich, uczonych wstępów, które zawierają więcej niż rzecz sama, które chcą ją całkiem antycypować. Widziałem lekcje, na których nauczyciel wkładał w nawiązanie ogromnie wiele trudu i pomysłowości — ale chybionej, bo powstawała rzecz całkiem samodzielna. Trwało to bardzo długo, tak że potem na właściwą treść lekcji czasu nie było. Dobrze to, gdy mi chodzi o ćwiczenie w mówieniu, ale nie wówczas, gdy celem lekcji jest zaznajomienie z utworem literackim, który ma być w całości przez duszę ucznia wchłonięty, odczuty, przeżyty — a o to właśnie najczęściej chodzi.

Kilka przykładów. Przystępując do czytania wiersza pt. „*Dziad i baba*“, co powiem na początek? Nic, albo prawie nic. Co najwyżej: „*Przeczytamy sobie wierszyk, przy którym się uśmiejemy*“, bo rzecz jest tak prosta, że umysł dziecka odrazu wejdzie w świat nowych wyobrażeń. Co powiem, zabierając się do lektury „*Powrotu taty*“? Tu jakieś bardzo krótkie zresztą przygotowanie może być wskazane. Uprzytomnić mogę uczniom, jak to w dawnych czasach, gdy kraj był pokryty nieprzebytymi puszcami, podróżowanie było utrudnione i niebezpieczne, — albo, uderzając w inną strunę, jak to czasem modlitwa niewinnych dzieci może być skuteczna; można wyjść od uczuć rodziny podczas nieobecności kogoś drogiego itd. Rozmiary takiego przygotowania, ich ton i poziom zależą oczywiście także od poziomu uczniów, o czym nauczycielowi nigdy nie wolno zapominać.

Rzecz jasna, że jeżeli przypadkiem poprzednio czytałem ustęp, traktujący o podróżowaniu w dawnych czasach, to wstęp znacznie się uprości, gdyż potrzebne w danym wypadku wyobrażenia są gotowe. Dlatego też dobrze jest łączyć czytanki w cykle, spojone ze

sobą czy to wspólnością czasową, czy wspólnością myśli, idei itd. Często też autorowie wypisów ułatwiają nauczycielstwu pracę, tworząc sami takie cykle.

Czasem zabieram się do czytania ustępu, pokrewnego pod jakimś względem z innym, dawniej, może nawet w innej klasie czytany. W takich wypadkach najlepszym przygotowaniem może być zazębiecie o tę dawniejszą rzecz i odświeżenie jej. I tak w różnych klasach czyta się artystyczne opisy np. jesieni, raz będzie to Dygasiński, potem Orzeszkowa. Przystępując do innego ujęcia tego samego zjawiska dobrze będzie uprzytomnić uczniom stanowisko, z którego poprzedni opis był traktowany.

Inaczej nastawię na *Ode do młodości* w wyższym gimnazjum, gdzie poprzedziła ją już lektura innych utworów filomackich Mickiewicza, zaznajamiających z drogami uczuć i pragnień poety — tu wystarczy jedno zdanie, zapowiadające potrzebę uroczystego nastrojenia się, przyodziania w odświętną szatę haseł: „*Mocniejszy jestem, cięższą podajcie mi zbroję*“, „*Gdzie się serca palą, jedność większa od dwóch*“, „*Mierz siły na zamiary*“ — inaczej, gdy mam ją czytać na poziomie niższym, w szkole skromniejszego typu.

Inaczej nastawiam przy lekturze ciągłej, inaczej, gdy zaczynam coś całkiem nowego.

Nieraz, gdy rzecz, do której czytania przystępuję, jest w treści zawila, trudna pod względem językowym, dobrze będzie już w przygotowaniu teren nowy, nieznany, trochę oczyścić, zaznajomić z treścią czy myślą, wystrzegając się jednak, by nie powiedzieć za wiele, bo pamiętać trzeba zawsze o tem, że przemówić ma piękne słowo autora, że ono ma duszę wstrząsnąć, poruszyć, rozwinąć skrzydła wyobraźni, zaprowadzić w nową krainę, którą nauczycielowi wolno tylko pokazać

tak, jakby się uchyliło lekko zasłony, zakrywającej nieznany krajobraz. Nauczyciel, parafrazujący przed czytaniem dany ustęp, zdiera z niego urok nowości i chce, by umysł dziecka tę samą drogę dwa razy przebywał. Wolno mu tylko zrobić tyle, by uczeń poruszał się po nowym terenie z pewną swobodą, nie potykał się i nie zniechęcał, musiał jednak w tej wędrówce pokonywać trudności w sposób dający mu poczucie własnych sił i zadowolenie w opanowaniu oporu.

Czasem, gdy chodzi o krótszy utwór, który ma być odrazu opanowany, można przed czytaniem wypisać na tablicy wyrazy nieznane, czy też użyte w szczególnem znaczeniu i objaśnić je, gdyby się uczeń miał na nich potknąć i nie odczuć odrazu całości — oczywiście, jeżeli ich w ustępie niewiele.

Zdarza się, że nauczyciel, który się do lekcji nie przygotował, albo opowiada w nawiązaniu rzeczy, które nie muszą być konieczne powiedziane i które nie wiążą się ściśle z dalszemi stadjami lekcji, albo też, nie przemyślawszy wszystkiego, co przedtem podać należy, widzi się w dalszym toku zmuszonym ten apercypujący, kojarzący materiał wplatać dodatkowo, cofać niejako ucznia co parę kroków wstecz, hamując w ten sposób swobodny bieg myśli ucznia. Oczywiście zdarzyć się może, że i przy najlepszem przygotowaniu konieczne okażą się w dalszym ciągu lekcji skoki wstecz, odwołania się do czegoś dawniejszego i wówczas nie jest to żadną zbrodnią.

Podobny *mutatis mutandis* proceder stosujemy i przy nauczaniu gramatyki. I tu nawiązanie będzie zależnie od materiału dłuższe, krótsze, czasem będzie niem rzucenie pytania, odświeżającego jakąś kwestję z lekcyj poprzednich, czasem zupełnie go nie będzie,

bo odrazu przystąpie do zbierania materiału przykładowego, na którym każę spostrzegać pewne zjawiska, by je potem sformułować.

Pięknie mówi o nawiązaniu Colard, autor dzieła *Manuel de Méthodologie*.

„Kilka słów wstępu potrzeba, by wyjść niejako na spotkanie ucznia, by go wprowadzić w ruch, zorientować, skierować jego umysł na przedmiot, by widział, jak on ku niemu nadchodzi, i by się miał ku jego przyjęciu. Gdy się chce przyjacielowi pokazać piękną okolicę lub budowlę, to prowadząc go tam, już po drodze będzie się mu o tem mówiło, dawało jakieś wyobrażenie, będzie się budziło i podniecało jego zaciekawienie, tak, że zdjęty ciekawością i pragnieniem ujżenia owej rzeczy, będzie się sam dopytywał i przyspieszał kroku; tak samo postępujemy z uczniami.”

Ten sam autor żąda we wstępie już wzmianki biograficznej o autorze, którego utwór mamy zamiar czytać, by zainteresować ucznia osobą pisarza i pomóc do jej zrozumienia. Tak będzie niewątpliwie w wyższych klasach gimnazjum; na stopniu jednak niższym, gdzie traktuje się nie historję literatury, lecz utwory niejako same w sobie, lepiej jest taką wzmianką, jako szerszą dodatkowem, analizę zamknąć.

Zaleca Colard również podawać ile możności na początku określenie rodzaju literackiego, do którego utwór należy; to uważam stanowczo za błędne, rodzaj literacki może być określony tylko po przeczytaniu utworu, bardzo często nawet dopiero po przeczytaniu kilku utworów tego samego gatunku.

Inny autor francuski, Bernard (*Comment on devient un éducateur*) mówi tak: „Forma wprowadzenia, które ma być zawsze proste, stosowne i krótkie, zmienia się w nieskończoność, zależnie od warunków i nastroju

audytorjum. Czasem, szczególnie na lekcji, poświęconej lekturze, może wystarczyć treściwe i charakterystyczne objaśnienie tytułu, innym razem, zwłaszcza z uczniami starszymi, dobrze będzie z samego początku sformułować konkluzję lekcji, to, do czego ma się dojść, i zaznaczyć etapy drogi, którą mamy przebiec; czasem damy jakieś opowiadanie lekkie, ponętne i sugestywne, a zwykle kilka skoordynowanych pytań, które przypominają wyobrażenia, potrzebne do apercepcji“.

Zatrzymałem się tak długo nad tą częścią, bo sposób puszczania w ruch lekcji może stanowić o powodzeniu całości. Tu można zastosować horacjuszowskie: „*Dimidium facti, qui coepit, habet*“.

2. *Przedstawienie* (synteza), to podanie rzeczy nowej. Jest to niejako materalna część lekcji, w której daje się uczniom pewne fakty, by je później duchowo zasymilowali. Przy ustępie z wypisów będzie to odczytanie z całym aparatem objaśniającym, przy gramatyce — zebranie szeregu przykładów odpowiednio dobranych.

3. *Porównanie* (asocjacja, połączenie) wydziela z rzeczy konkretnych, szczegółowych to, co jest wspólne, ogólne. Ta część polega na wykryciu elementów wspólnych.

4. *Uogólnienie* (system) formuluje wyniki, tworzy syntezę.

5. *Zastosowanie* (metoda) dąży przez ćwiczenie do zamienienia zdobytej wiedzy w umiejętność.

Weźmy dla przykładu lekcję o okolicznikach sposobu, miejsca i czasu. 1. Nawiązaniem będzie powtórzenie wiadomości o określeniach orzeczenia, 2. *Przedstawienie*. Uczniowie ze wskazanego ustępu w książce lub z tablicy odczytują zdanie po zdaniu, oznaczając w każdym podmiot rozwinięty i orzeczenie

rozwinięte. Droga pytań przy każdym orzeczeniu *jak?* *gdzie?*, *kiedy?* wyróżniają okoliczniki, które nauczyciel zapisuje na tablicy w odpowiednich kolumnach, lub które każe uczniom w zeszytach notować. 3. Porównanie. Na podstawie tego porównawczego zestawienia następuje zdanie sobie sprawy, że okoliczniki, odpowiadające na pytanie *jak*, określają sposób, w jaki czynność się odbywa itd. 4. Uogólnienie. Zdobyty wynik pojęciowy ujmuję w regułę, pytając: *Do czego służą okoliczniki? Jakie znasz okoliczniki? Co oznacza okolicznik sposobu?, miejsca?, czasu?* 5. Zastosowanie. Przetworzenie zdobytej wiedzy w umiejętność osiągnięć się przez rozbiór nowych zdań, w których zawarte są odpowiednie przykłady.

Na przykładzie z gramatyki wziętym nie sprawił nam Herbart żadnego kłopotu. Sposób postępowania musieliśmy uznać za zupełnie naturalny, nienaciągnięty. Był to jednak przykład klasyczny. W bardzo wielu wypadkach byłibyśmy w kłopotcie, chcąc przeprowadzenie lekcji nagiąć do tego schematu.

Niewątpliwie jednak kryje się w schemacie herbartowskim, ujętym tylko w sposób pedantycznie gruntowny, maksymalistyczny, ta prawda, że każda treść nowa, mająca być przyswojoną, jest najpierw umysłowi obca, następnie zostaje przybliżona duchowo, oglądana, poznawana, wreszcie włączona w istniejącą duchową treść i w niej utrwalona. Niema innej drogi, tylko musi się rzecz nową 1) pokazać i przedstawić, potem 2) objaśnić i rozwinąć, wreszcie 3) wpoić i utrwalić. Pozostaje zatem duch herbartowskich kategorii, upada jednak ich forma. Pięć bowiem stopni redukuje się do zasadniczych trzech, z których środkowy może się rozpaść na dwa, ale nie musi, które też albo będą poprzedzone odpowiednim wstępem, albo nie. Zależy zupełnie od

charakteru nowej lekcji, czy podzielić ją sobie na 5, na 4, czy 3 części; może się zdarzyć, że już stopień pierwszy, względnie — wliczając przygotowanie — drugi, będzie zawierał w sobie *implicite* dalsze. Tak dzieje się np. przy odcytaniu jakiegoś krótkiego utworu lirycznego, który po herbartowsku rozwałkowywać znaczyłoby obniżać wartość wychowawczej zdobyczy, jaką przedstawia silny uczuciowy wstrząs, wywołany pełnem wyrazu odczytaniem i wewnętrznem przeżyciem. Czasem zatem już przedstawienie będzie połączeniem, uogólnieniem i zastosowaniem. W wielu wypadkach, np. przy analizie literackiej, trudno powiedzieć, gdzie się jedno kończy a zaczyna drugie, bo procesy psychiczne, zupełnie słusznie przez Herbartą wyróżnione, dokonują się równocześnie i źle byłoby, gdybyśmy chcieli wprowadzać sztucznie następstwo czasowe tam, gdzie psychicznie ma się do czynienia z współczesnością.

Przy lekcjach skomplikowanych pojęciowo, odwołujących się do intelektu, stopni będzie siłą faktu więcej i wyraźniejsze będzie kolejne ich następowanie. Tak jest zwłaszcza w przyswajaniu pojęć gramatycznych. Nawet gdyby odpadła konieczność nawiązania, trzeba najpierw rozpatrzyć indukcyjnie szereg przykładów, wynaleźć w nich wspólność, o którą chodzi, sformułować ją, dobrze uświadomić i wreszcie przeprowadzić szereg ćwiczeń celem gruntownego przyswojenia. Nawiasem wspominać, że punkt ostatni jest bardzo ważny, często zaś zdarza się, że nauczyciel, zadowolony z dobrze przeprowadzonej lekcji i jej wyniku, o utrwaleniu niezbyt pamięta, czem sobie na przyszłość wyrządza szkodę. O sposobie zastosowania punktu ostatniego przy czytankach będzie mowa przy innej sposobności; okaże się tam, że właśnie tu otwiera się wdzięczne pole dla pomysłowości nauczyciela.

Nie są zatem stopnie formalne nieugiętym i nie-
obłaganym kanonem, są raczej pewną podporą, o której
warto pamiętać, choć się jej tylko kiedy niekiedy
używa.

Przytoczę kilka nowoczesnych opinii obcych
o stopniach formalnych. Angielski autor James Welton
w dziele „*Principles and Methods of Teaching*”
zajmuje wobec nich bardzo krytyczne stanowisko.
Zarzuty jego są następujące:

1. Odnosi się wrażenie, jakoby proces nabywania
wiadomości musiał wykazywać czasowe następstwo.
Tak tymczasem nie jest. Rzeczywistość wykazuje mało
wspólności z tym wystruganym i wysuszonym modelem
czasowego następstwa, a że tak się je ujmuje, że
w stopniach widzi się następstwo czasowe, wynika
z definicij funkcij poszczególnych stopni. Porównywanie
i uogólnianie dokonywa się ciągle, w każdym stadium,
to procesy równoczesne, a tylko uświadomienie wykazuje
kolejność.

2. Przygotowanie, przedstawienie i zastosowanie to
dzieło nauczyciela, ale porównanie i uogólnienie to
dzieło ucznia, wynik wzajemnego oddziaływania na
siebie jego myśli. Stopnie więc mieszają dwie zasady:
raz patrzą na proces nabywania wiadomości od strony
nauczyciela, raz od strony ucznia, stwarzają zatem
pewną chwiejność w stosunku do siebie.

3. Nie każda sprawa szkolna da się ująć w całości
metodyczne. Włączanie jej zatem w gotowy schemat
jest drobiazgowym pedantyzmem.

4. W większości lekcyj można zastosować tylko
dwa stopnie, a to już obala korzyść, jaką w teorii
stopnie te mają przynieść. I wogóle żadne formalne
stopnie nie pomogą mi rozwikłać aktualnych, każdora-

zowych zadań nauczania. W każdym bowiem ma wybitny udział pierwiastek *subiektywny*; odnalezienie właściwego stosunku tego pierwiastka do umysłów, w które chce daną rzecz zaszczerpić, korelacja indywidualności nauczyciela z umysłami uczniów jest tem, co daje piętno sposobowi postępowania i stwarza właściwe stopnie.

5. Każdy schemat formalny prowadzi do zmechanizowania, wyświeca z szablonu duszę, a wszystko co ogranicza swobodę i aktywność uczenia i uczenia się, jest przeszkodą a nie pomocą w dziele wychowania.

Wywody pod 1 i 2 są słuszne, ale nie obalają stopni, redukują je tylko do właściwej roli środka pomocniczego. Każdy proces psychiczny jest oczywiście czemś ogromnie skomplikowanym i nonsensem jest powiedzieć: dotąd tylko spostrzegałem, a teraz będę porównywał; odtąd lista porównań zamknięta, bo już będę uogólniał — jednak *nauczanie* jest czemś, co dokonywa się w czasie. W umysłach uczniów dokonały się pewne procesy, pewne spłoty skojarzeń, uczuć; ja jednak zwrócę uwagę raz na to, raz na tamto, za każdym razem wydobywając ze splotu inną stronę i każąc ją uświadomić. Pewnie, podczas czytania *Farysa* np. może powstać u subtelnej jednostki równocześnie i odczucie stopniowania w rozwijaniu obrazów przeszkód, i wartości treściowej i uczuciowej refrenu, i ożywienia i urozmaïcenia martwej monotonji pustyni — to będą jednak tylko odczucia, które dla pełnej korzyści należy uświadomić. Zatem po przedstawieniu rzeczy, po rozbiciu następnie na części, przypatrzeniu się każdej z nich, zdaniu sprawy z następcej wartości każdorazowego obrazu, każdego środka językowego, wyrrywającego słowa z ich utartych, szablonowych połączeń, a wstawiającego je w nowe otoczenie

(łódź wesółą, uciekająca, koń strącony, srebrne słowo strumienia itd.) będę zapytywał kolejno: jakie obrazy, co w nich charakterystycznego, jakie ożywienie, jakie środki językowe, jak poeta stopniuje, jakie stanowisko Farysa wobec napotykaných przeszkód itd. Taki sposób postępowania jest nakazany zdrową logiką i innego nie można sobie wyobrazić.

Niewątpliwą jest rzeczą, że porównanie i uogólnienie to coś, pojętego od strony ucznia — ale moja rola jako nauczyciela nie jest przez to wyeleminowana.

Muszę mu te rzeczy uświadomić, muszę dopomóc w dokonaniu się tych jego procesów. Metodyka, opierając się na psychologii — i ze stanowiska procesów psychicznych ma Welton zupełną rację — jest jednak nauką praktyczną, wyzyskującą i pracę nauczyciela i życie psychiczne ucznia.

W trzech ostatnich zaś punktach wypowiedział autor stanowisko, na którym dobry, inteligentny nauczyciel zawsze stać będzie. O tych złotych słowach nigdy nie będzie zapominał. One uświadomią mu ogromną zmienność sprawy nauczania, potrzebę stwarzania dla każdej lekcji innej, nowej metody, wyzwolą pomysłowość i aktywność nauczyciela i nauczą go szacunku dla jego pracy, która przestaje być *rzemiosłem*, a staje się tworzeniem.

W bardzo cennem niemieckiem zbiorowem dziele pt. *„Handbuch des Arbeitsunterrichtes für höhere Schulen“* (Diesterweg, Frankfurt am Main 1926), czytamy w zeszycie 4 pt. *„Arbeitsunterricht im Deutschen“* w związku z tem, że bezpośrednia nieuchwytność treści, złożonych w arcydziełach mowy ojczystej, dostępna każdemu normalnemu człowiekowi, czyni je najpotężniejszym środkiem kształcenia uczucia i woli, jakie wogóle nauczanie posiada:

„To poznał już Herder i szkoła herbartowska. Tylko jej wyrozumowana metoda stopni formalnych nie była wydedukowana z materiału, lecz materiałowi narzucona, nie licząc się z różnemi możliwościami nauczania. Nie liczyła się z szczególnym charakterem nauki języka ojczystego, stwarzając ramy dla wszystkich przedmiotów”.

Karstädt (*Methodische Strömungen der Gegenwart*) mówi, że rozpatrywanie dzieła sztuki według pięciu stopni formalnych jest zdecydowaną niemożliwością.

Mniej rewolucyjni są metodycy francuscy. Wymieniony Colard, w związku z żądaniem przygotowania piśmiennego każdej lekcji przez nauczyciela, mówi o 1) wstępie, 2) o sposobie podania rzeczy nowej, podzielenia jej, rozwinięcia, 3) o pogłębieniu, 4) zebraniu i 5) zastosowaniu, podkreślając konieczność sformułowania sobie celu ostatecznego lekcji, ustalenia kwestyj zasadniczych, formy nauczania, która ma przeważać, przedmiotów, mających służyć jako środki pogładowe, przykładów i porównań, któremi pożytecznie będzie się posługiwać.

Widzimy zatem, że u Colarda wybór sposobów, zabiegów metodycznych, jest dostosowany do kilku zasadniczych cech w ujęciu lekcji, które pokrywają się zupełnie z formułą szkoły herbartowskiej. Są to jednak u niego tylko rady, dyrektywy, a nie przykazania. Ujmuje on rzecz o wiele płynniej, nie pedantycznie.

WYPISY.

Co czytanie ma obejmować? I jakie ma być?

Program ministerjalny dla niższego gimnazjum mówi: Czytanie poprawne, płynne i wyraziste utworów prozaicznych i poetycznych (baśni, legend, ballad, bajek, powiastek, nowel, przystępnych powieści i poematów, opowiadań z przeszłości dziejowej, życia wielkich ludzi, artystycznych obrazków z życia przyrody, utworów lirycznych itd.) Lektura domowa. (Tak określany jest przedmiot czytań dla klasy III; w klasie I i II jest mowa o opowiadaniach z życia dzieci i młodzieży, życie wielkich ludzi zastąpione jest w klasie II życiem bohaterów, a w klasie I wogóle opuszczone. „Artystyczne obrazy z życia przyrody“ zastąpione są w klasie I opowiadaniem z życia przyrody wogóle. Początki lektury domowej wymienione są w klasie II. — Odstępstwa te są drobne, uwarunkowane różnym poziomem uczniów i sfery ich zainteresowań.)

W szkole powszechnej w oddziale IV i V jest mowa o krótszych i dłuższych powiastkach, opowiadaniach historycznych, baśniach, legendach, bajkach, powiastkach wierszowanych, obrazkach przyrody. W oddziale VI wymienia się *dłuższe* opowiadania i powiastki prozą i wierszem, *dłuższe* i trudniejsze opisy przyrody i przedmiotów, wytworzonych ręką ludzką. Dla oddziału VII żąda się już odpowiednio dobranych wyjątków i całych utworów literackich, przyczem występuje dodatek „w szkole i domu“, podczas gdy w klasach niższych o lekturze domowej wogóle niema mowy.

Porównyując treść czytań dla obu typów szkół, nie widzimy poza małymi odchyleniami zasadniczych różnic. Programy stoją na stanowisku *wypisów*, zawierających czytanki różnorodnej treści i różnych rozmiarów, dostosowanych do wieku; podkreślona jest tendencja od takich zbiorów ku większym całościom, a więc ku lekturze ciągłej.

Zaznaczam to z tego powodu, że w ostatnich latach objawiła się dążność ku wyeliminowaniu nawet z klas najniższych wypisów, a zastąpienia ich lekturą całych utworów. Argumenty przytaczane przez zwolenników tego kierunku są następujące:

1. Wypisy przedstawiają zlepek najróżniejszych wyjątków i urywków, które nie pozostawiają trwalszego wrażenia i zniechęcają do czytania, wytwarzają atmosferę znudzenia, zwłaszcza przy sposobie przerabiania ich w tradycyjnej szkole.

2. W późniejszym życiu nikt wypisów nie bierze do ręki, nie czyta urywków i wyjątków, mniej lub więcej trafnie pozbieranych z różnych książek, lecz czyta utwory w całości. Są one tylko surogatem książki. Wobec tego wypisy nie mają nic wspólnego z życiem, do którego szkoła ma przygotować, ucząc dzieci umiejętnego czytania książek, wytwarzając nawyk czytania, budząc potrzebę dobrej książki, któraby w życiu człowieka była nieodstępną towarzyszką. Tego celu wypisy nie spełniają. Radzi się wprowadzanie lektury odpowiednich książeczek z tanich, popularnych wydawnictw (Biblioteka Uniwersytetów Ludowych), lub tworzenie wypisów zeszytowych, z których wybiera się każdorazowo odpowiedni zeszyt, stanowiący całość, będący książeczką. Żądania te dążą do zerwania ze stężoną formą wypisów, a do zastąpienia ich czemś lżejszem, lotniejszym.

Pogląd zupełnie słuszny. Dlatego też w wielu szkołach powszechnych wypisy są zastępowane lekturą *Płomyczka* i *Płomyka*, co budzi zaniżowanie do czytania czasopism, a lekcję czyni lżejszą, swobodniejszą.

Czytanie fragmentów nie pozostawia tak silnego wrażenia, jak lektura całości, przytem o wiele większa jest korzyść, jaką przynosi ogarnianie większych całości. Lekturę z wypisów cechuje pewna kalejdoskopowość, odrywająca ciągle od pewnych grup wyobrażeń, w których dopiero co młody umysł się zadomowił, i przenosząca na nowe, na które trzeba się dłużej nastawiać. Być może, że rozwój metodyki nauczania języka ojczystego doprowadzi z czasem do usunięcia wypisów.

Gdy się lekturę z wypisów zastąpi lekturą książki, wyłonią się trudności natury ekonomicznej, bo nie każdy uczeń będzie własnym egzemplarzem rozporządzał. Zwolennicy jednak nowego kierunku są zdania, że czytanie powinno odbywać się bez książki. Wiele w tem racji. U człowieka nowożytnego poszło w dziedzinie słowa za daleko może kojarzenie myśli ze znakiem wzrokowym, nastąpiło zaś zaniedbanie skojarzeń wyobrażeniowych ze słuchowymi i wymawianłowymi. Za dużo czytamy pocichu, oczyma tylko, a za mało słyszymy siebie i za mało uczymy się przez bezpośrednie słuchanie drugich, jak to było w starożytności. To racja, ale przecież tak samo można i powinno się uprawiać czytanie głośne przy zamkniętych książkach przy użyciu wypisów. Jest rzeczą bardzo polecenia godną wyrabiać wewnętrzne widzenie rzeczy przez ucho, przez skupienie się w sobie, przez wpatrzenie się we własne wnętrze; ale jeżeli takie czytanie nie ma być tylko zabiegiem ubocznym, przygodnym, mającym przemówić mocniej rytmem do ucha, czy do wyobraźni i uczucia, czytaniem odświeżnieniem, wychodzącym poza ramy normalnej lekcji — a i takie

czytanie należy od czasu do czasu stosować — to uczeń powinien jednak przeczytaną rzecz posiadać, by ją sobie przeczytać potem po raz drugi, robić na jej podstawie jakieś ćwiczenia, coś wyszukiwać, zestawiać, porównywać, układać plan.

Ten zatem kąt widzenia wypisów nie obala.

Fakt jednak wystąpienia przeciw wypisom jest znamennym symptomem, dowodzącym, że odczuwa się jakieś braki i nowe potrzeby w nauczaniu języka ojczystego, że chce się szukać nowych dróg, że toruje sobie drogę zrozumienie, iż oparcie się wyłącznie na wypisach jest skostnieniem nauczania, iż muszą być jeszcze inne, lepsze, owocniejsze sposoby zbliżania się do wytworów ducha narodowego, złożonych w dziełach pisanych, dochodzenia do wprawy w wypowiadaniu własnych myśli, do kształcenia sił ducha przez język. Jest rzeczą jasną, że wypisami samemi tych celów się nie osiągnie. Spełniają one tylko małą część wychowania językowego, dyscyplinując, reprezentując tylko to, co jest szkołą w rygorystycznym tego słowa znaczeniu, przyczyniając się w znacznym stopniu do wyrobienia intelektu (oczywiście kształcą i inne strony ducha) i woli. Obok nich musi stanać: 1. lektura, która ma wytworzyć zamiłowanie do książki, przemówić silniej do irracjonalnych stron duszy, wyobraźni i uczucia; 2. samo mówienie bez pomocy książki, samodzielne wypowiadanie własnych treści duchowych i ujmowanie w słowa własnych spostrzeżeń (ćwiczenia w mówieniu); 3. gramatyka, rozumnie pojęta i umiejętnie traktowana, dająca uświadomienie środków, któremi człowiek mówiący czy piszący się posługuje.

Każdym z tych środków będzie trzeba zająć się osobna. Wracając do wypisów, jasną jest rzeczą, że powinny być tak ułożone, by ile możności ograniczały ujemne strony, o których powyżej była mowa, by były

książką, którą uczeń dla jej formy zewnętrznej i treści naprawdę pokocha, i która da nauczycielowi możliwość osiągnięcia jak największej korzyści. Musi budzić wielostronne zainteresowania, rozszerzać horyzont, uszlachetniać sposób myślenia, musi być pulsującym życiem a nie papierem, przemawiać słowem barwnym, szlachetnym, wzorowym. Słownictwo powinno się liczyć z wiekiem młodzieży, będąc oczywiście rozleglejszem, bo na niem ma się kształcić sprawność językowa młodzieży; styl prosty, ale nie sztucznie dopasowywany do umysłu dziecka. Celowo dziecinnie pisanych utworów młodzież nie lubi; najpopularniejszymi wśród młodzieży stały się właśnie te, których autorowie o dzieciach zupełnie nie myśleli. (Robinson.) Szata zewnętrzna, krój czcionek, papier, powinny być bez zarzutu, bo mają budzić upodobania estetyczne.

Dobrze, jeżeli książka jest ilustrowana. Nie każda jednak ilustracja jest odpowiednią. Ma ona pobudzać aktywność myśli, wyobraźni, stanowić dla niej tylko punkt wyjścia, otwierać pole dla dotwarzania, a nie zamykać go. Bezcelowe są natomiast ilustracje jakichś szczegółów opisanych w książce, bo stoją na przeszkodzie samorzutnej czynności wyobraźni, ograniczając ją, narzucając pewien ściśle określony kształt.

Nie potrzeba akcentować, że ilustracje i pod względem artystycznym i typograficznym muszą czynić zadość wymaganiom sztuki.

Jak wyglądają wypisy, używane na średnim stopniu?

Trzeba odróżnić dwa ich typy: te, które powstały jeszcze w okresie niewoli, i stworzone już po wakrzeszeniu Państwa.

Na pierwszych ciąży w większym lub mniejszym stopniu fakt, że zrodziły się w czasie, kiedy nasze nastawienie wobec życia było diametralnie różne od

dzisiejszego. Tam *pragnieniem* było to, co dziś jest *oczywistością*, marzeniem mgławicowem, co ma dziś zupełnie realne, prozaiczne kształty, co z nieba zstąpiło na ziemię. Nasz program życiowy był pod jednemi względami minimalny, pod innemi maksymalny, w obu zaś wypadkach nierealny, niewyrównany, nie zrównoważony. Chodziło przynajmniej o to, by nie zatracić ducha, nadziei, wiary — i o to także, by w sobie wytworzyć wartości jakieś inne, wyższe od cechujących inne narody; za dużo było w naszej psychice metafizycznej wiary w karzącą moc historii, elementów krzywdy, smutku. Wypisy musiały oczywiście odzwierciedlać ówczesne ideały i poglądy na życie.

Obecnie ideał Polaka uległ zasadniczej zmianie, zredukowało się do normalnej miary to, co tam było wyolbrzymione. Dzisiejszy Polak ma być obywatelem państwa wolnego, czującym swą godność, jak ją czuje Francuz czy Niemiec; nie wyegzaltowanym rycerzem mgły, żyjącym w krainie wyśnzionej wolności, lecz skoordynowanym członkiem rzeczywistej polityczno-narodowej wspólnoty; czującym rozrost sił, oczywistość tego, że bierze udział na równi z innemi narodami w organizowaniu zbiorowego życia. To też dawniejsze wypisy nie odpowiadały ani dzisiejszym potrzebom wychowawczym, ani upodobaniom dzisiejszej młodzieży. Tendencja moralizatorska jej nie porywa, idealność, wzruszająca doskonałość pozbawiona jest dla niej rumieńca życia, bo coraz bardziej niezrozumiałemi stają się dla niej ciągle napięcie duchowe, pielgrzymowanie ku Monsalwatowi narodowemu i ekstatyczne wpatrywanie się w tajemniczy Gral. Nie są to wypisy skrojone na miarę wolnej, potężniejszej Polski, nabierającej głębokiego oddechu, szerokiego rozmachu. Musi być więcej światła, radości, swobody, oczywistości

życia. Mam na myśli używane jeszcze tu i owdzie wypisy Gallego i Boguckiej-Niewiadomskiej. Mają one swą chlubną kartę, ale dziś są przestarzałe, tracące myszką pod względem treści i formy — mimo dokonanej modernizacji.

Zkolei przystępuję do omówienia „*Czytań polskich*“ Reitera. Te trzy tomy wychowały już pokolenia i dotąd nie straciły na żywotności. Niema w nich poważniejszych stron ujemnych, a jest wiele zalet. Dopatrywano się w nich wprowadzie krańcowego *idealizmu, mglistego symbolizmu, fantastycznego egzotyzmu, sercowego romantyzmu, melancholijności, zbytniej powagi, przesadnej fantastyczności* — zarzuty te jednak są po największej części tylko tak mocno wypowiedziane i świadczą tylko o nieprzeciętnej mierze wypisów, bo rzeczy tych bądź trudno się doszukać, bądź uznać je za zbrodnie. Robiono też Reiterowi zarzut, że za mało jest ustępów, traktujących zagadnienia moralne z dziedziny życia obywatelskiego i rodzinnego — ale to może lepiej, bo niema moralizującego gładzenia. Tem się nie wychowuje, gadaniem nie wpaja się zasad etycznych.

I wypisy Reitera zostały odmłodzone, brak im jednak mimo to pewnych walorów. Niema np. ustępów, szerzących kult morza, jest dużo powagi, smutku, tęsknoty, brak zaś prawie zupełnie radości, humoru. Jest za mało ruchu, czynu, wielka przewaga elementu opisowego i historycznego, brak gorętszego nastroju — tętna współczesnego życia. Cechuje je wysoki poziom artystyczny, zdecydowany estetyzm, ustępy są częstokroć za trudne bądź z powodu zbyt wykwintnej stylizacyjnej oprawy, bądź z powodu gęstwy szczegółów. Takich ustępów jest jednak niewiele i dobrze że są, bo można je przeznaczać dla wybranych uczniów lub klas.

Utarło się mniemanie, że Reiter jest za trudny i że z tego powodu należy go usunąć. Mojem zdaniem tak nie jest, całość tylko jest utrzymana na wysokim poziomie, skutkiem czego za mało jest może ustępów, któreby można traktować jako wytechnienie, pauzy wypoczynkowe.

Wypisy są trudne przedewszystkiem dla nauczycieli, ale dają im za to bardzo wiele znakomitej sposobności do należytego spełnienia zadań nauki polskiego. Pióra są pierwszorzędne, rodzaje ustępów harmonijnie rozmieszczone, dużo czytanek pierwszorzędnej ogólnokształcącej wartości.

W rękę dobrego nauczyciela są znakomitem narzędziem do wyrobienia w uczniach poczucia piękna, pięknej polszczyzny, wzbudzenia miłości mowy i rzeczy polskich. Złemu nauczycielowi dały aż nazbyt wiele sposobności do partactwa i siania nudy na lekcjach, które powinny być godzinami radości i podniosłego nastroju ducha.

Choć przedwojenne, mogą długo jeszcze spełniać chlubne zadanie, zwłaszcza w gimnazjach — dla szkół powszechnych uważane są ogólnie za zbyt trudne — mimo że pojawiły się po wojnie czytania nowe, zrodzone z nowych nastawień psychicznych. I tak mamy 1. Perkowskiej i Herberżanki *Mowę ojczystą*, 2. Balickiego — Maykowskiego *Kraj lat dziecinnych* i *Będziem Polakami*, 3. Tynca — Gołąbka *Czytanki polskie* odrębne dla gimnazjów, odrębne dla szkół powszechnych, Mikulskiego *Wypisy dla szkół powszechnych*.

Mowa ojczysta wolna jest od pyłu nudy i monotonii, w układzie i doborze ustępów tętni puls życia, nawet miejscami podnosi głowę pogodna radość; dobre ustosunkowanie różnych działów i objaśnienia językowe. Są jednak rzeczowe usterki, nadto czytanki są zbyt łatwe, zbyt dziecinne nie tylko pod względem treści, lecz i języka i stylu, stawiają zarówno umysłowym jak

i językowym zdolnościom młodzieży zbyt małe wymagania. A przecież zadaniem wypisów jest nie tylko podobać się dzieciom, ułatwiać zrozumienie pewnych spraw, one mają też dziecinny język rozwijać, podciągać do coraz wyższego poziomu. Gdy się jeszcze uwzględni, że ustępy są nazbyt krótkie, będziemy mieli przy pewnych cechach wspólnych zasadnicze przeciwieństwo do Reitera: trudne — łatwe, smutne — radosne, długie — krótkie, ciągnące uczniów w górę — utrzymujące ich na tym samym poziomie.

Wypisy Balickiego-Maykowskiego stanowią prawie że zaprzeczenie jednych i drugich. Aż bije od nich świeżość i oryginalność, szukają nowości za wszelką cenę. Najlepiej przystaje do nich określenie, że silą się wprost, by zrobić wszystko tak, jak dotąd jeszcze nie było, i aby nie było w nich nic takiego, co by choć zdaleka przypominało jakąkolwiek dawniejszą, czy bliższą dawność. To wypisy rewolucyjne, bez tradycji, bez wczoraj. Nawet Mickiewicz sam musiał zadowolić się w I części ze swoim „*Powrotem taty*“ skromnym kącikiem w łamusię przy końcu książki, w „*Skarbczyku poezji*“. Zestawiając nazwiska, spotykamy Makuszyńskiego, Maykowskiego, Choynowskiego, Wierzyńskiego, Goetla, Wasylewskiego, Kossak-Szczucką, Tuwima, Kaden-Bandrowskiego, Zegadłowicza, Iłłakowiczównę, Porażińską. — Sami współcześni, dawniejsi poszli w ką. Czuje się na każdym kroku, że wszystko to zrodzone już w wolnej Polsce, poczęte w atmosferze, która nie musi się przystosowywać sztucznie do zmienionej postawy psychicznej, gdyż jest z nią identyczna. To nauka o Polsce współczesnej, transponowana na piękno, obraz, poezja, radość, tężyzna, czyn.

Możnaby książkom tym tu i owdzie coś zarzucić, o to lub owo się spierać, tak np. czy nie za dużo

czynników wyobraźniowych i uczuciowych w stosunku do intelektu, czy nie za mało przeszłości itd. w każdym razie zalety ich niepospolite: stała relacja do świata pojęć i przeżyć młodzieży, brak jakiegokolwiek moralizowania, kipiąca aż miejscami werwa, rozmach, ustępy długie, dające złudzenie ciągłej lektury, wykwintna forma.

Czy młodzież, jakby się spodziewać należało, naprawdę w książkach tych zasmakuje, o tem rozstrzygnie praktyka, która powinna przynajmniej na próbę zainteresować się niemi.

Dobre są *Czytanki polskie* Tynca-Gołąbka. Nie odznaczają się one tym rozmachem, co poprzednio omawiane, lot ich znacznie niższy, nie stoją też skrajnie na stanowisku współczesności. Dobór ustępów, połączonych w odpowiednie cykle, trafny, choć są może za krótkie. Największą zaletę książek stanowi komentarz dla nauczyciela, objaśniający sposób postępowania przy każdej czytance. Młody, niedoświadczony nauczyciel znajdzie w nim pewne oparcie i rękojmię, że nie zejdzie na manowce. Bez zarzutu są również *Książki Polskie* dla klas powszechnych Mikulskiego.

O lekturze poza wypisami będę mówił później.

CZYTANIE POPRAWNE.

Programy dzielą w każdej klasie materiał na dwie części, lekturę i język. Mówiąc o lekturze, żądają 1) czytania poprawnego, płynnego i wyrazistego, 2) objaśniania i rozbioru czytanych utworów, 3) ćwiczeń stylistyczno-logicznych, 4) nauki o rzeczach.

Zadaniem naszym będzie przyjrzeć się pokolei tym czterem punktom. Gimnazjum niższe (i wyższe klasy szkoły powszechnej) mają nauczyć czytania poprawnego, płynnego i wyrazistego, nadto mówi się o ćwiczeniach w czytaniu estetycznym, takim, „przy którym zapomocą modulacji głosu oddaje się odpowiedni nastrój lub wyraża uczucie”. (Program dla szkoły 7 klasowej str. 23.)

Programy zalecają bardzo wielką dbałość o wyrobienie techniki czytania. Przytem chodzi nietylko o to, by czytanie odbywało się bez jkania i utykania, by uczeń obejmował wzrokiem odrazu cały wyraz, a właściwie całe grupy wyrazów; chodzi jeszcze o to, by wymawianie było wyraźne i czyste. Niby to na pozór drobna rzecz, a ile od nauczyciela wymaga! Przedewszystkiem musi sam poprawnie wymawiać i *słyszeć*, jak uczeń wymawia. A to ostatnie najczęściej pozostawia wiele do życzenia.

Byłem raz na lekcji, na której kilkanaście razy było wymienione słowo *huśtawka*. Nauczycielka wymawiała poprawnie: *huśtawka*, dzieci mówiły: *huźdawka*, ale nauczycielka tego zupełnie nie słyszała

i była ogromnie zdziwiona, gdym zwrócił na to uwagę. Jak często się zdarza, że dźwięki ś—rz, ć—cz, wypadają z ust dzieci jakieś przytłumione, słabo zróżniczkowane, że między *szcz* a *strz* niema różnicy! Często dźwięk jakiś zostaje połknięty, wymowa wyrazu uproszczona, a nauczyciel zupełnie nie dba o to, by każdy dźwięk został należycie zartykułowany, by istotnie czynne były te narządy mowy, które dany dźwięk tworzą, by się otwierały usta, by dziecko nie mamrotało, nie szepleniło, nie rzucało wyrazów na siebie, tworząc jakieś ledwo zrozumiałe, gdy się słucha tylko, dźwiękowe dziwolagi.

Przez poprawność należy także rozumieć odsuwanie młodzieży od właściwości gwarowych, a zbliżanie jej do cech mowy inteligencji. Nie będziemy robili kwestji o to, czy *h* jest dźwięczne czy bezdźwięczne, czy *ł* jest przedniojęzykowe, czy wargowe, czy *u* i *ó* są identyczne czy nie, (należałoby walczyć z gardłowem *r*, gdzie ono jest pod wpływem niemieckim zadowinione, choć to walka bardzo ciężka); ale w zachodnich ziemiach Polski musimy słyszeć, że uczeń mówi *dobry* matki, zamiast *dobrej*, że mówi *zaczyło*, zamiast *zaczęło*, we wschodniej Małopolsce musimy słyszeć, że uczeń mówi *sobí*, zamiast *sobie*, *si* zamiast *się*, *idzi*, zamiast *idzie*, itd.

To jednak nie wszystko. To narazie tylko poprawność niejako materialna. Drugi, wyższy stopień poprawności, który musi być bezwarunkowo osiągnięty, to czytanie bez monotoności i zawodzenia, należyte uwzględnianie znaków przestankowych i przestanków logicznych, i należyte akcentowanie. To napozór łatwe, w rzeczywistości wcale trudne, jeżeli nauczyciel nie przeszedł odpowiedniej szkoły. A każdy nauczyciel języka polskiego powinien bezwzględnie przejść porządny kurs dykcji, to powinno być integralną częścią

jego studjów. Nie chodzi o to, żeby był artystą, ale o to, by znał główne prawidła, miał wyrobione ucho, i był dobrym dyletantem. Takich polonistów jest niestety bardzo mało. Nauczyciel, umiejący dobrze czytać, już tem samem zapewnia sobie połowę powodzenia, bo myśl i uczucie ucznia inaczej reaguje, gdy zamiast bezradnego jąkania się, bezkierunkowych akcentów usłyszy prawdziwie piękne żywe słowo, idące do duszy. W jaki zaś sposób ma nauczyciel wprowadzać uczniów w poprawne i estetyczne wygłaszanie, jeżeli obce mu są logiczne podstawy akcentu zdania? Cała sprawa jest tem tragiczniejsza, że żaden polonista nie wie, iż tego nie umie. Gdy mu się to powie, czuje się osobiście dotknięty. Niejednemu zdaje się, że opierając się na odczuciu, intuicji i uchu czyta dobrze, a tymczasem popełnia fatalne błędy, zamąca logiczny obraz utworu, burzy związki między wyobrażeniami. Albo się kulturykuje zawodzeniem, bezmyślny patos jako uniwersalną szatę, którą się na każdy utwór narzuca — zamiast żeby sposób wygłoszenia szedł od wewnątrz, od treści — albo sprawę się lekceważy, pozwalając czytać i wygłaszać, jak się uczniowi żywnie podoba, byle tylko słów nie opuszczał i nie przekręcał.

Wskażę na kilka zasadniczych rzeczy, nie dla nauczania, lecz tylko zorientowania, o jakie kwestje tu wogóle chodzić może, by dać do ręki pewne kryterja.

Człowiek czytający czy wygłaszający powinien mieć trzy rzeczy na uwadze: 1) chce być w każdym szczególe słyszany, 2) dobrze zrozumiany, i 3) chce, by to co mówi podobało się.

Pierwszy punkt to mechanika mowy: jeżeli artykułowanie jest poprawne, gdy każdy dźwięk jest należycie utworzony i uwzględniony, to jest się słyszany nawet przy stosunkowo niedużej sile głosu. Obserwujemy

to u dobrych artystów, których szept rozumie się w najdalszych zakątkach teatru. Trzeba zatem ćwiczyć się w takiej wymowie, by dźwięki wychodziły w najczystszej swej postaci, nie mniej więcej tylko do niej zbliżonej, żeby ich rozpoznawanie odbywało się drogą najmniejszego oporu. Dźwięki nie mogą się wzajemnie połykać, każdy jest jednakowo uprawniony i odgrywa jednakową rolę w ekonomji mowy.

Wprawiać uczniów w traktowanie wyrazów jako całości znaczeniowych, między poszczególnymi wyrazami musi zatem być jakiś bardzo mały odstęp, który wyrazy od siebie odgranicza. Wyrazy nie mogą na siebie wpadać. Nie można mówić „*Stary Cześnik jętyszałem*”, (słyszałem o uczniu, który o jakimś *jętyszale* opowiadał!), ani „*W światidzie*”, ani *piestoi*, zamiast: pies / stoi. Dobrze jest kilka minut stale poświęcać ćwiczeniu w wymawianiu wyrazów rozstawnie, z wyraźnymi odstępami, by potem tempo przyspieszyć.

Mówienie, wzgl. czytanie nie może być zbyt prędkie, bo wówczas z konieczności następują uproszczenia w wymowie, gdy narządy głosowe nie mogą niejako nadążyć.

Drugim, jeszcze ważniejszym postulatem jest odpowiednie przestankowanie. Bez tego najsilniej odczuta recytacja idzie na marne. Celem jest uczynienie konstrukcji zdania, zależności poszczególnych jego części jaśniejszą, by wydobyć właściwą myśl. Wstępem do należytego przestankowania jest uwzględnianie znaków pisarskich, wprowadzanie w ich znaczeniową rolę jest obowiązkiem nauczyciela już na najniższym stopniu. Trzeba zawczasu uczyć „wygłaszać” przecinek, kropkę, dwukropkę, pytańnik. Dalszym stopniem jest przestankowanie poza znakami pisarskimi. Zdanie składa się z szeregu elementów myślowych, ze sobą powiązanych,

powstają grupy wyrazów bardziej do siebie zbliżonych i odleglejszych. Nie zawsze używamy znaków pisarskich tam, gdzie stykają się ze sobą więcej usamodzielnione całości myślowe; znaki kładziemy dopiero tam, gdzie jest rozstęp dosyć wyraźny, gdy stykają się ze sobą zdania lub równorzędne części zdania. Kto dobrze czyta, przestankuje także tam, gdzie przecinka niema. Weźmy przykład: „*Że zamknięty w skorupę niewygodnie siedział*“. Tu wyraźna silniejsza przynależność do siebie wyrazów: *zamknięty w skorupę*, i *niewygodnie siedział*, musimy zatem między „*skorupę*“ a „*niewygodnie*“ zaznaczyć rozstęp i przeczytać „*Że zamknięty w skorupę/ niewygodnie siedział*“. W „*żałowała mysz żółwia*“ musi między *mysz* a *żółwia* wejść przestanek, bo „*mysz żółwia*“ nic nie znaczy, „*żółwia*“ zależne jest bezpośrednio od bardziej oddalonego „*żałowała*“. Z tego samego powodu musimy przeczytać „*Tam pragnienie/ piersi stopi*“, „*Kędy wąż / ślizką piersią dotyka się zioła*“, „*obłok / deszczem nie pokropi*“, „*W dzień / Bóg nam dokucza, lecz w nocy / wesele*“, „*Samotność / mędrców mistrzyni*“. W dwu ostatnich wypadkach przestanek jest uwarunkowany tem, że przez opuszczenie łącznika związek wyrazów się rozluźnił, trzeba pauzy dla uzupełnienia sobie w myśli słowa np. „*jest*“.

Z tej strony / chmura grube napędzała lawy,

A z tamtej strony / księżyc przezierał bladej.

Oba przestanki po „*strong*“ konieczne dla uwydatnienia przeciwstawienia, któreby się zupełnie zatarło, niezależnie od tego zaś konieczne jeszcze, bo „*strong chmura*“ „*strong księżyc*“ nic nie znaczy.

Przestankowanie zatem dzieli i łączy, porządkuje tekst, wydobywając składniową zależność i pomagając słuchaczowi w skonstruowaniu myśli, którą brak

przestanku lub fałszywy przestanek zupełnie zaciemni, („*pragnienie piersi*“, itd).

Czytanie (wygłaszanie) musi uwzględniać logiczne akcenty. Co to znaczy?

Zależnie od tego, na który wyraz w zdaniu padnie akcent, — o czym już mówiliśmy przy pytaniach — zmienia się zasadniczo jego sens. Weźmy znowu dla przykładu proste zdanie: „*Czy pójdziesz ze mną na przechadzkę?*“ i wygłaszajmy je raz z przyciskiem na *pójdziesz*, potem na *ze mną*, wreszcie na *na przechadzkę*. Łatwo zrozumiemy, że w pierwszym wypadku chodzi mi o sam fakt pójścia (może w przeciwieństwie do pojechania), mogę w ten sposób wyrazić zniecierpliwienie, że ten ktoś się ociąga; w drugim wypadku nie wiem, czy ten ktoś decyduje się iść *ze mną*, bo może chciałby pójść z kim innym; w trzecim chodzi mi o podkreślenie spaceru w przeciwieństwie do jakiej innej możliwości: do kina, do teatru itd.

Gdy mówimy, nigdy nie pomylimy się w akcencie, gdy czytamy, bardzo częste są omyłki, jeżeli się dobrze nie zastanowimy. Zdanie napisane jest przez możliwość różnych akcentów wieloznaczne, chodzi o to, by je w wygłoszeniu uczynić jednoznacznym, i to w sensie właściwym. A bardzo często czytają uczniowie tak, że akcentu w zdaniu niema, że albo wszystkie wyrazy są akcentowane, albo żaden. To są postawione obok siebie wyrazy, ale nie zdanie.

Trzeba zatem umieć wyszukać wyraz logicznie rdzenny, ten, o który autorowi chodziło. To często proces skomplikowany, wymagający namysłu i logicznej analizy. Np. co zaakcentujemy w zdaniu: *Lepszy w wolności kasek ladajaki, niżli w niewoli przysmaki?* Musimy zdać sobie sprawę z tego, że autor przysmakowi przeciwstawia ladajaki kasek; a więc tylko: *kasek*

i *przysmaki*. Dla silniejszego zaś wydobywania myśli damy po *wolności* i *niewoli* lekki przestanek, jakby przygotowujący do tego, co się ma powiedzieć. Dlatego akcentujemy: „Usłużmy, aż będzie nam sługą“, „Czy zła myśl wygra, czy dobra pokona“, „A gdy poszedł Król na wojnę, a gdy poszedł Stach na boje“.

Czy dobrze jest w opisie podróży karawaną powiedzieć „Pognano znów wielbłądy“? Nie, bo toby znaczyło, że były tam jeszcze inne jakieś zwierzęta, które można było pognać. Słowo „znów“ wskazuje, że jechali właśnie na wielbłądach, a akcentuje się to, co wyróżnia, co jest wprowadzeniem czegoś nowego, a nie, co już znane.

Nieraz trzeba się dobrze zastanowić, aby nie zbłądzić. Który wyraz np. zaakcentować w słowach Rozy Wenedy: *Nad naszą mogiłą wstanie słońce*? Czy *mogiłą*, czy *słońce*? Słyszałem raz dobrą artystkę akcentującą *słońce* i to właśnie było źle, Rozie bowiem w tem miejscu nie chodzi o zapowiedź zmartwychwstania, lecz o zapowiedź śmierci, chce powiedzieć, że zmartwychwstanie przyjdzie dopiero wówczas, gdy wszyscy zginą.

Uczniowie, nie kierowani umiejętnie przez nauczyciela, akcentują bez zrozumienia, byle jak, pierwszy wyraz z brzegu. Np. „W świat idzie z oczkami zapłakanemi“, jakby co innego mogło być zapłakane, — tu chodzi właśnie o powiedzenie, że sierota płacze; albo „wyjmą książeczkę z kieszonki“, jak gdyby fakt, że wydobywają ją z kieszeni, był ważniejszy od tego, że wogóle książeczkę wyjmują; albo „wozy jadą drogą“, — przecież tu główną rzeczą jest wogóle pokazanie się wozów, a że na drodze, to bez znaczenia, bo gdzież zresztą miały się pokazać?

Jak akcentować: „wyszła przeciw zorza złota“, czy *zorza złota*? Zaszumiały jasne źródło, czy *jasne*

zdroje? Otóż akcentuje się to, co ważniejsze, ważniejszym zaś jest wyraz, oznaczający jakieś *pojęcie*, niż określający tylko cechę tego pojęcia — chyba że autorowi właśnie o podkreślenie tej cechy chodziło. W tym wypadku tylko: *zorza* i *zdroje*.

Czytanie poprawne wiersza trudniejsze jest od prozy, bo wiersz z powodu częstych przestawień szyku i rymu bardziej się od mowy codziennej oddala. I tak wyraz *rymowany* jest najczęściej ofiarą akcentu ucznia. Tę skłonność trzeba energicznie zwalczać. Dobrą często usługę odda przestawienie wyrazów w zdaniu, zbliżenie go do mowy normalnej — wtedy akcent łatwiej się znajdzie.

Zdaję sobie sprawę, jako mający wielkie doświadczenie w tym kierunku, że doprowadzenie uczniów do samodzielnego poprawnego akcentowania jest trudne, ale mimo to nie wolno sprawy logicznego akcentu zaniedbywać. Nauczyciel spotka się najpierw z tem, że uczeń nie będzie wogóle *słyszał* akcentu; powtarza mu się np. *książeczkę* z kieszonki, a on z uporem mówi „książeczkę z *kieszonki*“. Gdy się go doprowadzi do tego, że zacznie nauczyciela *słyszeć*, to już zrobiony wielki krok naprzód i późniejsza wprawa pójdzie znacznie łatwiej.

Frazowanie wkracza już w dziedzinę estetyki; tu już nietylko chodzi o jak najlepsze zrozumienie, ale o to, by sposób wygłoszenia jak najbardziej się podobał. To już rzeźbienie głosem, stwarzanie perspektywy, uwypuklanie budowy zdań i okresów, ustosunkowywanie większych całości do siebie.

Modulacja to wlanie w barwę i dynamikę dźwiękową uczuć i nastrojów, jakie chcę w słuchaczach obudzić: oburzenie, tęsknota, żal, rozpacz, niepewność, zawód, radość, zachwyt — wszystko da się głosem wyrazić.

To są jednak rzeczy, możliwe do osiągnięcia w szkole w wyjątkowych tylko wypadkach.

W szkołach jednak bardzo często uprawia się modulację polegającą na jęczeniu, zawodzeniu, sileniu się, by słowa wychodziły jak najnienaturalniej. Otóż wszelka modulacja robiona, nie będąca naturalnym, bezwiednym wprost wyrazem wewnętrznego przeżycia działa przykro, odstręczająco. Najzbawienniejszą regułą jest starać się wejść całkowicie w czytaną rzecz, zidentyfikować się z nią; wtedy ekspresja zrodzi się sama. Ale też nauczyciel musi umieć to zrobić, by się uczeń całkowicie poczuł w jedności z tem, co mówi książka.

Nauczyciel musi wszelkimi sposobami starać się, by rzecz czytana została jak najdokładniej zrozumiana, by stała się duchową własnością i osobistą sprawą uczniów. Wiadomo, że mówiąc między sobą, stwarzając słowny wyraz każdorazowego przeżycia, umieją z należytą siłą akcentować i wokalnie wyrażać uczucia. Gdy przychodzi do czytania, ekspresja staje się bezduszna, drewniana. Dlaczego? Bo nie przeżywają, bo nie są podmiotem zdarzeń, stanowiących treść ustępu. Obowiązkiem nauczyciela jest zatem sprawić, by to zbliżenie nastąpiło, a to nie takie trudne, jak się napozór wydaje. Dziecko ma większą niż dojrzały człowiek zdolność przeistaczania się, przenoszenia się w stany drugih istot, — byle tylko sfera nie była mu obca — widzenia w sobie bohatera opisywanych zdarzeń. Rozbiór, dyskusja nad treścią, usunięcie pierwiastków niejasnych, jest właśnie owem zbliżeniem treści do jego duszy. Prócz tego trzeba uczyć należytego używania narządów mowy, ćwiczyć ucho, budzić zamięlowanie do harmonji słowa, kult słowa, wyzwalać pewność siebie, oczywistość potrzeby mówienia pięknie.

Z powyższego wynika, że gdy ustęp jaki przeznaczyłem do czytania estetycznego, nie przystąpię do tego prędzej, póki ustępu nie poddam dokładnej analizie. Czytania ucznia w pierwszych stadjach lekcji nie uniknie się, ale tu nie będę mógł przykładać jeszcze zbyt wymagającej miary, zresztą dzieje się to zasadniczo po pięknem, sugestywnem przeczytaniu przez nauczyciela, które pojęciowy i uczuciowy teren do ucznia przybliżyło.

Wyniki nauki poprawnego czytania zostają oczywiście spożytkowane w deklamacji solowej i chóralnej. Wprawdzie chóralna deklamacja, w szkołach bardzo często stosowana, spotyka się ze strony niektórych metodyków z pewnemi zastrzeżeniami, uważam ją jednak, opierając się na własnych doświadczeniach, za bardzo pożyteczną.

CZYTANIE KURSORYCZNE I STATARYCZNE.

Programy odróżniają czytanie kursoryczne i stataryczne. Co do pierwszego rodzaju panują nieporozumienia. Byłem raz obecny na lekcji, na której czytało się bardzo piękny ale i trudny, bo zawierający mnóstwo finezyj językowych, opisowy ustęp Reymonta. Czytanie uczniów było mieleniem, bez śladu starania o przybliżoną choćby poprawność. Lekcję wypełniło czterokrotne takie przeczytanie, którego, jak się później okazało, nie poprzedziły żadne objaśnienia. Było to czytanie najdosłowniej *prima-vista* i na czysto mechanicznem czytaniu lekcja się skończyła bez najmniejszego udziału nauczyciela. Gdy robiłem nauczycielowi wymówki, był zdziwiony i odpowiedział: Przecież to było czytanie kursoryczne! Panuje zatem przekonanie, że wystarczy wyszukać pierwszy z brzegu ustęp i tłuc go bez pamięci, aby się to nazywało kursorycznem czytaniem. A tymczasem Program dla szkół powszechnych całkiem wyraźnie ustala swoje stanowisko, mówiąc: „Na czytanie kursoryczne przeznaczać należy zrazu ustępy poprzednio opracowane, następnie *łatwe* nieopracowane, lecz nie wymagające szczegółowych objaśnień, dostosowane co do treści i formy do rozwoju umysłowego uczniów. O ile tekst wymaga jednak pewnych drobnych wyjaśnień, należy je podać przed rozpoczęciem czytania, aby toku lekcji nie przerywać. Można też ustęp, przeznaczony na czytanie kursoryczne, kazać poprzednio odczytać

w domu, zalecając uczniom, by notowali to, czego nie rozumieją, i prosili o wyjaśnienie przed rozpoczęciem czytania.“

To zupełnie jasne. Czytanie kursoryczne, które jest *nauką czytania*, uprawia się na ustępie, który bądź drogą analizy zrósł się już z treścią duchową uczniów — a tylko wówczas jest ono możliwe, — bądź bardzo łatwo, od pierwszego razu, zrósć się może. Rozumie się, że przy czytaniu kursorycznem nauczyciel nie może się zachowywać biernie, musi rozwinąć najpełniejszą aktywność w sensie, poprzednio wyluszczonej, gdy była mowa o poprawności wygłoszenia. Jego rolą wówczas jest staranie, by czytanie uczynić w przybliżeniu choćby estetycznem. Rozumie się też, że takie czytanie będzie najczęściej stadjum końcowem zabiegów nauczyciela około ustępu, a nie początkowem. Nie wyklucza to jednak możliwości czytania przez uczniów odrazu, i tak np. czytam w szkole jakąś dłuższą nowelę poza wypisami, kiedy celem już nie jest świadoma i celowa wprawa w dobre czytanie, ale ogarnięcie odrazu większej całości, która powinna się w umyśle uczniów zarysować. I po takim przeczytaniu może nastąpić czytanie stataryczne.

I jedno i drugie czytanie powinno być uprawiane, bo i jedno i drugie spełnia zadania, związane z nauką języka ojczystego.

Czytanie *stataryczne* jest czytaniem zdaniami (bardzo rzadko, w wyjątkowych wypadkach i w klasach najniższych) lub krótkimi ustępami, połączonem z objaśnieniami rzeczowemi, gramatycznymi i stylistycznymi, oraz omawianiem zarówno treści jak i formy. Ma ono na celu gruntowne i głębokie przetrwanie materiału, zawartego w lekturze. Stanowi ono *podstawę nauki* języka polskiego i jest punktem wyjścia dla większej części ćwiczeń ustnych i piśmiennych.

Jak wygląda postępowanie nauczyciela przy czytaniu statarycznem i jakie obowiązki ono na niego wkłada pod względem formalnym, metodycznym, i materjalnym, rzeczowym? Przypomnijmy sobie cele nauki polskiego. Chodzi o język, muszą więc być objaśnienia i ćwiczenia językowe, rozszerzające znajomość środków wypowiedania się i usprawniające ich aktywność; chodzi o pogłębianie i wysubtelnianie życia uczuciowego, nie można zatem pomijać żadnego środka i sposobności poruszenia strony emocjonalnej; chodzi o wychowanie obywatela, a więc człowieka znającego i kochającego rzeczy ojczyste i odznaczającego się pożądanemi woluntarystycznemi nastawieniami; nauka języka ojczystego musi zatem treścią swoją i sposobem podawania tej treści wpajać tę miłość, rozwijać charakter, wolę; chodzi o danie poglądu na świat i życie, a więc trzeba informować wychowanka i ustosunkowywać do tych spraw. Jest rzeczą jasną, że wszystkiego naraz się świadomie nie podkreśla, choć z jednej jakiejś treści lekcyjnej mogą nieświadomie schodzić do złoży duszy dziecięcej wszystkie te oddziaływania i w niej się kojarzyć; przy lekcji muszą sobie jeden z powyższych celów ustalić, zależnie od jej walorów uczuciowych, moralnych czy intelektualnych, i silniej go pokreślić.

Stąd wniosek, że sposób postępowania będzie rozmaity, uwarunkowany i powyżej wskazanemi właściwościami rzeczy czytanej, i tem, czy to wiersz, czy proza, czy utwór krótki, czy długi itd.

Program żąda dalej takiego dobierania materiału, by miał związek z doświadczeniem uczniów i mógł ich interesować. To rzecz już w mniejszym stopniu zależna od nauczyciela, lecz od przyjętych przez władze szkolne wypisów i zalecanej lektury. Należy jednak przyjąć przynajmniej za teoretyczny pewnik, że wybór ten będzie

trafny. Atoli w obrębie używanej książki mogą być różnice, zależnie i od poziomu klasy i przede wszystkim od płci. Ponieważ nie mamy książek, przeznaczonych dla młodzieży żeńskiej, więc też i ten kąt widzenia będzie przez nauczyciela przy wyborze ustępów do czytania i lektury wogóle wzięty pod rozwagę.

Program zaleca następnie przed rozpoczęciem lektury ożywienie w uczniach odpowiednich grup wyobrażeń i uczuć i przygotowanie w ten sposób do przyjęcia nowej treści. Jest to potrzebne nie tylko ze względu na specjalną treść tego, co będziemy czytali, ale i ze względu na rozkład godzin. Rzadkie są w naszych szkołach wypadki zmodyfikowanego systemu daltońskiego, zatrzymującego wprawdzie lekcje szkolne, ale wyznaczającego przedmiotom szereg po sobie następujących godzin i stwarzającego przez to odpowiednie dłuższe nastawienie w pewnym kierunku. Nasze rozkłady godzin szwankują z powodu swej kalejdoskopowości. Uczniowie przynoszą na lekcję języka polskiego psychikę rozfalowaną jeszcze przeżyciami lekcji poprzedniej, na której mieli gimnastykę, pisali zadanie itd. Otóż nauczyciel widząc to, nie może przystąpić od razu do lektury, lecz dołożyć wprawdzie starań, by bieg myśli i uczuć klasy nagiąć w nowe łóżysko. Dzieje się to najczęściej w ten sposób, że najpierw padają pytania, dotyczące rzeczy na poprzedniej lekcji przerabianych, omawianie ćwiczeń domowych itd. Zdarzyć się może jednak nieraz, że od razu trzeba do lektury przystąpić; wówczas to nastawienie, o którym była mowa przy stopniach formalnych, musi być dłuższe i jeszcze staranniejsze. Tu mogą znaleźć zastosowanie wskazówki z Programu gimnazjalnego: „W związku z treścią czytanego utworu podaje nauczyciel wiadomości o rzeczach, ilustrując je, w miarę możliwości, obrazami, tablicami, przezroczami itd.”

Nauczyciel języka polskiego musi posiadać większą niż jego koledzy wiedzę encyklopedyczną, bo przychodzi mu objaśniać rzeczy najróżnorodniejsze, gdyż treść czytanek jest bardzo różnorodna, ogarniająca całą kulturę duchową i materialną człowieka. Musi wiedzę swoją ciągle kontrolować, pomnażać, szperać w słownikach i leksykonach, bo nieraz nawet w najniższych klasach, znaleźć się może w kłopotcie, z którego wybrnie tylko — kłamstwem. I tak np. w bajce Mickiewicza pt. *Pies i wilk*, czytanej w 4 lub 5 roku nauki, jak objaśni nauczyciel: *Myszkując po zamrozkach, kiedy w łapy dmucha*, jeżeli nie zajrzał do *Słownika Warszawskiego*? Albo jak wybrnie przy *Ogniem i mieczem* z powiedzenia: *Kundys to, nie ogar, ale w piętke goni?*, jak poradzi sobie z *buzdyganem*, *koncerzem*, *obuszkim* itd.? Takich przykładów można przytoczyć setki.

Język polski żąda od nauczyciela zbierania rycin, okazów, przezroczy, pocztówek itd. by zapomocą nich pewne rzeczy, o których mowa, unaoczniać, uplastyczniać. Powinien mieć pod ręką roczniki *Kłosów*, *Tygodnika ilustrowanego*, *Słownik Warszawski*, *Encyklopedję Orgelbranda*, *Encyklopedję staropolską Glogera*, *Ilustrowane życie polskie w dawnych wiekach Łozińskiego* itd. Musi mieć własną bibliotekę, zawierającą dzieła, poświęcone badaniom nad językiem polskim, dziejami politycznymi, społecznymi i gospodarczymi narodu polskiego, nad historją kultury polskiej.

Nauczyciel języka polskiego musi obok rozlicznych wiadomości posiadać *aktywne* słownictwo o bardzo wielu rzeczach, które z polonistyką bezpośrednio nie mają nic wspólnego, które jednak są mu niezbędnie potrzebne, bo są życiem.

Na ścisłość komentarza rzeczowego trzeba baczną zwrócić uwagę, bo nie może on w umyśle ucznia zosta-

wiać żadnej wątpliwości, żadnego mglistego osadu, spełnia bowiem podwójną rolę; jest środkiem pomocniczym, umożliwiającym pełne przeżycie utworu, a nadto udzielaniem wiadomości o świecie, a te powinny mieć cechy gruntowności i trwałości. „Zły, pobieżny komentarz, nie z bogacający wiedzy młodzieży, sięga ujemnymi skutkami głęboko w życie wewnętrzne ucznia: przyzwyczajają do powierzchowności, lekceważenia obrazu poetyckiego i słowa wogóle, wpaja przekonanie, że pozorna znajomość rzeczy wystarcza“ (Wóycicki).

Program gimnazjalny mówi dalej: „Wiadomości te powinny być tak dobrane, aby mogły stopniowo rozszerzać pogląd uczniów na świat i życie.. Wiadomości rzeczowe mogą być najrozmaitsze, jednak zgodnie z humanistycznym charakterem przedmiotu powinny się skupiać dokoła człowieka i stosunków ludzkich.“ Umysł ludzki interesuje się wielu rzeczami, jednak w centrum zainteresowań stoi bezsprzecznie człowiek, toteż postać ludzka i w utworze skupia na sobie *maximum* uwagi. Ten antropocentryzm jako zasadnicza forma myślenia objawia się w utworach, w których człowiek nie jest bezpośrednio celem, np. w bajce zwierzęcej. Tem więcej ona interesuje, im więcej analogii do spraw i cech ludzkich poeta odkrył. Wiemy dalej, jak doniosłą rolę w obrazowaniu poetyckiem odgrywa antropomorfizm, odkrywanie duszy w przyrodzie, że ona i jej twory stają się istotami nam pokrewnymi. (Palma w Farysie czeka, głązy spoglądają dziką twarzą, obłok poczerwieniał ze złości.)

Z tej przyrodzonej skłonności duszy ludzkiej należy w jak największej mierze korzystać, by obserwować zachowanie człowieka w różnych sytuacjach, ujmować zewnętrzne cechy postaci, docierać przez zewnętrzną do wewnętrznych walk, starć, uczuć, wysiłków myśli

i woli, i zniewalać wychowanków do pogłębiania znajomości istoty ludzkiej, co jest przecież najgłębszym i najistotniejszym sensem szkoły, jako przygotowania do życia.

„Wskazane jest — mówi Program — poruszanie tematów etycznych i moralnych, jednak bez suchego moralizowania“.

Ten pogląd prześwietlał już w kilku miejscach naszych wywodów. Pouczenie będzie o wiele skuteczniejsze, jeżeli się go nie będzie tendencyjnie podkreślało, formułowało i wkuwało, bo jak mówi Goethe: *Man merkt die Absicht und man wird verstimmt*. Pogonią za przygwożdżeniem morału za wszelką cenę przy każdym czytany utworze odznaczała się dawniejsza pedagogika, której ostatnie echa jeszcze nie przebrzmiały. Szukano morału tam, gdzie się o nim autorowi ani śniło, wleczono go za włosy i pokazywano uczniom. Musiał być przy końcu każdej lekcji, bo inaczej lekcja nie miała wartości, nie miała ostatecznego wykończenia, choćby nim było przykazanie po lekturze Erlkönig'a, że „nie należy dzieci straszyć“! (autentyczne).

Angielski poeta 17 wieku Addison mówi: „Jak ćwiczenia gimnastyczne stają się niemiłe i nużące, gdy się je podejmuje tylko jako środki do utrzymania zdrowia, tak samo czytanie może się stać wstrętną i ciężką pracą, jeżeli poświęcamy mu się tylko w zamiarze udoskonalenia się w cnocie. Dlatego pouczenie, zaczerpnięte z utworu, powinno być jak zdrowie zdobyte na polowaniu; gdy jesteśmy zajęci interesującą nas gonitwą, doznajemy nie umniejszającej się przyjemności, co czyni nas niewrażliwymi na trudy, jakie temu towarzyszą“. A więc zdrowie, pośrednio pokrzepione trudem przyjemnym, przy którym o zdrowotnem działaniu i zdrowotnym celu zupełnie nie myślimy!

Moralność ma zatem wsiąkać do duchowego organizmu ucznia, jak wsiąka ożywcze powietrze w fizyczny organizm niewidzialnemi porami, ma wsiąkać przez całą atmosferę, którą nauka jest owiana, atmosferę niewidzialną, nieujętą w słowa, a jednak zawsze istniejącą.

Efekt moralny lektury polegać winien na tem, by uczeń wszedł najdokładniej w sytuację, zawierającą czynnik moralny, dokładnie ją zrozumiał i zareagował na nią emocjonalnie i woluntarystycznie, jak i intelektualnie. Wtedy treść moralna zdobywa istotnie wartość wychowawczą.

„Gdzie się zaczyna tendencja — mówi prof. Szober w *Zasadach nauczania języka polskiego* — kończy się sztuka. Zrozumieć utwór artystyczny, to nie znaczy wykryć w nim myśl przewodnią lub wysnuć morał, lecz przedewszystkiem go odczuć, a odczuć treść utworu artystycznego potrafi tylko ten, kto ją umie powiązać z własnemi osobistemi przeżyciami. Toteż zadaniem nauczyciela powinno być uchwycenie tych związków, podsuniecie młodzieży tych punktów styecznych, które łączą jej życie z życiem stworzonem przez artystę. Wówczas dziecko, które nie opuszczało kraju ojczystego, ale rozstawało się z najbliższem swem otoczeniem, odczuje tęsknotę latarnika czy pustelnika z Maripozy; wspominając poruszenia własnego serca, rozrzewni się nad szlachetną prostotą kaprała Terefery, pokocha Janka Cmentarnika.

Nawet w bajkach, które, jako utwory dydaktyczne, z natury swej są zawsze wyrazem jakichś tendencji, więcej przyniesie pożytku i żywsze obudzi zainteresowanie analiza psychologiczna, obserwowanie cech charakteru stworzonych przez autora postaci ludzi i zwierząt, niż mozolenie się nad odszukaniem

moralu i jego drobiazgowem i konwencjonalnem wyjaśnieniem.“

Przejdźmy do innej kwestji, związanej z rodzajem objaśnień, dawanych przez polonistę.

„Szczególną uwagę — czytamy w Programie — powinien zwrócić nauczyciel języka polskiego, aby jego przedmiot, od najniższej klasy, był nauką o Polsce dawnej i współczesnej. Nie tyle chodzi przytem o ilość wiadomości z tych dziedzin, co o zainteresowanie niemi młodzieży, wytworzenie do nich głębszego uczuciowego stosunku“.

Z tego wynika, że ustępom z tej dziedziny należy oddać pierwszeństwo przed takimi, których treścią są fakty w sferze życia prywatnego i jednostkowego, lub których wyłączną racją bytu jest estetyzm. Związać trzeba umysł, a przedewszystkiem serce dziecka jak najliczniejszymi nićmi z ziemią ojczystą, jej mieszkańcami i wszystkim, co na niej jest, i sprawiać, by w duszy jego wzrastał gmach ojczyzny z materiału dostarczonego przez wszystko wielkie i piękne, co kiedykolwiek w czasie polskiego bytu było. Na stronę obyczajową trzeba baczyć, zbierać przy lekturze rozstrzelone rysy i szczegóły, by składały się w całość, w kulturę obyczajową środowisk polskich i epok. Dlatego też *Pan Tadeusz* — poza innemi wartościami — ma jako skarbnica ojczystego obyczaju dla szkoły bezcenną wartość. Ale trzeba te wartości wydobywać i nizać je w świadomości uczniów jako perły na sznur, aż powstanie z nich wspaniały naszyjnik. Już przed lekturą całości, przy czytaniu wyjątków licznie w wypisach dla klas niższych pomieszczonych, powinien sobie nauczyciel mówić: czytam, by uczeń poznał i pokochał dawny obyczaj polski. A spotykałem nauczycieli, którzy świadomie te wyjątki wogóle pomijali!

Program dalej taką podaje radę: „Wskazaniem jest, aby nabyte wiadomości czasami stawały się z kolei przedmiotami reakcyj ruchowych, to znaczy, aby uczniowie je wyrażali zapomocą pracy fizycznej takiej np., jak rysowanie, malowanie, lepienie, wycinanie itp. W tym więc punkcie nauka języka polskiego powinna mieć łączność z nauką rysunku, modelowania i robót ręcznych“.

Jest dużo pedagogów, którzy się z tego śmieją, i dużo znowu takich, którzy z rzeczy pojętej przez Program jako coś przygodnego, ubocznego tylko, mogącego od czasu do czasu znaleźć zastosowanie, zdolnego przynieść pewną korzyść, robią rzecz samą, wypaczając ją przez to i doprowadzając do absurdu, bo z języka polskiego robi się lekcję rysunków. Oczywiście rzecz, że jeżeli uczniowie na lekcjach języka polskiego zaczną lepić i rysować, a więc uprawiać zajęcia *nieme*, sprzeczne z charakterem nauki polskiego, to cele, jakie poszczególne przedmioty mają osiągnąć, zostaną zupełnie pomieszané, będzie to tak, jakby ktoś uparł się grać na fortepianie nogami i szukał w tem chluby, gdy normalnie gra się rękami. Jednak rzecz traktowana tak, jak ją Program pojmuje, ma istotny sens. Podczas czytania jakiegoś ustępu powinien w wyobraźni ucznia powstać obraz tej sytuacji, czy zdarzenia, które było treścią przeczytanej rzeczy. Każdy jednak wie z własnego doświadczenia, że obraz ten od realnego, fizycznego obok innych różnic różni się tem, że pewne partie są zupełnie jasne, inne mniej, inne znowu całkiem nikną; pewne szczegóły odtwarzają się, a inne nie. Otóż rysowanie jest przeniesieniem wewnętrżnej wizji w sferę materialną, gdzie nie może być owych luk, gdzie obraz musi być kompletny. Rysowanie zatem kontroluje obraz wyobraźni, kompletuje nie-

dostrzeżonemi narazie szczegółami. Z mglistego i konturowego staje się konkretniejszy, obdarzony większą obfitością rysów indywidualnych. Przez to *usprawnia się wyobraźnię*, rozszerza pole widzenia, zdolność widzenia wewnętrznego, — a to należy do *celów języka polskiego*, — bo dziecko kreśląc nawet nieudolne kreski, widzi w nich rzeczywistość, istotne zdarzenie. Rozumie się, że do tych tworów nie należy przykładać kryteriów artystycznych, lecz tylko wyłącznie wyobraźniowe, mające popychać ucznia w kierunku szczególności.

Tak więc podczas lekcji nieraz nie tylko nauczyciel sam coś na tablicy narysuje, ale i wyda polecenie, by uczniowie coś narysowali w szkole lub w domu. Np. po przeczytaniu *Powrotu taty* dobrze się przysłuży rozwojowi wyobraźni przez reakcję ruchową narysowanie dzieci modlących się przed cudownym obrazem, sceny napadu zbójców, opowiadania herzta. Taki rysunek może potem posłużyć jako punkt wyjścia dla ćwiczenia w mówieniu, rozwijającego szczegółowo jakiś obraz, — o czym później.

Takie reakcje ruchowe mogą oddać usługi w wyrabianiu wrażliwości kolorystycznej. Jest w *Czytaniach* Reitera cz. II. wiersz Rydla „*Jesień*“, wybitnie kolorowy. Sądzę, że oddanie kolorów, o których tu mowa, na papierze — oczywiście z uzupełnieniem pewnych szczegółów w krajobrazie: rolnik za pługiem, pasterze przy ogniu — wyzwala dokładność widzenia barw w rzeczywistości, zaostrza wrażliwość zmysłów na otoczenie, a tem samem pozwala ujrzeć wewnętrzną wizję poety.

Wychodząc poza ramy słownych objaśnień nauczyciela, od których znacznieśmy odbiegli, — wspomnę jeszcze o jednej możliwości niewymienionej w Programie

ale godzącej się z jego intencją. Ta reakcja ruchowa uczniów może się objawić przez tak zwaną deklamację plastyczną, podczas której każę uczniom wykonywać ruchy, malujące pewne czynności i stany, zaznaczone w utworze. To również poszerza wyobraźnię, koordynując wyobrażenie z gestem, i potęguje intensywność przeżywania, bo jak wiadomo afekt wzrasta w siłę w miarę, jak się ruchem wyładowuje. Deklamacje plastyczne, uprawiane w szkołach rytmiki, powinny się więcej w szkołach zadomowić. Mogą one też dać sposobność do efektownych popisów podczas uroczystości szkolnych.

Ale powróćmy do lektury i jej analizy.

Przystępując do przedstawienia praktyki tego zagadnienia, musimy rozstrzygnąć pewne wątpliwości.

Nie ulega wątpliwości, że przerobienie ustępu powinno się składać z dwu zasadniczych części: z przeczytania ogarniającego całość jednym niejako tchem, i z czytania części, połączonego z rozbiorem. Ale w jakim następstwie ma się to odbywać? Otóż pewne rozważania psychologiczne każą w przeważnej liczbie wypadków (ale nie zawsze!) odczytywać najpierw całość. Trzeba bowiem dać najpierw zarys całej budowy, choć szczegółom brak będzie wykończenia, a potem dopiero, po zaspokojeniu niejako pierwszego głodu, można spokojniej rozbudowywać szczegóły, przy których łatwiej już będzie myśl ucznia utrzymać. Przy postępowaniu odwrotnem ciągle trzymanie myśli na sznurku, ciągle hamowanie pędu poznania całości wywołuje zniechęcenie. Nadto analizowaniu bez poprzedniego pokazania całości brakłoby perspektywy czy tła. Części żyją pełnią życia, gdy umieszczone są we właściwym miejscu całości i od niej otrzymują oświecenie.

Jednak może się zdarzyć wypadek, że nauczyciel odstąpi od tej zasady i najpierw podda analizie poszczególne części. Będzie to tem więcej wskazane, im mniej ustęp jest w sobie spojony, a zatem im mniej interesuje jako całość, a im więcej zbudowany jest na szczegółach; im mniej ma w sobie pierwiastków dramatycznych, a im więcej spokojnie, obiektywnie opisowych; wreszcie, i to najważniejsze, im więcej szczegóły będą obładowane językową czy rzeczową treścią. Może się zdarzyć, że odczytanie całości odrazu nie wzbudzi zainteresowania, bo umysł ucznia musi się najpierw przebić przez gąszcz, bo za wiele jest pierwiastków dla niego niezrozumiałych, niejasnych, wymagających najpierw rozświetlenia w szczegółach, by całość mogła w duszy ucznia należycie się odtworzyć. Wówczas raczej zalecić należy postąpienie odwrotne.

Zkolei nasuwa się drugie zagadnienie: kto czyta głośno tekst w klasie pierwszy, uczeń czy nauczyciel?

Pamiętając o tem, co mówiło się o czytaniu, o tem, jak wiele pracy wymaga opanowanie techniki czytania, jakiego potrzeba wniknięcia w intencje autora, aby dzieło głosowo interpretować, a wreszcie jak znakomicie ułatwia dobre przeczytanie ogarnięcie całości, ustosunkowanie do niej poszczególnych części, jak wspiera wystąpienie, objawienie się w duszy ucznia logicznej i uczuciowej struktury, — trzeba opowiedzieć się przeciw powierzaniu tego zadania nieprzygotowanemu uczniowi. A więc naogół czyta najpierw całość nauczyciel, oczywiście odpowiednio do czytania przygotowany, wiedzący zgóry, jakie mają padać akcenty, jakich użyć środków głosowych do wydobycia wartości utworu; w dobre przygotowanie się do czytania powinno się przynajmniej tyle włożyć trudu, co w przygotowanie do sposobu przeprowadzenia lekcji, — a niestety zdolność czytania

traktuje się zwykle jako coś, co *immanentnie* tkwi w nauczycielu, bo przecież zna litery i umie je składać, wystarczy tylko książkę otworzyć i już wszystko idzie automatycznie; — potem następuje rozbitcie całości na części, czytanie ich przez uczeni i dalsze postępowanie.

Tu narzuca się pewna pod względem metodycznym dość zawila i subtelna kwestja: kiedy, w którym miejscu lekcji należy dawać niezbędne rzeczowo-językowe objaśnienia, zanim się rzecz podda literackiemu rozbirowi? Tu stoi otworem kilka możliwości: można dać ten komentarz przed pierwszym czytaniem, podczas czytania, i po niem, można też te sposoby kombinować. Wybór — bo zależnie od treści ustępu dopuszczalne są wszystkie sposoby — wymaga wielkiego pedagogicznego taktu, doświadczenia, wyczucia najwłaściwszej drogi i zdolności widzenia rzeczy od strony ucznia. Ten ostatni walor jest kardynalnym postulatem: umiejętność stawiania na stanowisku ucznia, trzymania ręki na pulsie jego reakcji.

Objaśnienia przed czytaniem dadzą się zastosować przy utworach niewielkich, mało skomplikowanych, do których objaśnień jest niewiele, jakich kilka wyrazów nieznanych, które mogłyby zrozumienie mącić, jakiś szczegół, wymagający rozświecenia, gdy zależy mi na tem, by już pierwsze przyjęcie treści odbywało się bez przeszkód. Np. przy utworze lirycznym szkoda by było, gdyby fala wzbierającego uczucia miała się rozbić o rafę nieznanego wyrazu, dźwigającego na sobie coś z istoty treści. Oczywiście dużo już antycypuje się w właściwem nawiązaniu. Gdy czytam dajmy na to wiersz Tetmajera pt. „*Pochwała dawnej dzielności greckiej*“, (Reiter II) muszę przed czytaniem wpleść w nawiązanie, lub zapytać wprost po nawiązaniu, kto to był *Ares*, *Salamina*, *Termopile*, objaśnić słowo *wysiek* itd. Takie rzeczy

można napisać uprzednio na tablicy, jeżeli ich nie jest zbyt wiele, by podczas czytania wskazać tylko ręką.

W innych wypadkach postępowanie takie nie jest wskazane, gdyż objaśnienia luźne, dawane bez związku z treścią, słabo wiążą w umyśle i mogą nie uświadomić się właśnie wtedy, gdy nadejdzie owa chwila ich spożytkowania, na którą były obliczone.

A podczas samego czytania? Są utwory, których nie można przerywać, jeżeli się nie chce, by wszelki czar z nich uleciał. Trudno sobie wyobrazić czytanie np. *Hymna o zachodzie słońca* Słowackiego, *Koncertu Jankiela*, *Wojskiego*, *Ody* itd., przy którychby nauczyciel co pewien czas coś od siebie dopowiadał. Łatwiej to jednak znieść można przy ustępach, w których na czoło wysuwa się moment myślowy, nie uczuciowy. Tu przerwanie dla jakiegoś bardzo krótkiego objaśnienia, dla rzucenia jakby mimochodem, nawiasowo jednego lub dwu wyrazów nie wyrządzi wrażeniu dotykanej szkody, ułatwić może natomiast zrozumienie. Oczywiście nie może to być rozwodzenie się nad szczegółami, bo wówczas czytanie traci wrażenie jednolitości, o której zachowanie mimo nawet owych wtrąconych słów nauczyciel musi konsekwentnie zabiegać. Sporo zaś materiału komentatorskiego można przenieść do drugiego czytania i rozbioru. Dotyczy to szczegółów, które na zrozumieniu mało zaważają, albo rzeczy znanych tylko pobieżnie, mglisto, wreszcie nieznanych, na które kontekst rzuca wystarczające światło.

Tak więc objaśnienia nieznanych słów i rzeczy mogą się na jednej nawet lekcji aż w trzech miejscach znaleźć. Jeżeli chodzi o ustęp skomplikowany, wymagający wiele i różnorodnych objaśnień, nauczyciel musi sobie trudności podzielić na 3 grupy i zgóry przemyśleć, które objaśnienia da na początek, bo bez

nich rzecz byłaby niezrozumiała; które w czasie pierwszego czytania, jeżeli zajdzie ich potrzeba, a które, jako nie utrudniające zbytnio pierwszego wrażenia, przeniesiemy do czytania częściowego. Tych będzie naogół najwięcej, bo tamte traktujemy tylko jako ogólnikowe i prowizoryczne: właśnie podczas czytania częściowego dokonywa się właściwa komentatorska praca.

Analiza. Nie można zadowolić się samem czytaniem i objaśnieniem rzeczy nieznanych, by potem zażądać od uczniów opowiadania. W większości wypadków, gdy chodzi o utwory literackiej wartości — a takie przeważnie składają się na lekturę — trzeba przeprowadzić umiejętną analizę utworu, odbywającą pod kierunkiem nauczyciela pielgrzymkę do wszystkich tajników utworu, umożliwiającą wczucie się, duchowe zespolenie, a w rezultacie najintensywniejsze przeżycie. Odzywają się wprawdzie wśród radykalnych nowatorów nauczania głosy, żądające usunięcia analizy, tak samo jak żąda się usunięcia nawiązania, zadawania wierszy napamięć itd., bo uczeń ma samoczynnie wszystko zrobić; byłoby to słuszne, gdyby wszyscy uczniowie byli urodzonymi genjuszami, ponieważ jednak nimi nie są, więc nauczyciel sam musi po staremu otwierać drzwi, do których uczniowie nie mają kluczy i odsłaniać tajemnice, których narazie nie widzą.

Czytanie każdego literackiego tekstu wymaga nieustannej współpracy czytelnika z autorem, jest czemś w rodzaju walki biblijnego Jakóba z aniołem, mówiącego „*Nie puszczę cię, póki mnie nie pobłogosławisz*”. Czytelnik musi się wmyślać i wzywać w tekst, aby w sobie odtworzyć to, co weń autor włożył, a im dzieło głębsze i oryginalniejsze, tem trudniejsze jest to zadanie. Z takimi trudnościami nie walczy się

oczywiście w klasach najniższych, bo ustępy tam czytane są stosunkowo łatwe, analiza będzie prostsza, ale zawsze postępowaniem nauczyciela musi kierować intencja, by dany utwór został przeżyty możliwie wiernie wyobrażnią, myślą i uczuciem. Pierwsze wrażenie, pierwsze zetknięcie się może i powinno silnie oddziaływać, ale jest ono jeszcze niedość jasne, bo zawiera pierwiastki intelektualne i związki między niemi niezupełnie opanowane i dopiero gdy to dzięki analizie nastąpi, stworzona z tych rozjaśnionych części całość wyższego rzędu nabierze pełniejszego życia, a estetyczne napawanie się przybierze cechy pierwotnej bezpośredniości (właśnie o nią przeciwnicy analizy się boją i dlatego każą jej poniechać), gdyż wyniki systematycznej analizy usuwają się w głąb świadomości i podporządkowują nowemu bezpośredniemu wrażeniu całości. Ponieważ jednak pobrzmiewają one przy tem ogólnem wrażeniu napół świadomie, przeto je potęgują, z bogacają i pogłębiają. (Meumann, *System der Aesthetik*.)

Ponieważ usunięcie kursu historii literatury w klasach wyższych gimnazjum i oparcie nauki polskiego przede wszystkim na poznawaniu utworów zniosło granicę między klasami niższymi i wyższymi, jest przeto przez cały ciąg szkoły średniej jedna metoda, jedna analiza, tylko coraz głębsza, coraz bardziej różnicująca, coraz dokładniej wnikająca w wewnętrzny mechanizm utworu, o horyzoncie coraz szerszym. Przyda się jednak ważna wskazówka: nie analiza jest celem, lecz przeżycie dzieła, rozbiór jest tylko środkiem do tego celu wiodącym. Dlatego trzeba dociekania dokładnie odważać, by ich nie było za wiele, by nie one stały się rzeczą główną, wówczas bowiem będziemy siekającymi jakiś cudny kwiat w drobnouchne kawałeczki i naiwnie żądającymi, by się drudzy jego urokiem zachwycali. Nie

zapominać w analitycznym ferworze, że utwór przestaje żyć.

Pamiętajmy, że nad zawodem nauczyciela ciąży przekleństwo: grozi mu popadnięcie w pedantyzm. I w sprawie tak wiotkiej, tak eterycznej jak literacka analiza, nic łatwiejszego jak stać się owym Wagnerem, o którym mówi Faust, że on *„Immerfort am schalen Zeuge klebt, mit gier'ger Hand nach Schätzen gräbt, und froh ist, wenn er Regenwürmer findet“*.

Nie zawadzi kilka przestroóg.

Jak moralizowanie przy każdej sposobności i za wszelką cenę wydało się nam dla celów wychowawczych wprost niebezpiecznem, tak tu należy przestrzec przed wnoszeniem w lekturę rzeczy pięknych nadmiaru żywiołu intelektualnego. To może objawić się w różny sposób. Jedni oplatają utwór mnóstwem historycznych i literackich szczegółów, wśród których on znika, staje się czemś małym, drugorzędnym, zamiast być zawsze tem co najważniejsze. Inni znowu w obawie, by coś przypadkiem nie pozostało umysłowi ucznia niedość jasnem, by jakaś sprężynka czy niteczka nie pozostała przezeń niespostrzeżoną, oblewają go powodzią objaśnień, które są po największej części transpozycją powiedzeń autora, ale pięknych, mocnych, sugestywnych, na język przyziemny, szary, bezbarwny. Pytania mnożą się w nieskończoność, na każdym wierszu musi być przeprowadzona wiwisekcja i utwór przemienia się w coś bardzo prozaicznego, ulatnia się z niego wszelki urok tajemnicy, — a przecież dzieło sztuki ma zawsze w sobie tak jak twór natury coś z nieskończoności, coś niedającego się rozłożyć na pierwiastki składowe. Inni znowu stają ponad autorem, zajmują wobec niego stanowisko wyniosłe i mędrkujące, kręcą nad nim nosem i rozprawiają się z nim jak z jakim oskarżonym.

To niedopuszczalne nawet w wyższem gimnazjum. Ucznia trzeba przejąć czcią dla tworów ducha, a nie uczyć go wyszukiwania skaz. Zresztą w szkole poznaje się tylko rzeczy doskonałe, bądź, jak w wyższem gimnazjum, przy historycznem traktowaniu, jako wielkie na tle swej epoki; — „utwory najlepsze są dla młodzieży ledwie wystarczająco dobre” — powinno być dewizą wszelkich wypisów.

Inni znowu robią z utworu literackiego arenę, po której hasają językowe objaśnienia, analizy zdań, rozważania nad pochodzeniem i pokrewieństwem wyrazów, — to są rzeczy same w sobie bardzo piękne i bardzo potrzebne, ale jeżeli się stają same dla siebie celem a nie pomocniczym środkiem tylko lepszego wniknięcia w strukturę utworu, są w lekcji ciałem obcym. Na tem analiza utworu nie polega. Training gramatyczny to zupełnie odrębne zagadnienie nauczania języka polskiego, które z zagadnieniem analizy literackiej zupełnie nie ma wspólnego.

To są wszystko jednostronności, wykoszlawienia, zwichnięcia. Ochronę przed nimi daje tylko instynkt nauczyciela, poparty prawdziwem, duchowem, wewnętrznem zespoleniem się jego z utworem i umiejętnością spojrzenia na utwór. On musi czuć i wiedzieć, co jest konieczne dla rozumowego objaśnienia, językowego udostępnienia i plastycznego unaocznienia. Wszystko musi być traktowane pod kątem dobrze przemyślanej względności, aby utwór, zamiast zyskać większą spójność, nie rozleciał się i nie chybił swego oddziaływania na młodą duszę.

Prąd nowoczesny w nauczaniu języka polskiego, podkreślający między innemi potrzebę wychowania estetycznego, nie ochronił się od przesady. Spotyka się zdania, jak już powyżej wspomniałem, że utworów pięknych nie należy na lekcji omawiać, rozbierać, tylko

je czytać. Niech do młodej duszy przemawia tylko autor, niech nauczyciel ze swem szarem słowem nie wchodzi między młodzież a autora, niech lekcje, poświęcone lekturze rzeczy pięknych, będą lekcjami czystego przeżywania i niezmałconego nastroju; wszystko, co nauczyciel doda, jest wręcz szkodliwe.

Jest to stanowisko niewątpliwie przesadne, które mogłoby tylko w jednym wypadku być słuszne, jeżeli mianowicie nauczyciel sam nie czuje świętości piękna, jeżeli przystępując do takiego utworu, nie czuje w sobie nastroju mówiącego „*zdejm obuwie z nóg twoich, albo wiem miejsce, na którym stoisz, święte jest*“. Taki naprawdę lepiej robi, jeżeli nie będzie się dotykał swemi ciężkimi, niezgrabnymi łapami rzeczy tak misternej i zwiewnej, jak utwór piękna.*) W takich wypadkach naprawdę jest lepiej, jeżeli się młodą duszę pozostawi samej sobie, jeżeli będzie na nią bezwiednie i nieświadomie działał czar poety, zamiast żeby pod przewodnictwem Wagnera znajdowała w utworze dżdżownicę. Ale też taki nauczyciel nie powinien uczyć polskiego!

Pomoc nauczyciela jest konieczna, autorowie bowiem nie piszą dla dzieci, następnie nauczanie jest wychowywaniem, a więc świadomem rozwijaniem pewnych właściwości psychicznych, co drogą bierną bez stałej asystencji jednostki oświeconej, prowadzącej i wtajemniczającej trudno osiągnąć; każdy utwór zakłada pewien ton duchowy, pewien zapas wyobrażeń, które dorosły musi sobie nieraz dopiero na pamięć przywołać, uświadomić, a któremi młody może nie rozporządzać. Każdy utwór ma swoją specyficzną fizjognomję, swoisty koloryt,

*) Wiem o takich, którzy nie mogą zrozumieć, że „*Panu Tadeuszowi*“ należy poświęcić kilka miesięcy, oni złatwiają się z nim w jednym miesiącu, bo co tam jest? Tadeusz letkiewicz, a Zosia głupia gęś! (autentyczne.)

w który trzeba umieć wejść. Najważniejszą czynnością nauczyciela jest umiejętność postawienia ucznia na pewnem ściśle określonym duchowym stanowisku, regulowanie jego kąta patrzenia. Wreszcie utwory częstokroć tylko lekko zaznaczają pewne wyobrażenia, szkicują pobieżnie, kilku linjami pewne obrazy, żądając od czytelnika dopełnienia i dorysowania, a to praca, której nie zawsze uczeń sam podola. Bierne czytanie bowiem musi stać się czynnem, trzeba zdobyć pełną świadomość tego, co się czyta. Jeżeli to nie nastąpi, utwór nie spełni swego zadania, skoro zaś na samoczynną wrażliwość ucznia i jego inteligencję nie zawsze można liczyć, więc tylko ktoś z zewnątrz, a zatem nauczyciel może do osiągnięcia celu dopomóc. Oczywiście to dopomaganie musi być dyskretne, subtelne, dające tylko to, bez czego obejść się nie można, dokładnie odważające i właściwości utworu i psychikę ucznia.

Jakie zagadnienia obejmuje analiza literacka?

Podam je za Wóycickim (*„Rozbiór literacki w szkole“*) nie mając oczywiście na myśli, że zawsze muszą być wyczerpane. Na poziomie, dla którego niniejsza książka jest przeznaczona, będą one traktowane w sposób uproszczony, zależnie od natury utworu będzie się wybierało niektóre tylko zagadnienia.

Sposób patrzenia na utwór jest trojaki: zajmuję się jego treścią, formą, lub stroną historyczno-literacką.

Analiza treści rozpatruje takie kwestje, jak 1) sytuacja ogólna, miejsce, czas; 2) poszczególne sytuacje, obrazy; 3) postacie główne i podrzędne, ich stosunek do siebie; 4) akcja główna i podrzędna, ich stosunek do siebie; 5) zasadnicze uczucie; 6) główne momenty całości; 7) myśl główna utworu, czy jedno znaczenie, czy więcej; 8) pogląd na świat i życie; 9) stosunek do życia, czy zagadnienia chwilowe, czy

trwale, czy czasów minionych, teraźniejszości, przeszłości, wyjątkowe, czy ogólnoludzkie, czy afirmacja życia, czy jego negacja, czy autor rzuca tylko pytania, czy przychodzi z ich rozwiązaniem.

Na naszym poziomie będą nas interesowały szczególnie zagadnienia pod 1—6, dalsze są już trudniejsze, wymagają większej dojrzałości.

Pewnego objaśnienia wymaga punkt drugi. Poeta z elementów słownych stwarza obrazy, jak je tworzy malarz zapomocą swoich środków. Zadaniem nauczyciela jest postarać się o to, by uczeń ten obraz poetyczny ujrzał, by uświadomił sobie jego części składowe i ich ustosunkowanie. Tak np. we wstępie do Pana Tadeusza od: „*Przenoś moją duszę utęsknioną*“ do „*ciche grusze siedzą*“ mamy obraz kraju widzianego z góry, o rozplywających się konturach, o barwnych plamach zieleni, łąk, błękitu Niemna, złota pszenicy, srebra żyta, bursztynu świerzopu itd. Widzimy pagórkowatość krajobrazu, pewne szczegóły jak miedze, grusze. Tak samo obrazem jest zachód słońca w księżde I. Stoję w polu, gdzieś między dworem a lasem, ale w pewnej od niego odległości, nad lasem zniża się słońce o ściśle określonym wyglądzie (o wiele większe niż zwykle, zaczerwienione, nie tak oślepiające jak za dnia); las przybrał wygląd również odmienny: nad szczytami drzew i między konarami światło, dół natomiast zlany w jedną całość. Wogóle przy lekturze *Pana Tadeusza* należy na ten pierwiastek obrazowy kłaść szczególny nacisk, bo genialność widzenia stanowi jeden z najgłębszych sekretów poematu!

Malując słowami, przedstawia autor zmienność obrazów; te zmiany musi uczeń widzieć, obserwować, jak przybywają nowe elementy, zmienia się kompozycja. Na przykład w „*Powrocie taty*“: obraz dzieci, modlących

się przed cudownym obrazem, zarośła, za jakimś krzakiem przyczajony herszt zbójców; potem: to samo tło, ale przybył ojciec, wozy, służba; następnie napad i znowu obraz inny.

Mówiliśmy poprzednio o reakcjach ruchowych uczniów; do wykonywania ilustracji, do transpozycji słowa na linję i barwę takie obrazy znakomicie się nadają.

Pod 5 wymieniliśmy zasadnicze uczucie. Rozumie się przez to pewien specyficzny ton, który utwór przenika. Inny jest on w *Hymnie* Słowackiego: zaduma, smutek bezbrzeżny, chwilami rozpacz, poddanie się wreszcie wobec niemości człowieka; inny jest w jakiejś satyrze Krasickiego, inny w *Pani Twardowskiej*.

Oczywiście na naszym poziomie będziemy pytali o te rzeczy wówczas, gdy to uczucie wyraźniej występuje, gdy subtelność i złożenie jego nie przekracza horyzontu i środków językowych ucznia.

Analizą formy objęte są następujące zagadnienia:

- 1) kompozycja obrazów, scen, rozdziałów, pieśni,
- 2) budowa zdania, słownik, styl, 3) rytmika, wiersz, rym, zwrotka.

Co do pierwszego zaznaczyć wypada, że badanie kompozycji jest rzeczą naogół trudną; że będziemy się w przeważnej części ograniczali do wskazania na obraz, ujęcia jego części składowych, nie będziemy się natomiast zastanawiali, jakie warunki kompozycyjne wpłynęły na piękno obrazu, chyba tylko w wyjątkowych, bardzo typowych wypadkach, np. w obrazie Zosi siedzącej wśród ptastwa w ogrodzie, albo w obrazie białych ścian Soplicowa na tle zielonych topól. Zawsze będziemy się zastanawiali, skąd poeta każe patrzeć, będziemy badali rodzaj oświetlenia i kolorystykę.

Analiza historyczno-literacka bada genezę dzieła nastroju, idei, tematu, kompozycji, stylu; przeżycia osobiste poety, które na ukształtowanie dzieła wpłynęły, wpływy literackie, stosunek dzieła do innych dzieł autora, stosunek dzieła do literatury współczesnej, wpływ na literaturę późniejszą.

Są to już dociekania, których właściwym terenem jest uniwersytet; na poziomie niższego gimnazjum, czy wyższych klas szkoły powszechnej ograniczy się nauczyciel do kilku treściwych uwag od siebie, pamiętając jednak, by się nie zabłąkał w dziedzinę historii literatury i nie podawał wiadomości nieproporcjonalnych do fragmentaryczności przeczytanego utworu. A i to się czasem dzieje; nieraz nauczycielowi się zdaje, że im więcej poda szczegółów z życia autora i wiadomości historyczno-literackich, tem lepiej spełni swoje zadanie jako nauczyciel języka polskiego. A tymczasem wiadomości te jednym uchem wpadają, a drugim wychodzą, bo nie mogą się o nic w duszy dziecka zahaczyć, bo nie pomnażają aktywnego *dorobku* (w dosłownem znaczeniu) psychiki ucznia.

Sposób analizy wskażę na przykładzie np. *Powrotu taty*.

Zajmę się sytuacją ogólną (ojciec nieobecny, oczekiwanie, troska), miejscem, czasem, poszczególnymi sytuacjami i obrazami (jak wyżej), postaciami (wyróżnię dwie ich grupy, przytem wskażę zindywidualizowane postacie w jednej i drugiej, ojca i herszta — bo inne nie mają fizjognomji, są traktowane zbiorowo), głównymi momentami: wezwanie, modlitwa, powrót, napad — punkt najwyższego napięcia, zwrot szczęśliwy, wyjaśnienie powodów i akord końcowy: prośba herszta. To prawdziwy dramat, jak na scenie, który może być odegrany.

Na odmalowanie sytuacji należy kłaść bardzo silny nacisk, by uczeń miał naprawdę pełny jej obraz przed oczyma. Dbać o intensywność i szczegółowość tych obrazów, bo to najważniejszy moment kształcenia wyobraźni. Wskazawszy na wszystkie szczegóły, nawet ewentualnie takie, których niema w utworze, a które są w nim tylko potencjonalnie, używszy może nawet kredy i tablicy do zrobienia szkicu, notatki, każę uczniom zamknąć oczy, by wyłączyć wszystko, co działa rozpraszająco, by ich skierować w własną głębię, i polecam bardzo intensywnie wmyśleć się w sytuację, ujrzeć ją oczyma duszy. To polecenie może mieć np. taką formę: *„Wyobraź sobie znane ci miejsce w lesie, przy drodze, i wstaw w nie figurę, dzieci, itd“*. Następnie staram się ujrzeć bardzo dokładnie *akcję*, każdy jej moment pod względem czasowo-przestrzennym i uczuciowym, w każdym poruszeniu, w każdej zmianie, by czytana rzecz nie była tylko mglistym *mówieniem* o czymś, lecz by uczeń był współaktorem zdarzeń. Więc idę z dziećmi pełen niepokoju na wzgórek, modłę się z przejęciem i wiarą, nie posiadam się z radości, jestem ogarnięty przerażeniem na widok zbójców; więc w *Świtezi* jestem z uczniami nocą nad jeziorem, pełen niesamowitego lęku przyglądam się wzburzonej wodzie, jestem świadkiem, może współuczestnikiem przygotowań, widzę wodnicę, słyszę ją.

Nietylko jednak pozwalam się biernie porywać prądowi zdarzeń i uczuć: oceniam działanie ludzi, wydaję swój sąd o tem, co robią, daję miejsce refleksji, pytając: *Co tybys zrobił w takim wypadku?* Staram się czasem przewidzieć coś, wypowiedzieć przypuszczenie, zanim się pozna, jak autor rzecz rozwinął. Przypatrujemy się bardzo pilnie, gdy na widowni występuje nowa postać ludzka, jak zostaje wprowadzona, jakimi środkami, jak

w człowieku rodzi się myśl jakaś, jak zamiar dojrzewa (por. *Grażynę* po otrzymaniu wiadomości, że Krzyżacy zbliżają się do miasta), — bo chcę uzyskać pełny obraz człowieka. Tak np. dobrze będzie zająć się hersztem w *Powrocie*, pójść za nim, ukryć się z nim za krzakami, podsłuchać modlitwę dzieci, ujrzeć, jakie wspomnienia ona w nim budzi, jak przynajmniej w tym jednym wypadku człowiek się przeistacza, jak wydobywa się na wierzch pierwiastek szlachetny, jak rodzi się zamiar, by ojcu, za którym dzieci tak się modlą, nie złego nie czynić. Będę się wogóle w szczegółowej pogadance rozwodził nad uczuciami, jakich poszczególne osoby doznają: dzieci (skala bardzo rozległa: niepokój, dziecięcia ufność, radość, przerażenie — co za bogactwo!), ojca, matki, herszta.

Taka analiza jest pójściem za poetą w każdy zakątek stworzonej przez niego wizji życia, jest przeżyciem utworu, ubraniem go w żywe kolory rzeczywistości, jest istotnem zbogaceniem skali duchowej ucznia.

Czy zajmę się myślą główną? Sądzę, że da się ona w *Powrocie* wyluskać bez naciągania: poecie chodzi o wskazanie na cudowną skuteczność modlitwy niewinnych dzieci — zastępuje ją nadprzyrodzoną, na wierze opartą cudownością, cudowność fantastyczną innych ballad. (Może nastąpić porównanie pod tym względem z inną znaną balladą.)

Analiza formy jest na stopniu niższym rzeczą trudniejszą. Objasnieniami należy tak kierować, by uczeń zdawał sobie sprawę, że dobór słów, jakie zostały użyte do odmalowania jakiegoś przeżycia czy zdarzenia, nie jest obojętny, że środki wypowiedzenia ściśle warunkują wywołany efekt, że wielką rolę odgrywa rytm, rodzaj użytych zdań, czy krótkie, urywane (np. w *Burzy* Mickiewicza: ryk wód, szum zawiei, głosy

trwożnej gromady, pomp złowieszcze jęki — zdania bez formalnego orzeczenia), czy starannie i szeroko rozbudowane (przykładów dostarczy *Sienkiewicz, Pan Tadeusz, Grażyna*, np. porównanie: „*Jak ojciec Niemen, mnogich piastun łodzi itd.*”), wskazywać na to, jak zależnie od rytmu zdania powstaje wrażenie mocy, energii, łagodności, tajemniczości itd. Ponieważ na tym stopniu będą to pierwsze zahaczenia o zagadnienie zgodności treści z formą, do którego należy podchodzić bardzo oglęnie, zaleca się takie postępowanie: zmieniam wyrażenie, przestawiam słowa, budowę zdania zastępuje inną, i pytam, czy wrażenie zostaje to samo. (Np. odnośne miejsca zmieniam na „*wtem słysząc turkot wozów, jadących drogą*”, „*Pójdźcie o dziatki wszystkie razem za miasto na wzgórek, gdzie jest słup*”, „*O wschodzie słońca ryknęły armaty*”, „*Wody ryczą, szumi zawieja, słysząc głosy trwożnej gromady, pompy jęczą złowieszczo*”. Przecież pojęciowo nic się nie zmieniło, a w rzeczywistości zmieniło się wszystko. Na stosowność przenośni i porównań wskazywać w ten sposób, że się je usunie, zamieni wyrażenia na codzienne i da odczuć, jak za jednym zamachem rzecz piękna, poruszająca uczucie, poszarzała, spowszedniała i została z barwy odarta. Mogę nawet ze starszymi, zaczynającymi już formę wyczuwać, w ten sposób postępować, że każę książki zamknąć, — jeżeli dosłowne brzmienie tekstu nie jest jeszcze uczniom dobrze znane, i przekręcając tekst pytać się, czy im się tak podoba, czy poeta naprawdę tak się wyraził.

Ostatnie ćwiczenie prowadziłem często z bardzo dobrym skutkiem z uczniami III klasy gimnazjum, poprzednie od klasy I. Zaznaczam, że nie musi tu chodzić o wiersz, tak samo dobrze, a właściwie jeszcze lepiej, przeprowadzać takie ćwiczenia na prozie.

Nie zaniedbywać też zwracania uwagi na miejsca, gdzie autor każe coś *widzieć* i takie, gdzie apeluje do zmysłu *słuchu*, (np. koniec księgi III *Pana Tadeusza*.) Może się zdarzyć, że czasem powonienie zostanie podrażnione, — niech uczeń wie, że autor to robi celowo, niech podpatruje robotę i intencje autora.

Nie przejść bez szczególnego zwrócenia uwagi nad takimi miejscami:

*„Czasem poranny wietrzyk, gdy ze wschodu wionie,
Zrywa wianki i rzuca na klęczących skronie,
I rozlewa jak z mazalnej kadzielnicy wonie”.*

Lub:

„I powietrze dokoła tryśnie aromatem”.

Lub:

*„Dzięcioł na jedlinie
Stuka zlekka i znowu odlatuje, ginie,
Schował się, ale dziobem nie przestaje pukać,
Jak dziecko, gdy schowane woła, by go szukać”.*

Te wszystkie ćwiczenia, uzgodniające treść z formą, będą znakomitą przygotowaniem do głębszych dociekań na stopniu wyższym nad zagadnieniami stylu: konkretnego i abstrakcyjnego, zmysłowego i uduchowionego, zgodnego z rzeczywistością i potęgującego, zwięzłego i rozlewnego, przedmiotowego i subiektywnego, zrównoważonego i żywiołowego.

Czy oba rozbiory, treści i formy, mają być prowadzone oddzielnie czy razem, zależy od warunków. Zwykle odbywają się równocześnie, bo objaśnienia ze strony formalnej potęgują wrażenie, wywołane treścią; zresztą każdy utwór ma swoje prawa, — wiele też znaczy indywidualność nauczyciela.

Do nabycia wyżej wskazanych walorów zmierzało postępowanie, które nastąpiło po odczytaniu całości. Metodycznie zaś wyglądało to w ten sposób: Podzieliłem utwór na części, tworzące jakąś całość, kazałem kolejno

odczytywać uczniom, każdą wszechstronnie rozpatrzyłem, zbadałem związek jej z poprzednią, uświadomiłem harmonię treści z formą. Pewne kwestje, jak np. pełniejsze wniknięcie w uczucia osób lub ćwiczenia uświadamiające konieczność pewnej słownej formy, mogą być prowadzone po przerobieniu całości.

Ważna przestroga: nie przeciągać struny, trzymać rękę na emocjonalnym pulsie klasy, iść tylko tak daleko, jak daleko idzie wrażliwość uczniów i ich intelektualna pojemność.

Gdy się tak dokładnie rzecz zbadało, gdy się wniknęło w autora, ujrzało ludzi od wewnątrz, odtworzyło wyobraźnią jak najpełniejsze obrazy, zbierze się owoce: nastąpi pełne przeżycie przez piękne odczytanie całości.

Nie wynika z tego, że po niem już nie przyjąć nie może. Wiele jest kwestyj, które niewłaściwie byłoby w ciągu przerabiania utworu poruszać, gdyż są zagadnieniami już wtórnymi, np. owa omówiona sprawa cudowności modlitwy. Mogę też dopełnianie przeżyć jakieś osoby, np. herszta, odłożyć sobie na tę część lekcji. Tu wogóle przyjdzie pogłębianie, to wszystko, czego się poprzednio nie zrobiło, bo tam chodziło mi raczej o ujęcie każdego szczegółu, tu o spojrzenie jeszcze raz na całość z ogólniejszego stanowiska, o dalsze asocjacje. A takich kwestji może być bardzo wiele.

Analizę czysto językową, jeżeli mi w planie gramatycznym będzie potrzebna, przeprowadzę na osobnej lekcji, choć lepiej utworu przeżytego do pracy wybitnie intelektualnej nie nadużywać, bo można ją przeprowadzić na ustępach, dla których to nie przyniesie żadnej ujmy.

Takie ćwiczenia, konieczne, są czemś zupełnie samodzielnym, mającem cele, zupełnie odbiegające od analizy. Będą to ćwiczenia takie: zatrzymuję się na

wybranych przez siebie wyrazach i każę je zastępować innemi wyrazami o bliskim lub przeciwnem znaczeniu, wykazuję różnicę związanych z niemi zabarwień uczuciowych (to mogło być uwzględnione przy samej analizie jako jej integralna część, o czem poprzednio była mowa), podkreślam tu i owdzie znaczenie etymologiczne, zwracam uwagę na wyrazy obce i przyswojone, współczesne i staropolskie, literackie i ludowe i zestawiam wyrazy według ich morfematu głównego lub pobocznego i wykazuję zachodzące między niemi różnice znaczeniowe, szereguję pojęcia według stopnia ich zakresu, w związku z wyrazami, zawartemi w tekście, polecam odnajdywanie wyrazów znaczeniowo nadrzędnych i podrzędnych, przerabiam materiał językowy także pod względem frazeologicznym i stylistycznym, zwracam uwagę na poszczególne zwroty i wyrażenia, spotykane w tekście (to również uwzględnić trzeba na lekcji analizującej), niektóre z nich polecam do zapamiętania, inne każę zastępować przez zwroty, mające podobne lub jednakowe znaczenie. Materiał w ten sposób zbadany uczniowie wciągają do zeszytów. (Szober, *Zasady*).

Ponieważ te ćwiczenia, rozszerzające wiedzę językową, rozbudzające zdolność sprawnego i umiejętnego posługiwania się językiem, orjentujące w nim bezpośrednio, muszą być celem dla siebie, więc lepiej czynić je przedmiotem osobnej lekcji, chyba że przerobiony ustęp był krótki, o treści niezłożonej, nie dający sposobności do głębszych dociekań.

Analiza utworów, zwracających się do intelektu, musi wyglądać inaczej. Odpadną badania obrazów, przenośni itd., a na pierwszy plan wysunie się tendencja, by myśli w ustępie zawarte zostały przez uczniów zrozumiane i przemyślane, żeby podane wiadomości

zostały przyswojone. Tak np. ustęp jakiś z Łozińskiego „*Życie polskie w dawnych wiekach*“, traktujący dajmy na to o staropolskiej zbroi, stroju czy urządzeniu domowem, będzie wymagał licznych pokazów, rysunków, objaśnień rzeczowych. Będzie tu chodziło o to, by uczeń każdy przedmiot, o którym mowa, dobrze zobaczył, by go wyodrębnił wyraziście od innych pokrewnych i podobnych. To też będziemy żądali tu większego natężenia pamięci, by wyobrażenie zostało przyswojone, podczas gdy tam chodziło o natężenie wyobraźni i uczucia. Będziemy zaprawiali na takich ustępach do robienia planów, wynajdywali nagłówki dla poszczególnych odstępów, będziemy wypisywali główne punkty na tablicy i w zeszycie, będziemy żądali następnie zdawania sprawy według tych punktów. Będziemy śledzili rozwój jakiejś myśli, będziemy wykrywali logikę układu, dla czego w tym właśnie porządku autor rzecz opisuje, a nie w innym.

Ważności tego rodzaju ćwiczeń nie można dość dobitnie podkreślić.

Czy mamy żądać od uczniów opowiadania przerebionych ustępów? Niewątpliwie, ale trzeba zdawać sobie jasno sprawę, jakich ustępów i w jakiej mierze. Nonsensem byłoby opowiadanie ustępów treści wybitnie lirycznej, zwracającej się do uczucia, — a dzieje się to częściej, niżby się przypuszczało. Celem takich utworów jest przeżycie, do którego dążą środki, wskazane przy analizie. Ale nie tylko liryczne utwory zachowują się opornie wobec prób opowiadania ich; także i przy opisowych, ujmujących zjawiska w sposób artystyczny, opowiadanie będzie martwym szkieletem. Już opowiadanie *Powrotu taty* może podać tylko nikły bieg wypadków, a jak tu opowiedzieć *Koncert Wojskiego*, czy *Polonez*, czy opis *ogrodu warzywnego*? Repro-

dukcja, o ile zajmie się najpierw samym szkieletem, musi następnie skoncentrować się na takich ćwiczeniach, na które wskazałem powyżej przy omówieniu *Powrotu taty*, musi się pójść jeszcze raz w świat autora, dopytując się o obrazy, zbierając ich cechy, jeszcze raz zastanawiając się nad tem, że *Koncert Wojskiego* w pierwszej części zajmuje się stroną atakującą, w drugiej atakowaną, przypominając sobie różne głosy, jakie się podczas czytania i analizy usłyszało, zbierając uosobienia, kolory itd.

Opowiadania ustępów treści wybitnie rzeczowej, lub takich, gdzie chodzi tylko o następstwo faktów, (dobrze jest zmieniać następstwo artystyczne na chronologiczne), oczywiście wymagać należy, bo to i ćwiczy w porządkowaniu i grupowaniu myśli i wypowiadaniu ich większymi całościami, w odróżnianiu tego co istotne od przypadkowego, ubocznego. Taka reprodukcja jest niesłychanie ważna i pod tym kątem musi być prowadzona. Nie wolno uczyć w ten sposób: „Czytaj! O czem tu była mowa? Opowiedz!” — i sprawa załatwiona, bez względu na to, jakie kwestje uczeń do opowiadania wciągnął, jak miała się rzecz z porządkiem myśli, z segregowaniem rzeczy na istotne i przypadkowe, i nauczyciel przystępuje do nowego ustępu, by się z nim w ten sam sposób załatwić.

I przy analizie strzeżmy się jednostronności; spełnia ona bardzo dobrze zadanie polonisty budzenia życia wewnętrznego, ukulturalnienia, ale nie zapominajmy, że mamy przedewszystkiem uczyć mówić, że zatem potrzeba jeszcze innych zabiegów.

CWICZENIA STYLOWE.

Doświadczenie wykazało, że poruszanie się myśli ucznia torami obcemi, obracanie się w zakresie wyobrażeń i środków językowych cudzych, że zatem reprodukcja książki, choćby najdokładniejsza, choćby uczeń wkładał w nią bardzo wiele trudu i czasu, ma charakter czysto papierowy, narzucony z zewnątrz, nie zbogaca ona *istotnie* środków językowych ucznia. To czego się uczeń z książki w formie opowiadania wyuczy, ani go ziębi, ani grzeje — to jest tylko lekcja. Brak tu jednego czynnika: chęci podzielenia się z drugimi własną treścią, ponieważ jest ona drugim nieznana, brak zatem tego, co cechuje wogóle wszelkie wypowiadanie się ludzi między sobą. Opowiadając, posługuje się uczeń słownictwem autora, zdaje się, że wcale nieźle przyswoił je sobie, nauczyciel ludzi się, że to będzie odtąd stanowiło trwałą, aktywny zasób, z którego uczeń przy każdej nadarzającej się sposobności będzie czerpał — tymczasem, gdy mu przyjdzie wyrazić własną swoją treść, własne spostrzeżenia, mówi językiem własnym, tamte wpływy nagle przestają działać — bo to było mówienie bezosobiste, nie było w niem potrzeby wyładowania afektywnego przeżycia.

Stąd wniosek, że w opowiadaniu samem nie można upatrywać jedynego środka uczenia władania językiem,

przeciwnie, uważać je za jeden z podrzędniejszych. Omówiona powyżej analiza, umożliwiającą wniknięcie w utwór i przeżycie go, przynosi właśnie i tę korzyść, że przez pytania i odpowiedzi dawała możliwość samodzielnego spostrzegania i wypowiedzania tego, co uczeń czuje, była więc między innymi znakomitem ćwiczeniem w mówieniu, — bo wyzwalała *chęć* wypowiedzenia czegoś własnego — i tego, co się czuje, a nie co się wykulo.

W przyswajaniu języka, w rozszerzaniu jego skali grają pierwszorzędną rolę odpowiednie ćwiczenia, a mianowicie ćwiczenia stylistyczne i ćwiczenia w mówieniu. Najlepiej ćwiczenia to prowadzić jako osobne całości lekcyjne, choćby nie wypełniały całej lekcji, w związku z lekturą po przeprowadzeniu właściwego rozbioru, — mogą też być ćwiczenia, i to bardzo ważne, od lektury zupełnie niezależne. Przypominam tu podane powyżej bardzo cenne zalecenia Szobera, jak a) zastępowanie wyrazów innymi o bliskim, pokrewnem, lub b) przeciwnem znaczeniu (zalecone one są w szkole powszechnej od klasy III), szeregowanie pojęć według stopnia ich zakresu, c) wyszukiwanie pojęć nadrzędnych, d) podrzędnych, e) krzyżujących się, to znaczy mających pewne cechy wspólne przy całym szeregu cech różniących, f) przerabianie materiału pod względem frazeologicznym. Np. do a): ogień zapalić, rozniecić; zabrudzić, powalać; dom zbudować, wznieść; do b): ogień zapalić — zgasić, zbudować — zburzyć, rozwalić, namiot rozbić — zwinąć, odnieść zwycięstwo — ponieść klęskę, prośbę spełnić — odmówić, ułatwić zadanie — utrudnić, ponieść karę — ująć, uniknąć kary; do c): dąb — drzewo, pióro — przyrząd do pisania, czereśnia — owoc; do d): pies — Kruczek, Europejczyk — Polak, miasto — Warszawa;

do e): woda — środek leczniczy, uczony — mieszkaniec Poznania; f) punkt ten zajmuje się całymi zwrotami, traktując je jak pod a) lub b).

Ćwiczenia te są wprawą logiczną i językową. Obecnie chodzi nam o wprawę językową (tamta dokonuje się podświadomie), o rozszerzenie faktycznego zasobu wyrazów i zwrotów. Tu zaś zachodzą trzy kwestje.

1. Obserwują to na sobie ludzie dorośli, mający językowe wykształcenie, że t. zw. nieme czyli bierne ich słownictwo jest znacznie większe od czynnego, t. z. tego, które im poddaje pamięć przy pisaniu lub mówieniu, że często trzeba się bledzić nad znalezieniem najodpowiedniejszego określenia, o którym się wie, że bezwzględnie w głowie istnieje, tylko nie chce się w danej chwili zgłosić. Otóż właśnie podobne ćwiczenia mają te śpiące zasoby budzić do aktywności, sprawiać, by różnica ilościowa między zakresem niemym a czynnym stawała się jak najmniejsza; by zbliżać się do ideału Słowackiego: powiedzieć wszystko, co pomyśli głowa. Z nowymi wyrażeniami zapoznaje się uczeń podczas lektury, ale chodzi o to, by przez ujmowanie ich w coraz to nowe związki, przez częste potrącanie o nie w takich ćwiczeniach zostały naprawdę w aktywną treść językową włączone.

2. Nie zawsze wyobrażenia, jakie w umyśle wiązały się z pewnymi wyrażeniami, są zupełnie właściwe, albo dostatecznie jasne, więc ćwiczenia odpowiednie wyobrażenia te korygują, rozjaśniają, uzupełniają, przesuwają i wprowadzają na właściwe miejsce. (Pomyślmy tylko, jakim uzupełnieniom i przesunięciom ulegają w ciągu wykształcenia człowieka — i to nie tylko młodego — takie wyrazy, jak *oryginał*, *redakcja* i wiele innych,

zanim wyobrażenie związane z temi słowami oderwie się od czegoś bardzo konkretnego i ciasnego, i uzyska właściwą sobie pełnię.)

3. Wyrazy posiadają obok znaczenia zasadniczego, przedmiotowego, jeszcze w większym lub mniejszym stopniu zabarwienie uczuciowe, które w znacznej części rozstrzyga o użyciu takiego a nie innego wyrazu, choć przedmiotowo oznacza to samo. Wrażliwość na to specyficzne zabarwienie uczuciowe osiągnie się tylko drogą celowo prowadzonych ćwiczeń.

Jak postępować, by cele te osiągnąć?

Na naczelnem miejscu stoi wyszukiwanie bliskoznaczników. Im stopień wyższy, tem lista synonimów będzie rozleglejsza. Na najniższym stopniu będziemy się zadowalali prostem stawianiem ich obok siebie, ale później, w miarę rozrastania się ich liczby i pogłębiania się poczucia językowego, wprowadzimy jakąś metodę. Będziemy się starali wyrazy bliskoznaczne układać według jakiegoś prawa; będziemy wskazywali, które wyrażenia są pospolite, a które literackie, które malują rzecz najszczegółowiej, które najogólniej, które posiadają wartość uczuciową, a które jej nie mają; będziemy ujmowali szczególny odcień, z danym wyrazem związany.

Szczególną uwagę należy zwrócić na określenie zjawisk podpadających pod zmysły, przedewszystkiem ruchu i wrażeń słuchowych, grupując je wokół jakiegoś konkretnego. Tak np. grupując około wiatru, będziemy mieli: *wieje, dmie, dmucha, uderza, przeciąga, muska, pieści, szaleje, hula, kotłuje, wiruje*. W związku z drzewem: *chyli gałęzie, targa niemi, wstrząsa, smaga, pieści, muska* itd. Ruch gałęzi: *ruszają się, kołyszą się, drżą, chwieją się, uginają się*. Ruch wody: *kłębi się, porusza się, burzy się, wre, płynie, pędzi, przewala się, pieni się* itd. Tak samo zgrupu-

jemy ruchy głowy, rąk, nóg, ciała całego, kamienia, ptaka, zwierzęcia itd.

Będziemy starali się ujmować wrażenia słuchowe, powodowane przez wiatr: *szumi, szeleści, huczy, wyje, ryczy, gwizdze, jęczy, dyszy, wzdycha* itd. Utworzymy osobną grupę zjawisk świetlnych na wodzie (*mieni się, drga, igra, lśni* itd.), w powietrzu, w miejscu zamkniętem, gdy światło nagle wpada w ciemność, przedziera się przez szparę itd.; osobną grupę będą stanowiły zjawiska kolorystyczne. Określenie te zaleca się ujmować zawsze w konkretne zdania, bo wówczas dopiero wartość wyrazu wyraziście występuje.

Dobrze będzie, jeżeli uczniowie będą posiadali zeszyty odpowiednio porubrykowane, w których będą zapisywali te określenia w miarę, jak się nasuną podczas lektury, podczas ćwiczeń w mówieniu, czy omawiania wypracowań piśmiennych.

Od czasu do czasu podyktujemy szereg zdań różnych, złożonych wspólnością bliskoznaczników, i będziemy się zastanawiali, dlaczego w tym wypadku użyto właśnie tego wyrażenia, a w innym innego pokrewnego.

Inne ćwiczenie. Ułożywszy listę bliskoznaczników będziemy dla każdego dobierali zdania, ale nie banalne, ogólnikowe, ale jak najbardziej konkretne i dostatecznie rozwinięte, następnie wstawiali w nie kolejno zestawione wyrazy, by zdać sobie sprawę, który w otoczeniu danych wyobrażeń najlepiej będzie odpowiadał, jak zmienia się wartość wyobrażeniowa i uczuciowa zdania. Będziemy na domowe ćwiczenia zadawali urabianie szeregu zdań do danej grupy bliskoznaczników, by na następnej lekcji kazać kilku uczniom odczytać, poprawiając, prostując, uzupełniając, bacząc, by cała klasa

brała w tych ćwiczeniach udział. Chodzi o odkrywanie indywidualności, duszy wyrazu.

Bardzo dobre usługi oddawało mi następujące ćwiczenie, które stosowałem w 3 i 4 klasie gimnazjum. Czytam coś głośno uczniom i podczas czytania zmieniam umyślnie wyraz tekstu na bezbarwniejszy, bardziej ogólnikowy, a następnie pytam, czy wszystkie wyrażenia im się podobają, czy nie odczuwają potrzeby zastąpienia którego silniejszym, bardziej charakterystycznym. (Wogóle bowiem rozwój sprawności językowej idzie od ogólników do wyrażenia coraz bardziej sprecyzowanego, pełniejszego, soczystszego, konkretniejszego. Uczeń językowo nierozwinięty, mając opisać np. sztukę monety, mówi z początku: dziesięciogroszówka jest z niklu, jest okrągła, powierzchnia jest świecąca i chropowata, na jednej stronie jest orzeł itd. Nauczyciel dąży do z bogacenia sposobów wysławiania się, zastępując typowe u uczniów orzeczniki z łącznikiem *jest*, na słowa właściwe, a następnie dobierając wyrażen bardziej charakterystycznych: *powierzchnia świeci, orzeł widnieje, widzimy, spostrzegamy, jest wyciśnięty, dokoła orła biegnie napis, czytamy napis*. Koledzy wiedzą najlepiej, ile mozolu włożyć trzeba, by pierwotną, prymitywną formę ucznia zamienić na taką nową, nieco tylko lepszą, bardziej inteligentną.)

Ćwiczenia wskazane powyżej, na których zastępuje się wyrażenia innemi, uczniowie bardzo lubią, pobudzają one bowiem ich ciekawość i napinają aktywność. Można tą drogą doprowadzić do wielkiej wprawy. Prowadząc takie ćwiczenia stylowe systematycznie mogłem sobie pod koniec klasy III pozwolić na rozważniającą, banalizującą parafrazę następującego tekstu:

„Zapadła noc mętna. Szarpały się przydrożne drzewa i rozkolebane spienione zboża. Z obu stron

ciągnęły się rowy przyczajone w ciemności. Chel'm był tuż przede mną, *plątanina* domów i ogrodów, *osypana* błyszczącą rosą światła". (Wyrazy kursywą zostały zmienione.) Przy pomocy dyskusji, naprowadzającej na tło uczuciowe i obrazowe, — przez rozpatrywanie pod tym kątem propozycji uczniów, przez dopracowywanie się do oryginalnego tekstu, doszło się wreszcie do jego poprawnej rekonstrukcji.

Te same próby podejmowałem skutecznie na wyjątkach z „*Puszczy jodłowej*” Żeromskiego.

Ćwiczenia takie wydawać się mogą na pierwszy rzut oka przerastające siły uczniów. Tak jednak nie jest. A ile twórczej aktywności wymagają od nich, z jaką pasją wprost uczniowie przebiegają swój skarbiec językowy, by wyszukać w nim co najtrafniejsze, jaka to znakomita językowa gimnastyka!

Gdy wyższe poczucie językowe było już osiągnięte, zestawiałem zdania, wyjęte z czytanych kiedyś przez uczniów ustępów, charakterystyczne tylko formą, a nie treścią, po której mogliby się autora domyśleć, i pytałem: „Skąd to zdanie?”. Zawsze znalazło się kilku, którzy mi ustęp wskazali, — co było dowodem, że osiągnięta została czułość nie na treść już, ale na sposób jej wypowiedzenia; forma nie była dla uczniów już czemś ubocznem, co się samo przez się rozumie i na co nie zwraca się uwagi; wyrobił się specjalny rodzaj pamięci szaty słownej.

Inne ćwiczenie podobne: opuszczam w tekście czytany głośno pewne charakterystyczne wyrażenia i drogą dyskusji z uczniami dążę do wypełnienia luk.

Można w dojrzałszej, pod względem poczucia językowego zaawansowanej klasie (nie tylko wyższego gimnazjum!) wyjąć jakieś miejsce z dwu redakcyj tego samego utworu, porównać je, stwierdzić różnice i zastanowić się,

dłaczego autor jedną odrzucił, a drugą zachował. Dlaczego Mickiewicz zmienił „*choć na skałę droga ślizka*” na: „*choć droga stroma i ślizka*”, (druga redakcja wprowadza nową cechę stromości, obraz zatem bardziej się konkretyzuje); albo dlaczego nie podobało się pocie: „*na niej zrzadka drzewa ciche siedzą*” i zmienił na „*na niej zrzadka ciche grusze siedzą*” (znowu bardziej konkretne). Dlaczego Garczyńskiego: „*Śniła jej się łąka, na której rosły kwiaty i ptaki i trzody*”, poprawił Mickiewicz na „*śniła się jej łąka, którą zdobiły kwiaty i ptaki i trzody*”. (Przyczyny zmian: rytm, logika i ożywienie.) Dlaczego zamiast: „*Żeglowałem i w suchych stepach oceanu*” napisał Mickiewicz ostatecznie „*Wpłynąłem na suchego przestwór oceanu*” (wyrazistszy obraz, silniej podkreślony moment ruchu przez zaznaczenie jego stadium początkowego).

Dobrem ćwiczeniem jest podczas lektury tekstu archaicznego parafrazowanie go na język współczesny.

Inne ćwiczenie. Czytając, zmieniam porządek, np. w zdaniu „*samym swym rozpędem położą, zgniotą i stratują*”, przestawię czasowniki i każę wykryć nie logiczność następstwa, każę przeprowadzić stopniowanie. W zdaniach „*rozśpiewał się świat barwami, życiem, uniesieniem*” — „*słuchał uchem, gębą, nosem*” — wstawię *i* i każę rozważyć, jakie zmiany spowodowało pojawienie się tego małego słówka.

Czasem można przynieść do klasy jakąś baśń, napisaną bardzo prymitywnym językiem i dochodzić z uczniami do wyrażen pełniejszych. Mogę też wyszukać jakiś artykuł z gazety, szczególnie lichy napisany, odczytywać — po przeczytaniu całości — zdanie po zdaniu i kazać poprawiać. To ćwiczenie, tak samo jak omawianie i poprawianie pod względem stylistycznym złych prac piśmiennych uczniów, jest bardzo polecenia godne,

bo podczas gdy obcowanie z pięknym stylem podnosi wprawdzie ucznia ku sobie i rozszerza jego językowy horyzont, każe mu się jednak zachowywać raczej biernie, odczuwać tylko i podziwiać, — nie przetwarzając się w aktywną siłę ucznia, — to wzory złe, o ile już jest pewna kultura językowa, budzą ambicję, by wymyśleć coś piękniejszego, trafniejszego, każą uczniowi biedzić się i łamać z własnym zapasem językowym, każą mu zachowywać się twórczo.

Tak samo celem ćwiczenia może być skrócenie, skondensowanie artykułu wodnistego, gadatliwego.

Gdy w taki aktywny sposób będą budził świadomość językową ucznia, to każde spotkane podczas lektury piękniejsze powiedzenie, obraz, przenośnia uderzają go swą oryginalnością i niezwykłością, budzi się psychiczne nastawienie na piękny język, rozwija się specjalna pamięć językowa. Mogę wówczas urządzać pamięciowe ćwiczenia tego rodzaju: Czytam głośno coś pięknego np. z Żeromskiego czy Reymonta, nakazawszy poprzednio skupić uwagę na szczególnie wyrażenia i zwroty, celem wymienienia ich po przeczytaniu (bez notowania). Wymieniają je następnie, każdy dodaje coś od siebie i w ten sposób rekonstruują piękności ustępu, pomnażając oczywiście wydatnie swą subtelność językową.

Tak od prostych zestawień synonimicznych dochodzi się przy umiejętnem i systematycznem ćwiczeniu do ćwiczeń coraz bardziej skomplikowanych, do dużej wrażliwości stylistycznej i aktywności w panowaniu nad wyrazem.

ĆWICZENIA W MÓWIENIU.

Omówione ćwiczenia stylowe zostają uzupełnione t. z. ćwiczeniami w mówieniu, na które Programy ministerjalne kładą wielką wagę. Są one dalej dopełnieniem opowiadań w wypisach zawartych, na których w znacznej części się opierają, wnosząc jednak czynnik, przeważnie obcy czytankom, nie tylko bowiem budzą stany wzruszeniowe i aktywniej podniecają wyobraźnię, ale i wywołują chęć wypowiedzania się, stwarzają warunki zbliżone do rzeczywistego życia, przezwyciężają papierowość książki, przestają być odklepywaniem treści w cudzej szacie.

Ćwiczenia te można podzielić na następujące grupy (według T. Czapczyńskiego):

1. odtworzenie treści, poznanej z książki, w formie zmienionej;
2. uzupełnienie tej treści własnymi pomysłami;
3. tworzenie analogicznych opowiadań;
4. ćwiczenia samodzielne, od książki niezależne, wśród których, jako osobną grupę, wyróżnić należy opisywanie obrazów.

Ćwiczeń tych, podobnie jak stylowych, powinno być na lekcjach języka polskiego jak najwięcej. Nie należy się przerażać, że oczywiście skutkiem tego zalecenia przeczyta się mniej ustępów z wypisów, — a wielu osądza owoce pracy nad językiem ilością przerobionych czytanek. Działanie na zdolność słowną ucznia z różnych stron, różnymi drogami, zwracanie się do różnych władz duszy zapewnia dopiero pomyślny językowy, logiczny i spostrzegawczy rezultat. Unikać za wszelką cenę

jednostronności, jednego sposobu postępowania, jednej tylko drogi, — i to drogi najmniejszego oporu.

Wymienionemi czterema rodzajami zajmę się pokolei.

1. Ustęp, pisany w trzeciej osobie, opowiada uczeń w osobie pierwszej jako bezpośredni uczestnik lub jako widz. Przyjmuje na siebie rolę którejkolwiek osoby, — może to być nawet osoba, której w danym ustępie niema, ale która mogłaby być, np.: *obawy i nadzieje Wiśniewiecczyka, gdy Skrzetuski wyprawił się do Króla*. Tu należy ujmowanie ustępu w dialogi, wprowadzanie zmiany miejsca, czasu, pory roku lub dnia. Jeżeli nauczyciel nastawi się na takie ćwiczenia, będzie o nich pamiętał i pomyśli trochę, to przy każdym niemal ustępie, nasunie mu się jakiś pomysł, który lekcję bardzo urozmaici, wniesie pierwiastek twórczy, zaciekawi uczniów, rozbudzi ich samodzielność. Taka reprodukcja treści jest o wiele owocniejsza, niż zwykłe jej streszczanie. To najlepsze zastosowanie piątego punktu stopni formalnych.

Dla zilustrowania tego rodzaju ćwiczeń przytoczę kilka przykładów. Czytamy np. z Reitera ustęp o dawnych Słowianach. Zwrócę się do uczniów z wezwaniem: *Jesteś Słowianinem z przed tysiąca lat; opowiedz, jak ci upływał dzień? jak spędzałeś dzień świąteczny?* (Jest rzeczą jasną, że uczeń musiał opanować szczegóły, zawarte w ustępie.) Wiersz „*Korona polska*“ (wyjątek z *Ballady*) nasunąć może połączony z akcją dialog *Lecha z monarchą ze Wschodu; Dziewczynka z zapalnikami Andersena* da sposobność do takiego ujęcia: *Co myśleli krewni dziewczynki, gdy długo nie wracała? Co myśleli, co mówili, gdy dowiedzieli się, że zmarła? Jak sobie odtworzył jej życie przechodzień, który widział ją zmarłą?* Po przeczytaniu *Opisu bitwy pod Chocimem* Sienkiewicza każę opowiadać ze stanowiska *janczara z przeciwnego obozu, reprodukcją Pani*

Twardowskiej może być późniejsze opowiadanie *Twardowskiego* w gronie towarzyszy, jak to djabła się pozbył; *Garnuszek paupra* da możliwość odegrania ustępu w takich scenach: 1. Łętowski obdarowuje biednego paupra, żartując, że ten wywdzięczy się, gdy zostanie biskupem krakowskim, 2. Łętowski otrzymuje zaproszenie na ucztę do księcia biskupa, 3. Łętowski podczas uczyty. Putrament opowiada swe dzieje i swoje spotkanie z rodakiem (*Wspomnienia z Maribozy*); lis opowiada, jak to wywiódł kozła w pole, — kozioł opowiada swoją przygodę z lisem (*Lis i kozioł*); dziecko opowiada matce, co się stało w lesie (*Powrót taty*); Tatar opowiada o bohaterskim Lachu (*Giermek*); Hiszpan opowiada o Almanzorze (*Alpuhara*); Paweł zabawia znajomych figlem, który splatał Gawłowi — lub Gaweł żali się na Pawła (*Paweł i Gaweł*); śmierć zdaje Panu Bogu relację o staruszkach (*Dziad i baba*); śmierć księdza w zimie (*Ksiądz Piotr*).

Bardzo wskazane jest dramatyzowanie czytanych ustępów, przy którym uczniowie uzupełniają dialog poznany w książce. Z tem może się wiązać dyskusja na temat stroju, inscenizacji itd.

2. Więcej oddalają się od czytanego ustępu, a tem samem wnoszą więcej samodzielności ćwiczenia, polegające na rozszerzaniu treści ustępu, na podstawie danych, w nim zawartych. Rozwijają one samodzielnie jakiś szczegół, w ustępie tylko zaznaczony, dorabiają antecedencje, uzupełniają dalszy ciąg, snując go od miejsca, gdzie autor skończył. Przykłady: Jakie było dotychczasowe życie sierotki? Co się z nią później stało? Jakie życie wiedli ubodzy ludzie, którzy ją przyjęli? (*Sierota Kasprowicza*.) Jakie miał myśli Marek podczas jazdy na dziku? (*Przygoda z dzikiem Dygańskiego*). Losy Wawrzona i Marysi po przybyciu do

Ameryki (*Za chlebem*) — by potem porównać z dalszym ciągiem u Sienkiewicza. Jak zachował się kozioł w drugiej podobnej sytuacji? (*Lis i kozioł.*) Ojciec wybiera się w podróż. Herszt dowiaduje się o podróży kupca (*Powrót taty*). Za co został uwięziony ojciec? (*Pod murem więzienia*).

Można zacząć czytać jakąś nieznaną uczniom nowelkę, doprowadzić ją do pewnego momentu, a następnie kazać uczniom snuć dalej.

3. Tu jest czytanka tylko punktem wyjścia, jest gotową formą, w którą uczeń wlewa własną treść. Wieś polska lub dwór Sopliców nasuwa ćwiczenia w opisie wsi, chaty, dworu, w którym mieszka uczeń, zaś dla mieszkańców miasta opisu ulicy, placu, rynku — według wzoru z książki, służącego do ustalenia następstwa, wskazującego, jak patrzeć, na jakie szczegóły zwrócić uwagę. Opis wili i czy wielkanocy będzie wzorem opisu, jak uczeń te uroczystości spędził; wstęp do *Pieśni o ziemi naszej* wzorem opisu artystycznego najbliższej okolicy, jakiegoś miejsca, widoku z pewnego punktu; *Świtez* — podania w danej miejscowości, krajobraz jesienny jesieni w parku miejskim, przechadzki po lesie, porównania jesiennego krajobrazu z krajobrazem w innej porze roku.

4. Tematy samodzielne powinny ćwiczyć w spostrzegawczości i dokładności. Nie można wybierać tematów zbyt ogólnych, ani też przeżyć wspólnych (np. nasza wycieczka), tylko to, co uczeń sam, jako odrębna jednostka ludzka, przeżył i czem chce się z drugim podzielić. Własne zmysły ucznia mają rzecz ogarnąć, dokładnie zaobserwować, dusza jego ją przerobić, a zdolność językowa ukształtować. Będzie to zatem styl *rzeczywistości*, który ma najtrafniej, z jak największą obfitością szczegółów oddać to, co realnie *jest*. Tematów dostarcza

przedewszystkiem szkolne i pozaszkolne życie ucznia, jego osobiste przeżycia i spostrzeżenia.

Ponieważ ujmowanie *zdarzeń*, następstwa czasowego, jest łatwiejsze niż ujmowanie cech współlistniejących, przeto lepiej zaczynać od zdarzeń, a potem nieznacznie przechodzić do opisów. Przejściem będą zdarzenia, przy których trzeba także zwrócić uwagę na szereg cech współlistniejących.

Podam kilka przykładów, nie różnicując ich według trudności.

Przygoda przy zabawie, na targu, na ulicy, w warsztacie. (Nie chodzi tu bynajmniej o to, co być *może*, o jakąś fantazję, ale o to, co się w rzeczywistości stało, na co uczeń własnymi oczami patrzył.) Mogę dać temat: w teatrze, w kinie, w kościele, w tramwaju, — ale nie żądam tu, broń Boże, reprodukcji dramatu czy filmu, lecz dopytuję się o takie rzeczy: przypomnij sobie, jak wchodziłeś, jak usiadłeś, kogo miałeś po jednej, po drugiej stronie, może zapamiętałeś charakterystyczne cechy wyglądu tych osób? może ci kto zasłaniał? zapewne gniewałeś się? jak zachowywali się ludzie? — Wówczas uczeń będzie się silił, by szczegółu jakiego nie pominąć, a nauczyciel będzie go ku dokładności popychał. Uczeń powie: wszedłem i usiadłem, — ale przecież musiałeś pokazać bilet? musiałeś miejsca szukać, dostać się do niego, przeciskać się, musiałeś najpierw sprężynowe śledzenie wdół nacisnąć itd. Uczeń, kierowany stale ku dokładności, będzie rozwijał spostrzegawczość, i będzie używał słów na określenie najkonkretniejszych szczegółów; gdyby zaś temat był za obszerny, język jego będzie banalny, ogólnikowy, pozbawiony cech konkretności i plastyczności, będą to frazesy, werbalizm.

Zatem dawać tematy najciaśniejsze, by się myśl ucznia nie rozlażała, by się skupiała na konieczność

obserwacji, podpatrywania rzeczy drobnych, na pierwszy rzut oka zupełnie nie zwracających uwagi. Jak kąpie się kanarek w klatce? jak pije? Jak mój braciszek niósł szklankę z wodą? Jak ślałem na huśtawce? Opisz wygląd kolegi, gdy go ząb bolał! (Wie, że wygląd wskutek bólu zmienia się, ale jak, tego nie obserwował.) Kazać obserwować systematycznie, spostrzegać, jakie mnóstwo szczegółów kryje w sobie rzecz na oko zupełnie niepozorna. Co uczeń powie np. o zeschniętym liście w jesieni? Bardzo niewiele. Ile jednak można poczynić na nim spostrzeżeń, gdy się obserwacją umiejętnie pokieruje, gdy się może nawet lekcję całą poświęci omawianiu takich pytań: Jaki jest w dotyku? (suchy, szorstki, twardy, chropowaty, kruchy, łamliwy). Co szczególnego spostrzegam w jego kształcie? (pogięty, zmięty, skurczony, zwinięty, brzeg wygięty, postrzępiouy, podarty, podziurawiony). Jaka barwa? (brudno-brunatny, plamisty, przypomina kolor skóry, rdzawy, spód jaśniejszy, — zwrócić uwagę na kolor nerwów). Co słyszysz, gdy przeciągasz go między palcami? gdy go ściśniesz? suniesz po ławce? (suchy szelest, jakby suchego papieru).

Analogicznie każe obserwować liść zielony, świeżo zerwany, — nie idealny, nie liść wogóle, ale tylko ten, który uczeń ma przed sobą, bo chodzi o ujęcie nie cech wspólnych, lecz właśnie wyróżniających.

Życie przyrody, pory roku, drzewa, krzewy, kwiaty, zwierzęta, zjawiska, przedmioty, z którymi się uczeń stale styka (piórnik, zegarek, wieczne pióro, kluczyk) otwierają nieograniczone pole do obserwowania i ujmowania spostrzeżeń w słowa.

Gdy nauczyciel na szeregu lekcji dał wzór takich ścisłych obserwacji, ujmających w słowa szczegóły, uchodzące normalnie zupełnie uwagi, dobrze będzie, gdy będzie uczniom dawał do domu na przeciąg dłuż-

szego czasu zadania obserwacyjne: jednego drzewa, któremu trzeba się przyjrzeć w różnem oświetleniu, przez dłuższy przeciąg czasu, bo z każdym dniem zachodzą w niem zmiany; kropli wody, tworzącej się na końcu kurka u wodociągu; człowieka, zwierzęcia w różnych sytuacjach.

Po dłuższej obserwacji uczniowie klasy 3 gimnazjum napisali na temat tworzenia się kropli wody na końcu kurka zadanie. Przytoczę jedno — ucznia bynajmniej nie najzdolniejszego:

„Pewnego razu obserwowałem kroplę wody, spadającą z kurka wodociągowego. Zrobiło się najpierw w otworze coś w rodzaju delikatnej błonki, za którą widać było ciemno-zielonawą masę. Po upływie kilku sekund błonka owa przybrała kształt lekko ku dołowi wygiętego łuku. Równocześnie zaczęły się ukazywać na powierzchni prążki, idące od miejsca największego wygięcia ku brzegom. Były one podobne do promieni słonecznych. Po upływie znowu kilku sekund kropla zaczęła się szybko wydłużać i wkrótce z lekkim kłasnieniem spadła do muszli.“

Przyznać trzeba, że chłopak wiele zaobserwował, ale też wiedział, jak na zjawisko patrzeć!

Niech uczniowie każdorazowe spostrzeżenia zapisują, niech nauczyciel zapiski te kontroluje, niech poleca przyjrzeć się jeszcze rzeczy z tej lub owej strony, pod jakimś względem, który uczniowi zupełnie do głowy nie wpadł, — czy to będzie dotyczyło zabarwienia, czy gry światła, czy jakiegoś szczegółu w kształcie, czy może działania na inne zmysły, nietylko na zmysł wzroku. Niech taka obserwacja będzie daltońskim przydziałem pracy ucznia, która w pewnym terminie musi być wykonana, a następnie, po upływie zakreślonego czasu, niech nauczyciel nie waha się nawet kilku lekcji poświęcić, by uczniom dać możność wypowiedzenia się syntetycznego,

ciągłego, samodzielnego na temat dokonanych obserwacji. Te lekcje nie będą banalnym gadaniem komunałami, będą one sprawdzianem osiągniętego wyższego stopnia zdolności obserwacyjnej i językowej, będą ciężarne obfitą, rzeczywistą, najkonkretniejszą treścią.

Niech nauczyciel nie zapomina w czytankowym ferworze o istnieniu tych ćwiczeń! Niech pamięta, że zadaniem szkoły jest przy każdej sposobności ćwiczyć sprawność zmysłów, i że język nawet wykształconych ludzi najczęściej zawodzi tam, gdzie chodzi o wypowiedzenie, o nazwanie rzeczy najprostszej.

Gdy będziemy pod tym kątem ćwiczyli sprawność słowną uczniów, wówczas dawszy nawet temat taki, jak „*wycieczka szkolna*“, (na str. 119 wypowiedziałem się przeciwko temu tematowi, jako zbyt ogólnemu), nie będziemy słuchali czy czytali (bo ten sam kąt widzenia dotyczy i zadań) takich zdawkowych, oklepanych i beztreściwych określeń, jak *szliśmy, maszerowaliśmy, udaliśmy się, przybyli*, — a gdy lista tych wyrazów wyczerpie się, zacznie się na nowo ich bezwyrazowe powtarzanie; — młodzieży będzie chodziło już nie o formalną różnicę wyrażenia, lecz o charakterystyczność; spotkamy się zatem z wyrażeniami indywidualizującymi ruch: *wlekliśmy się, leżeli, rwali, parli naprzód, dopadliśmy szczytu* itd. — o ile rzecz sama, pojęta od strony osobistego przeżycia, wyrażenia takiego będzie wymagała.

Gdy polecę opisać pauzę, nie będę słyszał czy czytał: „*Dzwonek zadzwonił, wyszliśmy, biegali, bawili się, potem znowu dzwonek się ozwał i wróciliśmy do klasy*“, lecz dowiem się od ucznia, mającego na myśli pauzę konkretną, właśnie tę pauzę, która mimo podobieństw do wszystkich innych ma swoją odrębną fizjognomję, że nie chcieli wyjść, bo deszcz lekko kropił, kryli

się za piecem, pod ławkami, dyżurujący nauczyciel zwy-
myślał ich (może słowa jego zostaną przytoczone), wyszli
ociągając się, niechętni, na dziedzińcu oglądali się
tylko, by czmychnąć, wtem ktoś rzucił jakiś projekt,
uderzył drugiego, wywiązała się sprzeczka, wyłoniła się
zabawa, ani się spostrzegli, gdzie ta pauza się podziela
— jeszcze jakiś figiel i już po dzwonku, wracają dysku-
tując zawzięcie, obiecując sobie ciąg dalszy na następnej
lekcji.

Ostatnie przykłady wkraczają w dziedzinę odtwarzania
przeżyć. Przeżycie może być ujęte przedmiotowo, lub
podmiotowo. Klasy niższe gimnazjum są okresem
zainteresowań przeważnie przedmiotowych; spostrzeżenia
zaś, wymagające introspekcji, analizy własnych przeżyć,
wychodzą jeszcze poza ramy psychiczne wieku. Należy
zatem ograniczać się do pierwszych, wprowadzając tu
i ówdzie nieznacznie moment subiektywny. Zadawszy
np. temat: „*Przyjazd matki*” żądam bardzo dokładnego
opisu momentów towarzyszących, nie dziwię się jednak,
jeżeli uczeń cały splot uczuć własnych, z tym faktem
związanych, ujmie w słowa „*bardzo się cieszyłem*”, bo
stan uczuciowy jest dla niego jeszcze czemś jednolitem.
Naprowadzać na dokładniejsze ujęcie strony uczuciowej
można w ten sposób, że opis oprze się o jakiś ustęp,
w którym przeżycia analogiczne były szczegółowiej ze
strony uczuciowej przedstawione. Nie zalecam jednak
częstszego stosowania takich ćwiczeń, gdyż będą one
bądź co bądź forsownem wyciąganiem ucznia z jego du-
chowej sfery i będą miały piętno sztuczności. Z temi
rzeczami lepiej poczekać, aż z rozwojem duchowym
rozwinie się zdolność silniejszego różnicowania psychi-
cznych przeżyć.

OPISYWANIE OBRAZÓW.

Jest to ćwiczenie bardzo ważne, które jako znakomity środek poglądowy łączy ćwiczenie zmysłu spostrzegawczości i elastyczności środków wypowiedzenia się z wartościami wyższymi, stanowiąc jakby wyższy etap ćwiczeń poprzednio opisanych, w których chodziło o kształcenie stylu rzeczywistości na przedmiotach, nie mających naogół głębszego wychowawczego znaczenia.

Posłuchajmy co mówi o tem wybitny pedagog szwajcarski Greyerz w dziele „*Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung*”. „Ćwiczenia w opisywaniu obrazów mają, jak mogłem stwierdzić na podstawie długoletniego doświadczenia, tę dobrą stronę, że pociągają bez wyjątku wszystkich uczniów, że więc wraz z uczącym pracuje cała klasa. Nadto znaczenie ich polega i na tem, że ćwiczenie językowe wiąże się tu z obiektem, widzialnym dla wszystkich, może więc podlegać ścisłej kontroli całej klasy. (To samo należy odnieść do poprzednio omówionych ćwiczeń.) Obraz artystyczny tem różni się od innych środków nauczania poglądowego, że kieruje uwagę ucznia także na estetyczne i etyczne wartości i stosunki (tego nie było w przedmiotach używanych do zwykłych ćwiczeń w mówieniu) i zmusza go do poszukiwania dla nich wyrazu. Uczeń musi nauczyć się w tem, co stanowi odrębność wrażenia wzrokowego, odróżniać przyjemne, miękkie, pogodne, wesołe, poważne, silne, mocne,

potężne, ożywcze i starać się wiązać te wrażenia z kształtami linii, płaszczyzn, brył, podziałem światła i barw, podobieństw i przeciwstawień. Dla wszystkich tych form i stosunków i wytłumaczenia ich wartości uczuciowej potrzebuje zasobu słownego, sięgającego daleko poza zakres zwykłego języka szkolnego. Określenia geometryczne, jak poziomy, pionowy, równoległy, symetryczny, trójkąt, koło, piramida itd. uzyskuje wskutek zastosowania estetycznego zmysłowo-obrazową wartość i wskutek tego rozszerzenie i pogłębienie pojęciowe. W ten sposób przez opisywanie obrazów uczeń przyzwyczaja się do użycia mowy bardziej uduchowionej, spokrewnionej z językiem poetyckim, (łączy się zatem na terenie obrazu literackość z bezpośredniością). Opisy obrazów stają się ćwiczeniem stylistycznym w najlepszym znaczeniu, o ile dochodzi do głosu w słownym odtworzeniu nastrój i treść dzieła. Gdy każde inne ćwiczenie stylistyczne, o ile ten jego charakter nauczyciel przy zadawaniu zaznacza, wywołuje niezadowolenie, (to jednostronność — uczniowie mogą i w opisywaniu przedmiotów otoczenia zasmakować, co miałem wielokrotnie sposobność stwierdzić), z ustnego opisu widzianego obrazu można zrobić umiłowane ćwiczenie młodzieży, i to młodzieży każdego wieku. Ponieważ uwaga jest tu skierowana nie na wysłowienie, lecz na rzecz samą, dusza oglądającego pogrąża się coraz bardziej w obrazie, przeżywa coś z twórczości artystycznej (jak przy obcowaniu z utworami literackimi), wysłowienie nasuwa się uczniowi samo, i młodzież uczy się w ten sposób pośrednio i napół nieświadomie tego, czego bezpośrednio i ze świadomością celu nauki niechętnie się uczy i rzadko nauczy — umiejętności władania słowem". (Zacytowane z Wóycickiego „Obraz w nauczaniu".)

Na potwierdzenie tych słów muszę powołać się na własną praktykę, bo stosowałem te ćwiczenia bardzo często i systematycznie; lekcje te uczniowie wprost kochali i sami wielokroć znosili mi materiał. Dochodzi się do wielkiej wprawy w widzeniu szczegółów i koordynowaniu ich, w ujmowaniu w słowa tego, co się widzi, co się czuje i czego się domyśla, bo „owocny moment“, zaklęty w obrazie, w swem znieruchomieniu otwiera perspektywę wstecz i wprzód, nasuwa całe kompleksy skojarzeń z wyobrażeniami danymi. Wprost nieocenione są zdobycze w dziedzinie elastyczności języka, rozszerzaniu skali wyobraźni i zdolności do przeżywania rzeczy pięknych. Są to zatem ćwiczenia, wkraczające w samo centrum zadań polonisty i uzupełniające w cudowny sposób lekturę. Nie będzie nam chodziło o ujmowanie obrazu ze stanowiska techniki malarskiej, pojęć wkraczających w dziedzinę znawstwa sztuki, — i uczniowie są na to za młodzi i wychodziłoby to poza ramy celów nauki języka polskiego, — lecz o to, by uczeń umiał na obraz patrzeć, odczytywać go, wczuwać się w jego nastrój i dawać swoim przeżyciom wyraz. Bardzo oględnie tylko będzie się robiło próby tłumaczenia wrażenia. Rzecz jasna, że ze względu na inne jeszcze zadania polonisty nie można dopuścić do przerostu tych ćwiczeń. Poświęcałem im zwykle 2—3 godzin w miesiącu.

Jakie obrazy powinny być opisywane? Najlepiej byłoby, gdyby się mogło przynosić do klasy jeżeli już nie oryginały, to duże reprodukcje dzieł mistrzów pędzla, ujęte w ramy, bo zwierają obraz, jednoczą go, skupiają, potęgują wrażenie jednolitości, wyodrębniając z otoczenia. Temu żądaniu jednak rzadko tylko będzie można zadość uczynić, choć są szkoły, powszechnie zwłaszcza, dobrze zaopatrzone w takie reprodukcje. Gdzie zaś nie ma się ich pod ręką, gdy nauczyciel sam nimi nie rozporządza,

namalowaną będzie z konieczności pocztówka. Dobrze jest zapowiedzieć uczniom, co się będzie opisywało, bo wówczas napewno każdy w pocztówkę się zaopatrzy. Jeżeli w danej miejscowości nabyć jej nie można, niech nauczyciel zajmie się sprowadzeniem odpowiedniej ilości.

Obrazek odgrywa w szkole powszechnej poważną rolę już w 1 i 2 oddziale. Są to obrazki, przedstawiające pewne zdarzenia czy sceny z życia, o treści jednolitej, lecz dość bogatej w szczegóły. W wyższych klasach przechodzi się do coraz bardziej złożonych, zawilazłych i wielopostaciowych, przedstawiających postaci o bardziej zagadkowym wyrazie twarzy, z którego należy coś o osobie wywnioskować (Władysław Łokietek lub Michał Korybut Matejki), wreszcie czyste pejzaże, które są najtrudniejsze. Najpierw chodzi o stronę opowiadającą, zawartą w obrazku, następnie psychologiczną, wreszcie malarską.

Cwiczenia takie mogą być trojakiego rodzaju: albo opisuję *jeden* obraz, albo porównywał dwa obrazki, wykazujące bądź wspólność, bądź przeciwieństwo (np. Kościuszkę w różnym ujęciu przez różnych malarzy, — wymienieni dwaj królowie), albo wreszcie mam przed sobą szereg obrazków, przedstawiających kolejność zdarzeń, stanowiących cykl (Wojna, Lituanja Grottgiera).

„Dobrze będzie, gdy w ciągu kilku lat omówi się ważniejsze obrazy Matejki, Grottgiera, Kossaka, Chelmońskiego, Andriollego, Malczewskiego, bo każdy z nich zaklął w swych płótnach i kartonach ducha Polski i ciało Polski, całą różnostronność i bogactwo naszego bytu. Z malarstwa polskiego mądrze patrzące oko może wydobyć całą naukę o Polsce minionej i współczesnej w jej najgłębszej istocie.“ (Wóycicki.) Odnosi się to oczywiście przedewszystkiem do średnich i wyższych klas gimnazjum, ale i na stopniu niższym zaznaja-

mlanie z tem skondensowanym życiem polskiem, objawionem w dziełach malarstwa naszego, jest nakazem wychowawczym, bo poza korzyścią bezpośrednią językową budzi miłość do rzeczy ojczystych, stwarza wobec nich postawę uczuciową.

Obraz powinien stawać przed oczami uczniów dopiero w chwili, przeznaczonej do rozpatrywania. Pojawienie się jego ma być nowością, zdarzeniem. Jeżeli przedtem już wisiał nlerozpatrzony w klasie, zainteresowanie dla niego gaśnie, staje się on czemś spowszedniałem i trzeba pewnego trudu, by skupić na nim uwagę młodzieży. Po omówieniu powinien już w klasie pozostać, by był częściej oglądany i wywoływał estetyczne przeżycia. Oczywiście w praktyce rzadko to będzie możliwe, gdyż obraz trzeba odnieść na miejsce skąd się go wzięło, lub oddać do innej klasy. Jeżeli mamy do czynienia z pocztówkami, dobrze jest zalecić uczniom, by sobie założyli album rozpatrzonych kartek i często go oglądali.

Nie ulega wątpliwości, że nauczyciel musi być do rozpatrywania obrazu bardzo dobrze przygotowany, że musi przedtem w domu dłuższy czas z utworem obcować, przywłaszczyć go sobie duchowo, wejść z nim w jak najściślejszy kontakt, musi on stać się jego dobrym znajomym i przyjacielem. Przy opisie obrazu nie wolno improwizować!

Rozpatrywać obraz bez pośpiechu, nie chwycać po łebkach, bo uczucie i wyobrażenia nie pracują na zawołanie i drobiazg jakiś, przy takim traktowaniu przeoczony, mógłby rzucić na całość nowe światło i wywołać uczuciową reakcję. Oddać się zatem obrazowi całą duszą i wniknąć w najdrobniejsze szczegóły, by i uczeń każdy jego szczegół spostrzegł.

Bardzo często się zdarza, że pokazawszy uczniom obraz, odrazu zabieramy się do tego, co ma przyjść na samym końcu: do tłumaczenia, co on oznacza. Nie błędniejszego. Najpierw kwestję tematu i nasuwających się skojarzeń należy zupełnie pominąć, a trzymać się tylko tego, co się istotnie widzi. Najpierw trzeba każdy szczegół doskonale zaobserwować i ująć go w wyraz słowny. Zająć się całkiem rzeczowo sprawą główną, działaniem, postacią, następnie rzeczami drugorzędnymi (działaniem drugorzędnym, tłem, pejzażem), zwrócić uwagę na każdy gest, ruch, wytłumaczyć go, wysnuć wnioski o uczuciach, stosunkach, miejscu, wieku, zdać sprawę z pory roku, dnia, epoki, skoordynować następnie zaobserwowane szczegóły, by na podstawie ile możliwości wyczerpującego indukcyjnego materiału przejść do tłumaczenia znaczenia.

Pod koniec będziemy odtwarzali wypadki poprzedzające i następujące. Unikać chaosu, nie zajmować się wszystkim naraz! Techniką i próbą uzasadniania subiektywnego wrażenia mało będziemy się na tym stopniu zajmowali, będziemy jednak zwracali stale uwagę na oświetlenie, perspektywę, podział mas.

Analiza obrazu jest co do swej metody poniekąd odwróceniem analizy literackiej. Przy rozpatrywaniu dzieła pisanego idziemy za wątkiem zdarzeń od zainteresowań słabszych ku coraz silniejszym, — tu spostrzegany jest najpierw moment najsilniejsze robiący wrażenie, później przechodzi się ku momentom słabszym, które jednak warunkują rzecz główną, i silniej ją naświetlają, przez co i ona sama i wogóle utwór cały wyraźniej występuje i zostaje w całej pełni przeżyty.

Omówimy kilka przykładów.

„*Bajka*“ Grottgera. Kiedy się to dzieje? O jakiej porze? Zwróć uwagę na światło, kominek! Opisz

fotel. Gdzie widziałeś takie fotele? Gdzie się to dzieje? Opisz jednego chłopca i drugiego, zwróć uwagę na ich ubiór, ręce, włosy, oczy, gdzie patrzą, jak się trzymają. Co możesz wyczytać z wyrazu ich twarzy? Opisz kobietę! Co to za kobieta? Przypatrz się jej głowie, włosom, strojowi, rękom! Czy chłopcy i kobieta to ta sama sfera społeczna? Co ona w tej chwili robi? Przypatrz się wyrazowi twarzy chłopców. Dlaczego się trzymają? Jak opowiadanie działa na jednego i drugiego? Jaka może być treść tego opowiadania? Zwróć uwagę, że to kobieta wiejska. W jakim stosunku zostaje do chłopców? Wyobraź sobie tę samą scenę w dzień, w innem oświetleniu — czy wrażenie na chłopcach i tobie będzie to samo? Zapomocą jakiego środka zatem wywołał artysta nastrój?

„Pod murem więzienia“ Grottgera. Jakie postacie? Ich strój! Wnioski o czasie! Postawa matki, ręce, oczy, wyraz twarzy. Chłopiec: postawa, ręce, wyraz oczu! Dziecko — kontrast. Gdzie są? Co to może być za mur? Dlaczego płaczą? Jaki los spotkał męża i ojca? Jakie uczucia ich przejmują? Co myśli matka? Co myśli chłopak? Znasz takie dole? Gdzie? Kiedy? Odtwórz historję, która doprowadziła do takiej sytuacji! Odtwórz przyszłą historję tych ludzi! (Czyniąc może chłopaka bohaterem przyszłej walki o wolność.) — Ostatnie dwa pytania nie zostają w bezpośrednim związku z obrazem samym, są jednak wskazane, gdyż rozwijają skrzydła wyobraźni, idą wstecz i wprzód po promieniach, które się w tem miejscu przecięły. Wogóle rozwijanie w czasie tego, co zostało przez artystę w jednym momencie znieruchomione, uruchomienie możliwości jest znakomitym środkiem wyzwalania władz duchowych ucznia.

„*Grunwald*“ Matejki. Jaki moment bitwy? Jakie postaci główne umieścił artysta na obrazie? Gdzie je ustawił? W jakim ruchu? Jakie są ich uczucia? Jakie dał tło? Jaki nastrój całości?

Opisywanie obrazów Matejki jest szczególnie pouczające jako uzupełnienie nauki historii, toteż i historyk ma obowiązek zajmować się nimi — oczywiście ze swego stanowiska. Dobrze będzie porozumiewać się z nim i po przerobieniu historycznym, które przygotowuje teren, rozjaśni całą moc szczegółów, nazwie historyczne postaci, zając się na lekcji polskiego rozpatrzeniem estetycznym, którego celem będą przejawy ludzkie postaci, ich gesty i uczucia (jak bogatą pod tym względem skalę przedstawia „*Kazanie Skargi*“ lub „*Batory pod Pskowem*!“), ugrupowanie postaci, podział na główne i poboczne, sposób ujęcia całej masy postaci w całość.

„*Lituanja*“ Grottgera. Tu mamy do czynienia z cyklem kartonów, związanych wspólnością głównych osób. Przy pierwszym rysunku „*Puszcza*“ rzucimy takie pytania: Gdzie znajdujemy się? Zapomocą jakich środków odtworzył artysta pierwotność puszczy? Jaką postać widzimy jakby uwitą z mgły? Czy widzimy wyraźnie jej kontury? Ale co skryształizowało się w materialne kształty? Co zatem zdaje się panować nad całością? Czego symbolem jest według wierzeń ludu kosa w związku ze śmiercią? Gdzie, nad jakim krajem ukazał się ten symbol? Co to może oznaczać? Co zawisło nad tą krainą? Jaki nastrój budzi obraz? Czy domyślamy się w nim jakich głosów, czy widzimy jaki ruch? Co zostało spotęgowane podkreśleniem tej głuchej ciszy i bezruchu, na którego tle widzimy tylko niesamowite płynięcie widma? Jak nastraja nas obraz w stosunku do następnych części cyklu?

„Znak“. Gdzie nas przenosi ten obraz? Ile osób znajduje się w izbie? Jakie przedmioty widzimy na podłodze, na ścianie, na stołku? Z czego zrobiona kolebka? Przypatrz się sposobowi budowania ścian i sufitu! Co wnosisz z tego o zamożności i sferze mieszkańców? W jakich okolicach Polski może się taki dom znajdować? Co widzimy w oknie?

W jakiej porze dnia rozgrywa się ta scena? Skąd to wiemy? Po czym poznajemy, że oświetlenie pochodzi od świecy? W jakich postawach widzimy obie główne postacie? W jakim są wieku? W jakim stosunku zostają do siebie? Co możemy wywnioskować z krzyża, obrazu Matki Boskiej Częstochowskiej i różańca? Jaki może być zawód mężczyzny? Skąd to wnosisz? Co nienaturalnego widzimy w jego sposobie spania? Co możemy z tego wywnioskować? (Gotów do szybkiego opuszczenia domu.) Czego możemy domyśleć się ze sposobu umieszczenia topora? Co mówi nam tornister z manierką na stołku?

Czy ten leśnik będzie tak spał aż do rana? Dlaczego budzi go żona? Kto mógł dać ten znak? Co on oznacza? Czy żona spała? Jakie uczucia malują się na jej twarzy? Co może być powodem jej przerażenia? Jakie jednak stanowisko zajmuje wobec postanowienia męża? Czy solidaryzuje się z nim?

Dokąd wybiera się leśnik? Jaki los może go tam spotkać? Co może ją czekać? Cóż to zatem za rodzina w stosunku do zagadnień narodowych?

Opisz jeszcze raz obraz samodzielnie w tym samym porządku!

Dalsze części cyklu. W podobny sposób będziemy postępowali przy omawianiu dalszych części cyklu. Robota będzie już uproszczona, bo znana nam już jest ekspozycja dramatu, zamkniętego w tych kilku kartonach,

będziemy tylko śledzili rozwój wypadków. Na obrazie „Przysięga” łatwo poznamy naszego bohatera i wyczytamy, w jakim znalazł się otoczeniu i jaki dokonywał się w tej chwili akt. Może się tu rozwinąć interesująca dyskusja, kogo uważamy za postać główną, mimo że pozornie na pierwszym planie widnieje postać zakonnika. Zwrócimy tu uwagę na sposób ukazania jednej i drugiej postaci — zakonnik, choć przewyższa klęczącego, widzianego z przodu, ukazany jest prawie całkiem z tyłu — i na punkt skupiający i dominujący nad oboma: na krzyż.

Po omówieniu całości polecimy ułożyć historję tej rodziny i wskażemy na jej typowość w pewnych momentach naszych porozbiorowych dziejów. Będzie to pomnożeniem uczuciowej skali uczniów w stosunku do spraw narodowych.

Porównywanie obrazów pokrewnych samo nasunie nauczycielowi szereg momentów, na które zwróci uwagę. Będzie zalecało się opisać najpierw dokładnie sposobem wyżej wskazanym jeden i drugi, a następnie przystąpić do ustalenia podobieństw i różnic.

Dobrem ćwiczeniem może być po rozpatrzeniu obrazu lub cyklu przeczytanie następnie utworu poetyckiego, mającego z temi obrazami łączność, np. *Grunwaldu* i *Z teki Grottgera* Konopnickiej. Porównanie spostrzeżeń ucznia, dokonanych na obrazie, ze sposobem, w jaki się dzieło malarzkie przetworzyło w duszy poety, rozwinie bardzo ciekawą i pouczającą dyskusję. Jest to jednak na tym stopniu rzecz trudniejsza.

Opisywania obrazów symbolicznych (np. Malczewskiego „Zatruta studnia”) nie będziemy na tym stopniu przeprowadzali. Tak samo też odłożymy sobie do klas wyższych poruszanie zagadnienia, jakby dany temat opracował inny malarz.

Nie zapominać o istnieniu dobrych ilustracji do arcydzieł literatury; i te mogą być znakomitem ćwiczeniem w mówieniu i uzupełnieniem lektury, o ile oczywiście rozwijają wyobraźnię, a nie zacieśniają jej, jak np. Stachiewicza ilustracje do *Dziada i baby*.

Gdy uczeń obraz rozpatrzony przy pomocy nauczyciela dokładnie poznał, można żądać od niego celem ćwiczenia specjalnej formy pamięci opisanie go syntetycznego z *pamięci*. Dążyć do tego, by uczeń znał niektóre obrazy „na pamięć” tak, jak sobie przyswoił piękny wiersz.

Na zakończenie przestroga: nie mędrkować nad dziełem sztuki, nie bawić się w krytyka, tylko uczyć na nie samodzielnie patrzeć. Z tego też powodu niedozwolony będzie *wykład* na temat treści obrazu, bo uczeń ma wszystko samodzielnie odkryć przy pomocy nauczyciela.

Zdarza się, że nauczyciel, idąc za nowymi źle zrozumianymi hasłami, stawia obraz przed uczniami, każe go oglądać, a następnie opisywać bez swojej pomocy. Takie postępowanie, bezwzględnie stosowane, uważam za błędne, boć przecie uczeń sam wszystkiego nie dostrzeże, nie uchwyci wszystkich związków, zachodzących między poszczególnymi elementami obrazu; nadto chodzi o wyrobienie pewnego systemu, pewnej zorganizowanej umiejętności patrzenia na dzieło sztuki, tak samo jak i na utwór poetycki. Nauczyciel musi zatem pracą ucznia kierować, organizować ją, nie wysuwając się oczywiście na pierwszy plan, nie przytłaczając samodzielności spostrzegania, wkraczając w tę pracę ucznia tylko tyle, ile koniecznie potrzeba.

LEKTURA DOMOWA.

Program gimnazjalny przewiduje lekturę domową od klasy II, t. z. od 5, względnie dziś od 6 roku nauki. W programie dla szkół powszechnych niema o lekturze domowej mowy, dopiero w oddziale 7, a więc na poziomie dotychczasowej 4, a od roku szkolnego 1929/30 na poziomie 3 gimnazjalnej daje się materiał niezwykle bogaty, polegający na czytaniu wyjątków z piśmiennictwa staropolskiego, poznaniu *Grażyny*, *Pana Tadeusza*, *Trylogji* itd.

W praktyce jednak światły nauczyciel poleca i w niższych oddziałach szkoły powsz. czytanie odpowiednich utworów i wiem z doświadczenia, że czytelnictwo, przynajmniej w większych miastach, stoi wcale wysoko. Nie widzę powodu, dlaczego by się nie miało autorytatywnie lektury domowej i w szkole powszechnej zalecić; jest to tem konieczniejsze, że przecież chodzi nam o jak najszybsze zlikwidowanie różnic między szkołą powszechną a niższem gimnazjum, a jasną jest rzeczą, że ta likwidacja powinna iść ku górze, a nie ku dołowi.

Wobec zamiaru Ministerstwa W. R. i O. P. podania programu dla szkoły powszechnej rewizji, nie będę się dotychczasowym materiałem 7 oddziału wyczerpująco zajmował, uwzględnię jednak to, co niewątpliwie zostanie: *Pana Tadeusza* i *Trylogję*. Poświęcę natomiast parę uwag lekturze domowej, przepisanej dla gimnazjum, uważając ją za zupełnie nadającą się do wprowadzenia jej również w odpowiednich

oddziałach szkoły powszechnej, tem bardziej, że nie traktuje się jej w ten sposób, jakoby cały spis miał być wyczerpany, tylko podaje ją i co do ilości i co do wyboru zależną od uzdolnień i zamiłowań uczniów.

W klasie II gimnazjum wymienione są: *Robinson Cruzoe*; *Wilk, psy i ludzie*; *Co się dzieje w gniazdach Dygasińskiego*; *Wybór nowel Junoszy*; *Jak się dawniej listy pisało Kraszewskiego*; *Wybór nowel Orzeszkowej* np. *A-B-C*, *Dobra Pani*, *Babunia*; wybór nowel Prusa np. *Katarynka*, *Na wakacjach*; wybór nowel Sienkiewicza np. *Janko Muzykant*, *Stary sługa*; wybór gawęd Syrokomli np. *Garść pszenna*, *Kapitan Terefera*. W spisie lektur dla klasy III widnieją: *Serce Amicisa*; wybór opowiadań Chodźki, np. *Domek mojego dziadka*, *Boruny*; *Wigilia Bożego Narodzenia* Dickensa; wybór nowel Dygasińskiego np. *W puszczy*; *Księga Dżungli* Kiplinga; *W winiarskim forcie*, *Banasiowa*, *Konopnickiej*; *Bajki Mickiewicza*; *Orzeszkowej* np. *Siteczko*; *Ostrowskiej Bohaterski Miś*; *Prusa Anielka*, *Kamizelka*; *Reymonta Z ziemi chełmskiej*; *Sienkiewicza* np. *Bartek Zwycięzca*, *Za chlebem*, *W pustyni i w puszczy*; *Syrokomli* np. *Jan Dęboróg*, *Szkolne czasy*; *Tetmajera Ksiądz Piotr*; *Żeromskiego Do mego Boga*.

Poza tem zwraca Program uwagę na utwory dla młodzieży szkolnej, oceniane przez Komisję do Oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej, ogłaszane w „Biblijografii Pedagogicznej”.

Wynika z tego, że wolno jakiś wymieniony powyżej utwór zastąpić innym, że nauczyciel nie jest bynajmniej skrupowany, byleby wybrał rzecz dla jego klasy istotnie nadającą się. Oczywiście nauczyciel sam powinien znać najnowszą literaturę dla młodzieży, bo jakże będzie wiedział, co do czytania zalecić? Naogół zna się ją mało, zresztą w wielu wypadkach dobra wola rozbija

się o materialną niedostępność książki, choćby się wiedziało o jej istnieniu.

Ponieważ zostawiono nauczycielowi swobodę, więc w wypadkach niedostępności świeżo wydanych dzieł dla młodzieży radzę zaznajomić się z „Biblioteczką Uniwersytetów Ludowych”; te tomiki, bardzo tanie, są do nabycia w każdej księgarni i łatwo uczniów zachęcić do nabywania ich na własność. Jest tam całe mnóstwo utworów, nadających się jako lektura dla młodzieży.

W oficjalnym spisie niejednobym wyrzucił. Tak np. przekonałem się, że Chodźko absolutnie jest już dziś za odległy przedmiotem i stylem; choć miewałem klasy, gdzie panował istny szal czytania, nie zdarzyło mi się spotkać chłopaka, któryby mi powiedział, że mu się Chodźko podobał. Mam pewne zastrzeżenia co do *Babuni*. Rzecz to prześliczna, ale wymowa przeszłości jest dla dzieci jeszcze chwała Bogu księgą zamkniętą na siedem pieczęci; nie odczują tego wyrywania się duszy staruszki ku widmom młodości, płynącym ku niej z dźwięków starego zegara.

Stanowczo za późno umieszczono *W pustyni i w puszczy*. Tem budziłem w klasie I zamiłowanie do czytania wogóle, czytając najpierw głośno najciekawsze epizody, rozniecając ciekawość do innych rozdziałów i moralnie zmuszając do przeczytania całości. Chłopcy czytali na wyścigi i pod koniec roku szkolnego nie było ani jednego, któryby powieści nie przeczytał z płonącymi oczyma. Ta lektura dawała impuls do dalszych prób. Wogóle stwierdziłem — co wydawałoby się mogło paradoksem — że łatwiej skłonić do czytania dużych powieści niż nowel. Zresztą nie to dziwnego, bo to samo obserwuje się u dorosłych. Nowela przez swoją skondensowaną formę jest obrazkiem zbyt misternym, by uczeń mógł od razu

w niej zasmakować. Oczywiście nie przytaczam tego w tym celu, by od noweli odstraszyć — przeciwnie, trzeba jednak umieć do jej czytania zachęcić, nieraz trzeba będzie samemu coś głośno przeczytać, bo uczniowie to bardzo lubią, a następnie, gdy się osiągnęło wrażenie, polecić do przeczytania inną nowelę tego samego autora.

Wogóle nauczyciel powinien ciągle informować się o postępach uczniów w domowym czytelnictwie, zachęcać, doradzać, podsuwać, czasem przez zaznajomienie z ciekawym epizodem skłonić do przeczytania całości, być w stałym kontakcie z pozaszkolną pracą uczniów, budzić ich ambicję w gromadzeniu własnej biblioteczki, tworzyć biblioteczkę klasową z książek uczniów, zachęcać do prowadzenia dzienniczka lektury, w którym notują tytuł, autora i krótką treść.

Najwięcej w tym wieku interesują przygody, podróże i książki treści bohaterskiej. Tę literaturę powinien nauczyciel dobrze znać, by ją uczniom wskazywać, względnie skłaniać zarządy szkolne do zakupywania.

Program gimnazjum nie pomija całkiem słusznie i literatury obcej. Uzupełniłbym spis *Przygodami Tomka Sawyera* Twaina, najcudniejszą książką, jaka kiedykolwiek o dzieciach została napisana, i czytana też przez nie z zapałem.

Czytelnictwu domowemu uczniów mogą grozić dwa niebezpieczeństwa: pochłanianie utworów dla fabuły samej, czytanie nieporządne, nieraz regulowane treścią ostatniej stronicy, z którą się najpierw zaznajamiają, nie przynoszące żadnej korzyści, a tylko stratę czasu — i czytanie książek nieodpowiednich, groszowych, sensacyjnych, banalnych. O tem powinien nauczyciel pamiętać i kontrolować lekturę domową pod względem

treści, stopnia opanowania i ekonomji czasu, bo zdarza się, że uczeń poświęca lekturze czas, który należy obrócić na naukę.

Nauczyciel powinien odpytywać lekturę domową, przeznaczając na to odpowiednie godziny. Nie może to odbywać się w ten sposób: „*Co czytałeś? O czym tam mowa?*“ Odpytanie powinno być analizą, oczywiście nie tak szczegółową, jak utworów obowiązkowych, ale dlatego właśnie wymagającą dobrego przygotowania się nauczyciela. Należy ustalić kwestje, których omówienie zapewni największe korzyści, osiągnięte z lektury, które ją najlepiej oświecą.

Plagą i nieszczęściem gimnazjów, zwłaszcza wyższych, jest powódź drukowanych streszczeń utworów literackich. Niema arcydzieła, na które nie porwałaby się świętokradzka ręka przedsiębiorców wątpliwego przemysłu. Młodzież wie o tych pomocach utrapionych i czyta przedewszystkiem — streszczenia. Leczyć w wyższych klasach jest trochę za późno, w niższych trzeba nauczyć czytać i wpoić szacunek dla utworu. Tu już trzeba w uczniu wytworzyć taki stosunek do książki, by korzystanie z takich pomocy uważał za bezcelowe, choćby to miało być osiągnięte tym sposobem, że będzie pytał o szczegóły, których streszczenie nie może uwzględnić.

Gdy omawiam np. *Janka Muzykanta*, poruszę następujące kwestje: dzieciństwo Janka, wygląd, rozwój fizyczny i umysłowy. Dlaczego nazywano go muzykantem? Co było jego największem pragnieniem? Tragedja dziecka; matka a syn; przyroda w noweli; które miejsca zrobiły na tobie najsilniejsze wrażenie? Odczytaj najpiękniejsze miejsca! (Mogę dać stale obowiązujące polecenie, by uczniowie piękniejsze, rzadsze, szczególnie plastyczne wyrażenia i zwroty notowali — oczywiście

trzeba ich przedtem na lekturze obowiązkowej i na ćwiczeniach stylowych nauczyć, o jakie wyrażenia może chodzić, trzeba im dać do ręki pewne kryteria.)

Jeżeli czytali *Antka* Prusa, każe porównać go z *Jankiem*, zwracając uwagę na rodzaj uzdolnień obu chłopców, na przyszłe możliwości w Antku, podczas gdy nowela Sienkiewicza objęła cały krótki żywot chłopaka, na wynikający stąd inny nastrój w obu utworach, na wprowadzenie u Prusa większej liczby postaci, bardzo wyraźnie zarysowanych, i obfitość szczegółów itd. Porównanie to chłopcy w 3 klasie bardzo trafnie mi przeprowadzili, prawie samodzielnie wskazując na podobieństwa i różnice.

W *Puszczy* Dygasińskiego może nasunąć pytania: Mit o Kostuchu, rola pierścienia, historia braci. Nie można pominąć też życia przyrody (jastrzęb, dziki), w którego odtwarzaniu Dygasiński jest mistrzem. Bardzo ciekawa rozwinęła się dyskusja, gdy raz zadałem pytanie, czy autor dobrze zrobił, każąc Kostuchowi zginąć. Najpierw byli z tego niezadowoleni, bo naiwny zmysł sprawiedliwości domagał się innego rozwiązania, dopiero gdy pozwoliłem im snuć dalszy ciąg powieści według własnego upodobania, uznali, że wszelkie inne rozwiązanie byłoby nie do przyjęcia.

Kamizelkę Prusa zreprodukuje w ten sposób: Kto występuje? Czy świat ukazany jest zwykły? Czem wzrusza nas opowieść? Jak nazwiesz postępowanie męża i żony? (Tu można nawiązać dyskusję na temat bohaterstwa cichego, szarego, a niemniej wielkiego od tego, które znają i cenią młodzi.) Czem jest dla nas *Kamizelka* na początku, czem na końcu? (Przedmiot śmieszny, bezwartościowy — później rzecz poważna, wzruszająca, bo związała się z nią tragiczna dola dwojga ludzi.) Jakiego sposobu użył autor, by dać

nam odczuć tragedję, dziejącą się w życiu tych ludzi? Dlaczego tytuł „*Kamizelka*”? Czy możnaby noweli dać inny tytuł? Co jest pozorną, a co właściwą treścią utworu?

Ksiądz Piotr Tetmajera. W jakiej chwili ukazał nam autor księdza Piotra? Ile ma lat? Czego dowiadujemy się o przeszłym życiu księdza? Z czyich ust? Jaka przemiana dokonała się w nim? Co ją wywołało? Co u księdza przypomina dawnego wojskowego? Jakie ma przyzwyczajenia, zamiłowania? Jaką cechę charakteru uwypukla opowiadanie? W jakim ukazany otoczeniu? Jak nazwiesz śmierć księdza? Czy akcja obfita? Jaki panuje nastrój na początku, jaki przy końcu? (Porównać z *Kamizelką*.)

Przy omawiania *Katarynki* Prusa i czynu pana Tomasza nasunie się znowu sposobność do dyskusji na temat bohaterstwa, polegającego tu na ogromnem przezwyciężeniu siebie, dla dobra drugich. Można będzie zebrać poznane przykłady bohaterstwa (wciągając np. Stasia z *W pustyni i puszcy* wybierającego się po chininę) i wspólnie je omówić, dochodząc do sformułowania istoty bohaterstwa po odrzuceniu tego, co przypadkowe, a co młodzi często za istotę uważają, jak rozgłos, efektowność, spełnienie wielkiego czynu z bronią w ręku.

Program ministerjalny zaleca lekturę *Serca Amicisa*. Zupełnie słusznie, gdyż dotąd nie jest ona przestarzała, da się znakomicie zaktualizować i nagiąć do celów wychowawczych. Wydobywać należy tu rysy prawdomówności, uczciwości, bohaterstwa, ukazane w pięknem działaniu, nienaciąganem i silnie przemawiającem do młodych dusz, gdyż bohaterami powieści są młodzi, przedstawieni w warunkach tak dobrze znanych młodzieży szkolnej. Dobrze będzie podzielić lekturę na

części i urządzić od czasu do czasu pogadanki na tematy, do których zadana partja nastęrcza sposobność. Treści nie można traktować ze stanowiska anegdotycznego, musi ona w duszę wnikać, pozostawić w niej ślad, wywołać uczuciową reakcję.

Każdy niemal szczegół *Serca* daje możność nawiązania do życia uczniów, ich poglądów i uczuć, wiele momentów da się wyzyskać dla celów narodowych. Czy wy tak postępujecie, jak ów błaznujący chłopak, który się zawstydził? Czy dobrze postąpił Garoffi, przyznając się, że to on kulą śnieżną skrzywdził staruszkę? Skąd czerpie młody Genuenńczyk siły, które każą mu przezwyciężyć strach, przeciwności, gdy szuka matki przez lądy i morza od Apeninów do Andów? Jakim zachęcającym przykładem jest dla was to połączenie przedstawicieli Piemontu, Kalabrii i Lombardji? Jak da się to odnieść do naszych polskich stosunków? Kogo z naszych niedawnych dziejów przypomina wam młody bohater, który oddał życie za Lombardję? (Orleń.) Czy i do nas nie odnosi się uczucie dumy na widok własnej armji? Co ślubuje młody Włoch ojczyźnie? A co wy jej ślubujecie?—Oto przykładowo przytoczone kwestje, jakich jest w *Sercu* bardzo wiele, a które należy przy omawianiu uwypatnić.

KLASA 7 SZKOŁY POWSZECHNEJ.

W gimnazjach przepisana lekturą domową do klasy III są utwory wyżej wymienione, nie przekraczające pojemności duchowej uczniów. W klasie IV czyta się *Grażynę* i *Ogniem i mieczem*, w V *Pana Tadeusza*, który przed kilku laty należał do programu klasy IV, został jednak, zapewne w uznaniu niedostatecznej dojrzałości uczniów, przeniesiony o rok wyżej.

Inaczej cokolwiek przedstawia się rzecz w 7 roku nauczania szkoły powszechnej. Ponieważ jest to klasa ostatnia, więc chodziło twórcom programu o to, by wychowankowie szkoły wynieśli jakiś pogląd na historyczny rozwój piśmiennictwa ojczyźnego i poznali szereg utworów poczynając od Reja, a kończąc na Asnyku, Sienkiewiczu, Orzeszkowej, Dygasińskim. Koncepcja zupełnie słuszną; nie do uniknięcia jednak były skutkiem takiego postawienia sprawy dwie trudności: a) przeładowanie, b) wyjście poniekąd ponad poziom uczniów, a w każdym razie niemożność takiego potraktowania np. *Pana Tadeusza* czy *Zemsty*, na jakie pozwala klasa V.

Niewątpliwie nowy program ministerjalny zwróci przedewszystkiem na tę sprawę uwagę i postara się ten trudny problemat, w którym krzyżują się dwa kąty widzenia, rozwiązać. Zanim to nastąpi, musi nauczycielstwo dołożyć wszelkich starań, by jednak żądaniu dotychczasowego programu uczynić zadość. Pomocą

są mu bardzo dobre podręczniki Wojciechowskiego i Mikulskiego.

Nie mam zamiaru przedstawiać szczegółowo metody nauczania języka polskiego w oddziale siódmym, gdyż miałaby ona charakter prowizoryczny; chcę podać tylko kilka ogólnych wskazań.

Zdarzyć się może, że nauczyciel, widząc w programie Reja, Kochanowskiego itd. aż do pisarzy drugiej połowy XIX w., ulegnie złudzeniu, że trzeba nauczyć historii literatury. Wówczas podaje jakiś skrót tej historii — najczęściej podyktowany — i pamięciowem opanowaniem tych czczych wiadomości mierzy wiedzę ucznia, ba, nawet się nią popisuje. To niezrozumienie programu. Mówi on o czytaniu (w szkole i domu) odpowiednio dobranych wyjątków i całych utworów literackich w celu znaznajomienia młodzieży z najwybitniejszymi autorami polskimi z wyjaśnieniem i omawianiem treści. A zatem chodzi o *lekturę* i tylko przez lekturę dochodzi uczeń do jakichś wiadomości o autorze. Z tego wynika, że wiadomości o życiu i twórczości muszą być zredukowane do *minimum*. Program mówi dalej: „W związku z lekturą podanie *kilku obrazów* z dziejów kultury polskiej i twórczości literackiej w Polsce od wieku XVI do czasów najnowszych“. Niema zatem mowy o wiązaniu wiadomości historii w chronologiczną całość, chodzi tylko o uwypuklenie pewnych momentów, i to nie tylko z dziejów twórczości literackiej, (ta bowiem jest zjawiskiem wtórnem na tle życia kulturalnego), ale przedewszystkiem z dziejów kultury. Jeżeli przeto w wypisach znajdą się odpowiednie ustępy, napisane barwnie, przystępnie, wówczas przeczyta się np., jakto, po przyjęciu chrztu, przekształcała się pod wpływem duchowieństwa polska kultura materialna; może znajdzie się ustęp opowiadający

o akademji krakowskiej i szkołach w Polsce średnio-wiecznej; inny może zaznajomi o wzmagającej się z wiekami roli języka polskiego; inny może odmaluje tło obyczajowe Polski XVI wieku, na którym zrozumiałemi się staną przestrogi, nawoływania i obawy Skargi; inny opowie o królu Stanisławie, o walce z sarmatyzmem, o postępie pod wpływem francuskim; inny pójdzie w ślad za emigrantami po upadku ojczyzny, będzie wsłuchiwał się w piosenkę legjonów, będzie przebywał niedole, nadzieje, triumfy polskich kombatan-tów Napoleona; inny zaprowadzi do Wilna w okresie młodości Mickiewicza na tajne posiedzenie Filomatów, na wycieczkę Filaretów; inny pokaże może naszych rodaków w Paryżu po upadku powstania listopadowego; inny może jeszcze zobrazuje stosunki w kraju, przed i po powstaniu styczniowem itd. itd.

Jeżeli nauczyciel takich obrazów z duchowego i materialnego życia narodu w książce nie znajdzie, może, dobrze się przygotowawszy i wiedząc o czem mówić, narysować przed duszami uczniów pięknem słowem taki obraz, wystrzegając się pilnie, by to nie było wyliczaniem pisarzy, o których uczeń nic nie wie, i mówieniem o dziełach, z którymi nigdy się nie zetknął.

Podczas druku ukazało się w Nr. 8 Dziennika Urzędowego Min. W. R. i O. P. za rok bieżący ważne postanowienie, dotyczące programu języka polskiego w 7 oddziale szkoły powszechnej. Mówi ono: „Ilość lektury należy wydatnie ograniczyć. W szczególności pominąć utwory Paska, Karpińskiego, Brodzińskiego, Kraszewskiego, nie uwzględniać Korzeniowskiego, Słowackiego „*Lilly Wenedy*“, Zaleskiego. Wprowadzić zwięzłe, systematyczne powtórzenie zasadniczych wiadomości z gramatyki, w szczególności składni zdania

pojedynczego rozwiniętego i zdania złożonego. Położyć nacisk na ortografię, na uwzględnienie w wypracowaniach tematów praktycznych, jak: list, autobiografię, podania do władz itp.“

Postanowienie bardzo cenne, bo uznając przeładowanie programu klasy 7, usunęło lekturę, nie stanowiącą istotnego zbogacenia umysłu, i dało przez to możliwość dokładniejszego zajęcia się lekturą pozostałą; nadto nakazało powtórzenie wiadomości z gramatyki, które w tym oddziale były dotąd w oficjalnym programie zupełnie pominięte.

Poza normalnie jedną godziną tygodniowo, poświęconą pogłębieniu wiedzy gramatycznej i ortografii, reszta przypadnie niepodzielnie lekturze.

Tę trzeba dokładnie rozplanować, by się w niej nie zgubić, by potem na utwory, na które trzeba położyć nacisk, nie zbrakło czasu. Pamiętać o tem, że *Pan Tadeusz* i *Ogniem i mieczem* — dzieła największe w spisie — nie mogą doznać uszczerbku. *Panu Tadeuszowi* radzę poświęcić przynajmniej 3 miesiące, *Ogniem i mieczem* 2, a zatem połowę roku szkolnego. Dramat zajmie miesiąc, literatura starsza do Krasickiego włącznie znowu (najwyżej!) miesiąc — resztę utworów rozdzielić na pozostałe 3 miesiące, wybierając pewne do czytania w szkole (*Grażyna*), która zajmie więcej czasu, inne przeznaczając do domu, np. *Połop*.

Czy czytać utwory podane w spisie w porządku chronologicznym? Naogół tak, jednak nie będzie zbrodnią, jeżeli po autorze starszym przeczyta się dla wytechnienia coś z literatury nowszej. Tak np. prosi się wprost czytanie po *Trenach* *Ojca zadżumionych*.

Lektura dramatu przyjdzie po utworach wielkich. W każdym razie po *Panu Tadeuszu*. A który z trzech podanych w programie wybrać? Przytoczone rozpo-

rządzenie w Dzienniku Urzędowym sprawę rozstrzygnęło najtrafniej, — wybór może paść tylko na *Zemstę*. Przecież *Lilla Weneda* dosłowną swoją treścią nic nie znaczy, jest zbiorem jakichś zdarzeń dziwnych, nieprawdopodobnych, logicznie nawet niezrozumiałych: właściwy sens dramatu jest poza jego dosłownością i poza temi zdarzeniami rozgrywa się wielki dramat *narodu* w okresie powstania listopadowego, dramat jego duszy, zlepiającej się z dwóch niespojnych pierwiastków: wenedyjskiego i lechickiego, dramat, którego początek sięga czasów, gdy naród *powstawał*. Czy ten symbol — dwoisty — może pojąć umysł ucznia 14-letniego? A czy nauczyciel zawsze sobie umie z nim radzić?

Lilla Weneda musi pozostać poza szkołą powszechną.

Karpaccy górale, to rzecz prosta, łatwa, ale ani stojąca na wyżynie artyzmu, ani też posiadająca wartość ogólniejszą, bo zdarzeniami swemi przykuwa ściśle do miejsca i czasu. Ta odrobina regionalizmu dramatu nie ratuje, w każdym razie nie kwalifikuje go na wyłączną, reprezentatywną niejako dramatyczną lekturę w szkole powszechnej.

Pozostaje zatem tylko *Zemsta*, cudownie wiążąca się z *Panem Tadeuszem*.

Sposobu postępowania przy poszczególnych lekturach nie podaję, gdyż wszystko potrzebne znajdzie nauczyciel w podręczniku Wojciechowskiego „*Wielcy pisarze polscy*“. Nie jest oczywiście rzeczą konieczną niewolniczo tych wskazówek się trzymać; jeżeli przyswoił sobie dobrze zasady analizy na utworach mniejszych, potrafi przy większych zachować pewną samodzielność i przeprowadzi rzecz dobrze. Niech pamięta, że pierwszym księgom czy rozdziałom należy poświęcić znacznie więcej czasu niż późniejszym, bo tu zarysowują się

dopiero kontury akcji, postaci wprowadzone ogląda się po raz pierwszy, trzeba im zatem dokładnie się przyjrzeć, wchodzi się dopiero w świat artysty i swoistych jego środków. W czasie lektury wyróżniać wątki, śledzić ich równoległość czy splatanie się, zdawać sprawę ze zmiany miejsca akcji, wyodrębniać partje, które mają znaczenie samodzielne; na każdą nową postać baczną zwracać uwagę, zastanowić się nad sposobem charakteryzowania — czy jest bezpośredni, czy pośredni, jakie są zewnętrzne objawy wewnętrznych uczuć, jaki sposób mówienia poszczególnych osób, czy daje się wyczuć osobista postawa autora wobec niej, czy odnosi się do niej z sympatją, czy nie (wskaże na to rodzaj określeń o niej używanych np. *Zosia wionęła*, włos jej podobny był do *korony na świętych obrazku*, wpadła jak *światłość miesiąca*; *Telimena* podobna do *kuli bilardowej*, do *jasełkowej figurki*; *Hrabia* podobny do *kota*, do *zbiegłego rekruta*, do *czapli*); pilnie zbierać nowe rysy postaci dawniej już wprowadzonych; przy opisach w *Panu Tadeuszu* śledzić elementy kolorystyczne obrazów, stanowisko, z którego poeta każe patrzeć; nie przechodzić do porządku dziennego nad porównaniami, gromadzić rysy obyczajowe. Dobrze będzie, gdy do zeszytów odpowiednio podzielonych wpisywać będą uczniowie spostrzeżenia dotyczące tych różnych kwestyj.

Ponieważ w podręczniku Wojciechowskiego nie uwzględniono *Zemsty*, więc nie zawadzi podanie kilku wskazówek.

Lektura powinna postępować szybko, najlepiej z rozdzielonemi rolami. Zalecać się będzie przeczytanie odrazu całego aktu, względnie odsłony (więc akt pierwszy odczytamy dwiema partjami, dalsze zaś w całości), (za jednym razem), by następnie czytać drugi raz

scenami i po każdej krótko zastanowić się, co nowego przyniosła, o co w niej chodziło, jak przedstawiły nam się poszczególne postaci, jakie ich rysy charakterystyczne, jaki stosunek do siebie, jakie poznało się rysy obyczajowości polskiej.

Po przeczytaniu aktu pierwszego zastanowimy się nad takimi kwestjami: Jakie zamiary ma Cześnik? Co stało się dla urzeczywistnienia tych zamiarów? Jakie ma zamiary wobec sąsiada? Jak zostały zniweczone? Jaka jest jeszcze trudność w splocie osób mieszkających obok siebie? (Wacław — Klara.) Dlaczego Wacław oddaje się w niewolę Papkinowi? Jakie rysy charakterystyczne zaobserwowaliśmy u Cześnika, Papkina, Dyndalskiego, Wacława, Klary? Które z osób wysuwają się na czoło? Która najwięcej rozśmiesza?

Po drugim akcie: O czyją sprawę tu głównie chodzi? Jak zawikłała się ta sprawa? O ile posunęła się sprawa małżeńskich zamiarów Cześnika? Co nowego wniósł akt do stosunku Cześnika do Rejenta? Która strona w sąsiedzkim zatargu była dotąd czynna?

Po trzecim akcie: Która strona działa? Jak, jakimi sposobami? Czy Rejent walczy bronią podobną co Cześnik? Czego spodziewamy się w akcie IV? Scharakteryzuj Rejenta!

Po czwartym: W czyjem ręku znów spoczywa akcja? Która sprawa została niespodziewanie pomyślnie rozwiązana? Jaki piękny rys odkrywamy u Cześnika? Jak zakończył się spór?

Spojrzenie na całość: Które sceny w komedji rozśmieszają tylko, nie posuwając akcji naprzód? W jakim czasie rozgrywać się może akcja? Jakie rysy obyczajowości polskiej poznaliśmy? (Stosunki prawne, cechy charakterystyczne szlachcica polskiego, palestranta, służba, sposób zaproszenia na ucztę weselną, potrawy, zastawa, „cyfra“

itd.) Wytłumacz tytuł: kto na kim się zemścił? Co działał w komedji Papkin? Do czego był zatem potrzebny? Czy Rejent nie ma żadnych rysów dodatnich? Kiedy śmiejemy się z Cześnika? Kiedy z Dyndalskiego? Skąd znamy już ludzi podobnych? Obok jakich postaci z *Pana Tadeusza* można postawić Cześnika, Rejenta, Dyndalskiego, Wacława? Porównaj te pary!

Na zakończenie można zająć się różnicą w sposobie przedstawiania zdarzeń u poety dramatycznego i epicznego.

UCZENIE SIĘ NAPAMIĘĆ.

Przy nauce języka ojczystego wielką rolę odgrywa uczenie się napamięć wierszy, a także często i pięknej prozy. Programy ministerjalne w każdej klasie zalecały zadawanie napamięć. Poza wskazaniem, że ustępy, do memorowania przeznaczone, powinny odznaczać się wyższymi wartościami, żeby mogły stanowić niejako skarbczyk, którym człowiek wykształcony rozporządza, nicby o tej kwestji ze stanowiska metodycznego nie było do powiedzenia, gdyby na nauczycielu nie spoczywał obowiązek nauczyć ucznia, jak powinien sobie utwory pamięciowo przyswajać. A to rzecz bardzo ważna, bo nieraz uczeń uczy się napamięć bezmyślnie, powtarzając raz po raz urywane słowa lub strzępy zdań, póki nie nastąpi mechaniczne skojarzenie.

Naogół panuje i wśród pedagogów i wśród psychologów przekonanie oparte na doświadczeniach, że uczenie się napamięć większymi całościami odrazu jest skuteczniejsze, niż uczenie się małymi częstkami. Przyswojenie tą drogą ma być o wiele szybsze, i co najważniejsze, trwalsze.

Poglądu tego jednak nie podzielają wszyscy bez zastrzeżeń. W ostatnich latach pojawiły się w Anglii publikacje Foxa i Wincha, które poddają ten pogląd krytyce.

Gdy Fox podzielił klasę z 24 uczniów złożoną na dwie grupy i kazał się uczyć sonetu jednym jedną, a drugim drugą metodą, rezultaty nie wykazały podobno

różnic. Stwierdził natomiast, że prędzej przyswoili sobie uczniowie utwór, który sobie sami wybrali, niż utwór, który im został narzucony. Dochodzi do wniosku, że nie metoda decyduje o sprawniejszym funkcjonowaniu pamięci, lecz raczej subiektywne upodobanie w tem, czego się uczy.

Do podobnych rezultatów doszedł Winch, oświadcza się raczej za metodą cząstkową, gdy chodzi o dzieci młodsze. Z wiekiem, a więc ze wzrostem zdolności ogarniania większych całości, rośnie korzyść metody całościowej, a zatem skuteczność uczenia się napamięć większymi całościami zostaje w odwrotnym stosunku do wieku.

Zdaje się, że sprawy tej nie można bezwzględnie rozstrzygnąć, bo wchodzi tu w grę — poza wiekiem ucznia — dwa czynniki o ogromnej skali zmienności: rodzaj utworu i właściwości indywidualne. Jeżeli utwór jest łatwy, prosty, odznaczający się naturalną ciągłością myśli, o wyrazistym rymie i rytmie, które są ogromną pomocą w pamięciowym przyswajaniu, wówczas metoda uczenia się większymi odrazu całościami wydaje lepsze rezultaty i zapewnia większą trwałość. Jeżeli zaś utwór jest pod względem myśli mniej spoisty, albo zrozumieniu mniej dostępny, gdy wciągnięte wyobrażenia są niejako zbyt wielkim zakreślone promieniem, skutkiem czego skojarzenia są odleglejsze, (np. w strofie: *„Bo chodzi o to, aby język giętki powiedział wszystko itd.”*), albo jeżeli rym i rytm mniej wpadają w uszy, lub ich zupełnie brak, wówczas całościowa metoda okazuje się niezupełnie pewna, stopień błędu, przekręceń i opuszczeń wzrasta, i podział na cząstki małe staje się koniecznym.

Drugi czynnik to właściwości indywidualne uczącego się. Jedni łatwiej uczą się większymi, drudzy mniejszymi całościami.

Uczyłem się od dzieciństwa ogromnie wiele napamięć i posiadam w głowie nieprawdopodobną ilość wierszy w różnych językach, sądzę więc, że wyznania moje mogą mieć pewną wartość. Otóż nigdy nie mogłem ogarnąć odrazu kilkudziesięciu wierszy, powtarzanych kilkakrotnie całościami; uczyłem się stale grupami po 10—15 wierszy. Czasem natykałem się na miejsca, gdzie musiałem słowo po słowie lub wiersz po wierszu wbijać sobie w głowę, — bo widocznie natura tych miejsc tego wymagała. Z pogardą patrzyłem oczywiście na kolegów, którzy bębnili *Północ już była, wiatr północny chłodzi, północ już była* itd., w nieskończoność, ale zazdrościłem też takim, którzy mogli uczyć się całego wiersza odrazu. Inna rzecz, że zawsze celowałem nad nimi *wiernością* rzeczy zapamiętanej, podczas gdy u nich przekręcenia, dodatki, wypuszczenia, pomyłki w rytmie były dość częste. Przez uczenie się ciągle wyrobiłem sobie ogromne poczucie rymu i rytmu, co mi przyswojenie niezwykle ułatwiało. Prozy natomiast uczyłem się bardzo trudno, kosztowała mnie zawsze znacznie więcej czasu, całości, ogarniane odrazu, były tu znacznie mniejsze, — uczyłem się naogół zdaniami.

Pamiętając o istnieniu różnic indywidualnych i o tem, że do różnych rodzajów utworów pamięć różnie podchodzi, powinien nauczyciel i w sprawie sposobu uczenia się napamięć być uczniowi doradcą i pomocą. Przewszystkiem pamiętać o tem bezsprzecznie trafnem spostrzeżeniu, że łatwiej wchodzi w głowę rzeczy, które się podobają. Nie wolno zatem zadać napamięć wiersza, który nie został gruntownie przerobiony, wszechstronnie ogarnięty, skutkiem tego zbliżony pojęciowo i uczuciowo. Postawa uczuciowa, jaka się wobec utworu w uczniach urobiła, jest nieodzownym warunkiem, który musi być spełniony, zanim się rzecz poleci do wyuczenia się na-

pamięć. Trzeba ich doprowadzić do tego, by się w nich spontanicznie zrodziła chęć do pamięciowego przyswojenia sobie utworu. Licząc się z różnemi upodobaniami radziłbym nawet wyrzec się zadawania całej klasie tej samej rzeczy; pozostawić to swobodnemu wyborowi ucznia, byle tylko w określonym czasie wyuczył się określonej ilości wierszy.

Zdarzyć się jednak może, że uczeń, znający już swą książkę niezależnie od lekcji szkolnych, upodoba sobie wiersz, którego nauczyciel jeszcze nie przerabiał. O ile z własnego popędu nauczy się go napamięć, nie można nic mieć przeciwko temu, bo wybór świadczy, że prywatną niejako drogą utworzyła się postawa uczuciowa i intelektualna, stanowiąca punkt wyjścia wszelkiego uczenia się napamięć.

Nie uwalnia to od obowiązku wskazywania uczniom drogi, jak najlepiej pamięciowo przyswajać sobie utwory. Dobrze będzie, gdy zwłaszcza w niższych klasach poświęci się od czasu do czasu jedną lekcję uczeniu się *w klasie* napamięć. Robiłem z dobrym rezultatem próby następujące: Po gruntownem przerobieniu bajki *Lis i kozioł* zapowiadam, że będziemy się teraz uczyli napamięć, każę w myśli powtarzać sobie słyszane słowa, bo będzie się następnie stwierdzało, kto najwięcej i najlepiej zapamiętał. Czytam sam, przy zamkniętych książkach, do słów *maca wkoło zębem, a patrzy w górę*, potem każę jednemu i drugiemu to samo przeczytać. Po trzykrotnem, czterokrotnem odczytaniu próbuję z pierwszym zgłaszającym się, polecając drugim zgłaszanie się, gdy dostrzegą pomyłkę lub gdy odpowiadający utknie. W ten sposób cała klasa bierze udział i wytęży się, by wiersz zreprodukować. Przebrnęło się w ten sposób przez całą partję, oczywiście z pomocą nauczyciela, gdy nikt z klasy oryginalnego tekstu dokładnie

nie zapamiętał. Było to jakby tworzenie bajki na nowo, przy którym ze zbiorowej duszy wydobywał się z trudem coraz wyraziściej rysujący się kształt. Następnie kazałem jeszcze dwa razy odczytać, poczem znowu ponowiłem próbę, oczywiście ze znacznie lepszym już rezultatem. Znaleźli się już w klasie tacy, którzy całą rzecz nienagannie opanowali. Na następnej lekcji nastąpiło powtórzenie tą samą metodą, ale już skróconą; po jednorazowym odczytaniu uczniowie próbowali wspólnymi siłami wiersz odtworzyć.

Mając polecenie nauczania się napamięć w domu, względnie przyswojenia sobie po wyżej opisanem zbiorowym uczeniu się w klasie, uczeń będzie się starał sam podobną metodę stosować. Nie będzie więc powtarzał raz po raz strzępów zdań, lecz będzie się starał pracować racjonalnie, logicznie.

Dobrze jest po upływie jednego lub dwu tygodni wrócić do wiersza dawniej opracowanego i w podobny sposób go powtórzyć.

Należy w uczniów wpoić zrozumienie, że *odrazu* nie można się pewnie napamięć nauczyć. Stopień przyswojenia dochodzi wówczas tylko do pewnej granicy. Utrwalenie zależy bowiem nie tylko od częstotliwości powtórzeń, ale wzrasta z większem czasowem oddaleniem tych powtórzeń, między którymi umysł przyswaja sobie inne wiadomości. (Prawo Johsta.)

Trzeba koniecznie, poduczyszy się, pracę odłożyć i dopiero po upływie pewnego czasu, na drugi lub trzeci dzień, do niej powrócić. Nie zadawać zatem napamięć na następny zaraz dzień, znając jednak nawyk naszych uczniów spychania trudniejszych zadań na ostatnią chwilę, kontrolować, czy pracują systematycznie i czy już do roboty się zabrali, zachęcać do tego. Zalecać uczenie się na raty, ale nie częściowe, lecz całościowe;

zalecać również uczenie się głośno (dla większej liczby skojarzeń).

Zaleca się bardzo zadawanie napamięć *prozy*, nietylko wierszy. Wiersze bowiem, to strój odświętny, którego się normalnie nie nosi, piękna zaś proza, z bezwzględną pewnością przyswojoną, podciąga *rzeczywisty* język ucznia w górę, ponad poziom codziennych jego, prozaicznych i ciasnych środków wysławiania się; równoważy *swobodę* i płynność wyrażania się, zdobywane przez mówienie bezpośrednie, formułowanie doraźne w ćwiczeniach w mówieniu, jest niejako tym najwyższym, najdoskonalszym, a skutkiem tego nie podlegającym zmianom kształtem rzeczywistego posługiwania się słowem. Samo czytanie nie jest jeszcze pewnem przyswajaniem subtelniejszych sposobów wyrażania się, gdyż umysł ucznia zachowuje się wobec nich dość biernie, a tylko tu i owdzie uczepi się pamięci jakiś piękniejszy zwrot; wyrabia ono *poczucie* formy, ale nie usprawnia jeszcze do ubrania całej jakiejś treści w skończony kształt. Zdobywszy na lekcjach języka polskiego *poczucie* formy, rozkochawszy się w trafnem i pięknem słowie, uczeń z przyjemnością będzie się uczył napamięć rzeczy, które mu się podobały, by od czasu do czasu poczuć się niejako w twórczej roli autora, który do powiedzenia ma coś pięknego w pięknej szacie; by usłyszeć siebie, mówiącego skończenie pięknie. Oczywiście może tu chodzić tylko o rzeczy, które bardzo dokładnie odczuł i przeżył, których wyobrażenia i słowne tychże ujęcie zespoliły się całkowicie z jego duszą.

WYPRACOWANIA PIŚMIENNE.

Przy wypracowaniach piśmiennych powtarzają się kąty widzenia, ustalone poprzednio przy omawianiu sposobów ujmowania lekcji języka polskiego wogóle. Jedno i drugie pozostaje w ścisłej zależności, między ćwiczeniem ustnem a piśmiennem istnieje dokładna równoległość.

Przylączają się jednak czynniki, które mimo wspólności tematów czynią wypracowanie piśmienne zjawiskiem *sui generis*, inne są bowiem *psychiczne* warunki wypowiedzania się ustnie i na papierze. Jeden łatwiej wypowiada się w ten, drugi w inny sposób. Wyrażenie tej samej treści ustnie i pisemnie nie może być równo-brzmiające i inny jest dobór wyrazów, inna budowa zdania, przy piśmiennem bowiem wypowiedzaniu się odpadają czynniki uzupełniające treść podczas mówienia, jak gestykulacja, mimika, zmiana wysokości i siły głosu, zmiana tempa. Ten ubytek musi być zatem przy pisaniu zastąpiony silniejszymi, bardziej przemyślanymi środkami słownymi. Inny jest u mówiącego, a inny u piszącego stosunek do przedmiotu. Pisanie zatem jest umiejętnością, którą trzeba specjalnie kształcić, nie wystarczy umiejętność mówienia. Nikt odrazu nie będzie umiał pisać.

Szkoła uznawała zawsze tę potrzebę, nie zawsze jednak starała się zdobyć wprawę w pisaniu odpowiednimi środkami. Zasady, jakich trzymała się szkoła tradycyjna, dadzą się ująć w następujące punkty:

1. Ćwiczenia stylistyczne należy rozpoczynać już na elementarnym stopniu nauczania od opisu przedmiotów (*stół, koń* itd.)

2. Główną treścią wypracowań szkolnych powinna być reprodukcja rzeczy przeczytanych, lub wykładu nauczyciela (parafraza); pomysłów samodzielnych żądać od uczniów nie należy.

3. Temat wybrany przez nauczyciela powinien być poprzednio dokładnie omówiony w klasie, tak aby uczniowie przed pisaniem mieli dokładne wskazówki, co i jak mają pisać.

4. Każde ćwiczenie powinno być napisane według podanego planu, który z początku układa sam nauczyciel, a później z jego pomocą uczniowie.

Tezy te tylko w drobnej części są słuszne, toteż w szkole nowożytnej podniosła się przeciw nim opozycja. Wiąże się ona z całym zwrotem w pedagogii nowoczesnej, która pragnie 1. nauczania opartego na psychologii, 2. poszanowania indywidualności dziecka, 3. rozwoju sił twórczych, 4. kształcenia estetycznego.

Z psychologią były te wypracowania przeważnie w niezgodzie. I tak *opisy* zostają w rażącej sprzeczności z konkretyzmem, ujmowaniem przedmiotów jednostkowo, myśleniem obrazami, — cechami, wnoszonemi niewątpliwie przez uczniów, wstępujących do gimnazjum. Opis *róży, psa* jest abstrakcją, mającą wyliczyć i złączyć cechy wspólne, występujące w różnych reprezentantach tego samego gatunku. Dziecko 10 czy 11-letnie potrafi coś napisać o *tej właśnie róży* (która zakwitła wczoraj w ogrodzie jego rodziców, którą zerwało, podarowało nauczycielce itd.), ale nie wie co pisać o *róży* wogóle. Kiedyś w przyszłości będzie umiało, ale to długa droga i długa praca nad jego umysłem, zanim

od konkretyzmu przejście do abstrakcji. Ponieważ z takim tematem nie umie sobie radzić, więc też żądanie podobnych opisów zostaje w sprzeczności z psychologiczną zasadą, że pisać można tylko wówczas, gdy posiadamy w umyśle odpowiednią treść. Pisać można tylko o tem, co interesuje. A czyż wyliczanie części, cech, pożytków może młody umysł interesować? Czy może go interesować pisanie o rzeczach, które poprzednio wielokrotnie w klasie się przemłóciło, pokratkowało i poszufladkowało dyspozycją, których nawet wyraz słowny się ustaliło?

Zostaje to również w sprzeczności z żądaniem poszanowania indywidualności ucznia. Nauczyciel nie może narzucać uczniowi swoich myśli, swoich sposobów wyrażania się, lecz musi go uczyć wypowiadać *własne* myśli *własnym* językiem. To zaś staje się niemożliwe, gdy się daje gotowe wzory, omawia drobiazgowo cały plan i sposób opracowania i żąda bezwzględnie wypełnienia wszystkich wskazówek. Poprawianie takiego wypracowania nie jest oceną indywidualności ucznia, lecz zeszytu z taką a taką ilością błędów ortograficznych i — staranności pisma.

I dziś jeszcze są nauczyciele, dla których ideałem zadania dziesięcio- czy jedenastoletniego dziecka jest takie spojrzenie na rzecz i takie jej ujęcie, jakby on sam to zrobił. Co innego styl dziecka, a co innego dorosłego; jednego nie wolno oceniać miarą drugiego. To fatalna pomyłka psychologiczna i pedagogiczna. Rozumiał to już bardzo dobrze nasz Trentowski, który powiedział, że nauczyciel ma poprawiać zadania nie ze stanowiska własnej jaźni i dzielności, lecz tak, jakby to uczeń sam za rok lub dwa zrobić potrafił.

Że sił twórczych dziecka takie zadania nie wyrabiają, to jasne. Wartość pod tym względem ma tylko to,

co jest bezwzględna własnością ucznia. „Trzy wiersze z własnej głowy są więcej warte, niż trzy strony według wzoru” — mówi Herbart.

A czy takie bezcielesne opisy lub parafrazy kształcą zmysł estetyczny? Chyba nie, skoro odzierają oryginał z tego, co w nim jest właśnie pięknego, sugestywnego, estetycznie kształtującego.

Takie wypracowania są arcydziełem frazesów, nudy pedanterji.

Dyskusja na temat wypracowań piśmiennych, jaką rozbrzmiewały wszystkie kraje europejskie w ostatnich dziesiątkach lat, ustaliła następujące tezy.

1. Do wypracowań piśmiennych należy przygotowywać nie, jak dawniej, przez omówienie samego tematu, lecz przez ćwiczenia ustne, zbierające przez czas dłuższy *materiał* obserwacyjny i językowy, który ma znaleźć zastosowanie w wypracowaniu.

Hempel mówi w zbiorowem dziele p. t. *Der neue Deutschunterricht*: „Uczniowie wiedzą, że inaczej brzmi dzwonek elektryczny, inaczej tramwajowy, że się wyraz człowieka zmienia zależnie od nastroju, ale chodzi o to, by oni te zjawiska otaczającego ich świata obserwowali świadomie, by jasno zdawali sobie sprawę z zakresu swoich doświadczeń, żeby na każdej lekcji coś zdobywali dla tego uświadomionego, jasno przed zmysły postawionego doświadczenia w dziedzinie szmerów, woni, barw, kształtów, gestów, ruchów, właściwości przedmiotów itd. Takie fakty doświadczenia dojrzałe są do ujęcia ich w słowo. Do dobrego wyrażenia prowadzi droga tylko przez rzecz samą.”

Powtarza się zatem, cośmy mówili w rozdziale o ćwiczeniach w mówieniu; dokładne obserwacje, prowadzone systematycznie w pewnych grupach zjawisk,

są materiałem nie tylko do trafaego wyrażania się ustnie, ale i na papierze.

Jeżeli uczeń ma o jakiejś rzeczy dobrze pisać, musi być na lekcjach celowo zaprawiany niejako do tego, by nie wybierał wyrazów pierwszych z brzegu danej grupy, ale te, które najlepiej oddają dany odcień; nie tylko wyszukał wyraz, najlepiej rzecz oddający, ale ocenił go pod kątem jego działania na słuchacza, wzgl. czytelnika, by się przenosił na stanowisko czytelnika, który przecież nie widział tego, co ja widziałem i co mu chcę powiedzieć. Celem takich ćwiczeń jest następnie budzenie poczucia, jaka składnia, jaki rodzaj zdań najlepiej danej treści odpowiada i najsugestywniej ją dla słuchacza oddaje. Uczeń musi być na lekcjach języka polskiego wogóle wychowywany w poczuciu odpowiedzialności za wyraz.

Tego rodzaju ćwiczenia i tego rodzaju sposób prowadzenia lekcji jest najlepszym przygotowaniem do zadań piśmiennych. Gdy opracowałem w szeregu ćwiczeń ustnych i zadawanych do domu piśmiennych pewną grupę zjawisk, np. ruchu gałęzi drzew, czy ptaka, czy wyrazów twarzy w pewnych sytuacjach, trzeba pomyśleć o tem, jaki obmyśleć temat zadania, by uczeń zdobył na nim swój mózg na nim najlepiej spożytkować. Nauczyciel musi zawsze wiedzieć, dlaczego daje taki a nie inny temat, czego chce na nim nauczyć, czyli jakich zdobyć językowych egzaminem ma być zadanie.

2. Temat powinien być tak wybrany, by ucznia interesował, by obudził w nim chęć podzielenia się z drugimi rzeczą, której oni nie wiedzą.

Dobrze jest, jeżeli uczeń sam odegra czynną rolę w wynalezieniu tematu. Nie znaczy to powiedzieć: „Piszcie, co chcecie“, (choć i to czasem może mieć zastosowanie), bo zakłopotanie ucznia, mającego wybrać

z pośród rozlicznych możliwych tematów, nie znającego swoich sił i nie uświadamiającego sobie w danej chwili różnych możliwości, może sprawić, że wybór będzie fatalny. (Obserwuje się to nawet przy piśmiennym egzaminie dojrzałości, kiedy uczeń, mając wybrać jeden z trzech tylko tematów, wybiera właśnie ten, który mu najmniej odpowiada, który jest najtrudniejszy.) Temat może najlepiej wybrać sam nauczyciel pod warunkiem, że zna swoich uczniów, śledzi ich rozwój i uświadamia sobie wszystkie czynniki ich życia psychicznego. On też musi wyczuć, kiedy jakiś temat dać całej klasie, a kiedy podzielić ją na grupy, piszące na różne tematy. Można ustalić temat we wspólnej dyskusji z klasą, opierając się na dokonanych obserwacjach, poznanej lekturze itd. Takie rozważania są bardzo pożyteczne, budzą bowiem całe grupy skojarzeń i dają uczniowi satysfakcję, że to on właśnie do wyszukania tematu się przyczynił.

Wybór tematu przez ucznia, ale nastawiający go już w pewnym kierunku, ograniczający zatem powyższe wspomnianą swobodę, w której umysł dziecka się gubi, stosowałem w gimnazjum w ten sposób, że się wydawało gazetę klasową. Celem zdobycia materiału dawałem raz na miesiąc temat „*Artykuł do naszej gazetki*”. Ponieważ udział uczniów w gazecie wytworzył w nich pewne ściśle określone zainteresowania, więc też z wyborem tematu nie mieli kłopotu, niejeden już przedtem obmyślił, o czym będzie pisał; pisali chętnie i dobrze. Momentem podniecającym było współzawodnictwo, gdyż do gazetki wybierało się tematy, najlepiej opracowane.

Wymagania, stawiane wyborowi tematów, dadzą się streścić w następujących żądaniach: powinien być 1. dostępny co do treści, opierający się na posiadanym przez ucznia zasobie doświadczeń życiowych i wiedzy;

2. co do *sposobu* opracowania; 3. co do formy, t. j. stylu i języka, t. z. żeby apelował do tych właśnie środków językowych, które podczas ćwiczeń ustnych zdobył i które są jeszcze w umyśle jego świeże, bo wówczas budzą w nim ambicję samodzielnego wypróbowania na nich swych sił.

Nie można żądać od uczniów pisania tego, czego nie czują, nie rozumieją dobrze, w co nie wkładają własnego wysiłku, powtarzając myśli cudze. (Widziałem raz u kolegi temat zadania w I klasie gimnazjalnej: *Dlaczego należy pracować?* Co mógł biedny zaczątek o tem napisać? Odpowiedzi na to pytanie musiały być albo rezonersko-nieszczere, albo ubożuchne, beztreściowe, albo — niesamodzielne. O korzyści językowej, jaką uczeń osiągnął z takiego tematu, lepiej nie wspominać.)

Tematy, choćby najbardziej interesujące, utracą urok, jeżeli będą się co do rodzaju swego ciągle powtarzały. Źródła, z których się czerpie, powinny przedstawiać pewne urozmaicenie. Niech będzie raz opis obserwacji, raz opis obrazka, to znów historyjka na podstawie cyklu obrazków, opowiadanie dawniej słyszanej bajki, obmyślenie zakończenia do opowiedzianego lub podyktowanego początku powiastki, stworzenie samodzielnej powiastki, dobre streszczenie większej całości itd., — chodzi bowiem także o rozwijanie różnych stron duszy.

Najwięcej tematów dostarczy oczywiście życie uczniów: pauza, co projektują w klasie, jak ją przystroili, co znaleźli na wycieczce, zabawa w wojsko itd.

Wyobraźnię rozwijają tematy, stwarzające jakąś fikcję. Np.: *dom bez dachu* lub *o szklanych ścianach*, *chłopiec latający* każe uprzytomnić sobie wszelkie konsekwencje braku nakrycia z wierzchu, czy przezro-

czystości ścian, czy szybkiego przenoszenia się z miejsca na miejsce i oglądania wszystkiego z góry. Do tej samej kategorii należy pamiętnik czy opowiadanie rzeczy martwej, np. choinki, kropli wody, sztuki monety itd.

Angielski metodyk Tomkinson krytykuje w dziele „*The Teaching of English*” takie tematy w następujących słowach: „Brak zainteresowania był chorobą tematów starej daty, bo czy jakiemu inteligentnemu dziecku może kiedy przyjść ochota opowiadać lub pisać coś o ołowiu, jeżeli ojciec jego jako rzemieślnik nie stykał się z tym metalem? Jednak niejednen dzisiejszy temat jest tak samo głupi, albo i głupszy. Jakie dziecko bowiem pragnie być sznurowadłem albo starem piórem? Odpowiedzią na to pytanie może być tylko, że takie dziecko istnieje tylko w wyobraźni nauczyciela”.

Stanowisko takie jest niewątpliwie przesadą. Chodzi tylko o to, by zastosować umiar. Oczywiście pamiętnik sznurowadła może byłby trochę śmieszny. Jeżeli żądamy od dziecka wyjścia ze siebie i stanięcia na stanowisku jakiegoś przedmiotu, to niech w tym przedmiocie będą pewne wartości uczuciowe (choinka), niech on mimo swej małości i odległości od człowieka ma pewną ważność, bo tylko wówczas taka zamiana i podstawienie świadomości może być możliwe i ma jakiś sens.

Może ktoś zarzucić, że opisy obserwacji (kropla wody spadająca z kurka, listek w jesieni, drzewo, piórnik itd.) nie interesują uczniów. Oczywiście, gdy nauczyciel wyrwie się ni stąd ni zowąd i każe coś takiego opisać, to uczeń będzie mocno niezadowolony, bo nie będzie wiedział, co ma pisać. Jeżeli jednak lekcje języka polskiego wogóle uwzględniają celową i systematyczną obserwację, uczą rzeczy podpatrywać,

chwycić zjawiska niejako na gorącym uczynku, jeżeli uczeń daną rzecz obserwował czas dłuższy, notował spostrzeżenia, to gdy przyjdzie chwila zdania egzaminu z dokonanych spostrzeżeń, będzie pisał z radością i dumą, bo będzie tworzył coś nowego, bo będzie się dzielił swojemi *własnymi* spostrzeżeniami z tymi, którzy ich nie dokonali.

Gdy się chce o czymś pisać, musi się mieć świadomość, że ma się bardzo wiele do powiedzenia, że się będzie czerpało z pełnego. Wtenczas będzie też i radość twórcza.

Przypominam sobie, że będąc w IV gimnazjalnej dostałem raz temat „*Spisek prochowy*”. Było to zadanie szkolne, które spadło na nas niespodzianie. W podręczniku historii była jakaś wzmianka o tym spisku, zdaje się, że znałem datę, ale więcej nic. Co za rozpacz dla chłopaka! Można sobie wyobrazić, jakie ubożuchne były te myślatka, które się dostały na papier, jaki wypływały, wodniście przezroczysty był język! W podobnem byłem położeniu, gdy mi kazano opisać las podzwrotnikowy, którego nigdy oczywiście nie widziałem.

Ale i teraz spotyka się jeszcze takie tematy. Otwieram niedawno zeszyt z polskimi zadaniami w jednej z wyższych klas i znajduję tam temat: *W składzie futer*. Myślałem z początku, że będzie chodziło o wrażenia i osobiste spostrzeżenia, gdy się do takiego sklepu weszło. Przekonałem się, że nie. Zadania były wyliczeniem najróżnorodniejszych rodzajów futer i informacje, jakie zwierzęta ich dostarczają, gdzie mieszkają, kto te futra nosi, ile kosztują itd. Biedna nauczycielka napociła się srodze, by te informacje z geografii gospodarczej zebrać i wkuć je w uczennice, — a z jaką radością twórczą uczennice to wszystko pisały, o tem nie warto wspominać.

Wszystko jedno, o czym się będzie pisało: czy o straży ogniowej, czy o zbiegowisku na ulicy, czy o przelatujących ptakach, o pociągu, o pędzącym wozie, o kapiącym deszczu, o szumiącym lesie, o przekupniach na ulicy, o dzieciach przy zabawie, w kłótni, o ruchach ludzi spieszących się, mówiących, cieszących się — wszędzie musi być *autopsja*, osobista obserwacja. Wówczas będzie to również interesowało.

Oczywiście nauczyciel musi pamiętać o tem, co mówiliśmy powyżej: wypracowanie jest dla niego sposobnością do skontrolowania pewnych zasobów słownych, które uczeń zdobył, — dlatego też będzie się starał, by uczeń w przeciągu pewnego czasu przebiegł określony zakres zadań: przedstawienie ruchów, szmerów, barw, gestów ludzi w rozmaitych nastrojach, położeniach. Do tego zaś nadają się tematy najróżniejsze: przeżycia, powiastki, dopełnianie czytanek, opowiadań, personifikowanie, tematy fantastyczne, dialogi, wykroje krajobrazów, obrazy, — tylko nauczyciel musi wiedzieć, co w każdym takim temacie siedzi; przed uczniem nie można robić z tematu jakiejś świętej tajemnicy, trzeba mu na dłuższy czas przedtem zapowiedzieć: obserwuj to, bo o tem będziesz pisał, zbieraj wyrażenia takie a takie, bo będziesz ich potrzebował. Gdy zadam temat, powiem wyraźnie: teraz spożytkujecie tę grupę spostrzeżeń, któreśmy dłuższy czas zbierali i nazywali. Temat ma być sposobnością tylko do zebrania owoców dawniejszej pracy.

Gdy przerobiłem grupę dźwięków, jak: zgrzyt, dźwięk, chrzęst, skrzypienie, szczęk, turkot, huk, stukanie, pukanie, klaskanie itd., muszę pomyśleć, przy jakim temacie najlepiej dadzą się te określenia zużyć; może każę uczniom przenieść się na plac targowy, może każę im jechać pociągiem i wylawiać wszystkie

zjawiska akustyczne, może każę usiąść w oknie i nasłuchiwać, jakie różne dźwięki dolecają ich uszu z ulicy; może stworzę fikcję wprowadzania się kogoś do mieszkania ze stanowiska chłopca, siedzącego w domu i pilnie śledzącego, jak zajeżdża wóz meblowy, jak go otwierają, wyładowują, wnoszą meble na schody, do mieszkania itd. Może wymyśli nauczyciel opowiadanie jakiegoś zdarzenia, przy którym różne rodzaje dźwięków dadzą się zastosować.

Gdy przerobiło się grupę zjawisk, związanych z zimą, jak *mróz, przymrozek, odwilż, gruda, gołoledź, śnieg prószy, pada, sypie, śnieżycą, zamieć, zawieja, zaspą, osędzielina na drzewach, ludzie brną w śniegu, sanie brną, grzęzną w zaspach* — każę uczniowi jechać saniami do domu, obserwować po drodze zjawiska i pisać o nich.

Inny rodzaj zjawisk, które trzeba umieć nazywać, notują tematy: *wyprawa do gęstego lasu na grzyby, jagody* itd., albo *zabawa w wojsko w gęstym lesie*, tu będzie *przebijanie się, przedzieranie się, posuwanie się z trudem naprzód, torowanie sobie drogi, rozchyłanie tamujących gałęzi, brnięcie* itd.

Przy temacie *praca w ogrodzie* może mi chodzić o zjawiska kolorystyczne, o nazywanie różnych kształtów, o rodzaje czynności, wykonywanych w ogrodzie itd.

Może nauczyciel przerobił grupę wrażeń zmysłowych, doznawanych w ciemności, kiedy przy wyeliminowaniu wzroku pracuje intensywniej słuch i dotyk, przyczem wrażenia tych zmysłów mają inne zabarwienie niż wówczas, gdy i wzrok jest czynny; wówczas może dać wypracowanie na temat: *wycieczka do piwnicy, w ciemnym lochu* itd. Tu będą się uczniowie *potykali*, będą *macali*, *dotykem* rozpoznawali przedmioty, może po-

czują jakieś charakterystyczne *wonie*, będą słyszeli tajemnicze *szmerg* itd.

3. Jak przy ustnych odpowiedziach odrzuciliśmy dosłowną lub prawie dosłowną reprodukcję ustępów, tak samo i tu należy to uznać za bezcelowe. Szczególnie przestrzec należy przed przerabianiem w wypracowaniach piśmiennych wierszy na prozę. Jest mnóstwo tematów o wiele rozsądniejszych, aniżeli mechaniczne przepisywanie już zużytych wyrażen (zamiast żeby je rzecz sama rodziła), albo szukanie wyrażen innych niż w książce, a tem samem mniej trafnych.

Jednak wypisy mogą dostarczać tematów do wypracowań. Na nich uczy się dziecko, jak z gęstwy rzeczy ubocznych wyszukiwać rzecz główną, zasadniczą, główne zdarzenia, uwalniać się od tego, co przypadkowe, nieistotne, czy mniej ważne, iść po myślowo prostej linii. A zatem rozumne streszczanie większych całości — nie bezduszna, machinalna reprodukcja — jest ćwiczeniem bardzo ważnem, kształcącym rozum, równoważącym wypracowania, które rozwijają wyobraźnię.

Jest rzeczą jasną, że uczeń odrazu takich wypracowań nie będzie umiał pisać, trzeba go tego na lekcjach języka polskiego uczyć. Trzeba uczyć rozumnie, *twórczo* streszczać.

Zadania takie mogą z biegiem lat rozrastać się, stawać się streszczeniami coraz większych całości, przygotowaniem do poważnej pracy naukowej. W wyższem gimnazjum powinny pojawiać się dość często, jak wogóle w miarę rozwoju uczniów będzie coraz wyraźniejsza tendencja od tematów rozwijających wyobraźnię ku zwracającym się do intelektu.

Nauczyciel powinien podczas nauki języka polskiego stale pamiętać o wypracowaniach piśmiennych, o tem,

że zbiera do nich materiał, że bez ciągłego oglądania się na nie muszą zawisnąć w powietrzu i zawieść.

Traktując lekcje jako przygotowanie do piśmiennego wypowiedzania się, będzie je prowadził dobrze, bo będzie dbał o dokładność spostrzeżeń, przy czytaniach będzie uczył rozumnie streszczać, będzie świadomie i systematycznie pomnażał bogactwo językowe uczniów, będzie unikał mglistości, werbalizmu, paplaniny, pływania.

4. Dawniejsza metodyka żądała pisania wypracowań piśmiennych według podanego zgóry planu. Co do tego punktu praktyka szkolna pozostała najkonserwatywniejszą, podczas gdy co do innych, wyżej omówionych, utorowały sobie już przeważnie drogę nowsze poglądy. I teraz jeszcze zadanie bez t. z. dyspozycji jest dla ludzi starszego typu *horrendum*; robi się czasem zarzut polonistcie, jeżeli uczeń w I klasie gimnazjum nie podał zgóry dyspozycji do zadania, obejmującego 15 wierszy!

Jak przedstawia się ta bardzo kłopotliwa dla polonisty rzecz w świetle nowszych poglądów?

Każde wypracowanie jest ujęciem w słowa treści, która już w umyśle istnieje. Napisanie więc powinno być poprzedzone uświadomieniem sobie tej treści i obmyśleniem formy, w której ma być podana. To pewnik, którego nikt zbijać nie myśli. Ale *stopień* uświadamienia tej treści może być różny — boć przecie nie chodzi o przelanie na papier czegoś już gotowego, ustalonego co do porządku i słownego brzmienia, lecz o *stworzenie rzeczy nowej* z elementów dobrze znanych. Może on zależeć i od rodzaju tematu, — inaczej bowiem ogarniam uprzednio w umyśle zarys całości, gdy chodzi o opis znanego mi zdarzenia czy przedmiotu, inaczej, gdy tworzę coś zupełnie samodzielnie, puszczając wodze wyobraźni; — zależy następnie w bardzo wysokim

stopniu od właściwości *indywidualnych* piszącego. Czasami pisanie jest działaniem impulsywnem, myśli nasuwają się same i znajdują odrazu odpowiednią formę, pisze się bez namysłu prawie, pod wpływem wewnętrznej potrzeby wypowiedzenia się, czasem trzeba o rzecz walczyć niejako, szukać myślowych skojarzeń, łamać się z wyrazem. Jeden wie zgóry, co napisze, drugi będzie miał tylko dość bezładne wyobrażenie o treści, która porządkuje się dopiero podczas pisania.

Jedni zawsze raczej improwizują, inni tworzą więcej świadomie; jedni nie mogą nigdy odrazu czegoś napisać, muszą zrobić sobie najpierw szkic, będący nieuporządkowanym rzucaniem myśli, które następnie porządkują, jakby przeglądem materiału, w którym najpierw w tej formie muszą się rozejrzeć; jednym przychodzą pomysły do głowy w chwili gdy biorą pióro do ręki, inni widzą w takiej sytuacji pustkę w głowie, nie umieją wówczas skupić się, muszą sobie najpierw podczas ruchu rzecz przemyśleć i w głowie ukształtować. (*Die besten Ideen sind die ergangenen Ideen* — powiada Nietzsche.)

Z tego wynika, że kwestji ułożonego zgóry planu nie da się traktować szablonowo. Oczywiście kategorycznie należy odrzucić dyspozycje, obowiązujące całą klasę, bo opracowanie tego samego tematu może być dokonane według rozmaitych planów, zależnych od indywidualności ucznia. Ale wyłania się pytanie, czy należy od uczniów żądać umieszczania na początku wypracowania dyspozycji, t. z. czy można żądać od nich, by najpierw ułożyli plan zgóry, a potem dopiero według niego pracowali.

Nie ulega wątpliwości, że w każdym wypracowaniu musi być widoczny jakiś plan w układzie treści, że nie może być ona chaotyczna, nieuporządkowana; czy jednak dyspozycja zgóry obmyślona już jest hamulcem

przeciw bezładowi, o tem poważnie wątplę. Bardzo często tak się zdarza, że uczeń rozplanował sobie treść całkiem możliwie, wykonanie jednak zupełnie od tego planu odbiegło, bo podczas pisania dokonywało się w jego umyśle przegrupowanie myśli, ujmowanie ich w sposób odmienny od zamierzonego. Jeżeli zaś uczeń kurczowo trzyma się takiego doraźnie skonstruowanego planu, to wypracowaniu czegoś brak, staje się jakieś suche, schematyczne, bo hamował jego swobodę ruchów, bo myśl nie pracowała niejako na wszystkie rejestry, była ścieśniona i otamowana. Dlaczego? Bo gdy plan układał, nie ogarniał przecie myślą wszelkich możliwości, wszystkich połączeń — trzymając się zaś potem niewolniczo tego bądź co bądź niedokładnego pierwszego rzutu, odebrał opracowaniu cechę bezpośredniości, wyprał je z barwy, zatarła się indywidualność i wypracowanie wypadło formalnie poprawnie, ale pod względem rozrostu wewnętrznego karłowato.

Są niewątpliwie tematy, do których opracowywania nie można przystąpić inaczej, jak tylko zebrawszy uprzednio materiał, uporządkowawszy go, a tem samem obmyśliwszy plan; dzieje się to wówczas, gdy rzecz ma być ujęta bardziej ze stanowiska intelektualnego, gdy chodzi o rzeczy dłuższe, w których *moment kompozycyjny* musi na pierwszy plan wystąpić. Oczywiście i wówczas zachodzi już podczas pisania potrzeba przedstawiania, zmieniania.

Czy trzymanie się dyspozycji jest zawsze możliwe? Przecież w największej liczbie wypadków, gdy chodzi o trochę artystyczniejsze przedstawienie rzeczy, stwarza ona nienaturalność. Czy ktokolwiek np. charakteryzujący człowieka, opisuje go w ten sposób, że kraje go na jakieś geometryczne wycinki i zajmuje się każdym wycinkiem pokolei, zaczynając od głowy a kończąc

na nogach, przeszedłszy zaś do życia wewnętrznego, zajmując się pedantycznie najpierw intelektem, potem stroną uczuciową itd.? Charakterystyka prawdziwie artystyczna takiego ładu nie zna.

Uderzmy się w piersi: czy my, dorośli, zaprawieni do organizowania myśli, robimy dyspozycję? A jeżeli zrobimy, czy jej się trzymamy? Czy nie okaże się podczas pisania, że tu należy całą jakąś grupę myślową dodać, tam przestawić, ówdzie usunąć lub ująć z innego stanowiska? Jeżeli kiedykolwiek w życiu coś napisałem, a potem przepisywałem na czysto, *nigdy* nie mogłem zachować nietylko tego samego sformułowania, ale i tego samego układu myśli, czyli nie trzymałem się pierwotnej dyspozycji.

Porządek jednak myśli w zadaniu bezwzględnie być musi. Tylko nie osiąga go się tym tradycyjnym sposobem. Są ludzie, bardzo kulturalni, którzy w dyspozycji widzą jakieś uniwersalne lekarstwo na zło, będące obecnie przedmiotem powszechnego narzekania, że uczniowie, względnie wychowankowie szkoły nie umieją pisać. Zło nie siedzi w tem, że nauczyciel nie każe uczniom umieszczać przed wypracowaniem dyspozycji, lecz w tem, że ich wogóle nie nauczył organizowania myśli, że nie dał im poczucia logicznego porządku.

Tego zaś koniecznie uczyć trzeba. A jak? Ćwiczyć należy na lekcjach języka polskiego wogóle w układaniu planu. Do tego zmierza robienie dyspozycji do czytanego ustępu w formie nagłówków lub całych zdań notowanych w zeszytach i żądanie, by uczeń w tym porządku zdawał sprawę; kierowanie opisem każdego przedmiotu w ten sposób, by opis nie był chaotyczny, lecz miał jakąś dyspozycję, której przestrzegania żąda się od ucznia; baczne przyglądanie się jakimi torami idą myśli autora, zastanawianie się nad

układem większych ustępów i całych utworów, — wogóle cała nauka języka polskiego ma być kulturą poczucia logicznego ładu. Najowocniejszą rolę w tym względzie odgrywa omawianie z uczniami wszelkich wypracowań piśmiennych, więc i częstych ćwiczeń domowych, zwracanie uwagi na to, jak oni myśli swe uporządkowali. Przeznaczysz część lekcji na tego rodzaju ćwiczenia, nauczyciel odczytuje wadliwie ułożone zadanie ucznia i każe klasie wypowiadać się co do swych spostrzeżeń, zapytuje, czy myśli idą w należyтым porządku, jakie mogą być pod tym względem dokonane przedstawienia, czy nie zachodzi potrzeba uzupełnień, bo uczeń jakąś rzecz organicznie z tematem związaną pominął, bo nie uwzględnił wszystkich istotnych cech danego przedmiotu, bo przebieg zdarzeń wykazuje luki, bo rozprawie brak należytego uzasadnienia; czy nie zalecają się stylistyczne ograniczenia, bo uczeń pisał wogóle wszystko, co się z daną sprawą łączy, bo nie dokonał wyboru charakteryzującego i uwypuklającego, lecz rozwlekł traktował wszystko na jednej niejako płaszczyźnie; może nastąpiło wybujszanie szczegółów na niekorzyść całości, co wspólna praca z uczniami ma skorygować i zredukować do właściwej miary; może nie było w wypracowaniu logicznej zasady patrzenia na rzecz z jednego stanowiska, skutkiem czego powstała chaotyczność i brak myśli przewodniej.

Jeżeli te wszystkie rzeczy będzie nauczyciel uświadamiał uczniom na wzorach, podczas lektury, a nadto żądał od nich aktywnego stosowania podczas częstego omawiania wypracowań, gdy jednym słowem cała nauka języka polskiego będzie się odbywała pod znakiem logiki, wówczas i wypracowania będą się coraz więcej do logiki zbliżały, czyli będą wykazywały *wewnętrzność*

dyspozycję. Czy ta *zewnętrzna*, ujęta w osobne punkty będzie czy nie, to rzecz naprawdę małej wagi.

Jedno jeszcze powinno być skrupulatnie przestrzegane. Skoro ani Mickiewicz ani Conrad nie zadowalali się tem, co napisali w pierwszym impulsie — kreślenia w autografach i zmiany redakcji świadczą dowodnie o tem, — trudno żądać tego od uczniów. Zrozumiałe, że zadań pokreślonych, dowodzących, że uczeń łamał się z treścią i słowem, a więc że był twórczy, z pewnych wychowawczych względów się nie uznaje. Cóż tedy zostaje? Oto mojem zdaniem pisanie wypracowań szkolnych już na niższym poziomie powinno być tak zorganizowane, by uczeń *nigdy* nie pisał w zeszycie odrazu, lecz najpierw rzecz naszkicował w bruljonie. Powinno się go do tego przyzwyczaić, by ten pierwszy szkic poddał gruntownej rozwadze, by mu się przyjrzał ze stanowiska tego wszystkiego, czego się o porządnym układzie wypracowania nauczył, a potem dopiero, po dokonaniu poprawek, uzupełnień i przestawień, przepisał na czysto. Wówczas też, gdy po zrobieniu szkicu zorientował się *czynnie* w materjale, będzie mógł ułożyć sobie dyspozycję, którą też może umieścić na czele czystopisu, jeżeli nauczyciel czy przełożony przywiązuje do tego wagę; wówczas też ta dyspozycja będzie wyrazem czegoś, nie będzie wisiała w powietrzu; jeżeli nawet uczeń dokona w ciągu przepisywania jakich zmian, nie będą one zasadniczymi odstępstwami; wówczas ta dyspozycja będzie miała naprawdę moc wiążącą i organizującą.

Poprawianie zadań. Postępy uczniów w dużej mierze zależą od sposobu poprawiania wypracowań. Obowiązek ten rozpada się na dwie części: na pracę w domu i pracę w szkole. Czytanie prac uczniów w domu powinno odbywać się powoli, bardzo starannie i nie jednym tchem, bo pewne właściwości psychologiczne

(aperceptywne czytanie) nie pozwoli mu wszystkich błędów dostrzec. Nauczyciel zaznacza błędy (nie poprawiając ich prócz ortograficznych, których nie powinno się podkreślać), zaopatruje pracę w ogólne uwagi, (charakterystyczne spostrzeżenie, rada, pochwała lub nagana, np.: *uważaj na pisownię, pierwsza część słabo rozwinięta, myśli niejasno wyrażone, brak ciągłości myśli, rozwlekłość itd.*), stawia stopnie i, co najważniejsze, robi sobie na kartce notatki, wyciągi itd. W ocenie nie należy być zbyt surowym, nie zajmować stanowiska sędziego, śledzić z zamilowaniem i życzliwością przejawy młodej duszy, nie oceniać ze stanowiska swojego stylu, szanować indywidualność, unikać uwag zgryźliwych, nie osądzać błędów bezwzględnie, lecz rozumieć warunki psychiczne ucznia, — bo nieraz się zdarza, że uczeń popełnił błędy, których kiedyindziej byłby uniknął, bo pisał z zapałem, pochłonięty treścią.

Najlepiej będzie, jeżeli dla różnych kategorii błędów, jak błąd ortograficzny, błąd w przestankowaniu, niewłaściwe wyrażenia, opuszczenie, powtarzanie wyrazów, szyk, nielogiczność, brak jasności itd., przyjmie nauczyciel pewne umówione znaki; przez to jednak nie uniknie się jeszcze konieczności robienia na marginesie pewnych adnotacji, jak: zły rozkład, brak logicznego następstwa, brak należytego ustosunkowania części, zdanie zbyt długie, brak naturalności itd. Uwagi te mogą też odnosić się do całości, a więc znaleźć się w ogólnej ocenie.

Czynności nauczyciela w klasie w związku z wypracowaniami są następujące: 1) ocena ogólna (jak wypadło zadanie, jakie powszechne błędy, braki), 2) omówienie szczegółowe, 3) odczytanie kilku wypracowań jako ćwiczenie w układzie myśli.

Trudno jest omawiać wszystkie popełnione błędy. To byłoby i niemożliwe i bezcelowe. Tę nie utrzymało zainteresowania całej klasy i zużyło ją. Nawet gdyby jakimś środkiem uniknęło się tych objawów, zatraciłoby się charakter lekcji, gdyż rzucałoby się ciągle na bardzo różnorodne kwestje i wytwarzało w głowach zamęt. Zresztą to zależy od ilości i rodzaju popełnionych błędów; być może, że w niejednym wypadku da się skutecznie omówić wszystko.

Naogół nauczyciel zda sobie w domu sprawę, jakie popełniono błędy największe i najczęstsze. Można je będzie podzielić na 4 grupy: ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i treściowe. W każdej z tych grup wyszuka po kilka błędów i przeznaczy je do omówienia. Może dobrze nawet będzie omawiać te kategorie na *różnych* lekcjach, przeznaczając na to po kilkanaście minut. Błędy muszą być wyszukane umiejętnie, by powtórzyć na nich kilka kwestyj ortograficznych, tę lub ową wiadomość z gramatyki, co w sumie rocznej da wcale pokaźny rezultat. Przy omawianiu błędów stylistycznych raz będzie chodziło nauczycielowi o bliskoznaczniki, raz o powtarzanie wyrazów, to znowu o niewłaściwe wyrażenia, o zbyt długie zdania itd. Nie znaczy to, że tylko te kwestje się omawia; ale one stanowią ośrodek.

Podczas zbiorowego poprawiania skłaniam uczniów do zastanowienia się, do skupienia uwagi, do obserwacji. Uczniowie muszą sami pracować. Nauczyciel nie może ich wyręczać. Stwierdzanie z wyżyn katedry, że coś jest źle, a ma być tak a tak, jest bezcelowe. Wyrazy, w których znalazły się błędy ortograficzne, każe nauczyciel pisać w bruljonach wszystkim, tak samo wszyscy mają notować ewentualną zasadę ortograficzną czy gramatyczną. Przy innych błędach naprowadza py-

taniami wszystkich, żąda zgłaszania się z propozycjami, jak daną rzecz lepiej wyrazić, jakim wyrazem charakterystyczniejszym zastąpić wyraz banalny, jak przerobić przydługie zdanie, jak wydobyć cechy charakterystyczne itd.

Chodzi o to, by uczeń wkładał w poprawę zadań jak najwięcej aktywności, by się przyzwyczajał do poddawania własnej pracy rewizji, by odebranie zeszytu i napół bezmyślne uskutecznienie poprawek nie było całym jego trudem. Niech każde wypracowanie będzie krokiem naprzód w kształceniu uwagi czynnej i wytrwałej, w wykonywaniu pracy rozważnie i z namysłem.

Czasem stosuje się poprawianie wypracowań przez uczniów samych, przez wymianę zeszytów. Można to od czasu do czasu z pożytkiem zrobić, ale to oczywiście nie zdejmuje z nauczyciela obowiązku dokonania potem samemu poprawy zadań.

Zeszyty najlepiej oddawać przy przyniesieniu ich po poprawieniu do klasy nie na początku lekcji, — by uniknąć dystrakcji, jaką sprawia oglądanie zadań przez uczniów, — lecz dopiero po ogólnem omówieniu błędów. Co do poprawy błędów przez uczniów jedni żądają, by poprawiano tylko błędy ortograficzne, gramatyczne, fałszywe użycie wyrazów, wadliwą konstrukcję zdania, — zadowolając się tem, że uczeń podczas omawiania wypracowania przez nauczyciela uświadomi sobie błędy w układzie, wyczerpaniu materiału itd., — Inni domagają się poprawiania wszystkiego, a więc nowej redakcji wadliwych zdań, całych ich szeregów, a nawet całego wypracowania. Drugi pogląd jest u nas powszechniejszy, choć nakłada na nauczyciela większe obowiązki, bo zmusza go do kontrolowania tych poprawek. Osobiście stoję na drugim stanowisku; ucząc w gimnazjum żądałem poprawek

kompletnych, najczęściej w formie przeróbki całego wypracowania, choćby nawet nie było sklasyfikowane jako niedostateczne. Takie nowe ujęcie było sprawdzianem, ile uczniowie skorzystali z omówienia wypracowania.

PISOWNIA.

Gdy mowa o wypracowaniach piśmiennych, nie od rzeczy będzie dotknąć tej prawdziwej bolączki dzisiejszej szkoły: ortografji. Na nieznajomość ortografji od dołu aż całkiem ku górze, ku wstępującym na uniwersytet, skargi są powszechne. Jest naprawdę pod tym względem coś wadliwego w naszych szkołach; zapewne przyczyną zjawiska jest niedostateczna piecza o pisownię. Nie ma innej rady, tylko trzeba jej uczyć porządnie, systematycznie, z uwzględnieniem praw psychologicznych.

A jakie to są prawa? Za najwłaściwszy sposób nauczania pisowni uważano i teraz jeszcze się uważa dyktando, mnożące trudności, najeżone zagadkami ortograficznymi, jak drutem kolczastym. Badania nad przebiegami psychicznymi, związanymi z pisanem, doszły jednak do przekonania, że dyktando uczą w bardzo znikomym tylko stopniu, one są tylko sprawdzianem, kontrolą, czy pewne trudności zostały opanowane, czy została osiągnięta pewność w pisowni.

Podstawą pisania nie są ani wyobrażenia wzrokowe (jak wyraz napisany wygląda), ani słuchowe (jak brzmi), ani wymawianiowe (jakich ruchów potrzeba, by utworzyć wyraz głosowo), — wszystko to można dobrze wiedzieć, a jednak nie mieć pewności, gdy chodzi o napisanie; — podstawą są wyobrażenia mięśniowo-ruchowe, związane z czynnością ręki podczas pisania. Chodzi o to, by przez częste łączenie ruchów ręki

z obrazem wzrokowym wyrazu nastąpiło takie zrośnięcie się obu czynników, iżby czynność pisania stała się automatyczna, nieświadoma, aby stała się nabytym *nałogiem*, tak jak wyobrażenie celu jakiejś czynności, np. przybicia obrazu na ścianie sprawia, że wykonywamy cały szereg czynności do tego celu wiodących, chociaż o nich zupełnie nie myślimy. Że tak ma się rzecz z pisanem, można się łatwo przekonać. Gdy nas kto zapyta, jak pisze się jakieś słowo, nie umiemy często dać odpowiedzi, ale *piszemy* wyraz i wówczas już mamy zupełną pewność. Pisownia wyrazu zatem zautomatyzowała się, wlaźła niejako w ramię, tak jak siedzi w palcach zdolność odegrania utworu na fortepianie, choć o ruchach palców — oczywiście gdy już *umiemy* grać — zupełnie nie myślimy. Palce biegają niejako same.

Skoro zatem chodzi o zautomatyzowane skojarzenie się pewnych ruchów z wyrazem, niema innego sposobu tylko dążyć do tego drogą jak najczęstszych powtórzeń, tylko wówczas bowiem owo zmechanizowanie może nastąpić. Cóż trzeba zatem robić? Pisać, jak najwięcej pisać.

Oczywiście gdy uczeń będzie pisał samodzielnie, będzie popełniał błędy, i wówczas skojarzenia właściwe nie nastąpią, względnie utworzą się skojarzenia fałszywe. Trzeba zatem jak najwięcej przepisywać najpierw tekst z tablicy, którego litery postacią swoją nie odbiegają od liter pisanych, później, przedłużając niejako łańcuch skojarzeń o jedno ogniwo, z książki. To powinno odbywać się w klasach, w których jeszcze nie została osiągnięta pewność w pisowni, jak najczęściej. Dobrze będzie żądać od uczniów *stałe* przepisanie na każdy dzień kilku wierszy z książki i pracę tę kontrolować. Nie obarczy ona zbyt ucnia, a przyniesie istotną korzyść.

Teksty służące do zdobycia wprawy w pisaniu powinny być interesujące, stanowiące całość, luźne wyrazy tylko lub zdania ze sobą niepowiązane nie spełniają należycie zadania, gdyż strona pozajęzykowa, znaczeniowa, małą wówczas odgrywa rolę. Z tego też powodu dyktando, stwierdzające postępy uczniów w pisowni, muszą być również z tego stanowiska ujęte. (Dyktanda nie powinno się traktować jako wypracowań szkolnych.)

Błędów ortograficznych w wypracowaniach uczniów nie powinno się podkreślać, bo przez to błędną postać jeszcze silniej się naświetla, co może spowodować błędne skojarzenie; najlepiej, czyniąc błąd nieczytelnym, wpisać na wyrazie takim poprawną jego postać bardzo wyraźnie, kolorowo, by wpadła w oczy.

Na zakończenie jedno ostrzeżenie, potrzebne z powodu aż nazbyt częstych błędnych mniemań: jak znajomość reguł gramatycznych nie jest absolutnie znajomością języka, tak samo też znajomość zasad pisowni nie jest identyczna z poprawnością pisania. Reguły można znać bardzo dobrze, a mimo to pisać błędnie, jeżeli nie dokonały się owe mechaniczne skojarzenia. Reguła to teoria, a chodzi o praktykę.



SPROSTOWANIE OMYŁEK DRUKU:

Na str. 3 wiersz 7 od góry wydrukowano *nim* zamiast *niq*;

" "	23	" 1 od dołu	"	<i>forma</i> zamiast <i>formie</i> ;
" "	24	" 4 od dołu	"	<i>kolejdoskopowość</i> zam. <i>kalejdoskopowość</i> ;
" "	37	" 7 od góry	"	<i>budzania</i> zam. <i>budzenia</i> ;
" "	60	" 7 od dołu	"	<i>bardziej</i> zam. <i>bardziej</i> ;
" "	67	" 10 od dołu	"	<i>kweste</i> zamiast <i>kwestje</i> ;
" "	76	" 13 od góry	"	<i>przybliżenia</i> zamiast <i>przybliżeniu</i> ;
" "	88	" 1 od góry	"	<i>immanentnie</i> zamiast <i>immanentnie</i> .



27/12

31/10

11/11

15

