

PAN
17511

HENRYK GAERTNER

PRZEWODNIK METODYCZNY

DO PODRĘCZNIKA

17511

MOWA POLSKA

DLA I KLASY GIMNAZJALNEJ

Publiczne Biblioteki WPS UW, FIS PAN i PTF

P.17511



19017511000000



K S I A Ź N I C A - A T L A S

S. A. ZJEDNOCZ. ZAKŁADY KARTOGR. I WYDAWN. T. N. S. W.

LWÓW — WARSZAWA

1933

HENRYK GAERTNER

PRZEWODNIK METODYCZNY

DO PODRĘCZNIKA

17511

MOWA POLSKA

DLA I KLASY GIMNAZJALNEJ

M - 117515



K S I ą Ż N I C A - A T L A S

S. A. ZJEDNOCZ. ZAKŁADY KARTOGR. I WYDAWN. T. N. S. W.

LWÓW — WARSZAWA

1933

17511

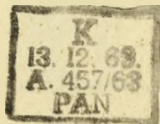


Połączone Biblioteki WFIS UW, IFiS PAN i PTF

P.17511



1901751100000



2436

Zakłady Graficzne Ski Akc. Książnica-Atlas we Lwowie.

<http://rcin.org.pl>

Uwagi ogólne

Podręcznik dla ucznia obejmuje uogólnienia i wnioski, do których uczniowie powinni dojść przy pomocy nauczyciela w czasie lekcji szkolnych. Ma on stanowić pomoc do powtórzenia rozważań przeprowadzonych w szkole albo też do uzupełnienia lub powtórzenia wiadomości, o ileby uległy zapomnieniu w ciągu dalszej nauki. Przy końcu podręcznika jest umieszczony wybór tekstów, potrzebnych do opisu tworców językowych, ćwiczeń w zastosowaniu wiadomości oraz do wypracowań domowych. Autorowi chodziło o dobór ustępów, nie tylko zawierających odpowiedni materiał językowy, ale stanowiących pewne całości myślowe, wartościowe także z punktu widzenia literackiego, a nie kolidujące z tematami programu lektury. Dla zagadnień fonetycznych dobrano w tej części krótkie bajki Krasickiego, Zabłockiego i Minasowicza. Dla zagadnień słowotwórczych, fleksyjnych, składniowych i dla ćwiczeń słownikowych przeznaczono ustępy wiążące się tematycznie ze starożytnością lub też obrazki przyrody.

Uzupełnieniem podręcznika jest niniejszy *Przewodnik*, przeznaczony dla nauczyciela. Jest to zbiór planów lekcyjnych, który w miarę poziomu klasy i pomysłowości nauczyciela powinien ulegać odpowiednim przekształceniom. W planach tych dla tego poziomu nauczania uwzględniono tylko zasadnicze punkty (przygotowanie, odpowiedź, zastosowanie, wypracowanie domowe) oraz uwagi dotyczące dalszych ćwiczeń. Ze względu na wyższy poziom przygotowania uczniów podano tylko zasadnicze kierunki i ramy rozważań, które nauczyciel w miarę potrzeby może ująć w dokładniejszy schemat lekcyjny.

Poza materiałem uwzględnianym zwyczajowo przez gramatyki szkolne włączono do podręcznika także pewne zagadnienia dotyczące znaczenia wyrazów, przenośni, omówień i porównań, jako środków obrazowego i uczuciowego wysłowienia. Materiał zagadnień fleksyjnych ograniczono do momentów najistotniejszych. Natomiast specjalny nacisk powinno się położyć na ćwiczenia normatywne, których kierunki ogólnie wskazano. Znaczną pomoc będzie tu stanowić *Poradnik gramatyczny H. Gaertnera i A. Passendorfera*, Książnica-Atlas 1933. Jest to szczegółowy wykaz form językowych, nastroczających uczniom pewne trudności, uporządkowany według działów gramatyki (Poprawna wymowa, Słowotwórstwo, Odmiana części mowy, Składnia, Słownictwo), z szczegółowym *Skorowidzem*,

ułatwiającym odnalezieniu odpowiedniej wskazówki lub wyrazu. W *Poradniku* tym znajdzie nauczyciel pełny materiał przykładów do ćwiczeń normatywnych, dla ucznia zaś stanowi on będzie taką samą codzienną pomoc, jak słowniki ortograficzne. O ile zatem podręcznik gramatyki ma charakter zbioru teoretycznych spostrzeżeń, o tyle *Poradnik* stanowi rodzaj praktycznej encyklopedji gramatycznej, ściślej mówiąc, pewnego kodeksu językowego.

Przy nauczaniu głosowni należy się koniecznie posługiwać *Obrazami głosek polskich* Abińskiego, wyd. Tow. Mił. Języka Polskiego. Pożądane jest również zilustrowanie wymowy spółgłosek językowych zapomocą *Palatogramów głosek polskich* T. Benniego, wyd. Tow. Mił. Jęz. Polskiego.

O głośkach

I. Narządy mowy

Cel. Zadaniem lekcji jest powtórzenie wiadomości z pierwszego szerebla o narządach mowy. Pouczenie to zasadniczo ma na celu „anatomiczny“ opis narządów, a więc bez względu na ich działanie; ze względów dydaktycznych musimy jednak niekiedy nawiązywać do ruchu narządów.

Przygotowanie. Polecimy uczniom wymawiać wyrazy *mapa, usta, pole, wata* i obserwować w lusterku układ warg i języka. Uczniowie spostrzegają, że wymawiając głoski, z których się te wyrazy składają, wykonujemy ruchy wargami, językiem i nadajemy im rozmaite położenie. Wysuwamy zagadnienie, jakie to są narządy, zapomocą których wymawiamy głoski.

Odpowiedź. Podstawą opisu jest samoobserwacja, ewentualnie przy pomocy lusterka. Zacniemy przedewszystkiem od opisu jamy ustnej. Uczniowie stwierdzają, że usta zaczynają się od warg, dolnej i górnej, za niemi znajdują się dwa rzędy zębów, za górnemi zębami podniebienie. Językiem wyczują, że zaczyna się ono od rowkowanego paska, dla którego wprowadzamy nazwę *wzgórków dziąsłowych*. Następnie zauważą, że część podniebienia jest twarda, część miękka. W lusterku spostrzegą, że podniebienie miękkie kończy się *języczkiem*. Stwierdzą, że ruchomem dnem jamy ustnej jest *język*. Tę najłatwiejszą część opisu należy utrwalić odrazu rysunkiem przekroju, który może nawet sami uczniowie potrafią naszkicować. Po wyrysowaniu przekroju objaśniamy rysunek zawarty w książce dla ucznia.

Przechodzimy do jamy gardłowej, zapytując uczniów, co znajduje się w głębi poza językiem. Odpowiedzą niewątpliwie, że gardło. Uświadomimy im, że gardłem przechodzą pokarmy do żołądka i powietrze do płuc. Pouczymy, że pokarmy przechodzą rurą, któ-

rażamy przełykiem, powietrze zaś przedostaje się przez przewód, zwany krtanią. Układ przełyku i krtani unaoczniamy przy pomocy przekroju; na tej samej podstawie pouczamy o budowie krtani, zwracając specjalnie uwagę na wiązadła głosowe i ich ruchomość oraz głośnię (w zakresie uwzględnionym w podręczniku dla ucznia). Następnie pouczamy o tchawicy i płucach, ilustrując ich położenie na przekroju.

Obecnie przystępujemy do pouczenia o jamie nosowej. Polecamy ścisnąć palcami nozdrza i wymówić słowa *mama* i *baba*. Uczniowie uświadomią sobie, że pierwszy wyraz trudno jest wymówić z zatkanymi nozdrzami, drugi zaś można wymówić bez najmniejszej trudności. W ten sposób naprowadzamy ich na spostrzeżenie, że przy pewnych głoskach, np. *m*, *n*, powietrze przechodzi również przez nos, przy pewnych przechodzi tylko ustami. Informujemy, że z gardła prowadzą do jamy nosowej dwa otwory, które muszą być otwarte, gdy wymawiamy *m*, są zaś zamknięte, gdy wymawiamy *b*. Nasuwamy zagadnienie, w jaki sposób regulujemy dopływ powietrza do jamy nosowej. Polecimy teraz wymawiać po sobie *e* i *ę*, obserwując w lusterku języczek. Uczniowie zauważą, że języczek podnosi się przy wymawianiu *e*, opuszcza się zaś przy *ę*. Wyjaśniamy, że języczek ten podnosi się razem z końcową częścią miękkiego podniebienia, które przylega do otworów jamy nosowej i zatyka je, albo opuszcza się i otwory te odsłania. Działanie to unaoczniamy na przekroju.

Po takim opisie narządów mowy uczniowie zbierają wiadomości, korzystając teraz tylko z przekroju. Porządek opisu odwracamy: wychodzimy od płuc, a kończymy na wargach. Przy tej sposobności wprowadzamy jeszcze nazwy: jamy gardłowej, nosowej i ustnej, nazywając je łącznie *nasadą*. Porządek tej fazy lekcji, jak w podręczniku dla ucznia.

Wypracowanie. Jako zadanie domowe mogą uczniowie przerysować przekrój narządów mowy, oznaczając poszczególne ich części (praca dobrowolna).

II. Głoski

Cel. Powtórzenie wiadomości o głoskach jako najmniejszych składnikach wyrazów.

Przygotowanie. Podajemy uczniom pod rozwagę wyrazy, np. *len*, *las*, *rosa*, polecamy je wymawiać i wyliczać najmniejsze ich części. Przypominamy, że takie najmniejsze części wyrazów nazywają się *głoskami*. Jako zagadnienie lekcji wysuwamy przypomnienie, z jakich głosek składają się wyrazy w języku polskim.

Odpowiedź. Przegląd głosek polskich uzyskujemy z podziału na

głoski wyrazów bajki *Szczurek i matka* (1).¹ Uczniowie, wyodrębniając głoski, zapisują je literami na tablicy i w zeszytach. W ten sposób uzyskujemy materiał do dodatkowych spostrzeżeń:

1) Należy przypomnieć różnicę między głoską i literą (głoska — najmniejsza częśćka wyrazu wymawianego, litera — znak głoski).

2) Przypominamy, że niektóre głoski oznaczają się w piśmie zapożyczoną grupą liter, np. *dz*, *ch* i t. p.

3) Przypominamy, że niektóre głoski oznaczają się w piśmie dwójako, np. literami: *u* i *ó*, *ź* i *rz*, *h* i *ch*.

4) Przypominamy, że ta sama litera może oznaczać różne głoski, np. litera *s* — głoskę *s* (*sam*) lub *ś* (*siła*), litera *ą* — głoskę *ą* (*wąsy*) lub głoski *om* (*skąpy*).

5) Uświadamiamy, że niekiedy głoski są oznaczane inaczej, niż są wymawiane; np. pisane *w*, wymawiane *f* w wyrazie *chwalił*.

Przy rozpatrywaniu tych zagadnień nie chodzi o wyczerpujące ich przedstawienie, lecz raczej o pogłębienie pojmowania głoski jako elementu wymawianiowego, w przeciwstawieniu do litery. Nie chodzi też o pamięciowe opanowanie przez uczniów wszystkich głosek, ale zapoznanie się z większą ilością głosek w sposób praktyczny (bajka *Szczurek i matka* wyczerpuje niemal cały zasób głosek, z wyjątkiem *ę*, *b* i paru innych).

Zastosowanie. Ewentualne dalsze ćwiczenia w wyodrębnieniu głosek na bajce *Pan i pies* (2).

Wypracowanie. Na zadanie domowe można polecić uczniom, by przepisali bajkę *Chart i kotka* (3), oddzielając znakami dzielenia litery oznaczające poszczególne głoski, np. *ch - a - r - t* i *k - o - t - k - a* i t. d.

Ćwiczenia ortograficzne. Do wiadomości przypomnianych na tej lekcji należy w dalszym toku nauki nawiązywać ćwiczenia ortograficzne przy sposobności wypracowań piśmiennych i ich poprawy.

III. Samogłoski i spółgłoski

Cel. Przypomnienie o podziale głosek na samogłoski i spółgłoski. O ile w szkole powszechnej rozróżnienie to było oparte na ich stosunku do sylaby, to tu uwzględnia się raczej różnicę układu narządów mowy.

Przygotowanie. Krótkie przypomnienie o narządach mowy, tworzących drogę wydechu. Uświadomienie, że wydech ten jest przy samem oddychaniu swobodniejszy niż przy mówieniu. Wysuwamy jako zagadnienie: przy których głoskach wydech jest najswobodniejszy.

¹ Cyfra w nawiasie obok tytułu oznacza numer ustępu w podręczniku dla ucznia.

Odpowiedź. Z punktu widzenia zagadnienia rozpatrujemy głoski wyrazów bajki *Pan i kotka* (4). Głoski, które uczniowie podają jako najmniej utrudniające wydech, notujemy na tablicy i w zeszytach. Przypominamy, że głoski takie nazywają się samogłoskami, inne zaś spółgłoskami.

Następnie naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że przy wymawianiu samogłosek narządy mowy są znacznie oddalone od siebie, natomiast przy wymawianiu spółgłosek w różnym stopniu się zbliżają, wskutek czego wydech jest utrudniony.

Zastosowanie. Wyodrębnianie samogłosek i spółgłosek w bajce *Pan i pies* (2).

Wypracowanie. Przepisać bajkę *Szczurek i matka* (1) i podkreślić litery samogłosek.

IV. Sylaby

Cel. Powtórzenie wiadomości o sylabie.

Przygotowanie. Powtórzenie o głoskach. Uświadomienie, że wymawiając wyraz, nie wygłaszamy każdej głoski osobno, lecz łączymy je zwykle w grupy. Przypomnienie nazwy sylaby. Wysłunięcie jak celu lekcji powtórzenia wiadomości o sylabach.

Odpowiedź. Podajemy do podziału na sylaby rozmaite wyrazy. W ćwiczeniach tych chodzi o to, by uczniowie poznali rozmaite rodzaje głosek, a więc złożone z jednej samogłoski, ze spółgłoski i samogłoski, samogłoski między dwoma spółgłoskami i t. p.

Zastosowanie. Dalsze ćwiczenia na wyrazach bajki *Pan i kotka* (4).

Wypracowanie. Uczniowie przepiszą bajkę *Pan i pies* (2), dzieląc sylaby na sylaby za pomocą kresek, np. *szcze-kał* i t. p.

Ćwiczenia ortograficzne. Do wiadomości przypomnianych na tej lekcji należy nawiązywać ćwiczenia ortograficzne w dzieleniu wyrazów przy przenoszeniu z wiersza do wiersza, w związku z wypracowaniami piśmiennymi, ich poprawą lub też osobno na tekstach (w miarę potrzeby).

V. Głoski czyste i nosowe

Cel. Pouczenie o różnicy głosek czystych i nosowych w związku z położeniem miękkiego podniebienia.

Przygotowanie. Powtórzenie wiadomości o narządach mowy, w szczególności o jamie gardłowej i nosowej oraz o miękkim podniebieniu. Wysłunięcie zagadnienia, którądy przechodzi z jamy gardłowej prąd powietrza, wydostając się nazewnątrz. Pogadankę tę należy poprzeć rozpatrzeniem obrazu narządów mowy.

Odpowiedź. Przedewszystkiem polecamy uczniom wyrazy zawarte w bajce *Chart i kotka* (3) dzielić na głoski i wymawiać je, ści-

snąwszy nozdrza palcami, zwracając uwagę na to, które z tych głosek trudno jest w ten sposób wymówić. Głoski te notujemy na tablicy i w zeszytach: a więc *a, e, m, ń, m(i), n*. Każdą głoskę nosową wypisujemy oczywiście tylko raz. Naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że przy wymawianiu tych głosek powietrze uchodzi przez jamę nosową; ścisnąwszy nos od zewnątrz, tamujemy swobodny wpływ powietrza przez jamę nosową. Dla głosek tych wprowadzamy nazwę *nosowych*. Opisujemy następnie wymowę głosek czystych, np. *o, e, b, d*. Uczniowie stwierdzają, że głoski te można wymawiać swobodnie, chociaż nozdrza są ściśnięte palcami. Doprowadzamy w ten sposób do wniosku, że powietrze przy ich wymowie nie uchodzi przez jamę nosową, ale tylko przez ustną. Wprowadzamy dla nich nazwę głosek *czystych*. Naprowadzamy uczniów na przypuszczenie, że przy ich wymowie jest widocznie jama nosowa w jakiś sposób zamknięta dla przepływu powietrza. Wracamy teraz do obrazu narządów i polecając wymawiać kolejno głoski: *a - o, e - e*, naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że przy wymowie głosek czystych miękkie podniebienie się podnosi i w ten sposób od wewnątrz zamyka jamę nosową; przeciwnie, przy wymawianiu głosek nosowych, podniebienie miękkie jest opuszczone ku dołowi, a jama nosowa otwarta. Stwierdzenie to można zilustrować porównaniem kilku obrazów głosek czystych i nosowych, np. *b i m, d i n, e i e i t. p.*

W związku z opisem artykulacyj miękkiego podniebienia należy uświadomić uczniowi, że przy wymowie samogłosek nosowych powietrze uchodzi także przez jamę ustną, przy spółgłoskach nosowych — tylko przez jamę nosową.

Krótkie zebranie nowych wiadomości: uczniowie stwierdzają, że głoski różnią się położeniem miękkiego podniebienia, stąd rozróżniamy głoski czyste i nosowe. Do głosek nosowych należą tylko: *a, e, m, m(i), n, ń*; wszystkie inne głoski zaś są czyste.

Zastosowanie. Wyszukiwanie głosek nosowych w wyrazach ustępu *Komar i mucha* (5).

Wypracowanie. Podkreślić w wyrazach bajki *Mądry i głupi* (6) litery głosek nosowych.

Ćwiczenia ortograficzne. Na poprzednich bajkach oraz na ustępie *Gęsi* (7) można uświadomić uczniom różnicę wymowy i pisowni (wymowa: *gęsi, stanęło, szczeniźć, wypeździć, wrzawe*) i do tego nawiązać ćwiczenia w pisowni samogłosek nosowych w wyrazach rodzimych i zapożyczonych (*tępy, ale tempo* i t. p.) oraz poprawnej wymowy (w miarę potrzeby). Obfity materiał wyrazowy znajduje się w książce: H. Gaertner i A. Passendorfer, *Poradnik gramatyczny*, Książnica-Atlas 1933.

VI. Głoski dźwięczne i bezdźwięczne

Cel. Powtórzenie wiadomości o głoskach dźwięcznych i bezdźwięcznych z wyjaśnieniem ich artykulacyjnej różnicy.

Przygotowanie. Powtórzenie wiadomości o budowie krtani. Wyśnięcie zagadnienia, czym różnią się początkowe spółgłoski wyrazów: np. *sok* i *zorza*, a więc *s* i *z*.

Odpowiedź. Polecamy uczniom wymawiać kolejno obie te głoski, trzymając palce na krtani. Naprowadzamy ich na spostrzeżenie, że przy wymawianiu spółgłoski *z* czuje się pod palcami drganie. Wyjaśniamy, że drgają wiązadła głosowe, między którymi przeciska się powietrze. Wprowadzamy dla takich głosek nazwę *dźwięcznych*. Wyjaśniamy, że przy spółgłoskach takich, jak *s*, wiązadła są rozsunięte, a powietrze przechodzi swobodnie. Głoski te nazywają się *bezdźwięczne*. Do wyjaśnień tych można dodać informacje o dźwięku i szmerze. Uświadomienie, że wszystkie samogłoski wymawiane głośno są dźwięczne, spółgłoski zaś są dźwięczne lub bezdźwięczne.

Zastosowanie. W ten sam sposób praktycznie omawiamy inne głoski, najpierw szczelinowe, następnie półotwarte i otwarte, wreszcie zwarte i zwartoszczelinowe. Rozpatrywanie obrazów głosek.

Wypracowanie. Przepisać bajkę *Słowik i szczygiel* (8), podkreślając litery, którymi są oznaczone głoski dźwięczne.

Ćwiczenia ortograficzne. W razie potrzeby można nawiązać do tej lekcji ćwiczenia w pisowni spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, a więc typu: *kładka*, ale *kratka*, jak w szkole powszechnej.

VII. Spółgłoski wargowe

Cel. Wyróżnienie grupy spółgłosek wargowych.

Przygotowanie. Powtórzenie wiadomości o spółgłoskach, ze szczególnym zwróceniem uwagi na ich odmienny od samogłosek charakter: spółgłoski stanowią pewną przeszkodę dla wydechu, ponieważ przy ich wymowie narządy mowy zbliżają się więcej do siebie. Jako zagadnienie wspólne dla kilku następnych lekcji wysuwamy zapoznanie się z działaniem narządów mowy przy wygłaszaniu rozmaitych głosek. Następnie polecimy wyodrębnić pierwsze głoski w wyrazach: *pas*, *basy*, *mak*, *wąs*, *fura*, a więc *p*, *b*, *m*, *w*, *f*. Jako zagadnienie bieżącej lekcji wysuwamy zbadanie, które narządy działają przy ich wymawianiu.

Odpowiedź. Zaczynamy od głoski *p*. Naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że przy wymowie tej głoski wargi się zwierają, następnie prąd powietrza je rozrywa. Obserwacja w lusterku. Następnie rozważamy w ten sam sposób spółgłoskę *b*, przy czym uczniowie zauważą, że wargi działają tak samo. Zapytujemy teraz, czym się

obie te głoski różnią? Uczniowie powinni zauważyć, że *b* jest dźwięczna, *p* — bezdźwięczna.

Następnie opisujemy wymowę spółgłoski *m*. Naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że wargi również się zwiernają, ale prąd powietrza ich nie rozrywa, lecz uchodzi przez jamę nosową. W ten sposób zarazem przeciwstawiamy spółgłoskę *m* jako nosową spółgłoskom czystym *p*, *b*. Stwierdzamy, że jest ona dźwięczna, podobnie jak *b*.

Po skończeniu opisu tych trzech głosek jeszcze raz stwierdzamy wspólną ich właściwość, którą jest zwarecie o b u w a r g. Teraz podajemy rozgadze wymowę głoski *f*. Uczniowie stwierdzą, ewentualnie z pomocą lusterka, że dolna warga zbliża się do krawędzi górnych zębów i tworzy z nimi szczelinę, przez którą powietrze wychodzi nazewnątrz. Opisawszy w ten sam sposób spółgłoskę *w*, stwierdzamy, że obie te głoski różnią się tylko układem wiązań głosowych.

Obecnie naprowadzamy uczniów na stwierdzenie, że głoski *f*, *w* są podobne do poprzednich: mianowicie przy wymowie wszystkich tych spółgłosek bierze udział warga dolna. Na tej podstawie dla wszystkich tych spółgłosek wprowadzamy nazwę spółgłosek w a r g o w y c h.

Zastosowanie. Po bezpośredniej obserwacji wymowy tych głosek rozważamy odpowiednie obrazy, na których uczniowie pokazują układy poszczególnych narządów mowy.

Wypracowanie. Przerysować w domu obraz narządów mowy przy wymowie jednej ze spółgłosek wargowych (praca dobrowolna).

VIII. Spółgłoski przedniojęzykowe

Cel. Zapoznanie się z wymową spółgłosek przedniojęzykowych bez wyróżniania wśród nich spółgłosek zębowych i dźwięcznych.

Przygotowanie. Podajemy wyrazy zaczynające się od różnych spółgłosek przedniojęzykowych, np. *trawa*, *droga*, *sok*, *cały*, *dzwon*, *łuk*, *nos*, *szary*, *żaba*, *czas*, *dżdżu*, *las*, *rosa*. Wyodrębnione przez uczniów pierwsze spółgłoski wyrazów oznaczamy na tablicy i wysuwamy jako zagadnienie lekcji opis ich wymowy.

Odpowiedź. Zaczynamy od opisu głoski *t*. Naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że koniec języka zwiernia się z wewnętrzną stroną górnych zębów (siekaczy), następnie prąd powietrza odrywa język. Podobnie opisujemy głoskę *d*, poczem uświadamiamy różnicę między *t*, *d* (bezdźwięczna i dźwięczna). Wprowadzając głoskę *n*, podobnie jak w poprzedniej lekcji *m*, stwierdzamy, że jest ona głoską nosową.

W ten sam sposób opisujemy głoski *s*, *z*, naprowadzając uczniów na spostrzeżenie, że koniec języka tworzy z zębami szczelinę; przy opisie spółgłosek *c*, *dz* zwracamy uwagę na dwa momenty: zwarecia i szczeliny, nie wprowadzając jednak nazwy spółgłosek zwartoszcze-

linowych. Następnie opisujemy wymowę spółgłoski *ł*, ograniczając się tylko do tych uczniów, którzy naprawdę wymawiają *ł* przedniojęzykowe; naprowadzamy na spostrzeżenie, że koniec języka ma położenie takie, jak przy *t*, ale boki języka są odchylone, tworząc otwory, przez które przepływa prąd powietrza. Korzystając z różnic wymowy u samych uczniów, uświadamiamy, że niektórzy zamiast *ł* w tem samym miejscu wyrazów wymawiają samogłoskę *u*, która nie tworzy tu sylaby.

Przechodzimy następnie do opisu spółgłosek *sz*, *ż*, *cz*, *dż*, *ł*. Tok postępowania podobny, jak poprzednio, zwracamy tylko uwagę na to, że koniec języka znajduje się dalej od zębów, niż poprzednio. Przy opisie głoski *r* należy podkreślić ruch drgający końca języka.

Po opisie wszystkich tych głosek naprowadzamy na stwierdzenie, że wspólną ich właściwością jest działanie końca, a więc przedniej części języka. Na tle tego spostrzeżenia wprowadzamy nazwę spółgłosek przedniojęzykowych. Pokaz palatogramów.

Zastosowanie. Po bezpośredniej obserwacji analizujemy odpowiednie obrazy.

Wypracowanie. Przepisać bajkę *Człowiek i wilk* (9), podkreślając litery spółgłosek przedniojęzykowych.

IX. Spółgłoski średniojęzykowe

Cel. Pouczenie o wymowie spółgłosek średniojęzykowych.

Przygotowanie. Podajemy wyrazy zaczynające się od spółgłosek *ś*, *ź*, *ć*, *dź*, *ń*, *j*, np. *śmiech*, *źrebię*, *ćwikła*, *dźwigać*, *nikt*, *jak*. Wyodrębnione spółgłoski notujemy i wysuwamy jako zagadnienie lekcji opis ich wymowy.

Odpowiedź. Zaczynamy od głoski *ś*, polecając ją porównać z głoską *s*. Naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że środek języka zbliża się wyraźnie do podniebienia, tworząc szczelinę, przez którą przechodzi powietrze. Do podobnych wyników dochodzą uczniowie przy opisie spółgłoski *ź*, stwierdzając, że różni się ona od poprzedniej dźwięcznością. Podobnie opisujemy wymowę spółgłosek *ć*, *dź*. Opisując głoskę *ń*, zwracamy uwagę na jej nosowość, przy opisie spółgłoski *j* na jej zasadniczą identyczność z samogłoską *i*, która nie tworzy w tych wyrazach osobnej sylaby.

Stwierdziwszy przy opisie poszczególnych spółgłosek działanie środkowej części języka, wprowadzamy dla nich nazwę spółgłosek średniojęzykowych. Pokaz palatogramów.

Zastosowanie. Po bezpośredniej obserwacji wymowy tych głosek rozpatrujemy odpowiednie obrazy.

Wyszukiwanie spółgłosek średniojęzykowych w bajce *Żona i mąż* (10).

Wypracowanie. Przepisać ustęp *Mrówka i konik polny* (11), podkreślając litery, które są oznaczone spółgłoski średniojęzykowe.

X. Spółgłoski tylnojęzykowe

Cel. Wyróżnienie grupy spółgłosek tylnojęzykowych.

Przygotowanie. Polecamy wyodrębnić początkowe spółgłoski wyrazów *koło, góra, chata*. Jako temat lekcji wysuwamy opis wymowy tych spółgłosek.

Odpowiedź. Uczniowie, wymawiając spółgłoskę *k*, powinni dojść do spostrzeżenia, że tylna część języka zwiera się z miękkim podniebieniem, poczem powietrze nagle ją oddała. Po analogicznym opisie spółgłoski *g* uświadomiamy, że różni się ona od *k* tylko dźwięcznością. Następnie opisujemy wymowę spółgłoski *ch*, naprowadzając uczniów na stwierdzenie, że ma ona wymowę podobną do *k*, ale powietrze uchodzi przez szczelinę.

Po opisie tych spółgłosek doprowadzamy do stwierdzenia, że wspólną ich właściwością jest działanie tylnej części języka i dlatego nazywamy je spółgłoskami **t y l n o j ę z y k o w e m i**. Pokaz palatogramów.

Zastosowanie. Opis obrazków odpowiednich głosek. Przypomnienie innych rodzajów spółgłosek. Naprowadzamy uczniów na stwierdzenie, że spółgłoski nazywamy według tego, który narząd lub jego część zbliża się do sklepienia ustnego. Te rodzaje zbliżenia narządów nazywamy **m i e j s c a m i** głosek.

Wypracowanie. Przepisać bajkę *Komar i mucha* (5), podkreślając litery oznaczające spółgłoski tylnojęzykowe.

XI. Spółgłoski twarde i miękkie

Cel. Wyjaśnienie różnicy między spółgłoskami miękkimi i twardymi, znanymi już ze szkoły powszechnej, z punktu widzenia artykulacji narządów mowy.

Przygotowanie. Przypomnienie, że spółgłoski średniojęzykowe noszą też nazwę miękkich. Wysuwamy zagadnienie, który narząd mowy powoduje tę ich właściwość.

Odpowiedź. Poddajemy rozwadze pary spółgłosek takich, jak *w* w wyrazie *wara* i *ŵ* w wyrazie *wiara*, i polecamy zaobserwować położenie języka przy wymawianiu obu spółgłosek. Staramy się uczniów naprowadzić na spostrzeżenie, że środek języka przy wymawianiu *ŵ* podnosi się ku podniebieniu tak, jakbyśmy równocześnie chcieli wymawiać spółgłoskę *j*. Doprowadzamy więc do stwierdzenia, że miękkość spółgłoski polega właśnie na zbliżeniu środkowej części języka do podniebienia, natomiast przy spółgłoskach twardych środek języka jest obniżony. Sprawdzamy to spostrzeżenie na innych parach spółgłosek, korzystając także z obrazów. Doprowadzamy do uogólnie-

nia, że podniesienie środka języka jest jedynym miejscem spółgłosek średniojęzykowych, natomiast inne spółgłoski miękkie obok podniesienia środka języka mają zbliżenie także innych narządów, a więc warg, wargi dolnej i zębów i t. d.

Nakoniec pożądany jest przegląd wszystkich spółgłosek ze względu na twardość i miękkość, jak w podręczniku dla ucznia, przy czem można stosować litery kreskowane, np. *p̄*, *b̄*.

Zastosowanie. Rozbiór wyrazów bajki *Kałamaryz i pióro* (12) na głoski, określanie spółgłosek ze względu na położenie środka języka.

Wypracowanie. Przepisać bajkę *Wóły krnąbrne* (13), podkreślając litery spółgłosek miękkich.

Ćwiczenia ortograficzne. W miarę potrzeby można w związku z wiadomościami o spółgłoskach miękkich przypomnieć zasady ich oznaczania. O ile zaś trafiają się błędy w wymowie lub pisowni, należy w ćwiczeniach przerobić pewien zasób wyrazów o chwiejnej wymowie i pisowni, np. *śpieszyć się*, nie: *spieszyc się*, *spi*, nie: *spi* i t. p. (materiał przykładów w *Poradniku gramatycznym*).

Pożądanem jest wreszcie objęcie ćwiczeniami sposobu pisania *j* oraz połączeń *ji*, *ij* w wyrazach obcych (*diakon*, *racja*, *racji* i *racyj*), oraz swojskich (*nadziei*, *pokoik* i t. p.). Materiał przykładowy w podręcznikach pisowni i w *Poradniku gramatycznym*.

XII. Samogłoski przednie i tylne

Cel. Pouczenie o rozmaitych położeniach języka przy wymawianiu poszczególnych samogłosek w porównaniu z położeniem języka przy oddychaniu.

Przygotowanie. Przypomnienie o podziale głosek na spółgłoski i samogłoski, przy czem uświadamiamy powtórnie, że przy wymawianiu samogłosek powietrze wychodzi swobodnie nazewnątrz; widocznie narządy są oddalone od siebie. Wysuwamy zagadnienie: czem się różnią w wymowie poszczególne samogłoski.

Odpowiedź. Polecamy porównać położenie języka przy oddychaniu oraz przy wymawianiu samogłosek *e*, *e*, *y*, *i*. Uczniowie zauważą, że język stopniowo wysuwa się ku przodowi; wprowadzamy nazwę samogłosek *p r z e d n i e h*, uświadamiając, że *i* jest bardziej przednie niż *y*, *y* bardziej przednie niż *e* i t. d.

Przechodzimy do samogłosek *a*, *a*, *o*, *u*, naprowadzając uczniów na spostrzeżenie, że język przy wymawianiu tych samogłosek jest cofnięty ku tyłowi. Wprowadzamy nazwę samogłosek *t y ł n y c h*, uświadamiając, że najbardziej tylne jest *u*, mniej tylne — *o* i t. d.

Spostrzeżenia te należy poprzeć rozpatrzeniem odpowiednich obrazów głosek.

Zastosowanie. Określanie w wyrazach ustępu *Kałamaryz i pióro* (12) samogłosek jako przednich i tylnych.

Wypracowanie. Przepisać bajkę *Żółw i mysz* (14), podkreślając jedną kreską litery samogłosek przednich, dwoma kreskami — litery samogłosek tylnych.

Uwaga. Po omówieniu wszystkich typów głosek należy nabyte wiadomości powtórzyć na jednej z lekcyj szkolnych, np. przy opisie głosek w wyrazach bajki *Dziecię i ojciec* (15).

O wyrazach

XIII. Wyrazy pokrewne — Rdzenie, przyrostki i przedrostki

Cel. Przypomnienie wiadomości o częstkach znaczeniowych wyrazu.

Przygotowanie. Przypomnienie o głoskach jako najmniejszych składnikach wyrazów oraz o sylabach. Uświadomienie, że wyrazy dzielimy na głoski i sylaby, nie zwracając uwagi na znaczenie. Nasuwamy zagadnienie, na jakie części dzielilibyśmy wyrazy, tak by każda z tych części zawierała zarazem część ich znaczenia.

Odpowiedź. Przypomnienie o stosunku pochodzenia wyrazów oraz nazw: wyraz podstawowy i pochodny, wyrazy pokrewne lub rodzina wyrazów. Na kilku przykładach wyrazów pokrewnych, np. *pisać*, *pismo*, *pisarz* i t. p., uświadomiamy, że wyrazy te mają coś wspólnego w znaczeniu: odnoszą się albo do samej czynności pisania (*napisać*), albo do znaków, które są wynikiem pisania (*pismo*), albo do człowieka, który tę czynność zawodowo wykonuje (*pisarz*) i t. p. Naprowadzamy następnie na spostrzeżenie, że w postaci tych wyrazów znajduje się wspólna częśćka *pis-*, która jest odzwierciedleniem wspólności znaczeniowej tych wyrazów. Przypominamy nazwę *rdzenia* i powtarzamy to samo rozumowanie jeszcze na kilku przykładach.

Następnie zwracamy uwagę uczniów na części znajdujące się po rdzeniu. A więc np. zapytujemy, jaka częśćka znajduje się po rdzeniu w wyrazie *pisarz*; jakie wyrazy również tę częśćkę zawierają (*murarz*, *malarz* i t. p.). Naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że wyrazy te mają również podobne znaczenie, oznaczając ludzi, którzy wykonują zawodowo pewne czynności (*murują*, *malują* i t. p.). Uświadomiamy, że częśćka *-arz* jest odzwierciedleniem tej wspólności znaczeniowej. Wprowadzamy dla takich częściek, następujących po rdzeniu, nazwę *przyrostków* i powtarzamy to samo rozumowanie na innych przykładach.

Wreszcie zwracamy uwagę uczniów na części występujące przed rdzeniem, np. w wyrazie *napisać*; gromadzimy wspólnie inne czasowniki z przedrostkiem *na-*, np. *nałożyć*, *namalować* i t. p. Naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że czasowniki te w porównaniu z czasownikami podstawowymi odnoszą się do czynności skończonych,

ponadto zaś do czynności skierowanych na jakąś powierzchnię. Uświadamiamy uczniom, że cząstka *na-* jest odzwierciedleniem tej wspólności znaczenia. Wprowadzamy dla tych cząstek, poprzedzających rdzenie, nazwę *prze-d-ro-stk-ó-w* i powtarzamy ten sam tok rozumowania na innych przykładach. Doprowadzamy do stwierdzenia, że niektóre przedrostki mają tę samą postać, co przyimki.

Pożądane jest uświadomienie uczniom, że rdzenie, przyrostki i przedrostki mogą występować w rozmaitych postaciach, np. *drog-a: po-dróż-ny; pis-arz: pis-ar-ski; roz-syłać: roze-słać* i t. p.

Zastosowanie. Wyszukiwanie rdzeni, przyrostków i przedrostków w wyrazach ustępu *Nad Nilem* (16).

Wypracowanie. Wypisać z ustępu *Eos* (17): a) 5 wyrazów, podkreślając w nich rdzenie, b) 5 wyrazów, podkreślając w nich przyrostki, c) 5 wyrazów, podkreślając w nich przedrostki.

Wprawa. Ćwiczenia w wyszukiwaniu rdzeni, przyrostków i przedrostków należy przeprowadzać okolicznościowo.

XIV. Budowa a znaczenie wyrazów

Związek budowy i znaczenia wyrazów poznali uczniowie już z lekcji o rdzeniach, przyrostkach i przedrostkach. Pożądaniem jest, by w dalszych ćwiczeniach omówić kilka bardziej żywotnych typów budowy rzeczowników, przymiotników i czasowników. Materiał przykładów znajdzie nauczyciel w Słownictwie H. Ułaszy (T. Benni, J. Łoś etc., Gramatyka języka polskiego, wyd. Pol. Akad. Umiej.), albo w Gramatyce języka polskiego St. Szobera (Książnica-Atlas 1923) albo w Monografiach słownictwa W. Doroszewskiego (Prace Filol. XI, XIV i XV) albo w Gramatyce współczesnego języka polskiego H. Gaertnera (Książnica-Atlas, cz. III).

Ćwiczenia te można przeprowadzać w sposób następujący. Polecamy np. wymienić rzeczowniki z takim samym przyrostkiem, jak rzeczownik *goniec*, a więc: *kupiec, strzelec*, i t. p. Rozważamy te przykłady naprzód ze względu na ich pochodzenie i naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że pochodzą one od czasowników. Następnie zastanawiamy się nad ich znaczeniem. Uczniowie zauważą, że rzeczowniki te oznaczają ludzi wykonujących pewne czynności. W rozważaniach tych oczywiście należy wciąż akcentować, że odnosi się to tylko do niektórych rzeczowników na *-ec*, przyczem warto pokazać, że z tym samym przyrostkiem istnieją też rzeczowniki o innym pochodzeniu i znaczeniu, np. *malec, starzec, mędrzec*.

Ćwiczenia tego rodzaju należy przeprowadzać bez zbytniego teoretyzowania, ograniczając się w zakresie wskazanych części mowy tylko do kilku typów.

W podręczniku dla ucznia z umysłu nie zamieszczono odpowiedniego rozdziału, by 1) pozostawić nauczycielowi swobodę w wyborze

typów, 2) by przez zamieszczenie dokładniejszego opisu kilku typów nie stwarzać dla uczniów sugestji, że wyczerpują one wszystkie kategorie budowy słowotwórczej.

Z ćwiczeniami temi można wiązać także odpowiednie wypracowania domowe, np. napisać kilkanaście rzeczowników na *-ciel*, stwierdzić od jakich części mowy pochodzą, opisać ich znaczenie. Oczywiście do ćwiczeń takich należy wybierać typy wyraziste pod względem pochodzenia i znaczenia.

XV. Realne i etymologiczne znaczenie wyrazów

Cel. Uświadomienie, że w niektórych wyrazach znaczenie jest partem budową słowotwórczą. Pożądane jest wykazanie na przykładach, że w niektórych wyrazach znaczenie wynikające z budowy jest rozbieżne ze znaczeniem realnym, a więc tem, które wyraz we współczesnym języku posiada.

Przygotowanie. Powtórzenie na kilku przykładach wiadomości o budowie słowotwórczej wyrazów. Wysunięcie zagadnienia, jaki jest związek między budową a jego znaczeniem.

Odpowiedź. Wychodzimy od wyrazów pierwotnych, np. *wół*, *koń*, *pies*, i doprowadzamy do stwierdzenia, że trudno jest odpowiedzieć na pytanie, dlaczego tak te zwierzęta nazwano. Poddajemy teraz pod rozwagę wyrazy takie, jak *dzióbak*, *bielak*, *szarak*, *kapustnik* (motyl) i t. p. Zapytujemy, dlaczego zwierzęta te tak nazwano (a więc, bo ma pysk wydłużony w kształt dzioba, jest biały, szary i t. p.). Naprowadzamy uczniów na stwierdzenie, że budowa tych wyrazów wyjaśnia zarazem ich znaczenie. Znaczenie wyrazów, o ile je rozumiemy bezpośrednio, bez rozważania ich budowy, nazywamy **realnym**, znaczenie, które wynika z ich budowy, nazywa się **znaczeniem etymologicznym**. Staramy się doprowadzić uczniów na tych samych przykładach do dwu spostrzeżeń: *a)* wyrazy o niejasnej budowie, bez wyraźnych części, mają tylko znaczenie realne, *b)* wyrazy o budowie wyrazistej, z wyraźnymi częściami, mają znaczenie realne i etymologiczne.

Następnie podajemy do rozważenia wyrazy takie, jak *miednica*, *bielizna*. Polecamy naprzód określić znaczenie realne (naczynie na wodę do mycia, odzież spodnia), następnie znaczenie etymologiczne (naczynie miedziane, odzież biała). W ten sposób uświadamiamy uczniom, że znaczenie realne może być inne niż etymologiczne, a nawet może z niem pozostawać w sprzeczności, bo dziś miednic nie robi się z miedzi, a bielizna jest często kolorowa.

Zastosowanie. Ćwiczenia w określaniu znaczenia realnego i etymologicznego na wyrazach ustępu *Podstęp Odysseusza* (18).

Wypracowanie. Określić znaczenie realne i etymologiczne wy-

razów: *zeszyt, rozbójnik, ołówek, gąbka*. (Materiał przykładowy znajdzie nauczyciel także wśród nazw zoologicznych).

Wprawa. Pożądane są dalsze ćwiczenia okolicznościowe w związku z objaśnieniem wyrazów przy lekturze ustępów.

XVI. Podstawowe i przenośne znaczenie wyrazów

Cel. Pouczenie o właściwym i przenośnym znaczeniu wyrazów. Według wskazówki *Programu* rozróżnienie to należy przeprowadzić na przykładach z potocznej mowy, następnie stosować je okolicznościowo przy lekturze, ale nie powinno mieć charakteru systematycznych ćwiczeń stylistycznych.

Przygotowanie. Podstawą wstępnych rozważań może być np. zarzuciwszy powiedzenie: *Co to jest? — Czernice. — A dlaczego one są czerwone? — Bo są jeszcze zielone.* W związku z wyrazem *czernice* powtarzamy wiadomości o znaczeniu realnym i etymologicznym, które się uwydatniają w połączeniu z przymiotnikiem *czerwone*. Następnie zwracamy uwagę na wyraz *zielone*, a uczniowie spostrzegają, że jest użyty w znaczeniu odmiennym od zwykłego, że znaczy tu tyle, co: *niedojrzałe*. W związku z tem wysuwamy zagadnienie: skąd to pochodzi, że wyrazy niekiedy mają dwa znaczenia, jedno zwykłe, codzienne, drugie zaś — rzadsze, wyjątkowe.

Odpowiedź. Wzywamy uczniów, by podali inne wyrażenia, w którychby były wyrazy użyte w innym niż zwykle znaczeniu. Otrzymujemy w odpowiedzi np. takie zwroty: *siwy szron, słońce zgasło* i t. p. Przykłady te rozważamy, naprowadzając uczniów na spostrzeżenie, że *siwy* mówi się zwykle o człowieku, *zgasło* mówi się zwykle o ognisku, świecy i t. d. W odniesieniu do szronu przymiotnik *siwy* oznacza nieco inną barwę, niż w odniesieniu do człowieka, *zgasło* o słońcu znaczy tyle, co zaszło i t. d. Uświadamiamy dalej uczniom, że wyrazy te zostały przeniesione z tej dziedziny, w której się zwykle je stosuje, są więc użyte w znaczeniu przenośnym. W związku z tem spostrzeżeniem wprowadzamy nazwę znaczenia podstawowego lub właściwego.

Wprowadziwszy w ten sposób pojęcie wyrazów przenośnych lub krócej: *przenośni*, naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że najczęściej² wyrazu używa się przenośnie wówczas, gdy zachodzi pewne podobieństwo między tem, czego dotyczy wyraz w znaczeniu właściwym, a tem, do czego odnosi się w znaczeniu przenośnym.

² Zaznacza się tu „najczęściej“, gdyż t. zw. synekdochy i metonimje nie polegają już na stosunku podobieństwa, tem samem nie dają się ująć jako wynik podświadomego porównania. Teoretyczną charakterystykę rodzajów przenośni znajdzie nauczyciel w Gramatyce współczesnego języka polskiego H. Gaertnera, Cz. II. Książnica-Atlas 1933.

Zastosowanie. Przypominanie innych przenośni potocznych. Pierwsza próba zastosowania wiadomości w tekście poetyckim np. na ustępie *Tetyś* (19).

Wypracowanie. Wypisać z ustępu *Jesień* (20) zdania zawierające wyrazy użyte w przenośnym znaczeniu.

Wprawa. W związku z lekturą należy przygodnie zwracać uwagę na przenośnie i wyjaśniać podstawę ich użycia. Należy przytem uwzględniać rozmaite typy przenośni, a więc przenośnie na podstawie stosunku podobieństwa, synekdochy i metonimje, oczywiście bez wprowadzania tych rozróżnień i nazw, rozważając tylko, na jakiej podstawie odbyło się przeniesienie wyrazu.

XVII. Porównania

Cel. Wprowadzenie wiadomości o porównaniach i wyjaśnienie ich istoty.

Przygotowanie. Powtórzenie wiadomości o przenośniach. Wyszukujemy zagadnienie, jak można podobieństwo rzeczy lub zjawisk w inny sposób przedstawić.

Odpowiedź. Odczytujemy z uczniami wyjątek z *Iljady* p. t. *Bitwa* (21). Zatrzymujemy się przy pierwszym porównaniu i rozważamy jego treść. Naprowadzamy na spostrzeżenie, że w wyrażeniu tem Grecy są tu przyrównani do łań zmęczonych biegiem. Wprowadzamy dla takiego wyrażenia nazwę p o r ó w n a n i a. Naprowadzamy uczniów na tym przykładzie na spostrzeżenie, że w porównaniu mówi się o kimś, kogo chcemy dokładniej przedstawić: jest to przedmiot porównania. Przedmiot porównania porównujemy z kimś lub czemś, czyli z jakimś w z o r e m. Wreszcie uświadamiamy uczniom, że między przedmiotem a wzorem porównania musi zachodzić pewne podobieństwo, muszą one mieć pewną wspólną właściwość. Tę wspólną właściwość nazywamy p o d s t a w ą porównania (w rozpatrywanym przykładzie jest nią trwożliwość spojżenia).

Zastosowanie. W taki sam sposób analizujemy inne porównania tego ustępu, a więc w wierszach: 66—72, 78—82, 98—103. Omówienie porównań i wykazanie ich różnicy w stosunku do przenośni na ustępie *Jesień* (20).

Wypracowanie. Rozpatrzeć porównania w jednym z wyjątków *Iljady*, zamieszczonym w wypisach przeznaczonych do lektury, wyznaczając w każdym porównaniu jego przedmiot, wzór i podstawę.

Wprawa. Dalszy rozbiór porównań w związku z lekturą, przy czem powinno się stale wyróżniać przedmiot, wzór i podstawę porównania.

Ćwiczenia ortograficzne. Do nabytych wiadomości o porównaniach należy nawiązać ćwiczenia w stosowaniu znaków przestankowych.

XVIII. Omówienia

Cel. Pouczenie na kilku charakterystycznych przykładach o omówieniach (peryfrazach).

Przygotowanie. Zapytujemy, jak się wyrażamy, gdy nie chcemy wymienić rzeczy wyraźnie, jak się to mówi „po imieniu“, np. jakich wyrażen używamy, mówiąc, że ktoś umarł i t. p. (*zamknął oczy, przeniósł się do wieczności* i t. p.). Jako temat lekcji wysuwamy rozpatrzenie takich wyrażen.

Odpowiedź. Odczytując ponownie ustęp *Bitwa* (21), zatrzymujemy się przy wierszu 5 i zapytujemy, co oznacza *plac krwi*. Rozważamy następnie to wyrażenie i doprowadzamy uczniów do stwierdzenia, że nie wymieniając bezpośrednio *pola bitwy*, lecz nazywając je placem krwi, podajemy dokładniej jego właściwości: pole, na którym przelewa się krew. Stwierdzamy więc, że nie nazwano rzeczy właściwym wyrazem, lecz omówiono ją, wskazując na jej cechy. Dla wyrażen takich wprowadzamy nazwę omówień.

Zastosowanie. Wyszukujemy w tym samym ustępie inne omówienia i rozważamy ich stosunek do wyrazu właściwego.

Wypracowanie. Wypisać omówienia z jednego wyjątku *Ilijady*, pomieszczonego w wypisach, przeznaczonych do lektury, podając, wyrazy, które one zastępują.

XIX. Pojęciowa, obrazowa i uczuciowa wartość wyrazów

Punktem wyjścia rozważań może być rozbiór stylistyczny ustępu *W lesie* (22). Przy rozbiórze należy uwzględnić nabyte przez uczniów w poprzednich lekcjach wiadomości o przeñośniach i porównaniach. Przeñośnie polecamy uczniom zastępować wyrazami właściwymi, następnie porównujemy jedne i drugie. Wynikiem tej analizy powinno być stwierdzenie, że wyrazy: właściwy i przeñośny mają często w tekście tę samą wartość pojęciową, natomiast przeñośnia działa więcej na naszą wyobraźnię i uczucie. Przeñośnie są więc bardziej obrazowe i uczuciowe. Rozważania te należy zakończyć stwierdzeniem, że obrazowość i uczuciowość jest zwykle właściwością języka poetyckiego, podczas gdy w ścisłych opisach i opowiadaniach chodzi głównie o dokładność wyrażenia.

Ćwiczenia tego rodzaju należy przeprowadzać przygodnie w związku z lekturą.

XX. Przypadki rzeczowników

Cel. Przypomnienie wiadomości o przypadkach, końcówkach i temacie.

Przygotowanie. Przypomnienie o rzeczownikach jako wyrazach, których przynajmniej jedna forma odpowiada na pytanie,

jak się ktoś lub coś nazywa. Zagadnienie: do czego służą formy rzeczowników.

Odpowiedź. Z pogadanki staramy się uzyskać zdania, w którychby ten sam rzeczownik występował w rozmaitych przypadkach, np. *Tablica stoi przy oknie. Uczeń idzie ku tablicy. Start tablicę* i t. d. Przykłady te rozważamy w tym kierunku, by uczniowie zauważyli, że w zdaniach tych rzeczownik *tablica* oznacza zawsze tablicę, ma on więc to samo znaczenie. Różne formy tego rzeczownika wskazują, jaką rolę pełni rzeczownik względem innych wyrazów w zdaniu, a więc w pierwszym zdaniu jest podmiotem, w drugim — okolicznikiem miejsca na pytanie *dokąd* i t. d. (por. podręcznik dla ucznia). Tą drogą doprowadzamy do stwierdzenia, że w formach rzeczownika jego rola wobec innych wyrazów. Przypominamy nazwę *przypadek*.

Następnie, korzystając z tych samych przykładów, przypominamy pytania rozpoznawcze przypadków oraz ich nazwy, przy czym odrazu dla celów praktycznych ustalamy dla tych nazw skróty, a więc mianownik — *M.* i t. d. Celem uplastycznienia systemu przypadków, pytań i nazw spisujemy na tablicy odpowiednie zestawienie (jak w podręczniku dla ucznia).

Wreszcie polecamy, korzystając z tych pytań, wypisać na tablicy odmianę kilku rzeczowników w liczbie pojedynczej i mnogiej. Przykłady należy dobrać tak, by były wśród nich rzeczowniki wszystkich trzech rodzajów, ale o temacie niezmiennym, np. *kij, rola, pole*. Naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że przypadki różnią się końcowymi częstkami (podkreślamy je) i przypominamy nazwę *końcówek*. Następnie zwracamy uwagę uczniów na pozostałą część wyrazów, przypominając nazwę *temat*.

Zastosowanie. Wyszukiwanie form rzeczowników w ustępie *Triumf* (23), określanie zapomocą pytań rozpoznawczych ich przypadku, wskazywanie końcówek i tematów.

Wypracowanie. Wypisać z ustępu *W lesie* (22) 10 rzeczowników, nazwać ich przypadki i podkreślić końcówki.

Uwaga. Pożądanem jest odrazu na tej lekcji uświadomić uczniom, że niektóre przypadki nie mają końcówek i że właśnie ten brak końcówki odróżnia te przypadki od innych.

Wprawa. Rozróżnianie przypadków, zwłaszcza o jednokiej formie (np. *dzień* — *M.* lub *B.*), należy powtarzać możliwie często. Chodzi tu nie tylko o konieczną wprawę dla celów nauczania języka polskiego, ale też o jej ugruntowanie dla celów nauczania gramatyki łacińskiej.

XXI. Tematy oboczne

Cel. Uświadomienie uczniom, że w odmianie temat może mieć rozmaite postaci. Poznanie na przykładach najważniejszych rodzajów oboczności.

Przygotowanie. Zwrócenie uwagi na niezmienność tematu w takich rzeczownikach, jak *dach, król* i t. p. Polecamy wymienić przypadki rzeczowników takich, jak *lis, mucha* i t. p., uświadamiając uczniom, że w rzeczownikach tych temat ma rozmaite postaci, które są też znamionami przypadków. Zagadnienie: poznanie tych zmian, którym ulega postać tematu.

Odpowiedź. a) Polecamy tworzyć przypadki rzeczowników takich, jak *okap, ryba, tama, trawa, lis, waza, kot, udo, pan* i t. p. Porównując postaci tematów, doprowadzamy do spostrzeżenia, że spółgłoski twarde wymieniają się w pewnych przypadkach ze spółgłoskami miękkimi.

b) Polecamy tworzyć przypadki rzeczowników *chleb, wada* i t. p. Porównując postaci tematów, doprowadzamy do stwierdzenia, że w niektórych przypadkach temat kończy się na spółgłoskę dźwięczną, w niektórych zaś na bezdźwięczną.

c) Polecamy tworzyć przypadki rzeczowników takich, jak np. *mąka, noga, mucha, mur, muł* i t. p. Porównując te przypadki, doprowadzamy do stwierdzenia, że w niektórych tematach wymieniają się spółgłoski twarde z innymi twardymi.

d) Polecamy tworzyć przypadki rzeczowników takich, jak *wół, róg, anioł, kościół, kwiat, wiara, dąb, męka*. Porównując przypadki tych rzeczowników, naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że postaci tematu różnią się także samogłoskami, a więc *ó — o, o — e, a — e, a — e*.

e) Polecamy tworzyć przypadki rzeczowników takich, jak np. *lew, krew, pies, wiosna, radło*. Porównując przypadki tych rzeczowników, doprowadzamy do stwierdzenia, że w niektórych przypadkach pojawia się *e*, którego inne przypadki w temacie nie zawierają.

Uwaga. Rozważania te można przeprowadzić na kilku lekcjach, stopniując ich zakres i systematyczność w miarę poziomu klasy.

W wyniku tych rozważań należy doprowadzić do uogólnienia, że niektóre rzeczowniki posiadają po kilka postaci tematu. Dla tych różnych postaci tematu można wprowadzić nazwę tematów obocznych, przenosząc ją także na głoski wymieniające się, czyli oboczne.

Zastosowanie. Wyszukiwanie tematów obocznych w rzeczownikach ustępu *Wschód słońca* (24).

Wypracowanie. Tworzenie od rzeczowników zawartych w ustę-

pie *Skowronek* (25) przypadków o tematach obocznych. Ilość tych rzeczowników, które uczniowie mają uwzględnić w wypracowaniu, zależna będzie od tego, czy nauczyciel poprzestanie na ogólnym pouczeniu na jednej lekcji o oboczności tematów, czy poświęci temu zagadnieniu kilka lekcji.

Wprawa. W dalszych ćwiczeniach należy uwzględniać przede wszystkim te rzeczowniki, których postać tematu jest w poczuciu językowym chwiejna, np. *w oddziale* czy *oddziale*, *gałąź* czy *gałęź* i t. p., a więc dalsze ćwiczenia powinny mieć cel normatywny. Materiał rzeczowników, które nastrożają uczniom trudności, znajdzie nauczyciel w *Poradniku gramatycznym*.

XXII. Deklinacje

Cel. Pouczenie o rozmaitych sposobach tworzenia przypadków, zależnie od rodzaju rzeczownika i końcówek.

Przygotowanie. Polecamy utworzyć przypadki kilku różniących się końcówkami rzeczowników, np. *Stas* i *Stasia*. Przypadki te zapisujemy na tablicy, polecamy podkreślić ich końcówki i naprowadzamy na stwierdzenie, że nie wszystkie rzeczowniki mają w tych samych przypadkach te same końcówki. Wysuwamy zagadnienie: na jakie gromady możnaby podzielić rzeczowniki ze względu na końcówki?

Odpowiedź. Uczniowie na polecenie nauczyciela podają rozmaite rzeczowniki. Przykłady do zapisania na tablicy wybieramy tak, by były wśród nich reprezentowane rozmaite typy deklinacyjne, np. *kot*, *Stasio*, *wojewoda*, *gniazdo*, *pole*, *cielę*, *woda*, *pani*, *mysz*. Zwracamy uwagę na końcówki i naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że rzeczowniki męskie mają mianownik bez końcówki lub z końcówką *-o*, *-a*, rzeczowniki żeńskie kończą się na *-a*, *-i* lub nie mają końcówki, rzeczowniki nijakie kończą się na *-o*, *-e*, *-ę*. Następnie polecamy rzeczowniki te odmieniać i na podstawie odmiany ich doprowadzamy do stwierdzenia, że rzeczowniki tworzą ze względu na końcówki trzy gromady, zwane **d e k l i n a c j a m i** :

1) Odmianę **męską**, do której należą rzeczowniki męskie bez końcówki oraz na *-o*, nadto rzeczowniki męskie na *-a* w liczbie mnogiej.

2) Odmianę **żeńską**, do której należą rzeczowniki żeńskie na *-a*, *-i* lub bez końcówki oraz męskie na *-a* i *-o* w liczbie pojedynczej.

3) Odmianę **nijką**, do której należą rzeczowniki nijakie na *-o*, *-e*, *-ę*.

Uwaga. Szczegółowego toku lekcji nie przedstawia się tu, gdyż jest on oczywisty. Zaznacza się tylko, że wymaga on uwzględnienia możliwie licznych przykładów.

Zastosowanie. Ćwiczenia w zaliczaniu do poszczególnych de-

klinacyj na podstawie rodzaju i zakończenia mianownika na rzeczownikach ustępu *Budowa gniazda* (26).

Wypracowanie. Wypisać z ustępu *Jezioro* (27) rzeczowniki w mianowniku l. p., oznaczając w skróceniu, do której deklinacji należą, a więc: *polanka* — żeńsk. na *-a*, *oko* — nij. na *-o* i t. d.

XXIII. Końcówki a znaczenie

Cel. Zadaniem kilku lekcyj powinno być zapoznanie uczniów z różnicami końcówek tych samych przypadków tej samej deklinacji oraz z okolicznościami użycia tej lub owej końcówki. Najlepiej zacząć od tych oboczności końcówek, które są związane z różnicami znaczenia.

Przygotowanie. Polecimy odmieniać rzeczowniki: *pan*, *koń*, *stół*, odmianę zaś zapisujemy. A więc:

L. poj.

M.	<i>pan</i>	<i>koń</i>	<i>stół</i>
D.	<i>pana</i>	<i>konia</i>	<i>stołu</i>
C.	<i>panu</i>	<i>koniowi</i>	<i>stołowi</i>
B.	<i>pana</i>	<i>konia</i>	<i>stół</i>
N.	<i>panem</i>	<i>koniem</i>	<i>stołem</i>
Mc.	<i>o panu</i>	<i>koniu</i>	<i>stole</i>
W.	<i>panie</i>	<i>koniu</i>	<i>stole</i>

L. mn.

M.	<i>panowie</i>	<i>konie</i>	<i>stoły</i>
D.	<i>panów</i>	<i>koni</i>	<i>stołów</i>
C.	<i>panom</i>	<i>koniom</i>	<i>stołom</i>
B.	<i>panów</i>	<i>konie</i>	<i>stoły</i>
N.	<i>panami</i>	<i>końmi</i>	<i>stołami</i>
Mc.	<i>o panach</i>	<i>koniach</i>	<i>stołach</i>
W.	<i>panowie</i>	<i>konie</i>	<i>stoły</i>

Polecamy wskazać końcówki i podkreślić je, następnie porównujemy te same przypadki poszczególnych rzeczowników. W ten sposób doprowadzamy uczniów do stwierdzenia, że te same przypadki rzeczowników należących do jednej deklinacji mają różne końcówki. Wysuwamy zagadnienie: od czego zależą te różnice końcówek?

Odpowiedź. Rozważania przeprowadzamy na rzeczownikach deklinacji męskiej.

a) Rozpoczynamy od biernika l. poj. Uczniowie stwierdzają, że rzeczowniki *pan*, *koń* mają biernik na *-a*, natomiast rzeczownik *stół* ma formę bez końcówki. Naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że biernik rzeczowników *pan*, *koń* ma tę samą końcówkę, co dopełniacz, jest równy dopełniaczowi, natomiast biernik rzeczow-

nika *stół* jest równy mianownikowi. Obecnie materiały rozważań powiększamy, polecając uczniom utworzyć bierniki innych rzeczowników męskich. Podawane przykłady zapisujemy teraz w dwu grupach: osobno rzeczowniki z biernikiem równym dopełniaczowi, osobno zaś — z biernikiem równym mianownikowi, np.:

<i>pana</i>	<i>stół</i>
<i>konia</i>	<i>ołówek</i>
<i>chłopca</i>	<i>zeszyt</i>
<i>pisarza</i>	<i>palec</i>
<i>kota</i>	<i>węgiel</i>
<i>psa</i> i t. d.	<i>piec</i> i t. d.

Na podstawie zebranych przykładów naprowadzamy uczniów na stwierdzenie, że w pierwszej grupie znajdują się rzeczowniki *żywotne*, w drugiej zaś — *nieżywotne*. Doprowadzamy w ten sposób do wniosku, że różnica biernika l. poj. w deklinacji rzeczowników męskich na spółgłoskę zależy od znaczenia: rzeczowniki *żywotne* mają biernik równy dopełniaczowi, rzeczowniki *nieżywotne* — mianownikowi.

b) Próbujemy teraz tę samą zasadę przenieść do biernika l. m. n. Uczniowie zauważają, że zasada ta stosuje się do rzeczownika *pan* i *stoły*, ale nie da się zastosować do rzeczownika *koń*, który ma biernik równy mianownikowi, chociaż jest *żywotny*. Może tu działa inna zasada. Powiększamy ilość przykładów, korzystając z rzeczowników, które uczniowie podali przy rozważaniu biernika l. poj. Odpowiednie przykłady zapisujemy teraz w trzech szeregach: osobno rzeczowniki *żywotne* z biernikiem równym dopełniaczowi, osobno — *żywotne* z biernikiem równym mianownikowi, osobno — *nieżywotne* z biernikiem równym mianownikowi, a więc:

<i>panów</i>	<i>konie</i>	<i>stoły</i>
<i>chłopców</i>	<i>koty</i>	<i>ołówki</i>
<i>pisarzy</i>	<i>psy</i>	<i>zeszyty</i>
		<i>palce</i>
		<i>węgły</i>
		<i>piece</i>

Na podstawie tych przykładów naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że rzeczowniki *żywotne*, które mają biernik l. m. n. równy mianownikowi, są to nazwy zwierząt, a więc rzeczowniki *nieosobowe*, podobnie jak rzeczowniki *nieżywotne*. W ten sposób doprowadzamy do wniosku, że w l. m. n. z pośród rzeczowników *żywotnych* tylko *osobowe* mają biernik równy dopełniaczowi, wszystkie zaś *nieosobowe* mają biernik równy mianownikowi. Różnica w urabianiu tych przypadków wynika również z różnicy znaczenia, ale zasada jest inna niż w l. poj.

c) Zależność końcówek od znaczenia można jeszcze uświadomić na formie dopełniacza l. poj. A więc zwracamy uwagę uczniów na formy: *pana, konia, stołu*. Powiększamy zasób przykładów, wypisując osobno dopełniacze na *-a*, osobno — na *-u*, np.:

<i>pana</i>	<i>kąta</i>	<i>rozumu</i>
<i>konia</i>	<i>ołówka</i>	<i>stołu</i>
<i>chłopca</i>	<i>kapelusza</i>	<i>zeszytu</i>
<i>pisarza</i>	<i>palca</i>	<i>kartonu</i>
<i>kota</i>	<i>węgla</i>	<i>parkanu</i>
<i>psa</i>	<i>pieca</i>	<i>ogrodu</i>

Na podstawie tego zestawienia uczniowie zauważą, że rzeczowniki żywotne mają końcówkę *-a* (można zaznaczyć, że wyjątki stanowią: *wołu, bawołu*), rzeczowniki nieżywotne zaś mają końcówkę *-a* lub *-u*.

d) Należy wreszcie wyjaśnić zależność końcówek od znaczenia także na przykładzie dwojakich form niektórych rzeczowników męskich w mianowniku l. mn., np. *pany* i *panowie*. Należy tu najlepiej w związku z przykładami z czytanki doprowadzić do dwu wniosków: 1) jedne formy mają znaczenie obojętne, inne — łączą się z lekceważeniem, pogardą, np. *chłopi* — *chłopy*, albo czasem 2) jedne są używane w języku potocznym lub ścisłym, drugie są poetyckie, uroczyste, np. *Grecy i Trojanie* — *Greki i Trojany*.

e) W związku z lekturą utworów poetyckich, zwłaszcza wyjątków z *Iljady* i *Odysei*, można też zwrócić uwagę na „poetyckie“ bierniki i narzędniki l. mn. (te tylko z przydawką), np. *uderzcie śmiało na Trojany, prosił Greki o litość; na ramionach strzały strasznymi szczęki przerażały, wiosty licznymi* i t. p.

Uwaga. Być może, że przy rozpatrywaniu form biernika l. poj. uczniowie zauważą, że niektóre rzeczowniki nieżywotne wbrew zasadzie mają formę równą dopełniaczowi, np. *grzyba, mazura* i t. p. Z przykładów tych należy skorzystać, by pouczyć, że zasady gramatyczne mają często wyjątki.

Zastosowanie. Sprawdzenie omówionych zasad na rzeczownikach ustępu *Podstęp Odysseusza* (18).

Wypracowanie. Wypisać z ustępu *Romulus* (28) 10 rzeczowników męskich, utworzyć od nich mianownik, dopełniacz i biernik l. poj. oraz mianownik, dopełniacz i biernik l. mn.

Wprawa. Do lekcji tej należy nawiązywać okolicznościowe ćwiczenia normatywne w urabianiu form: 1) dopełniacza l. poj. rzeczowników nieżywotnych na *-a* lub *-u*, 2) biernika l. poj. rzeczowników nieżywotnych na *-a*, 3) w razie potrzeby biernika l. mn. rzeczowników żywotnych nieosobowych, o ile spotyka się w języku uczniów błędy typu: *widziałem wilków* i t. p. Materiał przykładowy zawiera *Poradnik gramatyczny*.

Ponadto przy lekturze utworów pisanych językiem poetyckim można zwracać uwagę ucznia także na poetyckie formy bierników i narzędników l. mn.

XXIV. Końcówki a zakończenie tematu

Cel. Pouczenie o zależności końcówek od zakończenia tematu. Nie chodzi tu o wyczerpanie wszystkich wchodzących w rachubę przypadków we wszystkich deklinacjach, lecz o pokazanie zasady na kilku typowych przykładach.

Tok lekcji. Polecamy utworzyć formy miejscownika i wołacza l. poj. od rzeczowników: *ogrodnik, chłopak, rak, dach, róg, chłop, lew, płot, kraj, gołąb, żołnierz, mąż, klucz, kłoc, wódz* i t. p. Odpowiednie formy zapisujemy w dwu grupach: osobno formy na *-u*, osobno zaś na *-e*. Na możliwie wielkiej ilości przykładów staramy się uczniów doprowadzić do spostrzeżenia, że rzeczowniki z tematem na spółgłoskę tylnojęzykową mają miejscownik i wołacz na *-u*, inne zaś kończą się na *-u* lub *-e*.

W ten sposób uświadamiamy uczniom, że końcówki zależą także od ostatniej spółgłoski tematu.

Zastosowanie. Sprawdzanie uogólnienia na rzeczownikach ustępu *Budowa gniazda* (26).

Wypracowanie. Napisać miejscowniki l. poj. rzeczowników męskich zawartych w ustępie *Nad Nilem* (16).

Uwaga. W miarę poziomu klasy i czasu można zasób rozpatrywanych przykładów znacznie powiększyć.

XXV. Końcówki zwyczajowe

Cel. Uświadomienie uczniom, że w niektórych przypadkach różnica końcówek nie jest związana ani ze znaczeniem, ani z zakończeniem tematu, lecz wynika ze zwyczaju, który poznajemy tylko przez obcowanie językowe.

Tok lekcji. Polecamy wymieniać dopełniacze l. mn. rzeczowników męskich na spółgłoskę, podane przykłady zaś zapisujemy na tablicy, np. *domów, gołębi, sklepów, rękawów, lisów, wozów, płotów, trudów, pieców, zajęcy, wodzów, pni, uczniów, gajów, czcicieli, towarzyszków, kapeluszy lub kapeluszków, druciarzy i druciarzków, mężów, papieży, bogaczów i bogaczy, kruków, progów, dachów* i t. p.

Pożądaniem jest, by wśród przykładów były rzeczowniki o możliwie rozmaitych zakończeniach tematu. W tym celu nauczyciel może poddawać uczniom odpowiednie rzeczowniki w mianowniku l. mn., polecając im dotwarzać formy dopełniacza (materiał przykładów w *Poradniku gramatycznym*).

Zebrawszy materiał przykładowy, szukamy jakiejś zasady, według której jedne rzeczowniki mają końcówkę *-ów*, inne zaś kończą

się na *-i* lub *-y*. Dochodzimy wreszcie do stwierdzenia, że nie można tu ustalić jakiejś ogólnej zasady użycia obu tych końcówek. Wyjaśniamy wtedy, że końcówki te ustaliły się w poszczególnych rzeczownikach na podstawie *z w y c z a j u*. Zwyczaj ten poznajemy z codziennej mowy oraz z dzieł pisarzy. Korzystając z tych samych przykładów, zwracamy uwagę uczniom, że niektóre rzeczowniki mogą mieć obie końcówki bez żadnej różnicy i obie końcówki uważamy za jednakowo poprawne, np. *bogaczy i bogaczów*. Niekiedy jednak jedna forma jest częstsza i wówczas uważa się ją za poprawniejszą; a więc za lepszą formę uważa się *pokojów*, a nie *poko*i** i t. p. O tem, która forma jest w pismach wybitnych pisarzy częstsza, poucza *Poradnik gramatyczny*. Znajduje się tam wykaz rzeczowników, których dopełniacz w l. mn. może nasuwać wątpliwości.

Zastosowanie. Urabianie dopełniaczy l. mn. od rzeczowników męskich zawartych w ustępie *Skowronek* (25).

Wypracowanie. Napisać dopełniacze l. mn. od rzeczowników męskich zawartych w ustępie *Romulus* (28).

Wprawa. Przy nadarżających się sposobnościach w związku z lekturą, ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu należy zwracać uwagę uczniom na inne przypadki rozmaitych deklinacyj, w których występują różne końcówki, nie związane z różnicą znaczenia. Zwłaszcza należy uwzględniać okolicznościowo formy chwiejne, których tworzenia nastęrcza uczniom trudności. Wykazy tych form z określeniem ich poprawności zawiera *Poradnik gramatyczny*.

XXVI. Ważniejsze osobliwości w odmianie rzeczownika

Chodzi tu o pouczenie o ważniejszych typach rzeczowników, których odmiana wykazuje pewne odstępstwa od normy. Zasadnicze wiadomości tego zakresu są ujęte w podręczniku dla ucznia w dwu rozdziałach pt. *Rzeczowniki o odmianie przymiotnikowej lub mieszanej* oraz *Rzeczowniki o odmianie nieregularnej*. Zestawienia i uwagi mają być pomocą dla uczniów przy powtarzaniu w domu toku lekcji szkolnej. Tok tych lekcji powinien być zasadniczo ten sam: uczniowie tworzą odmianę podanych rzeczowników, wypisują ją na tablicy i w zeszytach, następnie wysnuwają na podstawie materiału przykładowego odpowiednie spostrzeżenia. Zastosowanie poszczególnych wiadomości trudno jest wiązać z tekstem; powinno ono polegać na urabianiu form podobnie odmieniających się rzeczowników i zastosowaniu ich w zdaniu. Podobny charakter powinny mieć również wypracowania piśmienne.

Do lekcji tych należy nawiązywać *ć w i c z e n i a n o r m a t y w n e*. A więc przy sposobności lektury, ćwiczeń w mówieniu i pisaniu należy zwracać uwagę na formy rzeczowników, w których urabianiu

uczniowie błędzą i przyuczać ich do posługiwania się *Poradnikiem gramatycznym*. Materiał do ćwiczeń znajdzie nauczyciel w tymże *Poradniku*.

O zdaniu

XXVII. Zdania równorzędnie i nierównorzędnie złożone

Cel. Zadaniem lekcji jest powtórzenie wiadomości z szczebla niższego o zdaniach równorzędnie i nierównorzędnie złożonych.

Przygotowanie. Powtórzenie na kilku przykładach wiadomości o stosunku wyrazów w zdaniu, o wyrazach określanych i określających oraz równorzędnych. Jako zagadnienie wysuwamy pytanie, jaki może być stosunek zdań w zdaniu złożonym.

Odpowiedź. Podajemy jako przykład zdanie nierównorzędnie złożone, np. *Uczeń bardzo się śpieszył, bo była już ósma godzina*. Przeprowadzamy rozbiór tego zdania na zdania pojedyncze, zapytujemy, o czym się z każdego z nich dowiadujemy i naprowadzamy na stwierdzenie, że drugie zdanie podaje przyczynę pośpiechu ucznia. Zdanie to jest więc określnikiem wyrazu *śpieszył się*. Przypominamy na tym przykładzie, że są zdania, które w całości tworzą człon drugiego zdania, stanowią określnik jednego z jego wyrazów. Przypominamy, że zdania takie nazywają się *określającymi*, zdania zaś, w których mieści się wyraz określany — *zdaniami określanymi*. Zdanie składające się ze zdania określanego i określającego nazywamy *zdaniem nierównorzędnie złożonym*.

Następnie zapytujemy, jak możnaby powiedzieć to samo, nie zaznaczając wyraźnie, że zdanie o uderzeniu ósmej godziny podaje przyczynę pośpiechu. W ten sposób staramy się uczniów naprowadzić na spostrzeżenie, że to samo można powiedzieć z pomocą zdania: *Była ósma godzina, uczeń śpieszył się więc bardzo*. Rozbieramy to zdanie na zdania pojedyncze i doprowadzamy do stwierdzenia, że zdania te są równie ważne, równorzędne, że jedno nie określa drugiego. Przypominamy nazwę zdań *równorzędnych* i zdania *równorzędnie złożone*.

Rozumowanie to przeprowadzamy także na innych przykładach. A więc np. na zdaniach:

Włodek ma psa, który nazywa się Cezar.

Włodek ma psa, a pies ten nazywa się Cezar.

Stefek był chory, został więc w domu.

Stefek został w domu, bo był chory.

Szedłem do szkoły i spotkałem kolegę.

Gdy szedłem do szkoły, spotkałem kolegę.

By nie wywołać sugestji, że stosunek określenia, czyli nierównorzędności, zachodzi tylko między zdaniem głównym a pobocznym, należy rozważyć także przykłady takie, w których określanem byłoby zdanie poboczne, np. *Spotkałem kolegę (I), gdy szedłem do sklepu (II), by kupić zeszyt (III)*. Korzystając z takiego przykładu, naprowadzimy uczniów na spostrzeżenie, że zdanie II jest określającym dla I-szego (głównego), samo zaś jest określane przez zdanie III.

Zastosowanie. Wyszukiwanie zdań równorzędnie i nierównorzędnie złożonych w ustępie *Mały Licynjusz* (29).

Wypracowanie. Utworzyć pięć zdań nierównorzędnie złożonych i zamienić je na zdania równorzędnie złożone.

Wprawa. Wychodząc od wiadomości przypomnianych na tej lekcji, należy możliwie często przeprowadzać ćwiczenia w zamianie zdań równorzędnie złożonych na zdania nierównorzędnie złożone i odwrotnie.

XXVIII. Związek czasowy zdań

Cel. Pouczenie o stosunku czasowym zdań pojedynczych w zdaniu równorzędnie i nierównorzędnie złożonym.

Przygotowanie. Pogadanka o rozmaitych stosunkach czasowych zdarzeń, a więc o stosunku równoczesności i następstwa. Pogadankę taką należy przeprowadzić na konkretnych przykładach, a na koniec wysunąć zagadnienie, w jaki sposób wyrażają się te stosunki w języku.

Odpowiedź. W dalszym ciągu lekcji nauczyciel poleca wypowiedzieć się o dwu zdarzeniach równoczesnych oraz zdarzeniach następczych zapomocą zdań złożonych. O ile uczniowie podadzą przykłady zdań równorzędnie złożonych, wówczas nauczyciel poleca im zamienić je na zdania nierównorzędnie złożone, tak by w jednym z nich dokładnie zaznaczyć stosunek czasowy. Wtedy naprowadza ich na spostrzeżenie, że w zdaniu nierównorzędnie złożonym jest jedno zdanie pojedyncze, które wobec drugiego jest określającym, a zaczyna się od takich spójników, jak: *gdy, skoro, zanim* i t. p. Dla zdań takich wprowadzamy nazwę zdań czasowych. Wyjaśniamy, że zdania takie wraz ze zdaniem określanem tworzą związek zdań, który nazywamy *związkiem czasowym*.

O ile uczniowie podadzą przykłady zdań nierównorzędnie złożonych, należy do przykładów tych nawiązać to samo rozumowanie, następnie polecamy je zamienić na zdania równorzędnie złożone, wykazując, że stosunek zdarzeń wymienionych zapomocą zdań pojedynczych jest ten sam, ale nie jest tak wyraźnie wypowiedziany.

Zastosowanie. Charakteryzowanie stosunków czasowych na tle zdań złożonych wybranych z podręcznika, np. *Scypjo i Ennjusz* (30)

lub z wypisów. Zamiana zdań równorzędnie złożonych na związki czasowe zdań lub odwrotnie.

Wypracowanie. Jak w zastosowaniu na kilku podanych przez nauczyciela zdaniach złożonych.

Wprawa. Dalsze ćwiczenia w zamianie zdań równorzędnie złożonych na związki czasowe i odwrotnie, mające jako cel wykształcenie wprawy stylistycznej, należy przeprowadzać okolicznościowo na ustępach wypisów lub w związku z poprawą wypracowań piśmiennych.

XXIX. Związki przyczynowe i skutkowe

Cel. Pouczenie o stosunku przyczynowo-skutkowym zdań pojedynczych w zdaniu równorzędnie i nierównorzędnie złożonym.

Przygotowanie. Pogadanka, oparta na konkretnych przykładach o stosunku przyczynowym zdarzeń. Wprowadzenie pojęcia przyczyny i skutku. Zagadnienie: jak się wyraża w języku stosunek przyczynowy i skutkowy zdarzeń.

Odpowiedź. Nauczyciel poleca uczniom wypowiadać się w zdaniach złożonych o zdarzeniach, z których jedno jest przyczyną, drugie zaś skutkiem. O ile uczniowie podadzą przykłady zdań równorzędnie złożonych, polecamy je przekształcić na zdania nierównorzędnie złożone. Naprzód polecamy im zdania te tak zmienić, by zaznaczyć w zdaniu pojedynczym wyraźnie, że odnosi się ono do przyczyny. Wówczas naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że w zdaniu nierównorzędnie złożonym jest jedno zdanie pojedyncze, które wobec drugiego jest określającym, a zaczyna się od spójników: *bo, ponieważ* i t. p. Dla zdań takich wprowadzamy nazwę zdań przyczynowych. Wyjaśniamy następnie, że zdania takie tworzą wraz ze zdaniem określaniem związek zdań, który nazywa się z w i ą z k i e m p r z y c z y n o w y m.

Polecamy teraz zdania poprzednie przekształcić w ten sposób (o ile oczywiście do tego się nadają), by zaznaczyć w zdaniu pojedynczym, że odnosi się ono do skutku. Zdania przekształcone rozważamy, jak wyżej. A więc zdanie odnoszące się do skutku jest zdaniem określającym s k u t k o w e m, a zaczyna się zwykle od spójników: *że, iż, aż*. Tworzy ono ze zdaniem określaniem z w i ą z e k s k u t k o w y.

O ile uczniowie przy podawaniu przykładów wyjdą od zdań nierównorzędnie złożonych, należy do tych przykładów nawiązać to samo rozumowanie, następnie polecamy je zamienić na zdania równorzędnie złożone, wykazując, że stosunek zdarzeń wymienionych za pomocą zdań pojedynczych jest ten sam, ale nie jest tak wyraźnie wskazany.

Zastosowanie. Jak przy związkach czasowych.

Wypracowanie. Jak przy związkach czasowych.

Wprawa. Jak przy związkach czasowych.

XXX. Związek warunkowy zdań

Cel. Pouczenie o stosunku warunkowym zdań pojedynczych w zdaniu równorzędnie i nierównorzędnie złożonym.

Przygotowanie. Pogadanka, oparta na konkretnych przykładach o stosunku warunkowym zdarzeń. Wprowadzenie nazwy warunku. Zagadnienie: jak się wyraża w języku stosunek warunkowy zdarzeń.

Odpowiedź. Polecamy uczniom wypowiedzieć się w zdaniach złożonych o zdarzeniach, z których jedno jest warunkiem drugiego. O ile uczniowie dadzą przykłady zdań równorzędnie złożonych, polecamy je przekształcić na zdania nierównorzędnie złożone, tak by w jednym ze zdań pojedynczych wyraźnie wskazać, że odnosi się ono do warunku. Następnie naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że w zdaniu nierównorzędnie złożonym jest jedno zdanie pojedyncze, które wobec drugiego jest określającym, a zaczyna się od spójników takich, jak: *jeśli, jeżeli, gdyby* itp. Dla zdań takich wprowadzamy nazwę warunkowych. Wyjaśniamy dalej, że zdania takie ze zdaniem określanym tworzą związek zdań, który nazywa się związkiem warunkowym.

O ile uczniowie podadzą naprzód przykłady zdań nierównorzędnie złożonych, wówczas do przykładów podanych nawiązujemy bezpośrednio powyższe rozumowanie, polecając im następnie zdania te zamienić na zdania równorzędnie złożone i wykazując, że stosunek zdarzeń wymienionych zapomocą zdań pojedynczych jest ten sam, ale nie jest tak wyraźnie wypowiedziany.

Zastosowanie. Jak przy związkach czasowych.

Wypracowanie. Jak przy związkach czasowych.

Wprawa. Jak przy związkach czasowych.

XXXI. Związek celowy zdań

Cel. Pouczenie o stosunku celowym zdań pojedynczych w zdaniu równorzędnie i nierównorzędnie złożonym.

Przygotowanie. Pogadanka, oparta na konkretnych przykładach o celu i środku. Zagadnienie: jak się wyraża w języku stosunek celu i środka.

Odpowiedź. Polecamy uczniom wypowiedzieć się w zdaniach złożonych o zdarzeniach, z których jedno jest celem, drugie zaś środkiem. O ile uczniowie podadzą przykłady zdań równorzędnie złożonych, polecamy je przekształcić na zdania nierównorzędnie złożone, tak by w jednym ze zdań pojedynczych wyraźnie wskazać, że odnosi się ono do celu. Następnie naprowadzamy uczniów na spostrzeżenie, że w zdaniu nierównorzędnie złożonym jest jedno zdanie pojedyncze, które wobec drugiego jest określającym, a zaczyna się od spójników takich, jak: *by, aby, żeby* i t. p. Dla zdań ta-

kich wprowadzamy nazwę celowych. Wyjaśniamy dalej, że zdania takie tworzą wraz ze zdaniem określanem związek celowy.

O ile uczniowie podadzą naprzód przykłady zdań nierównorzędnie złożonych, wówczas do przykładów podanych nawiązujemy bezpośrednio powyższe rozumowanie, polecając im następnie zdania te zamienić na zdania równorzędnie złożone i wykazując, że stosunek zdarzeń wymieniony zapomocą zdań pojedynczych jest ten sam, ale nie jest tak wyraźnie wskazany.

Zastosowanie. Jak przy związkach czasowych.

Wypracowanie. Jak przy związkach czasowych.

Wprawa. Jak przy związkach czasowych.

XXXII. Ćwiczenia słownikowe w związku ze składnią

W związku z wiadomościami o rodzajach stosunków zdań pojedynczych w zdaniach złożonych należy przeprowadzać ćwiczenia słownikowo-stylistyczne w kilku zasadniczych kierunkach.

1) Przedewszystkiem przy omawianiu wypracowań piśmiennych należy korzystać z wiadomości o zdaniach równorzędnie i nierównorzędnie złożonych, polecając parafrazować odpowiednie zdania, oraz zwracając uwagę na ich większą lub mniejszą odpowiedniość stylistyczną.

2) W związku z lekturą i omawianiem wypracowań przeprowadzać ćwiczenia w używaniu rozmaitych spójników.

3) O ile odpowiednie zdania tekstu pozwalają, należy je przekształcać w rozmaite rodzaje związków, a więc zamieniać związek czasowy na przyczynowy, przyczynowy na warunkowy, czasowy na celowy itp.

4) Przy przekształcaniu zdań nierównorzędnie złożonych na równorzędnie złożone należy zwracać uwagę na użycie odpowiednich przysłówków i wyrażeń, uwydatniających rodzaj związku, np. *następnie, potem, wskutek tego, dlatego, w tym celu* i t. p.



Spis treści

Uwagi ogólne	3
O głoskach	4
I. Narządy mowy	4
II. Głoski	5
III. Samogłoski i spółgłoski	6
IV. Sylaby	7
V. Głoski czyste i nosowe	7
VI. Głoski dźwięczne i bezdźwięczne	9
VII. Spółgłoski wargowe	9
VIII. Spółgłoski przedniojęzykowe	10
IX. Spółgłoski średniojęzykowe	11
X. Spółgłoski tylnojęzykowe	12
XI. Spółgłoski twarde i miękkie	12
XII. Samogłoski przednie i tylne	13
O wyrazach	14
XIII. Wyrazy pokrewne. Rdzenie, przyrostki i przedrostki	14
XIV. Budowa a znaczenie wyrazów	15
XV. Realne i etymologiczne znaczenie wyrazów	16
XVI. Podstawowe i przenośne znaczenie wyrazów	17
XVII. Porównania	18
XVIII. Omówienia	19
XIX. Pojęciowa, obrazowa i uczuciowa wartość wyrazów	19
XX. Przypadki rzeczowników	19
XXI. Tematy oboczne	21
XXII. Deklinacje	22
XXIII. Końcówki a znaczenie	23
XXIV. Końcówki a zakończenie tematu	26
XXV. Końcówki zwyczajowe	26
XXVI. Ważniejsze osobliwości w odmianie rzeczownika	27
O zdaniu	28
XXVII. Zdania równorzędnie i nierównorzędnie złożone	28
XXVIII. Związek czasowy zdań	29
XXIX. Związki przyczynowe i skutkowe	30
XXX. Związek warunkowy zdań	31
XXXI. Związek celowy zdań	31
XXXII. Ćwiczenia słownikowe w związku ze składnią	32

K S I A Ż N I C A - A T L A S S. A.

Lwów, Czarnieckiego 12 — Warszawa, Nowy Świat 59

poleca dzieło

Dra Henryka Gaertnera

Prof. Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie

**GRAMATYKA WSPÓŁCZESNEGO
JĘZYKA POLSKIEGO**

które ukaże się w pięciu oddzielnych zeszytach.

Całość dzieła obejmie pełny opis języka wspólnego warstw wykształconych i mowy ludowej, z uwzględnieniem tych właściwości języka staropolskiego, które już to wyjaśniają genezę pewnych cech dzisiejszej polszczyzny, już to znajdują zastosowanie w twórczości artystycznej jako środek stylizacji językowej.

GRAMATYKA uwzględniając również bogate różniczkowanie języka wspólnego według sposobu i okoliczności wypowiedzenia, według środowisk regionalnych, zawodowych, społecznych i czasowych ma być nie tylko podręcznikiem uniwersyteckim, ale zarazem źródłem do poznania polszczyzny jako materiału i środka wypowiedzenia się zarówno w języku ścisłym, jak też w mowie artystycznej.

I. GŁOSOWNIA (Lwów-Warszawa 1931) obejmuje wiadomości o istocie mowy, opis głosek i ich połączeń oraz zarys teorii wiersza polskiego. (Cena zł. 6,40).

II. WŁAŚCIWOŚCI SEMANTYCZNE MORFEMATÓW, KATEGORJE WYRAZÓW (Lwów-Warszawa 1933) zawiera naukę o znaczeniu, funkcjach i stylistycznych walorach wyrazów i wyrażeń oraz charakterystykę części mowy. (Cena zł. 5,40).

III. SŁOWOTWÓRSTWO (w druku) zawierać będzie szczegółowe przedstawienie rozmaitych typów budowy wyrazów ze względu na ich formę i znaczenie oraz charakterystykę ich żywotności w świetle nowotworów językowych współczesnych pisarzy.

IV. FLEKSJA obejmie opis form deklinacyjnych i koniugacyjnych z szczególnym uwzględnieniem form, podlegających wahaniom w języku literackim i potocznym.

V. SKŁADNIA będzie zawierać charakterystykę formalną i znaczeniową grup wyrazów.

Połączone Biblioteki WFIS UW, IFIS PAN i PTF

P.17511



19017511000000

<http://rcin.org>