

PSYCHOLOGICZNY I HISTORYCZNY ASPEKT SZKOLNYCH ĆWICZEŃ W MÓWIENIU I PISANIU

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu są, obok lektury i gramatyki trzecim działem szkolnej nauki języka ojczystego w obowiązujących obecnie programach nauczania. W ogólnej interpretacji założeń programu języka polskiego dla wszystkich typów szkół przyjmuje się, iż lektura i nauka o języku, oprócz oddziaływania wychowawczego i kształcącego, dostarcza- ją uczniom określonego zasobu wiadomości. Celem ćwiczeń w mówieniu i pisaniu jest wyrobienie poprawnego i sprawnego posługiwania się językiem ojczystym w mowie i piśmie, co wiąże się też z kształceniem sprawności myślenia.

Taką zawężoną interpretację funkcji omawianych ćwiczeń spotykamy nie tylko w uwagach o realizacji programu nauczania języka polskiego, ale również w najnowszych, niestety nielicznych, pracach metodycznych na ten temat. Choćby wspomnieć, cenną jako pomoc dla nauczyciela, książkę Marii Kniagininowej¹. Autorka, obok głównego celu, jakim jest: „kształcenie umiejętności swobodnego i poprawnego pod względem logicznym, językowym i ortograficznym wypowiedzania się w mowie i piśmie”, dostrzega wprawdzie oddziaływanie kształcące i wychowawcze ćwiczeń, ale wiąże je wyłącznie z treścią wypracowania.

Spojrzenie na ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w psychologicznym aspekcie może ukazać ich szerszą funkcję dydaktyczną i pozwoli określić ich miejsce w stosunku do pozostałych działów nauki języka ojczystego.

Dla dydaktyka mówienie i pisanie jest umiejętnością, jest sprawnością, której trzeba uczyć tak, jak wszystkich innych sprawności przez stosowanie odpowiednich dla nich ćwiczeń. Zgodnie z wymaganiami współczesnej dydaktyki ćwiczenia te, jak każda działalność dydaktyczna, powinny opierać się na psychologii rozwojowej, by móc przy ich planowaniu i organizowaniu pracy uwzględniać możliwości i potrzeby rozwojowe uczniów. Specyfika ćwiczeń w mówieniu i pisaniu wymaga nadto, by korzystano przy ich realizowaniu także z osiągnięć psychologii mowy.

¹ M. Kniagininowa, *Prace pisemne z języka polskiego w klasach V—XI*. Warszawa 1966.

Wykorzystanie tych osiągnięć dla dydaktyki języka ojczystego może iść, jak ukaże historyczne spojrzenie na tę sprawę, dwoma drogami:

— albo bierze się za punkt wyjścia psychologię mowy i drogą doświadczeń dydaktycznych przybliża się jej osiągnięcia dydaktyce języka ojczystego;

— albo wychodzi się od zagadnień dydaktyki, od problemów nauki języka ojczystego, a następnie w oparciu o psychologię mowy można je weryfikować lub zmieniać.

Niezależnie od tego, którą z tych dróg dydaktyk obiera, powinien wiedzieć, że, aby móc celowo i skutecznie pracować nad rozwojem mowy uczniów, trzeba sobie uświadomić, co stanowi istotę mowy i mówienia.

Filozofia marksistowska² określa mowę jako swoiste działanie i to działanie złożone. Dlatego mowa może być przedmiotem zainteresowania różnych dyscyplin naukowych. Jest czynnością fizjologiczną, ponieważ przy jej wykonaniu biorą udział różne organy ciała ludzkiego; — jest czynnością społeczną, powstaje bowiem jako wytwór stosunków społecznych, umożliwia ich istnienie i rozwój i z tego powodu interesuje socjologów. Interesuje też psychologów, ponieważ zakłada się, że przy jej tworzeniu istnieje świadoma działalność umysłu.

Dla dydaktyka, wśród tych różnych aspektów mowy dwa mają podstawowe znaczenie, a mianowicie: odróżnianie wytworu mowy i mówienia. Wytworem mowy w ogóle, ze stanowiska naukowego, zajmuje się językoznawstwo, badając język w jego rozwoju historycznym i język współczesny wraz z jego regionalnym zróżnicowaniem. Dydaktyk interesuje się wytworami mowy uczniów, ponieważ są one źródłem poznania stopnia rozwoju ich mowy i odzwierciedlającego się w niej myślenia i są także sprawdzianem, czy podjęta przez nauczającego praca nad rozwojem i kształceniem mowy jest skuteczna.

Mówieniem zajmuje się psychologia. Współcześni teoretycy mowy (K. Bühler, F. de Saussure) stwierdzają, że mowa należy do kategorii znaków o tyle, o ile dźwięki mowy i jej znaki istnieją jako symbole dla przedmiotów i służą człowiekowi do wyrażania stanów psychicznych, do kontaktu z drugim człowiekiem i do przedstawienia relacji z wiedzą i myślą. Warto wspomnieć, że dopiero w ostatnich czterech dziesiątkach lat psychologiczne pojęcie istoty mowy zostało tak ujęte, to znaczy pogłębione i poszerzone.

Jeszcze w latach trzydziestych naszego wieku traktowano zagadnienie mowy ze stanowiska jej wykonania, a więc tylko od strony zewnętrznej. Np. psycholog niemiecki W. Wundt w swojej: *Sprachgeschichten, Sprachpsychologie* (1902) uważał mowę tylko za zmysłowe znaki, które powstają przez czynność mięśni i na zewnątrz ujawniają stan duchowy mówią-

² A. Schaff, *Wstęp do semantyki*. Warszawa 1960.

cego. Na podłożu takich teorii kształtowały się też poglądy na rozwój mowy dziecka, którą uważano za wytwór otoczenia, w czym dziecko biernie uczestniczy i tylko naśladuje mowę. Nie dostrzegano związku między rozwojem mowy a rozwojem myślenia dziecka.

Takie poglądy zaważyły na ówczesnej dydaktyce języka ojczystego w zakresie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, zwanych wtedy ćwiczeniami stylistycznymi. Można tę metodę określić jako z e w n ę t r z n ą n a u k ę m o w y, w której przez naśladowanie gotowych wzorów dążono do formalnego opanowania stylu. Nie uznawano twórczych sił dziecka, nie dopuszczano do samodzielności i nie wierzano w nią. Wypracowania uczniów były dokładnie przygotowane przez nauczyciela nie tylko pod względem treści, ale też kompozycji i słownictwa. W rezultacie były one podobne do siebie lub prawie jednakowe i to było sprawdzianem dobrego przygotowania. Piszący powtarzali poglądy nauczyciela i reprodukowali przyswojone pamięciowo wiadomości. Może to prowadziło do opanowania techniki pisania, ale nie wyrabiało indywidualnego stylu i nie rozwijało ucznia.

Jeśli chodzi o język polski, to ten schematyczny system kształcenia mowy najsilniej wystąpił w zaborze austriackim (jak wspomina J. Kijas)³. Działy tam zapewne dodatkowe czynniki polityczne. Nawet Franciszek Próchnicki, znakomity metodyk owych czasów, w swoich *Wskazówkach do nauki języka polskiego* (1886) twierdził, że uczeń i w szkole średniej nie jest w stanie samodzielnie coś napisać.

W pierwszym dziesięcioleciu naszego wieku wystąpili z krytyką tego schematycznego systemu w kształceniu mowy pedagodzy hamburscy: Jensen, Lamszus i inni, jak Scharrelmann, Greyrz, przeciwstawiając mu własny program prac pisemnych oparty na samodzielności ucznia, uwzględniający jego przeżycia i zainteresowania, by w oparciu o nie wy dobyć i rozwijać twórcze siły dziecka.

O tych reformatorskich dążeniach informował polonistów w roku 1930 najwybitniejszy dydaktyk tego okresu, Władysław Szyszkowski w artykule: *Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych*⁴. Autor stwierdzał, że inspiracją dla nowych dążeń w dydaktyce ćwiczeń stylistycznych były osiągnięcia badań eksperymentalnych nad psychiką dziecka, nad sposobami kształcenia jego samodzielności i rozwoju indywidualności. Fazy rozwoju psychiki ucznia miały być wytycznymi przy planowaniu prac pisemnych, przy ustalaniu tematów, które by dawały możliwość swobodnych i szczerych wypowiedzi uczniów. Te zaś uważano i słusznie za najlepszy sprawdzian postępów ucznia, nie tyle w zakresie wiedzy, ile ogól-

³ J. Kijas, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*. [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa 1969, s. 187.

⁴ „Muzeum” 1930, z. 1, s. 42—62.

nego rozwoju intelektualnego, uczuciowego, wrażliwości moralnej, estetycznej; rozwoju zainteresowań i wyobraźni.

Ten ożywiony ruch dydaktyczny w Niemczech miał na uwadze przede wszystkim szkoły powszechne, co wiązało się z badaniami psychologicznymi i dążeniami do przebudowy tej szkoły w duchu szkoły aktywnej. W ćwiczeniach stylistycznych szkoły średniej widziano cel formalny, tj. wyrabianie takiego stylu, jaki jest w życiu potrzebny, choć i tu starano się nie krępować indywidualności ucznia. Zaradzić temu miały ramowe tematy.

Na podłożu tych nowych tendencji w metodyce ćwiczeń stylistycznych, w oparciu o własną bogatą praktykę nauczycielską i instruktorską tworzy Władysław Szyszkowski podstawy dla nowoczesnej dydaktyki polskiej w zakresie ćwiczeń w pisaniu w szkole średniej. Popularyzuje je najpierw w formie referatu na temat: *Najpilniejsze postulaty nauki języka polskiego w szkołach średnich* — na II Ogólnym Zjeździe Polonistów w Krakowie 1930 roku, w setną rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego, a następnie ogłasza w czasopiśmie zawodowym „Polonista” w 1931 roku pt. *Z praktycznych zagadnień metodyki wypracowań piśmiennych*.

Jego wskazania dydaktyczne dotyczyły takich węzłowych zagadnień jak: wybór tematu, opracowanie planu, poprawianie błędów. Trzeba tu podkreślić, że są one i dziś w pełni aktualne. W związku z wyborem tematu postuluje Władysław Szyszkowski potrzebę poznania psychiki młodzieży, aby móc temat przystosować do wieku, poziomu umysłowego, zasobu językowego i zainteresowań uczniów a także do tych celów kształcących i wychowawczych, które chcemy zrealizować przez dane ćwiczenia. W niektórych wypadkach młodzież sama może zaproponować tematy.

W tych postulatach dydaktycznych W. Szyszkowskiego można odnaleźć echo wcześniejszych, bo sięgających końca XVIII wieku, naszych rodzimych, postępowych tradycji metodycznych. W Ustawach Komisji Edukacyjnej⁵, w jej ogólnych prawidłach dla ćwiczeń stylistycznych wymagano też, aby „materie” (tematy) były dobrane do wieku, do okoliczności, a „trudne i obojętne odrzucone”. Przewidywano ponadto możliwość, iż często, nie podając tematu, „zostawi nauczyciel woli uczniów, aby sobie należy sposób pisania obierali”. W pierwszej połowie XIX wieku Bronisław Trentowski stał również na takim samym stanowisku. W *Chowanie* kładł nacisk na samodzielność uczniów, domagając się, aby nie pisali o tym, czego dokładnie nie znają, ale by byli zainteresowani tematem wypracowania najlepiej wybranym przez siebie.

Uznając w kształceniu potrzebę uzgodnienia postulatów logicznych z całokształtem procesu psychicznego, krytykuje W. Szyszkowski panujące w ówczesnej dydaktyce opracowywanie wspólnych planów, które

⁵ Podaję za J. Kijasem, o. c., s. 184.

upodobniały do siebie wszystkie prace. Plany takie — jego zdaniem — zabijają w młodzieży instynkt twórczy i swobodę indywidualną. Przymus czysto logicznego porządkowania wrażeń i myśli, jaki wynika z ułożonych planów, krępuje naturalny proces psychiczny, który przebiega w sposób odrębny w każdej jednostce lub podobnych grupach.

[...] Podciąganie pod jeden strychulec wszystkich indywidualności, względnie typów, nie tylko nie przyczynia się do ich rozwoju, lecz, co gorzej, utrzymuje kształtujące się osobowości na najniższym stopniu rozwoju, na poziomie typów wyliczających — banalnych⁶.

Pozwoliłam sobie przytoczyć dosłownie te uwagi naszego znakomitego dydaktyka, ponieważ i dzisiaj można je uznać w pełni za słuszne i pożyteczne. Gdyby w praktyce szkolnej były one realizowane, nie mielibyśmy, choćby biorąc pod uwagę tylko egzaminy wstępne do naszych uczelni, tyle werbalnych, schematycznych wypowiedzi, pozbawionych osobistego stosunku i zaangażowania w sprawach literatury.

W miejsce planu krępującego osobowość piszącego, proponuje Wł. Szyzskowski plan tzw. psychologiczny, który tworzą dyspozycje „elastyczne”, pozwalające piszącemu na przenoszenie myśli i zagadnień w trakcie pisania.

Z uwag dotyczących poprawiania błędów szczególną wartość dla współczesnej nam praktyki szkolnej ma nie tylko postulat żądający aktywności ucznia przy poprawianiu prac, ale jeszcze w większym stopniu uwaga o potrzebie stosowania przez nauczyciela przemyślanych ćwiczeń, dla usunięcia stwierdzonych braków językowych.

Nie jest zadaniem tego referatu przeprowadzenie ściślejszej analogii między współczesnymi nam metodami szkolnych ćwiczeń stylistycznych a nowoczesnymi dążeniami proponowanymi przez W. Szyzskowskiego. Ale nawet nie pogłębiona specjalnymi badaniami orientacja w praktyce szkolnej upoważnia do stwierdzenia, że ci nauczyciele, którzy nie zetknęli się ani z teorią, ani z praktyką nowoczesnej dydaktyki w zakresie ćwiczeń w pisaniu — pozostają i dzisiaj na pozycjach dawnego schematyzmu i formalizmu.

Nowoczesne określenie istoty mowy ze stanowiska teorii i psychologii mowy, dokonane przez K. Bühlera⁷ dopiero później, bo w 1934 roku — potwierdziło słuszność dążeń postępowych dydaktyków. K. Bühler w *Sprachtheorie* potraktował mowę nie tylko ze stanowiska zewnętrznego, ale połączył działalność językową z zawartością myślową. Jego zdaniem, istota mowy tkwi w tym, że jest ona jednością myśli i symbolicznych

⁶ W. Szyzskowski, *Z praktycznych zagadnień metodyki wypracowań piśmiennych*. „Polonista” 1931, z. 2, s. 50.

⁷ K. Bühler, *Sprachtheorie — Die Darstellungsfunktion der Sprache*. 2 Auflage. Stuttgart 1965.

znaków; jest środkiem do uzewnętrznienia stanu duchowego, do wywołania praktycznej reakcji drugiego człowieka i umożliwia relację z wiedzą i myślą. Ze stanowiska gramatyki funkcjom tym odpowiadałyby zdania: wykrzyknikowe, rozkazujące i oznajmujące.

Bühlerowska teoria o trzech funkcjach mowy znalazła potwierdzenie w psychologii rozwojowej. Stwierdzono w niej, że mowa powstawała i powstaje przede wszystkim z potrzeby wyrażania uczuć, pragnień, kiedy już nie wystarczają mimika i gest. Pogląd ten znajduje również potwierdzenie w filozofii marksistowskiej, według której: „Mowa powstaje, jak i świadomość z potrzeby, z konieczności komunikowania się z innymi ludźmi”⁸.

Te poglądy na istotę mowy wiązały się z nowoczesnymi tendencjami w dydaktyce ćwiczeń stylistycznych i weryfikowały je, ponieważ one też zakładały, że impuls do mówienia i pisania winien przychodzić z wewnętrznych potrzeb, a nie z zewnętrznych wzorów.

Bühlerowską teorię o trzech funkcjach mowy, tj. wyrażania, przedstawiania, relacjonowania, pogłębił i uściślił w ostatnich latach współczesny nam teoretyk mowy — Friedrich Kainz⁹. Dowodzi on, że nie należy szukać istoty mowy w samej funkcji wyrażania, przedstawiania czy ujawniania, jak to uczynił K. Bühler. Istota mowy, zdaniem Kainza, tkwi w konstytuowaniu się wypowiedzi, tj. szukaniu, dobieraniu i wartościowaniu słów, by najlepiej przedstawiły wewnętrzną treść piszącego, czy mówiącego.

Kainz doszedł do tego stwierdzenia przez fakt, że słowa mogą wyrazić, mogą przedstawić myśli, więc ich świadomy, celowy i odpowiedzialny wybór decyduje o formie, w której treść zostaje ujęta i wyrażona. Słowa, którymi wyrażamy przeżycia, spostrzeżenia, myśli nie są gotowymi „etykietami”, lecz wymagają wyboru przez piszącego, czy mówiącego, odpowiedzialnego za to, co wyraża. Dlatego dopiero zgodność treści i formy w wypowiedzi jest, zdaniem Kainza, miarą stopnia rozwoju mowy.

Zgodnie z tym poglądem na istotę mowy umiejętność mówienia i pisanie jest rezultatem świadomej i starannej pracy nad kształtem mowy, w którym nie chodzi już tylko o to, jak uważali dydaktycy pierwszej połowy naszego wieku, by podmiot się wyraził, ale także o to, by rzecz była jasno i trafnie przedstawiona. W takim pojmowaniu istoty mowy wyraz, jako podstawowy środek mowy, pełni ważną rolę w jej rozwoju, w jej kształceniu. Psychologiczne pojęcie wyrazu jest szersze niż pojęcie gramatyczne. Obejmuje ono nie tylko jego znaczenie podstawowe, nie tylko zakres znaczeniowy, ale jeszcze jakiś

⁸ K. Marks, F. Engels, *Wybrane pisma filozoficzne 1844—1846*. Warszawa 1949, s. 60.

⁹ F. Kainz, *Psychologie der Sprache*. Stuttgart 1956.

„osobisty ton”, co wiąże się ze sposobem jego poznania. Z punktu widzenia filozofii marksistowskiej — znaczenie wyrazu kształtuje się w procesie odbijania obiektywnej rzeczywistości w umyśle ludzkim. Jest ono w pewnym sensie wynikiem procesu poznawczego, procesu odbijania się w umyśle przedmiotu, do którego się odnosi.

[...] Percypując znaki słowne, nie percypujemy ich kształtu materialnego jako czegoś autonomicznego, lecz kształt ten zlewa się ze znaczeniem tak, że nie zdajemy sobie z tego sprawy¹⁰.

Psychologia rozwojowa również uważa słowa za pomost między rozwijającą się świadomością dziecka a otaczającym je światem.

Słowo pomaga dziecku świat poznawać, porządkować. [...] Dziecko tyle tylko dostrzega, ile potrafi nazwać¹¹.

Dla rozwoju mowy, według Kainza, ważne jest, w jaki sposób forma dźwiękowa wiąże się ze znaczeniem. Wyraz nie może być przyjmowany jak „etykieta” dla przedmiotu, ale winien być poznany w kontekście doświadczeń, obserwacji lub zainteresowań intelektualnych i uczuciowych. Wtedy wyrazom będą odpowiadały znaczenia jasne, bogate w treści i „ton osobisty”. Wtedy nie będzie obawy fałszywej interpretacji otaczającego świata, co zdarza się przy werbalnym poznawaniu wyrazów.

Zatem stare maksymy dydaktyczne: „rzeczy przed słowami” i „doświadczenia z pierwszej ręki” były i są słuszne nie tylko w nauczaniu, ale także w kształceniu mowy.

Ponieważ wyraz swoją funkcję w mowie ma uwarunkowaną w zdaniu, dlatego zdanie jest dla psychologii mowy punktem wyjścia wszystkich czynności mownych i wszystkich rozważań nad mową. Psychologiczna teza, iż zdanie jest podstawową czynnością „żywego wykonania mowy”, została uzasadniona przez wyodrębnienie w strukturze tworzonego zdania trzech podstawowych czynności. Są nimi według Klemensiewicza:

- myślowe wybranie elementów określonej rzeczywistości;
- uporządkowanie tych elementów i ustalenie związków między nimi przez kolejność słów i nadanie im odpowiednich form gramatycznych;
- nadanie kształtu intonacyjnego, scalającego elementy zdania w całość logiczno-toniczną¹².

Mowa więc nie jest gotowym narzędziem, które w drodze naśladownictwa przejmujemy, ale powstaje jako wykonanie w różnych sytuacjach. A te wpływają na wypowiedź stwierdzającą, uczuciową albo

¹⁰ A. Schaff, jw., s. 406.

¹¹ M. J. Hildebrand, *Kind und Sprache*. München 1955, s. 23.

¹² Z. Klemensiewicz, *Problematyka psychologicznej interpretacji zdania gramatycznego*. [w:] *Ze studiów nad językiem i stylem*. Warszawa 1969, s. 43—59.

wolontalną. Zmianie funkcji odpowiada nie tylko szyk zdania istotny przy formowaniu myśli, ale także intonacja. Znaczenie intonacji dla wypowiedzianej i słuchanej mowy jest równie ważne jak układ wyrazów, gdy przyjmuje się tezę psychologii mowy, iż język jest nie tylko znakiem, ale także wyrazem.

Zagadnienie znaczenia wyrazu dźwiękowego dla całości zdania nasuwa dodatkowe i nowe wskazania dla dydaktyki języka ojczystego: w pracy nad kształceniem mowy należy zwracać uwagę na to, aby zdanie słyszane przez dziecko, a także tworzone przez nie było nie tylko rozumiane, ale i odczuwane. Do zdania bowiem, jak wynika z twierdzenie psychologii, należy nie tylko jego logiczny sens, lecz istotne jest w nim również to, co w głosie, akcencie przez barwę, rytm zostało wyrażone. Zdanie przez wyraz głosowy otrzymuje swoje znaczenie odróżniające je od innych znaczeń; graficznie wyróżnia się to odpowiednią interpunkcją.

Psychologia rozwojowa też podkreśla rolę i znaczenie intonacji zdania w mowie dziecka.

Dzieci tworzą zdania na podłożu tzw. „prawzoru”, który przyswoiły sobie w swoim środowisku rodzinnym, a który tworzy nie tylko schemat logiczno-gramatyczny, ale jest odczuty jako rytmiczno-melodyjna całość¹³.

Im wyrazistsza i poprawniejsza jest mowa środowiska dziecka, tym lepsze i pełniejsze są podstawy do kształcenia i rozwoju jego mowy w szkole. Dzieci ze środowisk zaniedbanych pod względem kultury językowej wymagają w tym zakresie specjalnej opieki i przemyślanych zabiegów dydaktycznych. Trzeba bowiem u nich w sposób pedagogiczny usuwać błędne pod względem gramatycznym i intonacyjnym schematy składniowe, które utrwaliły się w ich mowie, a stopniowo wprowadzić i utrwalić struktury poprawne. Jest to praca długa, wymagająca od nauczyciela zarówno dużej cierpliwości jak i umiejętności właściwego stopniowania trudności.

W niektórych środowiskach, szczególnie w środowiskach o silniejszych wpływach gwarowych, nauka języka ojczystego będzie miała dla dzieci charakter nauki nowego dla nich języka. Wymaga to, by nauczyciel w ramach obowiązującego programu organizował pracę, dostosowując ją do stwierdzonych potrzeb i możliwości uczniów.

Słuszność psychologicznej tezy, że schemat logiczno-gramatyczny zdania musi być odczuty jako rytmiczno-melodyjna całość, potwierdza też praktyka szkolna, chociaż w negatywnym odbiciu.

Kiedy uczniowie piszą, np.: Na wiosnę przylatują ptaki. Żurawie, jaśkółki. I sikorki. (kl. IV); Nasza szkoła jest zbudowana. Za wsią. Na łące

¹³ M. J. Hildebrand, jw., s. 80.

(kl. V); Wracam do domu. I tam bawię się. (kl. V); ujawniają oni, że przy nauce czytania na stopniu elementarnym utrwalili sobie melodyjność krótkiego zdania pojedynczego lub jego równoważników i ona działa jak mechanizm w budowie zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych. Błędy takie odsłaniają też braki szkolnej dydaktyki, w której nie zatroszczono się w dostatecznym stopniu o wyrobienie odczucia i umiejętności wyrażania melodyjności zdań rozbudowanych.

Z tego też wynika dydaktyczne wskazanie, by w kształceniu mowy opierać się na wyrazistym mówieniu nauczyciela i ucznia; na wyrazistym czytaniu i relacjonowaniu. Trzeba dbać o to, aby przy każdym wykonaniu mowy uczniowie mieli na uwadze nie tylko treść, ale i jej wyraz. To odnosi się także do czytania. Czytanie jest odtwarzaniem mowy, jest odszukaniem znaczenia słowa i tego, co przez nie było powiedziane.

Pismo i druk dają tylko słowa w ich wzajemnej łączności w zdaniu, ale nie głosowe ukształtowanie mowy. Ten kształt głosowy odtwarzamy przez właściwe odczytanie. A to jest możliwe dopiero wtedy, gdy wewnętrznie, tj. myślowo, wyobrażeniowo i uczuciowo rozumiemy wewnętrzną mowę autora, którą wyraził w napisanym tekście.

Dlatego niektórzy dydaktycy wymagają, by już w początkowej nauce czytania uświadomić dzieciom, że w mowie napisanej ukrywa się więcej aniżeli zawarte w literach rozumowe przedstawienia rzeczy, a mianowicie ton uczuciowy, który głosowo trzeba wyrazić. Toteż nie należy dziecku przeszkadzać, gdy ono samo mówi z gestykulacją, gdy chce w ruchliwej, żywej mowie, choć nie zawsze gramatycznie poprawnej, coś opowiedzieć. Nie należy tego ożywienia hamować, w nim bowiem ujawniają się przeżycia dziecka.

Skoro przyjmie się za słuszne to, co współczesna psychologia mówi o istocie mowy i o tym, jakie znaczenie dla jej rozwoju ma wyraz jako podstawowe tworzywo mowne, jaką rolę spełnia zdanie i to nie tylko przez swoją logiczno-gramatyczną budowę, ale i funkcję toniczną, a także czym dla kształcenia mowy jest żywa i właściwa ekspresja mowna — można wskazać niektóre przyczyny obecnych niedostatków w mowie uczniów i nie tylko uczniów.

Wykolejenia i zniekształcenia, jakie spotykamy w mowie uczniów, powstają najczęściej z niepełnego rozumienia znaczeń wyrazów i z niedbałości ich użycia. Słowa poznają oni przeważnie z książkowych liter, gdzie znaczenie jest ograniczone do zawartości myślowej nierzadko niejasno przez nich rozumianej, bez osobistego odczucia. Kainz nazywa to „szkieletem słowa”. Dopiero szkielet słowa i jasne przedstawienie znaczenia tworzą w/g niego całość i należą do siebie jak „ziarno owocu i miąższ”.

Stosunkowo najwięcej czasu poświęca się w szkole, nawet w szkole

podstawowej, na pracę z tekstem, a stwarza mniej okazji, by uczeń mógł i chciał mówić o swoich przeżyciach, doświadczeniach, obserwacjach. W konsekwencji tego powstaje niekorzystna dla rozwoju mowy sytuacja. Uczeń, relacjonując wiadomości, nierzadko werbalnie, nie musi się trudzić samodzielnym kształtowaniem myśli, dla których znajduje gotową formę w zdaniach podręcznika i nauczyciela. Nie zdobywa przez to nawyku dobierania słów dla wyrażenia posiadanych treści, co stanowi, jak wskazuje psychologia, istotę mowy. Jeśli doda się do tego jeszcze szkolny pośpiech w przerabianiu materiału nauczania, spowodowany rzekomym obowiązkiem zrealizowania przeładowanych programów — co przy nauce języka ojczystego nie ma ani dydaktycznego ani wychowawczego uzasadnienia — to, bez obawy przesady — można powiedzieć, że w tych warunkach pracuje się w szkole raczej przeciw kształceniu mowy, a nie dla jej właściwego rozwoju.

Zestawiając wskazania współczesnej psychologii mowy z aktualnymi potrzebami w nauce mówienia i pisania, można wysunąć pewne propozycje dydaktyczne.

Dydaktycy pierwszych dziesiątków naszego stulecia uważali ćwiczenia stylistyczne, wypracowania piśmienne za środek kształcenia mowy. Współczesna dydaktyka zakłada, że pisemne opanowanie języka opiera się na jego ustnym opanowaniu. Tylko to, co możemy powiedzieć, możemy napisać. Wskazuje to na szczególną potrzebę kształcenia mowy ustnej w większym stopniu niż dotąd i to przy nauczaniu wszystkich przedmiotów, na każdym stopniu nauki i we wszystkich typach szkół.

Każda godzina nauki szkolnej powinna być też nauką języka ojczystego. Ów postulat jest tak stary, jak i szkoła. Z uwagi na powszechność nauczania realizowaną w pełnym tego słowa znaczeniu, nabiera on obecnie specjalnego znaczenia. Nauczanie dzisiejsze zmierza do tego, by uczeń na każdej lekcji zdobył wiedzę, a to jest możliwe wówczas, gdy ją nie tylko zrozumie, ale i przyswoi sobie przez własne wewnętrzne, mowne powiązanie, zdobywając podstawę do swobodnych i jasnych wypowiedzi. Jeśli wypowiedzi są niejasne, nie powiązane logicznie, dowodzi to, że uczeń nie przyswoił sobie wiadomości i odwrotnie — każda poprawna, samodzielna wypowiedź ucznia jest równocześnie sprawdzianem stopnia opanowania materiału naukowego. Toteż wszyscy nauczyciele powinni zwracać uwagę nie tylko na to, co uczeń mówi, ale i jak mówi. Wszyscy bowiem są współodpowiedzialni z nauczycielem języka ojczystego za kształcenie mowy uczniów. Z tym wiąże się wymaganie, aby każdy nauczyciel sam był wzorem tego, jak należy mówić, słowem, aby miał dobrze opanowany język ojczysty.

Twierdzenie współczesnej psychologii, iż istota mowy tkwi w jej konstytuowaniu się, tj. w dobieraniu słów dla najlepszego wyrażenia treści,

wymaga, by kształcenie i wyrabianie coraz lepszego stylu oprzeć na własnej pracy uczniów. Zaprawieni do niej przez wspólne ćwiczenia stylistyczno-redakcyjne rozumieją, że pisać trzeba z pełną świadomością i odpowiedzialnością za słowa, weryfikując to, co się w drodze skojarzeń, często ubocznych, nasuwa przy pisaniu. Aby mogli jednak w sposób odpowiedzialny używać słów, trzeba, by poznali dobrze znaczenie wyrazu, jego wartość uczuciową i by zrozumieli, że znaczenie słowa zależne jest od kontekstu. To pomoże im docenić ostrożność potrzebną przy stosowaniu wyrazów. Praca nad rozwojem mowy obok praktycznego znaczenia wyrabia poczucie językowe i przyczynia się do kształcenia wrażliwości estetycznej, gdyż celowość użycia wyrazów jest największą zaletą stylu.

Wychowawcze znaczenie ćwiczeń w pisaniu było i jest jeszcze rozumiane jednostronnie. Łączy się je głównie z treścią wypracowań, co z kolei wiąże się z wyborem tematu. Ze względu na wartość ideową, moralną tematu jest to słuszne, ale nie wyczerpuje wychowawczego oddziaływania ćwiczeń stylistycznych.

Ignacy Chrzanowski nieraz mawiał na swoim seminarium, że „pisać dobrze, to nie jest tylko sprawa intelektu, ale i moralności”, że „prawda musi być wyrażona w sposób jasny i prosty”. Jest to chyba największa zaleta stylu. Jeśli ćwiczenia stylistyczne będą wdrażać ucznia do wypowiedzi jasnych, szczerych, z poczuciem odpowiedzialności za użyte słowo; jeśli wyrobią u niego stałe dążenie do coraz lepszego przedstawiania myśli, będzie to nie tylko dobrą szkołą stylu, ale i działaniem wychowawczym.

Niektórzy współcześni dydaktycy języka ojczystego dostrzegają ścisły związek między kształceniem stylu a kształceniem osobowości. „Jeżeli chcemy świadomie pracować nad wykształceniem dobrego stylu, musimy wychować całego człowieka” — twierdzi Josef Tille¹⁴.

Zaś inny wiedeński dydaktyk Dzimirsky-Sernko łączy upadek języka z zahamowaniem wewnętrznego rozwoju młodzieży:

Fakt, że nasz język ubożeje, staje się coraz bardziej zniekształcony, jest wyrazem zahamowania wewnętrznego rozwoju młodego pokolenia. — To musi postawić przed nauczycielem obowiązek, by w pierwszym rzędzie zwracał uwagę na wewnętrzną postawę, ją kształtował i rozwijał. Wtedy jasne i zdrowe dążenia będą promieniowały z każdego dobrego tworzywa mownego¹⁵.

Zdaniem Tillego, kto wewnątrz jest nieuporządkowany, jest bezzasad, jest kłamliwy, pochlebny, albo jest nadętym zarozumiałcem, kto jest pełen wątpliwości, boi się podejmowania decyzji, ten będzie także

¹⁴ J. Tille, *Teorie und Praxis des Aufsatzunterrichts*, Wyd. 2. Wiedeń 1950,

¹⁵ Dzimirsky-Sernko, *Beiträge zur Methodik des Deutsch-Unterrichts*, s. 4.

Graz—Wiedeń, 1953, s. 41.

w swoich wypowiedziach nierzeczowy, nie będzie miał swojego zdania, będzie lawirował i dostosowywał się. Taki człowiek pisze złym stylem. Kto natomiast szlachetnie i słusznie myśli, kto moralnie jest w porządku, tego styl — z wyjątkiem drobnych braków technicznych, które można łatwo poprawić — trafia do serca słuchaczy i czytelnika. Rozwijając u dzieci najlepsze skłonności, pełną wartość ich osobowości, damy im przez to najwartościowsze podstawy dobrego stylu.

Wnioski dydaktyczne, jakie nasuwają się ze wskazań psychologii i przytoczone sądy dydaktyków języka ojczystego — uzasadniają wysuniętą na wstępie tezę o szerszej funkcji ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, niż przyjmuje się to dzisiaj w ogólnej interpretacji założeń programów nauczania języka polskiego.

Po tych stwierdzeniach można określić miejsce ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w stosunku do pozostałych działów nauki języka ojczystego w czym pomagają już i nowe programy szkolne.

Ćwiczenia znalazły w nich miejsce bardziej uprzywilejowane: zostały one umieszczone po lekturze, a przed nauką o języku, gdy w dawniejszych programach znajdowały się na końcu. To wyznacza im rolę integrującą wszystkie prace związane z nauczaniem języka ojczystego. Przygotowują do nich i prace nad tekstem, i obserwacja życia; wiąże się z nimi ściśle nauka o języku i ortografia. W nich znajdzie się odbicie różnorodnej pracy nauczyciela, one są sprawdzianem nie tylko postępów ucznia, ale i wysiłków nauczyciela. Dlatego można je uważać za ukoronowanie nauki języka ojczystego.