BIBLIOTEKA
PWSP
KRAKÓW
385
M 67118

BIBLJOTEKA NAUCZYCIELA tom VI

ANIELA SZYCÓWNA

METODYKA WYPRACOWAŃ

CZĘŚĆ I.

PODSTAWY PSYCHOLOGICZNE I HISTORYCZNE

WYDANIE TRZECIE

WARSZAWA
KSIĘGARNIA J. LISOWSKIE
1926

BIBLIOTEKA
Wyższej Szkoły Pedagogicznej
W KRAKOWIE
67118
385
M

Druk. St. Niemiry Syn i S-ka, Warszawa Plac Napoleona 4.

§ 1. ZNACZENIE ĆWICZEŃ PIŚMIENNYCH WOBEC ZADAŃ WYKSZTAŁCENIA OGÓLNEGO I JĘZYKOWEGO.

Potrzebą i koniecznością natury ludzkiej jest wyrażanie myśli, uczuć i pragnień za pomocą odpowiednich ruchów i czynności. Gwoli tej potrzebie wytworzył się cały szereg środków wypowiadania się, jak: mimika, gestykulacja, rysunek i mowa, mająca wyższość nad niemi, gdyż słowo, jakkolwiek mniej wyraziste od gestu i obrazu, przedstawia niewyczerpaną rozmaitość form i ich kombinacyj, nadających się do oddania najsubtelniejszych odcieni myśli. Z biegiem czasu obok mowy ustnej powstało pismo, które jest używane do tych samych celów t. j. wyrażania myśli i porozumiewania się z innymi ludźmi. Ma ono nad mową ustną tę wyższość, że jest trwalsze: słowo wymówione jest dźwiękiem, który przemija zaraz po wygłoszeniu, nie dosłyszane lub zapomniane przepada zupełnie; usłyszane, zrozumiane i spamiętane ma wartość tylko dla tych, którzy je w danej chwili słyszeli; pismo natomiast, jako znak widzialny, pozostaje, może być przypominane t. j. odczytywane zarówno przez nas samych, jak przez innych przez długie lata po napisaniu. Z tego powodu w innych okolicznościach używamy mowy ustnej i pisanej: mówimy, gdy nam chodzi o wypowiedzenie się w najrozmaitszych sprawach życiowych, albo o wpływ natychmiastowy i bezpośredni na pewne grono ludzi, do których przemawiać możemy osobiście; piszemy, gdy chcemy wrażenia doznane i nasze własne myśli utrwalić i prze-

chować, choćby dla samych siebie, gdy chcemy przemówić do osób oddalonych, gdy wreszcie pragniemy myśli swe rozpowszechnić wśród szerszego grona ludzi lub przekazać je przyszłym pokoleniom.

Szkoła, która kształci przyszłych obywateli kraju, winna ich jak najlepiej przygotować do życia i jego zadań. Umiejętność wypowiadania swych myśli ustnie i pisemnie nie jest już dziś wyłącznie udziałem pewnych zawodów specjalnych, np. literata, lecz okazuje się konieczną dla każdego człowieka zarówno w życiu prywatnem, jak w różnych rodzajach pracy zawodowej i obywatelskiej; jako taka musi wejść do programu wykształcenia ogólnego. Celowi temu służą w szkole ćwiczenia ustne i piśmienne, stanowiące ważny dział w nauczaniu języka ojczystego. Spełniają one jednocześnie kilka zadań, które rozpatrzymy pokrótce:

1. Ćwiczenie zdolności logicznej myślenia. Ponieważ pisanie jest tylko formą dla myśli, przeto dobrze pisać może ten tylko, kto ma coś do powiedzenia. Co więcej; nie każda myśl daje się wyrazić na piśmie, lecz tylko taka, która przedstawia się umysłowi dość jasno i dokładnie. Pisanie jest poniekąd próbą, zmusza ono do zdania sobie sprawy z tego, o czem pisać mamy, do rozbioru naszych pojęć i ich uporządkowania. Często taka próba wykrywa nasze braki; okazuje się, że nasze wiadomości o danym przedmiocie były niedokładne, nasze obserwacje zbyt pobieżne, nasze sądy powierzchowne — to pobudza do lepszego poznania tego, o czem pisać mamy. Często też w miarę pisania, gdy uwaga nasza zacznie pracować w danym kierunku, myśli nasze się rozjaśniają, świadomość wzrasta, odkrywamy w danej rzeczy takie strony, których poprzednio nie dostrzegliśmy wcale; dochodzimy do nowych wniosków i uogólnień. Ćwiczenie więc piśmienne na określony temat pobudza dziecko do myślenia; w szkole ma ono zadanie najogólniejsze, wspólne z innemi częściami programu nauczania: rozwinąć umysł dziecka, a w szczególności zdolność logicznego myślenia.

2. Kształcenie wyobraźni i popędu twórczego. W piśmie wyraża się silnie indywidualność piszącego; słowo pisane wtedy nabiera wartości, gdy wypowiada nie to, co już przedtem

powiedziano wielokrotnie, lecz to, co naprawdę myśli i czuje osoba pisząca; mogą to być prawdy jak świat stare, lecz muszą być we własny, osobisty sposób pojęte i ujęte. Tutaj więc nietylko wyobraźnia bierna, odtwarzająca, lecz i czynna, twórcza ma swoje prawa. Tu właśnie pomysłowość, oryginalność, twórczość w większej są cenie. I dlatego to w szkole ćwiczenia piśmienne są jednym z najważniejszych środków kształcenia wyobraźni i twórczości dziecięcej. Tu oczywiście spotkać się można z zarzutem, że twórczość to dar Boży, tego żadna szkoła dać nie może. Na to odpowiemy, że niezawodnie zadaniem szkoły ogólnokształcącej nie jest przygotowanie artystów i poetów, zupełnie tak samo, jak nie jest jej zadaniem przygotowywanie filozofów i uczonych, lecz popęd twórczy, wrodzony naturze ludzkiej, posiada w pewnym stopniu każde dziecko; zadaniem szkoły jest rozbudzić go i rozwinąć w granicach, zakreślonych przez indywidualność ucznia, i tutaj wypracowania zająć winny należne sobie miejsce obok rysunków i pracy ręcznej.

3. Pogłębienie znajomości języka. Gdy jasne, już skrystalizowane pomysły zechcemy przyoblec w słowa, musimy dobrać odpowiednie wyrazy i zwroty mowy, któreby wiernie oddawały myśl każdą i uczucie, — zgodne z życzeniem Słowackiego, aby

język giętki
Powiedział wszystko, co pomyśli głowa,
A czasem był, jak piorun, jasny, prędki.
A czasem smutny, jako pieśń stepowa,
A czasem jako skarga nimfy miękki
A czasem piękny, jak aniołów mowa.

Tutaj sięgnąć musimy do skarbnicy mowy ojczystej, której część posiada każdy w swej pamięci. Gromadzimy te skarby przez życie całe: dostarcza nam ich i mowa potoczna, i pieśń ludowa, i modlitwy, i słownictwo fachowe, używane przez ludzi różnych zawodów, i książka, i dziennik, i natchnienie poety, i dzieło naukowe, i wykład popularny i gwara uliczna; w zwykłych jednak warunkach słowo to wchłaniamy nieświadomie, nie myśląc, jak mowa polska jest piękna i bogata. Dopiero w chwili, gdy piszemy, zaczynamy rozumieć naprawdę, co to

są synonimy, przenośnie, porównania i jakie mają znaczenie. A kiedy zechcemy myśli swe wyrazić nietylko jasno i logicznie, lecz ładnie i poprawnie, jesteśmy zmuszeni zwrócić należytą uwagę na budowę zdań i okresów, szyk wyrazów, ich zgodę, użycie czasów słowa i przypadków rzeczownika, pisownię źródłosłowu i końcówek, słowem, dopiero wówczas stają się dla nas jasne i zrozumiałe wszystkie prawidła gramatyki, składni, ortografji, które tutaj się stosują. I dlatego to w nauczaniu języka ojczystego, jakkolwiek głównem źródłem poznania jego bogactwa jest czytanie wyjątków pięknej poezji i prozy, jakkolwiek koniecznym jest wykład teorji języka, t. j. zasad gramatyki i stylistyki; ani to czytanie, ani ta teorja nie przyniosłyby rzeczywistych korzyści, gdyby uczeń jednocześnie nie pisał ćwiczeń, gdyż tam dopiero ma sposobność zastosować bogactwa słów, zwrotów i form językowych, a przez to rzeczywiście znajomość języka pogłębia i rozszerza.

4. Wyrobienie łatwości i biegłości w wypowiadaniu myśli na piśmie czyli właściwe doskonalenie stylu. To zadanie, związane najściślej z samą istotą ćwiczeń piśmiennych, kładziemy na końcu, gdyż jest ono poniekąd wynikiem poprzednich. W każdym razie dobre pisanie, t. j. uczynienie z języka posłusznego narzędzia myśli, jest sztuką, a każda sztuka wymaga wprawy: łatwość w wynajdywaniu odpowiednich wyrazów, łatwość w budowaniu zdań i okresów, słowem całkowite opanowanie formy stylowej osiągnąć można jedynie przez ćwiczenie się w tym kierunku. O ile więc chcemy, aby uczniowie nasi pisali kiedyś dobrze, musimy ich przyzwyczaić w szkole do wyrażenia swych myśli na piśmie, musimy przez odpowiednie ćwiczenie styl ich stopniowo urobić i wydoskonalić. I tu przewidujemy zarzut, że piękny styl jest rzeczą wrodzoną, więc dać go nie może żadna szkoła; na to odpowiemy podobnie jak powyżej: szkoła też ogólnokształcąca nie ma na celu wytworzenia talentów pisarskich, lecz rozwój zdolności wyrażenia myśli na piśmie w granicach, zakreślonych przez indywidualność ucznia. Co więcej; myśląc o wyrobieniu stylu nie należy nigdy zapominać o dawnem orzeczeniu Buffon'a „Styl to człowiek" i o zdaniu Mickiewicza „Chcąc dwie rzeczy uczynić zupełnie podobnemi do siebie, trzeba im życie odebrać". Zabójczem dla

rozwoju człowieka i dla rozwoju stylu byłoby dążenie, aby wszyscy nasi uczniowie pisali jednakowo; lecz przeciwnie każdy posiadać powinien swój styl tak, jak każdy ma odmienne rysy twarzy, odmienny temperament, odmienne usposobienie. Jeżeli jednak, zgadzając się na indywidualne różnice wzrostu i wagi ciała, dbamy o to, aby każde dziecko rozwijało się prawidłowo pod względem fizycznym; to zgadzając się na indywidualne różnice stylu, dążyć będziemy, aby każdy z naszych uczniów pisał swoim stylem, lecz, pisał dobrze. Pisać zaś dobrze, to przedewszystkiem pisać szczerze, naturalnie, bez wszelkiej pretensjonalnej frazeologji, bez pozy, bez przesady; pisać jasno, aby każdy bez trudu naszą myśl zrozumiał; pisać zwięźle bez wszelkiego zbytecznego gadulstwa; pisać czysto po polsku, nie kalecząc pięknej mowy ojczystej; pisać tak, jak się i mówić powinno t. j. aby mowa ustna czy piśmienna w słuchaczu i czytelniku budziła te same myśli i uczucia, które przepełniają mówiącego czy piszącego, aby słowo przekonywało rozum lub wzruszało serce zależnie od tego, co wyrazić chcemy. A już pozostawmy sposób przekonywania i wzruszania osobistości piszącego, niech on treść i formę czerpie we własnej duszy; im prościej i naturalniej myśl swoją wypowie, tem łatwiej trafi do przekonania innych.

---

§ 2. OD CZEGO ZALEŻY ZDOLNOŚĆ PIŚMIENNEGO WYRAŻENIA MYŚLI?

Wszelkie racjonalne nauczanie opierać się winno na danych psychologicznych. O ile więc zechcemy znaleźć właściwą metodę prowadzenia ćwiczeń stylistycznych zgodnie z ich celem, który wskazaliśmy w rozdziale poprzednim musimy naprzód zastanowić się bliżej nad warunkami, od których zależy rozbudzenie się i rozwój zdolności wypowiedzenia swych myśli na piśmie.

Pierwszym takim warunkiem jest posiadanie w umyśle odpowiedniej treści w postaci obrazów i sądów, które pragnie-

my ująć w słowa. Nie mówimy i nie piszemy, gdy nic mamy nic do powiedzenia, albo też nie odczuwamy potrzeby wyrażenia swych myśli. Ta zaś potrzeba jest wynikiem dwóch czynników: 1) zainteresowania się tworami naszej wyobraźni czy rozumu; 2) przyjemności dzielenia się nimi z wiadomym lub niewiadomym czytelnikiem. Ta przyjemność pisania czy to dla siebie, czy to dla innych, (a najczęściej i dla siebie i dla innych) dostępną będzie tylko przy pewnem sprzyjającem jej usposobieniu umysłu. Koniecznem tu będzie naprzód *żywe zainteresowanie się* daną treścią i dłuższe *skupienie uwagi* na danym przedmiocie: wrażenia i myśli przelotne, obojętne, przesuwając się i zmieniając szybko, nie pobudzają do pisania; dopiero gdy coś żywiej poruszy nasze uczucia lub wyobraźnię, nasunie jakieś pytania, wątpliwości lub odwrotnie da niespodziane wyjaśnienie, uwaga zatrzymuje się dłużej nad daną myślą, umysł ciągle do niej powraca i działa w wytkniętym przez nie kierunku: wtedy sama przez się nasuwa się chęć utrwalenia spostrzeżeń, wniosków i pomysłów. Ze zdolnością do pisania wiąże się ściśle *zdolność do refleksji:* nawet gdy piszemy o rzeczach konkretnych, treścią naszej uwagi nie są właściwie te rzeczy, lecz nasze myśli i spostrzeżenia, będące wynikiem otrzymanych wrażeń. Z tego powodu ci, którzy wyłącznie interesują się wrażeniami zewnętrznemi, t. j. patrzą, słuchają, dotykają, wąchają, smakują, przy wielkiej nawet rozmaitości i subtelności tych wrażeń nic nie umieją opisać, dokąd nie są zdolni *zdawać sobie sprawy* z tego, co widzieli, słyszeli i poznali przy pomocy innych zmysłów. To samo można zauważyć w usposobieniach wprost przeciwnych, obcych życiu realnemu, marzycielskich: ludzie tacy nie piszą i nie umieją nic napisać, dopóki poddają się całkowicie swym nastrojom i marzeniom; dopiero wtedy, gdy są zdolni uczucia swe i marzenia *rozważać i analizować*, nadają im odpowiednią formę literacką. Czynność pisania do takiego skupienia uwagi pobudza, ale wymaga jednocześnie, aby ta uwaga była *trwałą*, t. j. aby umysł był zajęty danym przedmiotem przez cały czas pisania. Tutaj dopiero znajdziemy cały szereg czynników, które wpływają głównie na przedstawienie wybranej treści w pewnym określonym porządku, t. j. na plan, dyspozycyę naszego opracowania. Najczęściej zaczynamy pisać już z pe-

wnym planem t. j. ze świadomością tego, co chcemy powiedzieć; zwykle jednak jest to tylko szkic bardzo ogólny, który dopiero w ciągu pisania przybiera dla nas samych kształty wyraźniejsze, szczegóły określa się już z piórem w ręku — a nasuwa je oczywiście sam bieg wyobrażeń, podległych zwykłym prawom kojarzenia. Na ten bieg wyobrażeń wpływają jednak zarówno warunki zewnętrzne, jak nasz stan wewnętrzny: podczas pisania otrzymujemy również wrażenia, nie mające żadnego związku z tem, co piszemy, albo przypominamy sobie fakty, które do danego tematu nie należą; to uwagę oczywiście rozprasza i odrywa; potrzeba osobnego wysiłku dla zwalczenia, usunięcia z umysłu tych wyobrażeń zbytecznych, a to wywołuje znużenie: praca zrazu przyjemna staje się ciężką, idzie trudno i skłania często do przerwania rozpoczętego pomysłu. Inni ulegają łatwo złudzeniu, że właśnie to wszystko, co im się podczas pisania nasunęło, do właściwego ich tematu należy: skutkiem tego odbiegają od niego w ciągu pisania, zmieniają pierwotny pomysł, stąd bezładność, chaotyczność w ich pismach, nadmierna pobieżność w jednej części, rozległość i drobiazgowość w drugiej.

Braki podobne wynikają też często ze sprzeczności pomiędzy szybkością myślenia a szybkością pisania. Kto myśli powoli t. j. z trudnością przypomina sobie i odtwarza swoje życie wewnętrzne, powoli kombinuje i zestawia szczegóły, z których ma złożyć całość, ten podczas pisania często musi się zatrzymać: namyśla się, co napisać dalej. Pisanie oczywiście idzie wtedy wolno, wymaga dłuższego czasu, a sama ta długość może wywołać pewne znużenie uwagi, którego wynikiem naturalnym bywa często zwrócenie myśli na coś innego. Przeciwnie zaś, kto myśli szybko, temu wyobraźnia nasuwa odrazu tyle pomysłów i obrazów, że pióro nie może podążyć za myślą; jeszcze nie skończył pisać jednego, już myśl jego zajęta jest innemi szczegółami, nuży go to zatrzymywanie się; wynika stąd opuszczenie wielu rzeczy, byle prędzej dojść do końca, dużo stosunkowo treści przy pobieżnem i słabem opracowaniu. Jeżeli brak pierwszy t. j. zbytnia powolność myślenia wynika z niedostatecznego opanowania tematu, więc np. u dzieci może się okazać wtedy, gdy temat jest dla nich zbyt trudny, mało dostępny, albo mało

interesujący; to druga trudność, t. j. niemożność napisania wszystkiego, co się ma na myśli wiąże się ściśle z techniką pisania, ze *zdolnością wysłowienia.*

Łatwość pisania wymaga, aby piszący: 1) na wyrażenie każdej myśli znajdował odpowiedni wyraz lub zwrot mowy; 2) aby z wyrazów tych i zwrotów budował prawidłowe zdania; 3) aby form językowych (przypadków, czasów, trybów itp.) używał poprawnie, zgodnie z zasadami języka, w którym pisze. Pisanie więc wymaga nietylko posiadania w umyśle dostatecznej treści, lecz i posiadania dostatecznego *zasobu wyrazów i zwrotów mowy.* Tutaj oczywiście warunkiem sprzyjającym jest *dobra pamięć słowna i wrażliwość na piękno mowy.* Kto łatwo sobie przyswaja wyrazy i zwroty, gromadzi sobie stopniowo obfity zasób słowny, z którego później może czerpać, gdy przyjdzie mu własne myśli wypowiadać piśmiennie; naturalnie wchodzą tu w rachubę tylko te wyrazy, których znaczenie rozumiemy dostatecznie, innych bowiem nie umiemy zastosować właściwie. Bogactwo to gromadzi się w umyśle nieznacznie i często niepostrzeżenie dla nas samych: słuchanie dobrych mówców i czytanie dobrych książek najwięcej ma tu wpływu. Korzyść jednak ze słuchania i czytania pod tym względem będzie zależną od podstawy, jaką myśl przybiera wobec otrzymywanych wrażeń t. j. od rodzaju zainteresowania, które im towarzyszy. Bezmyślne powtarzanie najpiękniejszych wyjątków poezji i prozy nic nie pomoże, gdyż w pamięci pozostawi tylko zbiór dźwięków, których uczeń nie zastosuje samodzielnie do wyrażenia własnych myśli. Podobnież mało pomaga czytanie, jeżeli czytelnik jest wyłącznie zainteresowany treścią i nie zwraca zupełnie uwagi na formę literacką, w której była podana; wtedy pamiętamy myśl, a nie słowa. Widzimy to często u ludzi bardzo inteligentnych i u dzieci bardzo zdolnych, które dużo umieją, dużo rozumieją, dużo czytają, a mimo to nie mają najmniejszych zdolności literackich; trudno im cokolwiek opowiedzieć lub napisać, tak im brakuje wyrazów. Tylko wtedy, gdy czytelnik umie połączyć zainteresowanie do myśli z zainteresowaniem do formy, gdy zwraca uwagę na wyrazy mniej zwyczajne, na siłę i trafność porównań i przenośni, na dźwięczność i gładkość, potoczystość stylu i inne zalety estetyczne; treść kojarzy się

w jego myśli z formą i ta forma przechowuje się również w pamięci. Jeżeli ktoś np. lubi poezję· często odczytuje piękniejsze utwory i niektórych wyjątków uczy się na pamięć nie z musu lecz z upodobania i dopiero wtedy, gdy już doskonale przeniknął ich znaczenie; wpływa to korzystnie na urobienie jego własnego stylu. Stwierdzają to zresztą już nietylko obserwacje codzienne, lecz i specjalne doświadczenia, które tu i ówdzie przeprowadzono. Przed kilku laty z inicjatywy francuskiego towarzystwa badań nad dziećmi *(Societe libre pour l'etude psychologique de l'enfant)* zrobiono następujący eksperyment w paru szkołach paryskich, posiadających oddziały równoległe. Uczniom obu oddziałów polecono napisać wypracowanie na ten sam temat; porównano wyniki, a ćwiczenia zachowano jako dokument. Następnie w ciągu trzech miesięcy w oddziale A. prowadzono naukę języka ojczystego zwykłym trybem; w oddziale B. natomiast większą część lekcji poświęcono na czytanie dobrych utworów, uczono się też na pamięć wielu urywków poezji i pięknej prozy. Po upływie określonego terminu zadano drugie wypracowanie próbne, i znów porównano wyniki. Okazały się one wszystkie na korzyść oddziału B.: uczniowie, którzy więcej czytali i uczyli się na pamięć, okazali daleko większe postępy w wysławianiu od tych, którzy więcej od nich zajmowali się gramatyką. Dotyczyło to nietylko doboru wyrazów, lecz i poprawnej budowy zdań i okresów. Łatwo to wytłómaczyć psychologicznie. Czytając lub słuchając przyswajamy sobie nietylko poszczególne wyrazy, lecz pewne stałe ich połączenia; dzięki wytworzonym przez to skojarzeniom wyrazy te przypominamy sobie w tym samym porządku, a więc: szyk wyrazów w zdaniu, zgoda orzeczenia z podmiotem, użycie pewnych przypadków po pewnych czasownikach, właściwe przyimki i spójniki — tak samo nieznacznie i nieświadomie utrwalają się w naszym umyśle. O zasadach gramatyki i składni myślimy przy pisaniu rzadko. Jeśli zaś o nich myślimy, to zwykle wówczas, gdy mamy jakąś wątpliwość co do wyrażenia, którego użyliśmy już, lub zamierzamy użyć; przyczyną takiej wątpliwości jest pewne poczucie, że dana forma jest błędną, to zaś poczucie budzi się w nas wtedy, gdy jest ona różną od form, do których przywykliśmy. Wówczas przypominamy sobie od-

powiednią zasadę, aby swą wątpliwość rozstrzygnąć lub błąd popełniony naprawić. Porządek przeciwny, t. j. uświadomienie sobie zasady przed napisaniem każdego zdania jest sztuczny, więc w sztucznych też, wyjątkowych wypadkach może być zastosowany np. gdy piszemy przykłady na pewną zasadę gramatyczną, i specjalnie dobieramy zdania odpowiednie. Nie znaczy to bynajmniej, iżby dokładna znajomość zasad gramatycznych była zgoła zbyteczną w nabyciu poprawnego stylu. Jesteśmy zazwyczaj narażeni na wpływ nietylko wzorowego lecz i błędnego języka, i z równą łatwością przyswajamy sobie wyrażenia błędne, jak poprawne, czego dowodem między innemi ludzie, którzy pod wpływem pobytu zagranicą lub czytania dzieł obcych nabierają pewnych zwrotów, niezgodnych z duchem języka polskiego. Otóż gruntowna znajomość gramatyki wytwarza silniejszą wrażliwość na błędy językowe; przyzwyczajeni do zastanawiania się nad zjawiskami językowemi, dostrzegamy i uświadamiamy sobie łatwiej każde wykroczenie przeciwko poprawności i czystości mowy, i ta świadomość właśnie nas chroni od ich popełnienia. Stąd wniosek: wiedza gramatyczna w żadnym razie nie powiększa bogactwa słów i zwrotów, tylko ostrzega nas przed złem użyciem tych, które posiadamy.

Niedość jednak posiadać t. j. znać pewne wyrazy i wyrażenia, aby ich używać właściwie. Trzeba nadto z łatwością przypomnieć je sobie w chwili pisania. Każdy z nas daleko więcej wyrazów rozumie, niż ich używa w mowie i piśmie: można powiedzieć, że z całego naszego bogactwa pewną tylko cząstkę zachowujemy na nasz użytek codzienny, reszta zaś pozostaje w naszym umyśle jako skarb ukryty, który z trudnością odnajdujemy w naszej pamięci. Dzieje się tak z tej przyczyny, że wyrazy, które częściej powtarzamy, siłą przyzwyczajenia cisną się nam na usta i nasuwają pod pióro, są one bowiem ciągle obecne w naszej świadomości. Łatwiej nam powiedzieć komu to, cośmy już sobie mówili t. j. cośmy w myśli poniekąd ujęli w słowa; łatwiej nam napisać to, cośmy już mówili; a mówiąc czy pisząc mamy skłonność do powtarzania wyrazów, które poprzednio były już przez nas powiedziane lub napisane, dopiero świadomość, że takie powtórzenie jest błędem stylowym, zmusza nas

do ich zastąpienia przez inne. Tutaj ujawnia się przedewszystkiem wzajemny wpływ mówienia i pisania, oraz znaczenie wprawy w mowie i w piśmie. Ci, którzy mówią często i dużo, a zwłaszcza są zmuszeni mówić o rozmaitych przedmiotach: opowiadać, opisywać, wyjaśniać, wykładać, przekonywać, nabierają pewnej łatwości wysłowienia, która oddziaływa niewątpliwie i na ich styl w piśmie: piszą łatwo, swobodnie, naturalnie, tak, jak mówią; ci znów, którzy dużo piszą, przyzwyczajają się do starannej budowy zdań, która sprawia, że i w mowie ustnej posiadają pewną potoczystość: mówią, jak z książki. Z drugiej strony jednak mówienie i pisanie wymagają bądź warunków odmiennych, sprawiających, że nieraz dobrzy mówcy nie są dobrymi pisarzami i odwrotnie dobrzy pisarze są niekiedy słabymi mówcami. Mowa ustna wymaga szybkiego orjentowania się, przytomności umysłu, a nadto pewnej jakby intuicyjnej zdolności odgadywania nastroju słuchaczy: patrzymy na tych, którzy nas słuchają i wraz z nimi słuchamy własnego głosu, to nam daje wskazówkę, co powiedzieć, co zamilczeć, słowom pomaga tu głos, ton mowy, gesty mówcy, wyraz jego twarzy — z tego powodu czasem dość banalne słowa i frazesy głębokie wywierają wrażenie. Ta sama mowa, spisana dosłownie, w czytaniu już się tak nie podoba. Rzecz oczywista, że ci, którzy myślą wolniej i dłużej zastanowić się muszą nad budową każdego zdania, albo też ci, którzy łatwo się mieszają, onieśmielają, których rzeczywista lub domniemana krytyka lub niezadowolenie słuchaczy wyprowadza z równowagi, wolą zawsze pisać, niż mówić. Pisanie wymaga staranniejszego opracowania wszystkich szczegółów treści i formy; tutaj wszystko musi być bardzo jasne, ścisłe i poprawne, bo tu nie można wzrokiem ani gestem dopowiedzieć tego, czego wyraźnie nie mówią słowa, a wszelkie niedokładności, opuszczenia, wszelka niejasność, dwuznaczność, rozwlekłość czy pospolitość, każdy błąd językowy, któryby może uszedł uwagi słuchacza, razi czytelnika. Wynika stąd, że choć mówienie jest przygotowaniem do pisania, nie może go w zupełności zastąpić jako ćwiczenie stylu: pisać ostatecznie nauczyć się można tylko przez pisanie.

Sprobujemy teraz w kilku słowach streścić to, cośmy rozważali dotychczas; będzie to nam potrzebne w jednym z roz-

działów następnych, gdy z rozważań tych wyciągniemy odpowiednie wnioski metodyczne. Ująć je i przedstawić możemy w postaci następującej tablicy:

Warunki piśmiennego wyrażenia myśli:

a) co do *treści:*	b) co do *formy:*
1) dostateczna znajomość przedmiotu.	1) dostateczny zasób wyrazów i zwrotów (bogactwo języka).
2) żywe zainteresowanie.	2) dobra pamięć słowna (łatwość wysłowienia).
3) zdolność skupienia uwagi.	3) poczucie piękna mowy (dobór wyrazów).
4) ścisłe ujęcie tematu (obmyślenie planu).	4) znajomość zasad języka (poprawność).
5) dokładne uświadomienie i wyodrębnienie rzeczy głównych od podrzędnych.	5) dostateczna wprawa w mowie ustnej i piśmiennej.

§ 3. STYL DZIECIĘCY

A) Rozwój mowy i zdolności wysłowienia w wieku przedszkolnym.

Zastanowimy się z kolei nad zdolnością stylową dzieci; chcąc bowiem kształcić i rozwijać naszych uczniów, musimy się oprzeć na tych zasobach, które przynoszą z sobą do szkoły, na ich wyobrażeniach, uczuciach i skłonnościach. Wówczas dopiero mieć będziemy owo „wychowanie zgodne z naturą", zalecane przez wszystkich pedagogów nowoczesnych, zacząwszy od *Wielkiej dydaktyki* Komeńskiego do *Stulecia dziecka* głośnej autorki szwedzkiej. A jeżeli gdzie, to właśnie do nauki stylu zastosować się dadzą słowa poety i pedagoga, Jana Pawła Richtera (Jean Paul) „Dusza dziecka jest sama sobie nauczycielem; nauczyciel tylko budzi samowiedzę drzemiącą, nakładając właściwe barwy". Dawne metody prowadzenia ćwiczeń stylistycznych zapominały zupełnie o tej prawdzie i chybiały zupełnie celu; nowe — muszą sięgnąć do źródła dotąd niewyzyskanego

— do studjów psychologicznych nad zdolnością dzieci do wypowiadania się.

Jak w rozwoju ludzkości, tak w rozwoju dziecka mowa poprzedza pismo; początków więc stylu dziecięcego szukać należy w badaniach, dotyczących mowy. Czegóż nas one uczą? Dziecko zaczyna mówić pod koniec pierwszego lub na początku drugiego roku życia w okresie, gdy już dużo rozumie t. j. zdaje sobie sprawę ze znaczenia wielu wyrazów i zwrotów, które słyszy w otoczeniu; z zasobu tego jednak na razie używa samo tylko jednego lub kilku wyrazów, stopniowo dopiero ilość ich się powiększa. Do mówienia skłania dziecko rzeczywista potrzeba wypowiedzenia się. Zdarza się, że dzieci inteligentne i dobrze rozwinięte umysłowo zaczynają mówić dość późno; dzieje się to wówczas, gdy dziecko nie potrzebuje mówić, aby być zrozumianem: zapomocą gestów, mimiki i kilku wyrazów wyraża wszystkie swe uczucia i potrzeby, dopiero po pewnym czasie, gdy te środki już mu nie wystarczają, zaczyna nagle mówić i wówczas w mowie czyni bardzo szybkie, zadziwiające nieraz postępy, sprawia niespodziankę rodzicom, którzy się już martwili jego opóźnieniem. I poniekąd słusznie, gdyż spóźnienie to częściej się zdarza u dzieci upośledzonych pod względem umysłowym: dziecko takie zaczyna mówić dopiero w 5-tym, 7-mym a nawet w 9-tym roku życia pomimo, że ma słuch dobry i narządy mowne zupełnie normalne. Dlaczegoż wcześniej nie mówiło? Bo nie miało nic do powiedzenia.

Skoro małe dziecko zaczyna się świadomie posługiwać mową, spotykamy u niego zrazu pojedyńcze wyrazy, najczęściej rzeczowniki np. mama, tata, mleko, mucha i t. p. — lecz w ustach dziecka mają one znaczenie całych zdań, a więc: *mama* — może znaczyć: mama jest tutaj; mamo! przyjdź do mnie! mama poszła! mama się na mnie gniewa! itp. Są to znane już dziś psychologom t. zw. *wyrazy — zdania* — podobne znaczenie mają też częste wykrzykniki np. *bęc! buch!* — co znaczy upadło, albo: rzucę na ziemię i również czasowniki w trybie rozkazującym: *daj! weź! itp.* Posługiwanie się takiemi formami ma za przyczynę nietylko pierwiastkowe ubóstwo słownika dziecka, lecz i pewną cechę jego umysłowości — *konkretyzm.* Dziecko myśli przeważnie obrazami, z któ-

rych każdy odtwarza właściwie nie jeden przedmiot, lecz całą sytuację, ale nie *analizuje* tych obrazów na ich części składowe; mówiąc zaś, określa to swoje przeżycie jednym tylko wyrazem, który najlepiej oddaje myśl jego i nastrój. Konkretyzm ten pozostaje w mowie dziecka i wtedy, gdy zaczyna używać zdań zupełnie prawidłowych pod względem gramatycznym. Jestto najznamienniejsza może cecha stylu dziecięcego.

Dziecko w wieku przedszkolnym nietylko mówi całemi zdaniami, ale opowiada różne swoje przygody, powtarza słyszane bajeczki, a często i układa własne, a przecież te wszystkie próbki jego stylu mają ten sam specyficzny charakter. Na czemże on polega?

W mowie dziecka przeważają dwie części mowy: rzeczowniki i czasowniki, bo uwagę jego przyciąga głównie rzecz konkretna i ruch, czynność, zmiana, której ulega. I dziecko nazywa rzeczy i czynności właściwemi ich nazwami, bez omówień i długich określeń. Im nazwa jest bardziej charakterystyczna, malownicza tem chętniej jej używa; im bardziej ogólnikowa, nieokreślona, częściej jej unika. A więc dziecko powie chętniej: *skakanka* niż *sznur do skakania,* utworzy sobie wyraz *pomaślić* zamiast *posmarować masłem,* powie *bęcnąć, capnąć* zamiast przyzwoitego i książkowego: *upaść, zabrać,* a pomimo wszystkich przestróg i poprawek starszych, opowiadać będzie zawsze, że dzieci *latały,* wbrew objaśnieniu, że dzieci nie mają skrzydeł, więc tylko mogą biegać. Słowa dziecka zmieniają też formy zależnie od jego nastroju, stąd szczególne upodobanie zarówno do wyrazów zdrobniałych, jak do wyrazów pospolitych, grubiańskich lecz silnych. Pierwszych użyje, gdy chce wyrazić swój zachwyt, podziw, miłość czy pieszczotę, drugich, gdy dany przedmiot lekceważy, gdy się gniewa, żartuje lub na przekór starszym zaznacza, że nie chce być miłem pieszczonem dzieckiem. A więc w mowie dziecka tak, jak w mowie ludu, jak w pismach Reja, tego utalentowanego prostaka, znajdujemy mnóstwo „kwiateczków ładniutkich, ślicznutkich, maluteńkich“ będzie i biedna „ptaszynka“ i „stoliczek“ i „chłopaczek“ i „pieseczek“ i „książeczka“ i „buciczki“ i „sukieneczki“ — oprócz „mamy“ będzie „mamusia“ „mamunia“ „mateczka“ i tak do nieskończoności;

a jednocześnie dziecko powie z pewną satysfakcją „uwalałem sobie łapy w piachu", nie zważając na oburzenie: „fe! nie mów tak brzydko, *zabrudziłeś rączki piaskiem*". Co gorsza, najlepiej wychowane dziecko łatwo sobie przyswaja wszelkie przezwiska i epitety; przymiotników wogóle dzieci używają mało, o ile zaś je stosują, to jako epitety, wyrażające ich zadowolenie lub niezadowolenie, a więc: „ładny, śliczny, brzydki, *paskudny*" — gdy chodzi zaś o zadowolenie lub niezadowolenie z ludzi, to dziecko często zamiast przymiotnika używa rzeczownika, który oznacza daną wadę czy przywarę, a więc: On jest *leniuch, płaksa, beksa, mądrala, gaduła*, zamiast: on *jest leniwy, skłonny do płaczu, mądry, lubi dużo mówić.* Porównajmy te wyrażenia z poprzedniemi, a spostrzeżemy, że pierwsze są silniejsze, bardziej obrazowe. Czasem dziecko, podobnie jak człowiek pierwotny lub poeta, znanym sobie wyrazom nadaje nowe znaczenie, stosując je samodzielnie, a więc dziewczynka 5 letnia powie, opisując obrazek: „Ten aniołek wyszczerzył rączki, a chłopczyk 6 letni daje definicję: Podłoga to *dno pokoju.* O ile jednak dzieci z własnego popędu używają takich metafor, nie rozumieją ich często w mowie dorosłych i nieraz występują z krytyką: Jakto *słoneczko powstało?* czy to słoneczko ma łóżko, żeby wstało rano? Wyrazy słyszane bowiem dziecko zamienia na obrazy: czego sobie nie może przedstawić w sposób konkretny, to wydaje mu się dziwne, śmieszne, niezrozumiałe... Albo też w wyrazach i zwrotach słyszanych dziecko chwyta nie ich znaczenie, zgodne ze słownikiem, lecz raczej pewne zabarwienie uczuciowe, pewien nastrój, w którym bywają wygłaszane przez starszych. Dzięki temu dziecko często używa wyrazów i zwrotów, z których znaczenia nie zdaje sobie dostatecznie sprawy. Oto przykłady. Dziewczynka 6 letnia, której matka, chcąc coś pochwalić, używała porównania „jak marzenie" na zapytanie, czy jej się podoba nowy fartuszek, zawołała z zachwytem: *o! jak marzenie!* Inna, słysząc, że wymawiano się od jadła słowami „nie mam apetytu" gdy zaczęła uczyć się pisać, na propozycję nauczycielki: „Może jeszcze napiszesz parę wierszy, Luciu" odpowiedziała: „*Kiedy już nie mam apetytu*, proszę pani". Chłopczyk 8 letni słyszał, że jego matka prowadzi często poważne rozmowy z pa-

nem X., wybitnym pedagogiem, z rozmów tych nic nie rozumiał, ale wyrazy „pedagogicznie“ „niepedagogicznie“ obijały mu się o uszy i utkwiły w pamięci. Pewnego dnia, gdy nauczycielka zadała jako ćwiczenie opis piórnika, użył na początku zdania: „Naprzód opiszę, jak piórnik wygląda na *zewnątrz*, a później opowiem, co jest *wewnątrz*“. Gdy nauczycielka czytała to zdanie, przybrał tryumfującą minę i objaśnił: „Ja to napisałem *pedagogicznie* tak, jak pan X., prawda?“ W podobny sposób dziewczynka, bardzo słabo rozwinięta umysłowo, słyszała, jak jej matka mówiła do swej znajomej: „Iść do teatru, to na coś wesołego, żeby się uśmiać i zabawić, a nie na jakie ciężkie dramaty *historyczne*“ później opowiedziała swej przyjaciółce. „To brzydka książka, to taka *historyczna*“, nazywając tak jakiś zbiorek powiastek, który nie miał nic wspólnego z *historją*, tylko jej się nie podobał.

Z przykładów tych widzimy, że dziecko, zainteresowane wyłącznie, a przynajmniej przeważnie rzeczami konkretnemi, niemniej dość wcześnie okazuje zainteresowanie czysto językowe. Zainteresowanie to nie pozostaje w żadnej sprzeczności z jego konkretyzmem, lecz przeciwnie jest jednym z jego objawów. Właśnie dlatego, że dziecko w wieku przedszkolnym mało jest zdolne do analizy i abstrakcji, forma tak ściśle kojarzy się w jego umyśle z treścią, że trudno mu je rozdzielić: ta sama treść w innej formie już wydaje się czemś zgoła różnem. Spostrzegamy to w wielu okolicznościach. Naprzód, gdy spostrzeżenie dotyczy rozmowy: uwaga dziecka skupia się wtedy na osobie mówiącej i jej słowach; kiedy tę rozmowę przypomina sobie i reprodukuje, przytacza dosławnie, jeśli nie wszystko, to przynajmniej zdania, które zainteresowały je żywiej. W opowiadaniach małych dzieci często się powtarza: „on powiedział tak“ albo „on mówi tak“. Przytoczeniom tym sprzyja też popęd naśladowczy, tak wybitny u dzieci.

Dziecko w zabawach swoich chętnie odtwarza czynności, ruchy i słowa osób, których rolę przybiera na siebie i bywa nieraz doskonałym aktorem. Chwyta też łatwo charakterystyczne właściwości mowy. Z jakąż przyjemnością starsze dziecko opowiada o swojej małej siostrzyczce, mówiąc umyślnie dziecinnie „Hania *nie cie* (nie chce) *bulki* (bułki) — *bulka bel*“

Podobnież dziecko nieraz w opowiadaniu powtarza wyrazy chłopa, żyda, jakiegoś cudzoziemca, źle mówiącego po polsku — reprodukuje nieraz wiernie nietylko słowa, lecz akcent, ton danej osoby; ba! ono równie chętnie naśladować będzie głosy zwierząt, albo świst lokomotywy lub samochodu; słowem opowiadania jego zmieniają się łatwo w małe dramaciki.

W stosunku do opowiadań, które słyszy, i powiastek, które mu czytają, gdy samo jeszcze czytać nie umie, to zainteresowanie się formą i popęd naśladowczy wyrażą się w inny sposób. Dziecko tak przywiązuje się do formy literackiej, w którą dana treść została ujęta, że każda zmiana je razi. Jeśli dziecku podoba się jakaś bajka, prosi, aby ją powiedzieć lub przeczytać jeszcze raz i jeszcze raz; ulubionych swoich bajek słucha zawsze z równą chęcią, gniewa się tylko, gdy opowiadający zmieni coś lub opuści, wtedy zaraz poprawia: „to tak nie było!“ Jeśli dziecko opowiada komuś bajkę, którą mu opowiadano, powtarza dosłownie całe ustępy tem gładziej, im lepszą ma pamięć i większą łatwość wysłowienia.

Tę skłonność do reprodukowania nietylko treści lecz i wyrazów przynosi dziecko do szkoły. Żądanie, aby przeczytane powiastki „opowiadało swojemi słowami“, albo żeby rzecz dłuższą „streściło w kilku słowach“ jest dla początkujących uczniów bardzo trudne do wykonania. Parafraza bowiem wymaga właśnie oddzielenia treści od formy, tak przeciwnego skłonnościom dziecka w tym wieku, streszczenie zaś musi być wynikiem naprzód analizy danego utworu, t. j. odróżnienia głównych myśli od szczegółów podrzędnych, a później pewnej syntezy, ujęcia całości w głównym zarysie. Tego się dziecko dopiero musi nauczyć, do tego dopiero z wiekiem dochodzi, ale nigdy prawie nie jest zdolne, mając lat 8 lub 10. W tym wieku oczywiście dzieci skracają rzeczy dłuższe, lecz to skrócenie zgoła inaczej się dokonywa: poprostu opowiadają to, co spamiętały, opuszczają to, co uszło ich uwagi; słowem w opowiadaniu ich widzimy to samo, co w rysunkach: dziecko bardzo starannie i dokładnie odtwarza nawet szczegóły drugorzędne, które je zainteresowały, a pomija lub szkicuje tylko daleko ważniejsze, zasadnicze części danego przedmiotu.

Nawet starsze trochę i umysłowo dojrzalsze dzieci doznają podobnych trudności. Pewna 11 letnia dziewczynka zwierzyła mi się: „Nie mogę dobrze napisać tego, co parę razy czytałam, bo tak mi się plączą ciągle *te wyrazy, które były w książce*, że chcę napisać inaczej, a nie mogę".

Czy wobec tego słusznie uważamy reprodukowanie powiastek i wierszy czytanych za łatwiejsze od wyrażania własnych myśli przez dziecko? Dla własnej myśli znajduje ono odrazu odpowiednią formę, na którą oczywiście wpływa pośrednio to, co czytało lub co mu czytano; gdy wyrażenie cudzej myśli innemi słowami przedstawia dla niego trudności niemniejsze, niż dla nas dobry przekład z języka obcego, w którym często i doświadczony literat nie ustrzeże się błędu.

Przy całej zależności stylu dziecka od języka otoczenia, zauważyć w nim można pewne swoiste cechy nietyle w doborze wyrazów, co w budowie zdań. Zdania te są zwykle krótkie, często nierozwinięte, a przynajmniej mało posiadają określeń. Obok zdań prostych pojawiają się dość wcześnie zdania złożone, lecz składają się przeważnie ze współrzędnych. Jedno zdanie poprostu dołącza się do drugiego, jak z toku myśli, ze zwyczajnego kojarzenia wyobrażeń wypadnie. Często dziecko obywa się bez wszelkich spójników; czasem używa i nadużywa niektórych np. ciągle powtarza *i;* gdy zaznacza stosunek logiczny przyczyny do skutku, przeciwnie jeden spójnik mu nie wystarcza, daje dwa odrazu np. *bo dlatego.* Zdania podrzędne są daleko rzadsze; częściej trafiają się dopełniające ze spójnikiem, że, żeby, natomiast określające zwłaszcza z zaimkami względnemi *kto, który* w odpowiedziach małych dzieci należą do wyjątków, podobnie jak różne skróty imiesłowowe i inne właściwości języka książkowego. Nadaje to stylowi dziecka pewną żywość, ale czasami też wytwarza monotonność; też same wyrazy, te same formy zdań powtarzają się ciągle. Wogóle powtarzania tego samego dziecko bynajmniej nie unika, bardzo mało też używa zaimków i z trudnością sobie z niemi radzi: czasem ten sam rzeczownik powtarza się kilkakrotnie, czasem znów zaimek znajdujemy tam, gdzie poprzednio nie było rzeczownika (dziecko ma go w myśli lecz nie wyraża) czasem znów połączenie paru zaimków zamiast jednego np. Co to jest piwnica? Piwnica to taka komórka, *co w niej są wę-*

gle (zamiast: *w której).* Szyk wyrazów w zdaniach jest zupełnie dowolny, swoboda, właściwa językowi polskiemu, jest w ustach dzieci znacznie rozszerzona, więc dziecko nietylko powie zależnie od myśli i nastroju: „Pójdę już do domu" i *Do domu* pójdę już" i *„Już* do domu pójdę" — ale przestawi z równą łatwością: *Mi* chce się spać, (spać mi się chce). *Bym* do ogrodu poszedł. (Poszedłbym do ogrodu). W jednych wypadkach dziecku zdanie samo się układa tak, że wyraz najważniejszy mówi na początku, w innych ma już zdanie ułożone, ale wyrazy przestawia przypadkowo w chwili mówienia, zwłaszcza, gdy jest zmęczone lub bardzo się spieszy.

Pozwolę sobie dać ilustrację tych uwag, przytaczając próbki opowiadań, spisanych dosłownie tak, jak je z ust dzieci słyszałam.

1. *Opowiadanie samodzielne Janinki R.,* liczącej lat 5 i 7 miesięcy, dziewczynka chodzi do ochrony.

„Moja ciocia ma taką małą dziewczynkę, którą aniołek przyniósł i teraz jest trochę większa, to ciocia daje mi ją na ręce. Moja ciocia tę małą tak bije po rączkach. Ma jeszcze taką małą Manię i ta niedługo będzie taka, jak ja. Ta Mania jeszcze nie umie mówić, tylko mówi tak *ciocia, Nimnuś, niania,* Na mnie woła: *niania.* Jak teraz będzie większa, to już będzie mówiła: *Jania.* Mój wujo tę małą tak bije, pasa weźmie. Ja do niej zawsze w niedzielę przychodzę i bawię się. Jak mama będzie miała pieniądze, to kupi od Turka bułkę z rodzenkami i ja pójdę do niej i dam jej kawałek. Mój brat łakomy, jak nie wiem co, jak ja jej nie dam, to on jej nie da. Ja zawsze się z nią rozdzielę. Ciocia mówi, że ta Mania mała jest tak ze mną jak z siostrzyczką, i ta Stefcia mała.

2. *Opowiadanie Zbyszka,* liczącego lat 5 (chłopiec z rodziny inteligentnej, uczęszcza do szkoły freblowskiej).

Uwaga. Opowiadanie to opiera się na zdarzeniu prawdziwem, bo istotnie Zbyszek jeździł do Czerska, ale w znacznej części jest jego fantazją, gdyż dnia tego żadnych wypadków z ludźmi nie było.

„Tak ładnie było, zielono tam, wszystko rozkwitło, już takie kwiaty na jabłonkach. W kolejce tak było nieporządnie: szyby były całe pobrudzone. Popsuła się tu kolej i musie-

liśmy wsiąść do statku, bo zupełnie komin odleciał do tej rzeki i komina nie było. Młody był taki maszynista, zamiast zatrzymać kolej, to zatrzymał i zagwizdał i nie szedł, żeby przyszli majstrzy, tylko wziął i skoczył do rzeki i upadł i się tak usunął i utonął. Konduktor chce wyskakiwać, a tu kolej się przewraca, ale wszyscy wyskoczyli, tylko konduktor i kontroler został, *bęcnęli* i ze strachu otworzyli buzie i napili się piasku. Wszyscy zmykali do statku, taki statek był naładowany, że łódka, przynajmniej taka, jak ta otomana. Poznałem jednego majtka. Tak za nami ryby pędziły, wszystko leciało, wszystkie takie ryby. I oni tak bęcnęli i się zabili, bo połknęli piasek przecież.

3. *Opowiadanie Lolka*, liczącego lat 7, o Krakusie i Wandzie (chłopiec słyszał kilkakrotnie tę legendę).

Że był jeden taki Krakus, *Więc* ten Krakus miał córkę Wandę, ta Wanda była bardzo dobra dla wszystkich. Pewnego razu jakiś hałas, krzyk się zrobił; płakało dziewczę, bo był smok nad Wisłą i zjadł jej matkę. Krakus, *ponieważ że* był odważny, miał Antka odważnego, i miał takiego dużego barana, że smok mógł go połknąć. Wzięli go, *ze skóry obdarty*, a barana mięso zjedli, skórę zostawili i wzięli tego barana skórę, wypchali siarką, słomą i także węglem rozpalonym i smołą. I teraz mówi Krakus „Antek, teraz pójdziesz tu i tam, weźmiesz tego barana, rzucisz temu smokowi". A smok tylko na to czekał. *Więc* jak mu rzucił, *więc* smok go połknął odrazu i zaczął pić, pić, aż pęknął na dwoje. Potem Krakus umarł i nosili w rękach piasek i sypali na jego mogiłę. I potem Wanda *ze żalu się* utopiła, bo miała *Turcja walczyć z Polakami*. I potem posłów przysłał Niemiec, żeby się Wanda z nim ożeniła, nie dlatego, że ona była ładna, tylko dlatego, że była bogata. I ona powiedziała, że nigdy aż do końca świata Polak z Niemcem się nie zbrata. I posłowie ukłonili się i poszli do króla, a więc król powiedział, że nie może tak być, tylko ona musi się z nim ożenić, bo inaczej będzie wojna. Więc Wanda mówi: niech będzie wojna. Więc potem ona wzięła, i Wanda wsiadła na łódkę i pożegnała się ze swemi koleżankami, wyjechała na środek Wisły, potem wzięła, wyskoczyła z łódki i się utopiła. I potem ją jeszcze przyjaciółki *ratowali*, ale już była

pod wodą. I potem dużo Polaków zginęło, ale Polska zwyciężyła.

B) Rozwój stylu u dzieci w wieku szkolnym.

Z przytoczonych próbek widać, że choć w wieku przedszkolnym dziecko w swych opowiadaniach nieraz przeciwstawia się i logice (np. na początku mówi to, co powinno być na końcu) i gramatyce (np. co do końcówek *li* i *ły* w czasie przeszłym) ma ono pewną swobodę w opowiadaniu, bywa po swojemu wymowne i pełne werwy. Zdawałoby się, że podobne cechy posiadać będą pierwsze próbki piśmienne w szkole. Dzieje się jednak inaczej. Dziecko w początkach wieku szkolnego jest zwykle mniej wymowne od małych sześciolatków, które się jeszcze nie uczą. Poprostu zmiana warunków krępuje jego swobodę. Żądanie spokoju w klasie, odpowiedzi tylko na pytanie sprawia, że malcy 7 — 8 letni szczebiocą podawnemu jedynie podczas pauzy między sobą, na lekcji opowiadają z pewną trudnością, chcą bowiem zadowolić nauczyciela, obawiają się wyrazów i zwrotów, za które mogłyby być łajane. Przejście do pisma również nie jest łatwe. Dziecko, które pokonało trudności elementarne i zaczyna samo pisać, nieraz jest zachwycone zdobytą świeżo umiejętnością i gotowe ciągle jej doświadczać. Niektóre dzieci piszą tak chętnie, jak poprzednio chętnie mówiły, gdy zaczynały mówić, ale cóż piszą z własnego popędu? Najczęściej pojedyńcze wyrazy lub króciutkie zdania: dziecko pisze po tysiąc razy swoje imię i nazwisko, cieszy się wyrazami „mama", „tata", „konik"; które udało mu się nakreślić, albo podpisuje swoje rysunki, przedstawiające różne sceny z życia; „pan pali cygaro". „Alinka idzie na spacer". Dłuższych opowiadań dziecko takie nie probuje: trudności techniczne pisania są jeszcze zbyt wielkie, pisanie idzie zbyt wolno; zresztą i tu mamy zupełną analogję z rozwojem mowy: jak pierwsze wyrazy, które dziecko wymawia, mają właściwe znaczenie całych zdań, tak i to, co dziecko pisze, w umyśle jego odpowiada całej sytuacji, całemu obrazowi. I wtedy gdy dziecko zaczyna już pisać małe ćwiczenia stylowe, t. j. gdy

umie połączyć szereg zdań w jedną całość, pisze ono zwykle krótko, sucho, ogranicza się czasem do szeregu rzeczowników, które można uważać za t. zw. wyrazy — zdania. Jeden chłopczyk 8 letni np. ćwiczenie p. t. *Moja droga do szkoły* napisał w ten sposób: Dom. Ulica. Sklep. Koń. Dorożka. Plac. Szkoła. Do ćwiczenia dołączył rysunek odpowiedni, na którym pomieścił to wszystko, co widzi, idąc z domu do szkoły. W podobny sposób inny chłopiec ze szkoły ludowej niemieckiej*) opisał domek wiejski, w którym przebył lato:

Kuchnia. Piec jest zrobiony z cegieł. Ganek jest z belek. Pokój. Piec. Balkon. Stajnia: Cały dom (ćwiczenie ilustrowane zapomocą rysunków).

Są jednak dzieci, które już w tym wieku piszą ćwiczenia schematyczne wprawdzie, lecz ujęte w całe zdania. Oto przykład tego samego wypracowania przez dwóch innych chłopców.

1. Tam były zwierzęta, tam był kogut i kury i świnki, i tam raz przyszedł lis i wziął sobie jedną kurę. W domu były pokoje i kuchnia, i w kuchni był duży komin, a w pokojach wisiały obrazki.

2. Domek wiejski wygląda tak: Kuchnia jest bardzo duża i las jest niedaleko. I na oknie jest dużo kwiatów. I jest zbudowana stajnia, a tam bardzo dużo krów, zdaje mi się 30. I pokoje są bardzo wysokie. I tam jest bardzo wesoło. I łąka też jest duża.

Skoro dziecko pokona pierwsze trudności pisania, ćwiczenia jego stają się jeszcze bogatsze w treść i bardziej urozmaicone co do formy; od opisów *schematycznych* przechodzi ono do *opowiadań i opisów naiwnych*, wtedy u dzieci 8—9 letnich zaczyna się wytwarzać ten typowy „styl dziecięcy", tak drogi wielu autorom pedagogicznym właśnie z powodu swej charakterystycznej naiwności, nie pozbawionej pewnego wdzięku. Oto przykłady:

1. *Nasza nauczycielka.* Nasza nauczycielka nazywa się panna Marja. Chodzę już dwa lata do niej do szkoły. Ona musi często w stół stukać. Lubię słuchać powiastek. Najlepiej

*) Te trzy ćwiczenia podaje z zeszytów swych uczniów F. Gassmann, nauczyciel szkoły miejskiej w Zurichu. (Sprache und Erlebniss. (Zuerich 1916).

lubię rysować. Pisać też lubię i czytać. Nasza pani ma niebieskie oczy, czarne włosy. Chcę mieć dobrą cenzurkę, teraz będę miała same piątki (Małgosia K. lat 8).

2. *Mój piesek.* Kiedy jeszcze mieszkałam u babci, babcia miała psa, on się nazywał Fermo. Fermo był wierny. Odprowadzał mnie rano do szkoły, a w południe przychodził po mnie. Jednego dnia, kiedy się lekcja jeszcze nie skończyła, mądry pies sam sobie otworzył drzwi, wtedy się dzieci śmiały. Kiedy wuj Alfred chciał mnie żartem uderzyć, Fermo patrzył na swego pana i warczał. On jest mój wierny przyjaciel (Andzia lat 8).

3. *Śnieg pada.* Wczoraj śnieg padał. Zrobiliśmy śnieżną górę i bałwana ze śniegu. Później tam przyszedłem i zobaczyłem dużego chłopca, który narobił dużo kul ze śniegu i rzucał na mnie. Więc ja poskoczyłem i także zrobiłem kule. Kiedy przyszedłem, tam był jeden człowiek, a ja myślałem, że to chłopiec i rzucałem na niego. On się odwrócił. Ja zobaczyłem, że to pan nie chłopiec, więc uciekłem. Rano znów nowy śnieg napadał*) (Franek B., lat 9).

4. *Wrażenie z kolonji letniej.* Było mi tam bardzo dobrze, bo był piękny las, góry były, łąka była ładna. Niedaleko lasu na łące w stawie rósł tatarak, niezapominajki. Konie się tam pasły, motyle latały, bąki, mchy i koniki polne. Było mi tam bardzo dobrze. (Dziewczynka 10 letnia ze szkoły miejskiej w Warszawie).

5. *List mego ucznia,* który mi komunikuje, jak przepędził dwa dni wolne w Zaduszki.

Kochana Pani! Żałuję bardzo, że nie mogłem przez te święta uczyć się, ale nie wszystkich lekcyj, bo tylko rysunków, pogadanki przyrodniczej i polskiego. Ale mi się nie nudziło, bo w niedzielę rano bawiłem się wojskiem, a że rozrzuciłem dużo klocków, więc długo sprzątałem. Potem zjadłem obiad, a w dwie godziny później bawiłem się w wojsko i poszedłem spać. Kiedy rano wstałem w poniedziałek i zjadłem śniadanie, to się znowu bawiłem w wojsko, a w południe przyszedł po

*) Te trzy ćwiczenia podaje z zeszytów swych uczniów F. Gassmann, nauczyciel szkoły miejskiej w Zurichu. (Sprache und Erlebniss. (Zuerich 1916).

mnie Tatuś i zabrał mnie na Powązki. Tam byłem na grobie dziadzi, matki mojego drugiego dziadzi i na grobie „Pięciu Poległych". Potem poszedłem do domu na obiad, a po obiedzie chciałem odrobić lekcję. Ale przyszedł do mnie mój kolega, Władek, uczeń I klasy i bawiliśmy się długo, a potem poszedłem spać, (Jerzy K., lat 9 i 3 miesiące, przechodzi w komplecie kurs klasy wstępnej).

Co z tych urywków można wnioskować o stylu dzieci? Pisząc o rzeczach, które je interesują, mają one zawsze coś ciekawego do opowiadania, więc piszą chętnie, ale też dużo z tego, co myślą i czują, nie przechodzi na papier, trzeba się domyślać lub pytać o komentarz. Nie lubią opisywać dokładnie, szkicują tylko, ale w tych szkicach są spostrzeżenia charakterystyczne. Weźmy pięć przykładów przytoczonych wyżej. Nr. 1 wskazuje, że Małgosia lubi swoją nauczycielkę i miałaby dużo o niej powiedzieć, ale zbyt obszerny temat nie da się odrazu uporządkować, wydobywa więc ze swoich wspomnień i notuje to, co jej pamięć nasunie, a więc, że pani ma niebieskie oczy i ciemne włosy (pewno myśli sobie: nasza pani jest bardzo ładna), że często „musi w stół stukać" — naturalnie; dzieci hałasują i pani się gniewa, uderza linją, aby się uciszyły; ale Małgosia chce też powiedzieć swojej pani, że lubi się uczyć i będzie zawsze pilną i grzeczną, więc przyrzeka, że będzie miała dobrą cenzurkę. Niema ścisłego planu w tem ćwiczeniu, ale jest nastrój, są wrażenia grzecznej dziewczynki w szkole.

Nr. 2 zdaje się pochodzić od dziewczynki zdolniejszej, bystrej, spostrzegawczej, która doskonale charakteryzuje swego wiernego psa, przytaczając dowody jego wierności wstępem i zakończeniem. Zdania są dłuższe, lepiej zbudowane, oprócz głównych trafiają się i złożone.

Nr. 3 nie umie jeszcze opowiedzieć bardzo zajmująco swojej przygody, ale wiąże logicznie jedno zdanie z drugiem, opowiada zdarzenia w porządku chronologicznym, niejasno tylko określa miejsca, dokąd przychodził i skąd odchodził.

Nr. 4 swój zachwyt nad wsią wyraża poprostu wyliczeniem tego, co tam widziała; powtórzenie tego samego zdania na początku i na końcu nadaje pewien oryginalny charakter ćwiczeniu.

Nr. 5 (jak dalsze jego postępy w języku polskim okazały), jest zdolny, a nawet ma dość łatwości wysłowienia; w liście swoim chciał on możliwie dokładnie zdać sprawę ze wszystkiego, co robił i wszystko po swojemu objaśnić. Ta dokładność jest zabawna w swej naiwności. Na początku chciał oświadczyć, że żałował swoich lekcyj w komplecie, ale szczerość nie pozwoliła mu tego powiedzieć o arytmetyce, której w tym czasie nie lubił (w następnym roku zmienił zdanie) więc umyślnie wyliczył parę innych przedmiotów. Mówiąc o swoich zajęciach, nie omieszkał powiedzieć, że przy zabawie rozrzucił dużo klocków i dużo czasu zajęło mu sprzątanie; wyliczając groby, które odwiedzał używa określenia „matka mego drugiego dziadzi“ zamiast krótszego „moja prababcia“, jednocześnie chce zaznaczyć, że to nie była matka tego dziadzi, o którym wspominał poprzednio. „Pięciu poległych“ pisze dużą literą i umieszcza w cudzysłowie, nie powtarza objaśnienia, którego mu udzielono, choć zrobiło ono wielkie na nim wrażenie. Wogóle dzieci w tym wieku przedewszystkiem opowiadają fakty, nad uczuciami swemi i wrażeniami nie rozwodzą się wcale, żadnej abstrakcji, uwag ogólnych, refleksji jeszcze się u nich nie spotyka.

Dalszy rozwój zdolności stylistycznej dokonywa się już pod wpływem nauki szkolnej i czytania. Dziecko przyswaja sobie coraz więcej wyrażeń i zwrotów książkowych, nabiera wprawy w opowiadaniu i opisie, korzysta ze wskazówek nauczyciela i coraz umiejętniej je stosuje. W tej fazie ćwiczenia dzieci są dłuższe co do rozmiarów i bogatsze w szczegóły, poprawniejsze pod względem gramatycznym, niż na stopniu poprzednim; natomiast mniej są oryginalne, bardziej zależne od wzorów, które dziecku podano, Indywidualność ucznia w tej epoce przejawia się najsłabiej, natomiast indywidualność nauczyciela lub nauczycielki zaznacza się bardzo wyraźnie. Jeżeli weźmiemy zeszyty uczniów lub uczennic 10—12 letnich (czwarty i piąty oddział szkoły miejskiej, albo I i II klasa szkoły średniej) spostrzeżemy nieraz, że wszyscy piszą podobnie; jeżeli jednak weźmiemy zeszyty z dwóch szkół, prowadzonych przez różnych nauczycieli, uderzy nas czasem ogromna różnica w ujęciu i opracowaniu tego samego tematu. Inaczej piszą dzieci, którym z góry podają plan i wzór gotowy, nie

pozwalając w najmniejszej drobnostce od niego odstąpić, a inaczej te, których samodzielność nie jest tak skrępowana; inne będą ćwiczenia uczniów, których nauczyciele kładą nacisk na dokładność obserwacji i specjalnie rozwijają zdolność spostrzegawczą; inne tych, którym pozwalają czytać dużo bajek i powiastek i kładą nacisk na gładkość opowiadania, inne wreszcie tych, które czytają i uczą się na pamięć wielu wyjątków poezji, a nauczyciel najwięcej się stara o wyrobienie poczucia piękna i wskazuje to piękno zarówno w przyrodzie, jak w utworach czytanych. Właśnie te różnice najlepiej charakteryzują pewną cechę wybitną tego okresu poniekąd przejściowego: dziecko pisze bardziej świadomie t. j. lepiej zdaje sobie sprawę, co i jak napisać powinno, dostrzega własne błędy, ale właśnie ta świadomość odbiera mu często śmiałość i oryginalność, nie dowierza sobie samemu, wstydzi się swej naiwności, raczej stara się odgadnąć życzenia nauczyciela i do nich przystosować. Dla ilustracji podaję następujący opis:

1. *Nasz pies.* Nasz pies jest zwierzęciem domowem, wabi się Rex, należy do rasy ponterów. Rex ma łeb szeroki o wydatnem czole, oraz niezbyt długi ogon, który trzyma na wysokości grzbietu, gdy biegnie lub idzie. Nasz pies służy do polowania na kuropatwy. Ciało jego składa się z głowy, szyi, tułowia, ogona i nóg. Morda Rexa jest zupełnie tępa. Oczy są osadzone na przodzie głowy, uszy ma obwisłe, gdy jednak tropi zwierzynę, podnosi je trochę do góry. Rex jest biały w kasztanowate łaty, lecz przednia noga jest barwy ciemno kasztanowatej i wygląda, jakby była powalana błotem. Psy są różnej wielkości, od najmniejszych, dochodzących wielkości szczura, do największych. Psy żywią się mięsem, chlebem, mlekiem i jarzynami, wogóle tem, czem się żywi człowiek, a Tatuś mówi, że niedobrze jest dawać psu do polowania jarzyny, dlatego że traci węch. Szczególnie psy lubią gryźć kości, ale do roku lepiej jest nie dawać kości. Pies jest bardzo pożytecznem zwierzęciem. Pilnuje naszego dobytku, służy myśliwym do polowania, pomaga pasterzowi w pilnowaniu bydła, oraz ciągnie niewielkie ciężary. („Ćwiczenie ucznia ze szkoły łódzkiej handlowej, przytoczone przez p. A. Wolanowską). Porównajmy ten dokładny opis, w którym oprócz charaktery-

styki swego psa, chłopiec mówi dużo o psach w ogólności, z przytoczonym wyżej (str. 25) ćwiczeniem małej Andzi, a najlepiej zdamy sobie sprawę z tej przemiany naiwnego rozkosznego dzieciaka w małego erudytę, wyszkolonego już w opisach i opowiadaniach. Treść jest bogatsza w szczegóły, w układzie znać wpływ pogadanek przyrodniczych, a może i opisów książkowych: natomiast nie widać jeszcze dbałości o nadanie ćwiczeniu formy artystycznej; chłopiec pisze wszystko, co wie i co sobie w danej chwili przypomni, nie zdając sobie sprawy, czy to zainteresuje czytelnika, czy będzie brzmiało ładnie, na razie myśli wyłącznie o zadowoleniu swego nauczyciela, a że temat trafił mu do przekonania, więc czyni to z łatwością i widoczną satysfakcją. Ta łatwość i lepsze opanowanie formy przejawia się też w długości wypracowań: w tym okresie dzieci piszą zwykle dłuższe ćwiczenia, niż w poprzednim, czasem nawet wypracowana ich są zbyt długie, nie umieją się jeszcze streścić, a raczej nie umieją jeszcze *świadomie usunąć pewnych* szczegółów, przemilczeć niektórych rzeczy, ażeby tem lepiej uwydatnić treść główną.

Stopniowo jednak następuje nowa zmiana. Opanowanie coraz lepsze formy i treści, rozbudzenie się i wzrost refleksji, oswobadza dziecko od takiej bezwzględnej zależności od książki i nauczyciela — ćwiczeniom swoim nie przypadkowo lecz *świadomie* nadaje ono własną formę, przystosowując ją do tematu i efektu, który pragnie osiągnąć. Ćwiczenia są wtedy czasem znacznie treściwsze, niż w okresie poprzednim, czasem zaś przeciwnie dużo obszerniejsze, ale zawsze przybierają charakter bardziej literacki: szczegóły charakterystyczne, porównania poetyczne, przenośnie, pewna barwność, kwiecistość, a czasem nawet bombastyczność stylu, nieznana młodszym dzieciom, ukazuje się w wypracowaniach takich podlotków i wyrostków; — znajdziemy u nich też większą rozmaitość nastroju: czasem powagę i patos, czasem ironję, humor, lekkość; zależy to i od wybranego tematu i od usposobienia młodego autora czy autorki. Oto dwa ćwiczenia opisujące wieś, z których pierwsze wyszło z pod pióra dziewczynki 12 letniej z rodziny ubogiej w Warszawie, drugie zostało napisane przez 14-letniego chłopca wiejskiego, uczącego się w Warszawie, lecz tęskniącego za swą rodzinną wioską.

1. Piękna jest wioska letnią porą. Wszędzie widać *pola z kołyszącemi się jak fala kłosami.* Zielone bory *szumią ponuro.* Łąka ozdobiona przeróżnemi kwiatami. A na łące pasą się barany, owce, krowy, a tam dziewczyna pasie gęsi. Lecz najciekawsze jest to, co się znajduje na podwórzu. Co tu *gwaru, krzyku, świergotu:* tu kaczka zakwacze, tam indor *napuszono zagulgocze,* tu gołąbek grucha, tam znów kura wodzi kurczęta i wyszukuje ziarna. A tu *przewija się strumyk jak wstęga,* a na niej płynie kaczka z kaczętami.

2. Wioska leży na wzgórzu. *Zdaleka już się wyłania figura św. Antoniego* i białe dymniki, z których *dym się unosi ciemną strugą ku błękitom.* Tu znów dziewczyna pasie indyki, pomiędzy któremi chodzi napuszony indor, który na prośbę swych towarzyszek: panie pisarzu, daj nam pszenicy albo pośladu — odpowiada, *nastroszając skrzydła:* samej pszenicy. Tam w polu słychać rzewne pieśni rolnika, nad którym unosi się skowronek, dodając mu otuchy. Wszystko to swojskie, nasze zacisze *wlewa jakąś radość, jakieś rozrzewnienie w nasze serca.*

Jestto ten sam temat, który podaliśmy powyżej (patrz str. 25) w opracowaniu małej dziewczynki, lecz o ileż artystyczniej opracowany! tam było tylko wyliczenie, tu mamy całe obrazki, w wyrażeniach znać niewątpliwie wpływ czytanych wierszy i prozy, ale niema naśladowania niewolniczego, są własne, oryginalne spostrzeżenia w oryginalny sposób podane, np. owa charakterystyka indyka i jego rozmowy z indyczkami jest echem naszej polskiej wioski, a nie opisów książkowych: chłopiec jest już o tyle samodzielny, że nie waha się i nie wstydzi przytoczyć tego, co może w dzieciństwie słyszał od matki niepiśmiennej.

Do tych opisów dodajemy dwa opowiadania, pochodzące ze szkoły ludowej szwajcarskiej i niemieckiej.

3. *Straszna burza w nocy.* Przeszłej niedzieli wieczorem siedziałam na werendzie. Powietrze było bardzo parne. Gromadziły się czarne chmury. Miałam przeczucie, że będzie burza. Położyłam się wcześnie do łóżka. Przeczucie moje spełniło się; kiedy bowiem spałam najmocniej, zbudził mnie straszny huk piorunu. Moja siostra, która obok mnie spała w dru-

giem łóżku, zaczęła bardzo płakać i mówiła: „Teraz rodzice wracają do domu i piorun może ich zabić". Pocieszałam Jadwisię, mówiąc jej: „Rodzice pewno przeczekają gdzie burzę, nie odważyliby się iść w taką ulewę". Właśnie tego dnia ojciec wracał z wycieczki, a matka poszła po niego na kolej. Błyskawice i grzmoty następowały po sobie. Trwoga i mnie ogarnęła. Ale na szczęście usłyszałam, że się drzwi od korytarza otwierają i rodzice weszli do mieszkania. Naprzód przyszli do naszego pokoju, uspokoili nas, więc wkrótce zasnęłam. Raptem zbudził mnie jeszcze silniejszy huk piorunu, niż poprzednio. Moja siostra zaczęła wołać mamy. Uspokoiłam ją słowami, że powinna być cicho i pozwolić spać rodzicom, którzy byli bardzo zmęczeni. Zresztą jesteśmy przecież bezpieczne pod dachem i nie powinnyśmy się bać piorunów. Ale stanęły mi przed oczyma straszne obrazy. Widziałam podróżnych, którzy może w górach zostali zasypani śniegiem, albo gdzie w przepaść wpadli. Mama zmieniła ze mną łóżko, skoro się moja mała siostra tak boi. W łóżku mamy zasnęłam wkrótce. Na drugi dzień rano burza trwała w dalszym ciągu*) (Małgorzata F. lat 12).

Mały doktór. Troje dzieci, dwie dziewczynki i chłopczyk, siedziało na schodach. Dziewczynki bawiły się lalkami. Chłopiec, któremu się znudziło, odszedł i usiadł na schodach do piwnicy tego samego domu.

Dziewczynki, które sobie tymczasem zrobiły mieszkanie ze schodów, położyły lalki do wózka. „Wiesz, moja lalka jest chora; musi przyjść doktór. Idź, daj mu znać, ja muszę jej pilnować — powiedziała jedna.

Druga poszła bardzo chętnie. Wkrótce wróciła z chłopcem, który się poprzednio z niemi bawił. Włożył na głowę czapkę, niby kapelusz, aby miał się czem kłaniać, zastukał i wszedł poważnie, nie czekając, aż mu powiedzą „proszę". Malec nie wyglądał wcale na doktora. Tak myślała matka chorego dziecka; bo długo patrzyła na niego nieufnie, z podełba. Lalczyny doktór wszedł do pokoju chorego dziecka i wykonał najpiękniejszy ukłon, jaki umiał. Potem wskazał prawą ręką na wózek i powiedział: „To tam leży chora lalka". „Chore dziecko *powinieneś*... nie, *pan powinien* powiedzieć" — poprawiła się szybko dziewczynka. „Tak, tak" — odpowiedział

niecierpliwie. Teraz troskliwa matka lalczyna odsłoniła kołderkę. Doktór poszedł do wózka i przyglądał się leżącemu tam sztywno i nieruchomo dziecku. Dotknął palcem cienkiej rączki chorego dziecka. „Hm“ mówił malec i drapał się zakłopotany w podbródek. Trwożliwie spytała lalczyna matka:

„Panie doktorze, czy ona prędko będzie zdrowa?“

„Ona ma ból zębów“ — powiedział, nie odpowiadając na pytanie.

„Musi jej pani chusteczką głowę podwiązać“. Potem raz jeszcze się ukłonił i odszedł.

Mała położyła lalkę napowrót, uspokojona okryła ją starannie kołderką i postawiła wózek w ciemnym kącie na schodach*).

W obu tych ćwiczeniach mamy sceny z życia dziecinnego, przeżyte lub zaobserwowane przez dzieci i w zupełnie dziecinny przedstawione sposób, a przecież jest w nich tyle prawdy i plastyki, że osoba dorosła nic tu właściwie nie ma do poprawienia. Obok zwykłego sprawozdania z faktów, które spostrzegaliśmy w opowiadaniach małych dzieci (patrz wyżej str. 25), znajdujemy tu trafne nieraz uchwycenie momentu psychologicznego, obserwacje własnych i cudzych stanów uczuciowych; są to istotne dokumenty, doskonałe przyczynki do psychologji dziecka. Jak dobrze np. 12 letnia Małgosia maluje przeżycie tej nocy, gdy sama była pełna trwogi, a starała się ją opanować, aby uspokoić i pocieszyć młodszą siostrę. A w drugiem ćwiczeniu w objektywnym opisie zabawy dzieci na schodach czuć lekką ironję małej humorystki, szczególniej w przedstawieniu owego chłopca, który po raz pierwszy może odgrywa rolę lekarza, więc jest zakłopotany, co ma powiedzieć, wreszcie decyduje się na „ból zębów“; albo jak trafnie podpatrzyła małe dzieci w zabawie, które, odgrywając pewne role, podpowiadają sobie i poprawiają się same! Takich rzeczy nie biorą dzieci z książek, tylko z życia, stając już na poziomie autorów, którzy mają odwagę być sobą, t. j. wyrażać szczerze to, co myślą i czują. To wszystko, co tych cech nie posiada, co trąci frazesem, czczą deklamacją, co jest ślepem naśladow-

*) *A. Jenssen* und *Wilhelm Lamszus*. Unser Schulaufsatz str. 34.

nictwem obcych wzorów, stoi niżej od tych próbek dziecięcych, choćby nawet wyszło z pod pióra doświadczonego, fachowego literata.

Ja rymów nie dobieram i wierszy nie składam,
Takem wszystko napisał, jak tu do was gadam.

Miał odwagę powiedzieć największy nasz poeta i my miejmy odwagę tego tylko od uczniów swych wymagać. Skoro dziecko dojdzie do wspomnianego wyżej stopnia rozwoju zdolności stylistycznej, nie strącajmy go z tej wyżyny, lecz pozwólmy iść dalej tą samą drogą. W wieku późniejszym zdolność stylistyczna rozwija się niezawodnie i potężnieje, ale rozwój ten wynika głównie z rozszerzenia się widnokręgu pojęć i uczuć: dla nowych myśli i przeżyć umysł szuka nowej formy i znajdzie ją niezawodnie, jeśli równolegle z rozwojem umysłu iść będzie coraz lepsze poznanie skarbów mowy ojczystej; będzie to jednak zawsze ta sama postać wypowiadania się samodzielnego, indywidualnego. W rozwoju więc stylu dziecięcego odróżnimy cztery stopnie:

I. *Wyrażenie myśli schematyczne i ułamkowe.* Dziecko nie umie jeszcze wypowiedzieć swej myśli całkowicie; wyrazy zastępują czasem całe zdanie; pojedyncze zdania całe obrazy.

II. *Wyrażenie myśli naiwne.* Dziecko w treści i doborze wyrazów kieruje się przypadkowem kojarzeniem wyobrażeń; pisze bez planu i bez wszelkiego starania o formę.

III. *Wyrażenie myśli poprawne.* Dziecko umie się zastosować do danych mu wskazówek i wzorów.

IV. *Wyrażenie myśli samodzielne, artystyczne.* Dziecko opanowało całkowicie treść i formę, zdolne więc jest wybrany przez siebie i podany sobie temat opracować według własnego planu i nadać mu piętno swojej indywidualności.

Te cztery stopnie następują po sobie chronologicznie; nie można ich jednak identyfikować z pewnemi latami życia dziecka: krzyżują się tu bowiem wpływy zdolności wrodzonych z wpływami metod nauczania. Z jednej strony dzieci bardzo zdolne, utalentowane przebiegają bardzo szybko wszystkie fazy niższe i wcześnie dochodzą do stopnia czwartego: z dru-

giej — niektórzy nauczyciele opóźniają i wypaczają rozwój zdolności stylistycznych tak, że często uczniowie wyższych klas szkoły średniej pozostają na trzecim, a czasem nawet na drugim stopniu rozwoju t. j. wyrażają swe myśli bardzo nieudolnie zarówno pod względem formy, jak i treści. Tutaj, jako przykłady, dawaliśmy ćwiczenia dzieci średnio zdolnych, dobrze uczonych od początku, i na tej podstawie możemy wnosić, że dziecko normalne może przejść te cztery stopnie w okresie lat 8 — 13, t. j. cel, wskazany w rozdziale I, aby uczniowie nasi nauczyli się pisać dobrze, możemy osiągnąć w zupełności w wyższych oddziałach szkoły elementarnej.

C) Różnice indywidualne.

Oprócz różnic indywidualnych co do szybkości rozwoju zdolności pisarskiej, istnieją też wyraźne i zasadnicze różnice co do jej kierunku. Tutaj można wśród uczniów naszych i uczennic odnaleźć pewne typy, na które zwrócił uwagę Alfred Binet w doświadczeniach z opisywaniem obrazków i przedmiotów rzeczywistych, później zaś inni pedagodzy i psycholodzy w studjach nad wypracowaniami uczniów. Typ każdy przejawia się w tem: 1) że najlepiej pisze ćwiczenia, które odpowiadają naturze jego umysłowości; 2) ćwiczeniom innym nadaje własną formę; 3) z trudnością nagina się do wymagań przeciwnych. Sądzę, że takich zasadniczych typów można wyróżnić cztery, w każdym zaś odnajdziemy jeszcze parę odmian. Klasyfikacja, do której doszłam na podstawie rozpatrzenia około 2000 wypracowań, zebranych przez Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi, przedstawia się w następujący sposób w swym ogólnym zarysie:

A. *Typ opisowy.* Należą tu dzieci, które najwięcej interesują się rzeczami konkretnemi, więc przyrodą i dziełami rąk ludzkich; najchętniej piszą opisy i charakterystyki. W opowiadaniach z własnego życia podają dokładne szczegóły co do miejscowości, widoków natury, osób, przedmiotów; w ćwiczeniach rozumowych, rozprawkach dużo przykładów z obserwacji mniej dowodzeń. Odmianami tego typu będą: a) *Typ opisowy wyliczający, erudycyjny.* Podaje i wylicza dużo faktów

szczegółów, stara się o dokładność naukową. b) *Typ spostrzegawczy.* Daje mniej szczegółów, ale wyróżnia najbardziej charakterystyczne, dużo trafnych obserwacyj i porównań. c) *Typ obrazowy.* Nietylko wybiera szczegóły charakterystyczne, ale przedstawia je w sposób barwny, artystyczny (opisy estetyczne). Przykłady tych typów znajdą czytelnicy wyżej (str. 28 i 30).

B. *Typ opowiadający.* Urodzony epik, od najmłodszych lat powtarza i komponuje bajki, powiastki, lubi w ćwiczeniach opowiadać swoje przygody i wspomnienia, chętnie pisze streszczenia i opowiadania historyczne. Opisom nadaje formę opowiadań np. gdy ma opisać jakąś wieś lub miasto, wyobraża sobie, że tam przyjechał i kolejno zwiedza różne rzeczy godne widzenia, przyczem dużo miejsca poświęca swoim przygodom; w tematach rozumowych np. gdy ma wypowiedzieć swój pogląd na jakąś kwestję, chętnie wybiera formę historyczną, t. j. opowiada, kiedy i w jakich okolicznościach zainteresował się daną sprawą, co o niej myślał, jak ją coraz lepiej poznawał, jak wreszcie do danego poglądu doszedł. Odmianami tego typu będą: a) *Typ kronikarski, sprawozdawczy* (pokrewny poniekąd czysto opisowemu). Opowiada sucho i objektywnie fakty, najczęściej w ścisłym porządku chronologicznym. b) *Typ opowiadający obrazowy* (pokrewny opisowemu obrazowemu). Opowiada żywo, barwnie z powagą historyka lub humorem feljetonisty. c) *Typ dramatyczny.* Opowiadanie swe przeplata chętnie djalogami; obrazkom nadaje charakter prawie sceniczny. Oto dosłowne ćwiczenie dziewczynki 8 letniej na temat: *Mój kotek.*

— Mimi, chodź do mnie!

— Miau! miau!

— Au, dlaczego mnie znów udrapałeś? Ale chodź do mnie.

— Miau! miau!

— Tak, tak, ale już nie będziesz mnie drapać, usiądź tu.

— Miau! miau!

— Tak, masz teraz kawałek cukru, o! ty to lubisz*).

*) *Jenssen* i *Lamszus* Unsere Schulaufsatz str. 95.

C. *Typ refleksyjny.* Chętnie rezonuje, zastanawia się, lubi pisać rozprawki, w opisach i opowiadaniach wprowadza żywioł refleksyjny. Odróżnić tu można dwie główne odmiany: a) *Typ refleksyjny objektywny*, który zastanawia się wyłącznie nad podaną sobie kwestją, b) *Typ refleksyjny subjektywny*, który analizuje głównie własne stany wewnętrzne i zastanawia się nad swoim stosunkiem osobistym do danego przedmiotu. Oto przykłady typu refleksyjnego w materjale *Polsk. Tow. badań nad dziećmi.*

1. *Czem chciałabym być w przyszłości i dla czego?* Mam rok 13 i za 4 lata skończę pensję. Nie zastanawiałam się jeszcze długo, czem zostanę w przyszłości. Słyszałam i czytałam już nieraz, że kobieta polska powinna być wzorem obywatelki. I ja tak sądzę; — zdaje mi się, że kobieta powinna być jakby przewodniczką swego narodu. Planów na przyszłość mam dużo. Chciałabym przedewszystkiem podnieść oświatę w naszym kraju; przedtem mieszkałam na wsi i miałam styczność z ludem; wiem dobrze, jak im potrzeba światła i znam ich nędzę. Chciałabym zostać nauczycielką wiejską — jednak wiem, że rodzice nie pozwoliliby mi. Ja bardzo gorąco pragnę również podróżować dużo, chciałabym zbadać tajemnicę nieznanych lądów i zasłynąć jako wielka geografka. Zajmuje mię też bardzo moja ojczysta historja. Teraz jeszcze nie wybieram sobie zawodu, zdaje mi się, że na to trzeba doświadczenia i głębokiego zrozumienia mojej własnej duszy. Teraz tylko pracuję nad wykorzenieniem wad z mojego nieokiełznanego charakteru i staram się zostać dobrą obywatelką mojego kraju. (Dziewczynka lat 12, zdolna uczenica klasy III pensji żeńskiej w Warszawie).

2. (Ten sam temat). Chęciami nie możemy jeszcze nic uczynić, tylko wytrwałością ,usilną pracą i wiarą możemy stanąć u celu. Dlatego też, my Polacy, powinniśmy pracować, a to pracować szczerze, abyśmy gdy dzwon zabrzmi po całej Polsce, byli gotowi i z orężem w ręku mogli dobyć swych praw. Powinniśmy iść do handlu, przemysłu, kupować u swoich i swojskie towary.

Ja chciałbym być oficerem artylerji austrjackiej. Bo

myślę*), że gdy naród polski wystąpi z orężem w ręku w obronie swych praw, to i ja mógłbym być przydatnym w tej ważnej sprawie. Ale oprócz tego mam pociąg do czego innego. Oto myślę zdawać do VI realnej, następnie iść na politechnikę i zostać inżynierem.

Że oficerem chciałbym być, to od tego poszło. Czytałem książki, opisujące walki, obozowanie, zwyczaje żołnierzy, począwszy od czasów średniowiecznych aż dotychczas. Opisy, postacie tych rycerzy — żołnierzy czyniły na mnie takie wrażenie, iż chciałbym być im równym i stać się podobnym bohaterem. (Chłopiec lat 15, uczeń klasy IV szkoły wydziałowej w Krakowie).

D. *Typ uczuciowy.* Podobnie jak refleksyjny, a w przeciwieństwie do typów opisowych i opowiadających, w ćwiczeniach swych mówi najwięcej o stanach wewnętrznych własnych lub cudzych, więc: o radościach, smutkach, nadziejach— nie uzasadnia jednak szczegółowo swych poglądów, oddaje tylko własne wrażenie, własny nastrój; jeśli dziecko takie można porównać do poety, to najbardziej zbliża się do liryka, choćby pisało prozą. Oto przykład ćwiczenia na ten sam temat planów na przyszłość:

„W przyszłości?... chciałabym sobie zdobyć chwałę, chciałabymmoje czoło osłonić wieńcem laurowym. Może kto uważa i może nazwie to egoizmem, ale ja zupełnie inaczej to myślę, jednakże wyrazić tego nie mogę, powiedzieć tylko umiem: „Chcę pracować dla Ojczyzny, dla ludzkości, całe życie na to poświęcić i w końcu umrzeć z radosnym uśmiechem na ustach z myślą, że zdobyłam chwałę Ojczyźnie i sobie, chwałę ludzkości, zakończyć to życie nie jak to zwykle kończą ludzie, ale z chwałą, która nie zginie i wszyscy ludzie moje nazwisko powtarzać będą ze czcią tak, jak dziś powtarzają Juljusza Słowackiego, Mickiewicza, Emilji Plater, Sienkiewicza i innych. Muszę tylko chociaż cząstkę ich chwały zdobyć. O Boże!... (Uczennica klasy IV pensji w Warszawie).

---

*) Ćwiczenie to było pisane w r. 1913, więc na rok przed wybuchem wojny.

I jeszcze jedno, którego autorka dużo skromniejsze, niemal prozaiczne ma plany, a przecież ten sam rodzaj pisania uprawia:

Co za przyjemność zdać maturę! Być w gazecie wydrukowaną! Boże! Gratulacje, zabawy! Tak się tej matury boję! Ale chodzić do gimnazjum i nie zdać matury... brr! otrząsam się ze wstydem, Ale mniejsza o to, dajmy na to, że już zdałam maturę, już jestem po egzaminie, już jestem... aptekarką, wiążę perfumy różnokolorowemi wstążkami, co za rozkosz! Lecz niejeden zapyta się, dlaczego aptekarką? A więc dlatego, wstydzę się sama przed sobą... że to jest *najłatwiejsze* i według mnie najprzyjemniejsze. Zaspokoiwszy waszą ciekawość, drogie przyjaciółki, kończę. (Uczennica klasy IV. gimnazjum w Krakowie).

Ten krótki przegląd głównych typów i podane przezemnie przykłady w przybliżeniu tylko dają pojęcie o większej znacznie różnorodności wśród dzieci piszących. Jest ona taką samą, jak i wśród ludzi dorosłych, czego dowodem wielka ilość rodzajów literatury i sposobów ich traktowania. Każdy autor inny rodzaj uprawia i przy odpowiednim talencie może w nim być mistrzem, gdy zaś stara się pisać inaczej, pisze źle, bo nienaturalnie.

Ta różnorodność typów indywidualnych wśród dzieci, a zwłaszcza wśród młodzieży dorastającej, powinna być również pewnem ostrzeżeniem dla nauczycieli. Jesteśmy skłonni sądzić o uczniach naszych i uczennicach na podstawie pewnych pojęć i poglądów, które wytworzyliśmy sobie na dzieciństwo i wiek młodociany; ofiarą tych poglądów, padają często jednostki, odbiegające daleko od miary przeciętnej; mówimy np. dzieci 12 letnie nie są zdolne jeszcze do poruszania tematów abstrakcyjnych, dzieci są wolne od egzaltacji życiowej, dzieci nie umieją dokładnie obserwować i tp. i popełniamy często zupełnie taki sam błąd, jak wtedy, gdy twierdzimy z góry: uczeń 14 letni powinien już umieć umotywować swe zdanie; dziewczyna 13 letnia nie będzie już pisała o kotkach i pieskach, bo to dla niej za dziecinne itp. Zapominamy wówczas, że są przecież różne dzieci 12 letnie, 13 letnie i 14 letnie, więc nie należałoby się tak spieszyć z uogólnieniem do wszystkich

tego, co może być słuszne w zastosowaniu do niektórych. Podobnie jak uczeń, tak i nauczyciel skłania się więcej do pewnego typu pisania i ten typ w innych ceni, do niego stosuje swoje wskazówki i uwagi; to, co jeden z nas nazywa banalnem i pospolitem, drugiemu się podoba jako proste i naturalne; co jeden ceni jako obrazowe, silne, indywidualne, inny potępia jako egzaltowane, przesadzone. Uświadamiając to sobie, należałoby szczególną zwrócić uwagę na tych uczniów, którzy najsilniej różnią się od nas, aby ich swojemi uwagami i swą krytyką nie zrazić, aby im nie zatamować drogi naturalnego rozwoju. To cała tajemnica metody prowadzenia wypracowań, o której pomówimy w rozdziałach następnych.

---

§ 4. DAWNE I NOWE METODY W PROWADZENIU WYPRACOWAŃ.

A) Sprawa wypracowań w dawnej literaturze pedagogicznej.

Sprawa ćwiczeń piśmiennych, jako części nauki języka ojczystego, zajmuje pedagogów od chwili, gdy języki narodowe zyskały sobie prawo obywatelstwa w szkole. Przez długie wieki bowiem szkoła w całej Europie uprawiała wyłącznie łacinę; humaniści za podstawę i cel wykształcenia uważali doskonałą znajomość literatury starożytnej, z czem łączono umiejętność mówienia i pisania po łacinie. Piękny styl, porywająca wymowa należały do zalet najbardziej cenionych, więc i w szkole obok czytania autorów klasycznych, wykładu gramatyki i retoryki zadawano ćwiczenia piśmienne łacińskie, były to przedewszystkiem mowy i listy, dwa rodzaje stylu, które w wieku XVI i XVII uważano za najpotrzebniejsze w życiu. Rozwój literatury i coraz większe tryumfy języka narodowego w poezji i prozie sprawiły, że już w XVII wieku tu i owdzie zaczęto się troszczyć, aby młodzież umiała pisać nietylko po łacinie, lecz w języku rodowitym np. w szkole Lubrańskiego w Poznaniu pisywano listy polskie. W instrukcjach szkolnych dla szkół jezuickich i pijarskich w Polsce spotykamy się z przepisem,

aby po każdych 4-ch ćwiczeniach łacińskich nastąpiło piąte polskie. Zasada ta tryumfuje ostatecznie w wieku XVIII w czasie reformy szkolnej Konarskiego, a w szkołach narodowych Komisji Edukacyjnej ćwiczenia polskie wchodzą już stanowczo do programu i mają nad łacińskiemi przewagę. Pod tym względem Polska nie opóźniła się w stosunku do Europy. I w Niemczech pierwsze wypracowania niemieckie spotykamy w XVII wieku, a pierwsze wskazówki co do nauki stylu niemieckiego w Halli pochodzą z r. 1721. Podobnież we Francji dopiero Janseniści w Port-Royal wprowadzili naukę języka francuskiego i ćwiczenia piśmienne francuskie. Jakąż była metoda tego nowego wówczas w programie szkolnym przedmiotu? Opierała się ona zupełnie na wskazówkach teoretycznych i naśladowaniu wzorów. Nie pisano wypracowań stylistycznych w klasach niższych; tam uczeń pracował głównie nad gramatyką, dopiero gdy dochodził do t. zw. retoryki i poetyki, t. j. klasy V i VI, wykładano mu szczegółowo zasady wymowy, czytano mówców i poetów i w związku z tą lekturą zadawano wypracowania. Najczęściej nauczyciel czytał wzór gotowy, a rzeczą ucznia było tylko naśladować go możliwie najdokładniej.

Aby naśladownictwo to ułatwić, w niektórych szkołach gromadzono nadto materjał: nie był to materjał rzeczowy t. j. zaznajomienie się z treścią, lecz czysto językowy; uczniowie w odpowiednich zeszytach wypisywali sobie z czytanych autorów różne porównania, metafory, alegorje, sentencje moralne, charakterystyczne zwroty i zdania, a następnie we własnych swych próbach korzystali z tego zbioru, aby styl był możliwie kwiecisty, a znaczna ilość cytat świadczyła o erudycji piszącego. Oczywiście wartość tego stylu była w ścisłej zależności od wartości wzorów, a ta ostatnia od poglądów na piękno, które panowały w danej epoce: w czasach Wazów i Sasów za piękny uważano styl kwiecisty, bombastyczny, pełen alegoryj i porównań, upstrzony makaronizmami. Takie wzory dla listów i mów polskich podawały rozgłośne w swoim czasie książki, jak ks. Kazimierza Wieruszewskiego *Fama polska, publiczne stany i młódź szlachetną informująca* (Poznań 1720) i Wojciecha Bystrzanowskiego: *Polak, sensat w liście, w komple-*

mencie polityk, humanista w dyskursie, w mowach statysta, na przykład dany szkolnej młodzieży (Lublin 1730). Dopiero dzieło Konarskiego *O poprawie wad wymowy* i jego instrukcje szkolne zmieniły w zupełności poglądy naszych pedagogów: za wzór podawano uczniom dzieła pisarzy polskich takich, jak Kochanowski, Skarga, Górnicki, Bielski, Stryjkowski, Twardowski, Potocki; w wypracowaniach zaś zalecano unikanie makaronizmów, jasność i logiczność w wyrażeniu i uzasadnieniu swych poglądów. Co do wyboru tematów, to bynajmniej nie troszczono się o to, co uczeń t. j. kilkonastoletni wyrostek może i umie napisać, lecz o to, co mu będzie potrzebne w przyszłości, jako człowiekowi dorosłemu, więc w szkołach jezuickich pisano przeważnie panegiryki na cześć różnych dobrodziejów zakonu, w *Collegium Nobillium* i innych szkołach pijarskich, na niem wzorowanych, zastanawiano się nad różnemi sprawami krajowemi, nad cnotami i obowiązkami obywateli. Już w połowie XVIII wieku niektórzy dydaktycy usiłowali wprowadzenie ćwiczeń stylistycznych ująć w pewne reguły, usystematyzować niejako — z tego powodu zalecali je zaczynać wcześniej i na początek dawać rzeczy łatwiejsze. I tak ustawa dla szkół pijarskich z r. 1754 zaczyna wypracoawnia od klasy III, dla której oprócz przekładów z łaciny przepisuje opowiadania piśmienne i streszczenia rzeczy przeczytanych. W klasie V przerabiano na prozę bajki Ezopa, Fedra, Lafontain'a, opowiadano anegdoty historyczne, pisano pochwały znakomitych ludzi, pochwały cnót różnych, listy. W klasie VI znajdujemy rozprawy i mowy na takie np. tematy:

1. Wiosna jest przyjemniejszą od zimy. 2. Muzyka ma wyższość nad malarstwem. 3. Godności zmieniają obyczaj. 4. *Zrywanie sejmów jest szkodliwe i zgubne, 5, Wybór sędziów i posłów większością głosów odbywać się powinien.* 5. Niecne czyny pozbawiają prawa szlachectwa. 7. Mowa marszałka starej laski, otwierająca posiedzenia sejmu, w której wybór swego następcy zaleca itp.

Nauczyciel retoryki, zadający taki temat, obowiązany był dokładnie się przygotować i ułożyć t. zw. chryję, t. j. plan szczegółowy, którego uczniowie powinni się byli trzymać przy rozwinięciu podanej w tytule tezy. Uczeń więc nad wyszu-

kaniem treści się nie głowił, wystarczało mu trzymać się wskazówek nauczyciela, w formie zaś zachowywać zasady retoryki, które mu wykładano, i naśladować wzory autorów starożytnych i polskich, czytane i objaśnione w związku z tym wykładem.

Dalej jeszcze posła wkrótce dydaktyka niemiecka. Praca Sulcera, która wyszła w roku 1783, wspomniane wyżej *mowy* mieści dopiero na końcu; doprowadzać zaś do nich zaleca stopniowo, rozróżniając 8 rodzajów ćwiczeń, a mianowicie: 1) opisy poszczególnych przedmiotów; 2) opisy całości bardziej złożonych; 3) powstawanie rzeczy najpospolitszych (co się z czego robi? wynalazki); 4) opowiadanie powiastek; 5) przeróbka wierszy na prozę; 6) własne pomysły, (bajki, djalogi, listy); 7) rozprawy moralne; 8) mowy. Z wyliczenia tego widzimy, że już w czasach naszej Komisji Edukacyjnej, która stała zupełnie na poziomie współczesnego postępu Europy Zachodniej, sprawę wypracowań pojmowano dość szeroko: w tematach uwzględniano rzeczy realne (opisy); obok reprodukcji gotowych wzorów proponowano na stopniu wyższym *produkcję* t. j. własne pomysły uczniów, jakkolwiek i tu często więcej było pracy samego profesora. Za warunek stawiano w każdym razie, aby uczeń był doskonale obznajmiony z przedmiotem, o którym pisze, a wspomniane wyżej dzieło Sulzera nosi charakterystyczny tytuł: „Ćwiczenia wstępne dla rozbudzenia uwagi i myślenia", co dowodzi, że już nietylko o samą wymowę, o styl, lecz o rozwój umysłu chodziło. Była to oczywiście teorja, w praktyce nauczyciele rozmaicie sobie poczynali: w każdym razie bardzo dokładne dane co do wypracowań w szkołach niemieckich, jakie podaje praca Appelta p. t. *Der deutsche Aufsatz in Prima des Gimnasium*, Lipsk 1907 (szkoda, że podobnych danych co do szkół polskich nie mamy) wskazuje, że w końcu XVIII i w początkach XIX stulecia charakter tych ćwiczeń już bardzo daleko odbiega od mów i listów, wzorowanych na autorach klasycznych, nowe prądy w literaturze znajdują echo i w wypracowaniach szkolnych: poetyczne opisy przyrody, wysławianie wsi i jej rozkoszy, rozprawy moralne związane często z wypadkami współczesnemi np. rewolucja francuska, wojny napoleońskie, a nawet pewne motywy humo-

rystyczne odnaleźć w nich można. Nauczyciele cenią w swych uczniach polot wyobraźni, humor, dowcip, są mniej pedantyczni, niż ich poprzednicy i niż ich następcy bezpośredni.

Ten szerszy poniekąd pogląd ujawnia też dzieło polskie, które po raz pierwszy pomieściło naukę o temacie i dyspozycji, oraz wskazówki co do wypracowań szkolnych; dziełem tem była: *Dokładna znajomość nauki języka i stylu polskiego* przez Tomasza Szumskiego (Poznań 1809). Autor nasz rozróżnia trzy działy tematów: 1. *Opisy proste* (u autora „łatwiejsze materje uczone"), np. opisy konia, słowika, karpia, gruszy, budynków miast itp. 2. *Opisy estetyczne, charakterystyki* (u autora „trudniejsze materje uczone") np. obraz zarozumiałego a niedoświadczonego młodzieńca, piękno natury na wiosnę itp. 3. listy.

Autor podaje wzory każdego rodzaju, a także plany i schematy, wreszcie pomysły do 82 wypracowań. Co do metody, to Szumski radzi nauczycielom „czytywać z uczniami odpowiednie wzory, dopatrywać w nich planu według podanych zasad, robić nad niemi gruntowne co do stylu myśli i uwagi i dopiero *według nich, lecz ze zmianą* treści napisane *przez uczniów wypracowania*, wspólnie z nimi krytykować i w klasie poprawiać". I tu więc za ideał uważano naśladowanie gotowych wzorów, ale od ucznia żądano nie parafrazy lub streszczenia rzeczy przeczytanej, ale napisania czegoś podobnego na inny temat. Temat ten zresztą był z góry uczniowi podany, nad stroną psychologiczną, t. j. nad zastosowaniem tematu do wieku, zdolności i upodobań młodzieży nie zastanawiano się wcale. Książki, wydane później np. *Proste zasady stylu polskiego* przez Józefa Fr. Królikowskiego (Poznań 1826) powoływały się na pracę Szumskiego, mało do niej przydając.

Rozporządzenia zaś urzędowe i programy dla różnych szkół w połowie XIX wieku nieraz żądały, aby tematy do wypracowań czerpano z różnych dziedzin wiedzy, np. z botaniki, z fizyki, z historji; wówczas właściwi nauczyciele zadawali wypracowania i poprawiali co do treści, a nauczyciel języka ojczystego obowiązany był do przeglądania ich i poprawienia błędów językowych. Również dopiero od połowy XIX wieku zaczynają po szkołach coraz częściej zadawać tematy z historji

literatury: charakterystyki, rozbiory literackie itp. Zawsze jednak zarówno programy jak podręczniki z tematami popełniają błąd ten sam: *usiłują ucznia przystosować do podanego mu tematu, zamiast wprost odwrotnie temat zastosować do ucznia.*

A metodyka wypracowań i praktyka szkolna postępuje tak wbrew wyraźnym ostrzeżeniom wielkich pedagogów, którzy już wówczas wręcz przeciwne wypowiadali zdanie. Herbart za pierwszy warunek wyrobienia stylu uważa *samodzielność ucznia;* w jednem z dzieł jego czytamy: „Trzy wiersze z własnej głowy są więcej warte, niż trzy strony według wzoru. Jeżeli jednak w tym kierunku ma być postęp rzeczywisty, stać się to może, gdy wszędzie rozlegać się będzie wezwanie do organów nadzorczych: „Dajcie nam więcej swobody!“ Ale jakaż to robotajest usilniej rozpatrywana przez lupę, niż każde wypracowanie: Doprowadziło to jednak do tego, że ideałem w tej dziedzinie jest, aby kreślona liczba robót znajdowała się w zeszycie, ponumerowane, opatrzone datą, ocenione i podpisane i aby czerwony atrament jak najmniej miał zastosowania. Takie zadania „bez zarzutu“ prowadzą jednak do tego, że ostatecznie cała praca w tej poprawności sztywnieje i zamiera. Jest to wszystko, ale nie kształcenie stylu“. Inny pedagog niemiecki, Jean Paul w dziele o wychowaniu, które wyszło w r. 1806, zaznacza, że nie można nic napisać bez żywotnej i pociągającej treści; występuje więc przeciw takim tematom, jak: *pochwała pilności, pochwała przełożonego szkoły, pochwała dziedzica,* które widocznie nietylko w panegirycznej Polsce były zadawane. O ile uczeń ma list pisać, niech go pisze do osoby dobrze sobie znanej i w sprawie ściśle określonej.

Jeszcze obszerniej od tych pedagogów niemieckich mówi o wypracowaniach Bronisław Trentowski, poświęcając im w swej Chowannie (Poznań 1842) kilka stronic. Wprawdzie, zgodnie z ogólnie panującem mniemaniem ćwiczenia stylistyczne radzi rozpoczynać dopiero wtedy, gdy już uczniowie przyswoją sobie najważniejsze zasady gramatyki i ortografji, niemniej wybór tematu i postępowanie nauczyciela odrazu na racjonalną wprowadza drogę: A więc filozof nasz i pedagog każe zwrócić uwagę nietylko na uzdolnienie, lecz na usposobienie ucznia:

Biblioteka Główna WSP w Krakowie

„Nie wymagaj nigdy, aby uczniowie pisali o rzeczach takich, których nie znają dobrze. Nawet *ich interes szczególny ku temu lub owemu przedmiotowi miej na względzie.* Rozmawiaj z nimi o czem i przejdź umyślnie w dysputę. *Widząc ich w ogniu, daj im pióro do ręki, a napiszą ci ćwiczenie porządnie i z uczuciem.* A dalej jeszcze powiada:

„Wybieraj na ćwiczenie zawsze coś z życia dzieci, bo do tego mają i potrzebne wiadomości i dostateczny interes. Niech oi opisują podróże, jakie z rodzicami swymi w czasie świąt lub wakacji odbyły, nieszczęście, które ich wuja lub stryja spotkało itp. Profesor literatury w szkołach publicznych może każdą okoliczność z życia publicznego młodzieży, każde zdarzenie na rekreacji lub też w klasie uczynić ćwiczenia przedmiotem. Przy ważniejszem zdarzeniu niech piszą *pro* i *contra*".

Tę zasadę swobody posuwa jeszcze dalej, bo powiada wprost: „Co do tematu, to najlepsza, żeby go *uczeń sam z własnej ochoty wybierał* i tylko ciebie zapytał, czyli mu o tym przedmiocie pisać pozwolisz".

Również jest przeciwnikiem krępowania swobody ucznia co do sposobu opracowania wybranego tematu. Owszem, dla wyrobienia stylu uważa za rzecz bardzo pożyteczną czytanie utworów wzorowych, przepisywanie ich, a nawet wyuczanie się pięknych wyjątków na pamięć; ale skoro uczeń ma pisać swoje własne myśli, niech w ich wyrażaniu będzie zupełnie samodzielny. Wynika stąd zasada:

„Ile podobna, mają pisać uczniowie z własnej głowy i wyrażać oryginalnie swe myśli. *Jeżeli im treść naprzód rozpowiadasz,* powtarzać będą ślepo twe słowa na piśmie i wdrożą się na zawsze, a przynajmniej na długo do papuziej autorskości".

Ze względów logicznych i estetycznych występuje przeciwko przerabianiu wierszy na prozę:

„Dawniej kazano uczniom przerabiać wiersze na prozę, nie czyń tego, bo tym sposobem *uczą się psuć dobre wiersze,* co wiedzie ich do pewnej bezsmakowości, a proza ich stąd powstająca jest nędzna".

Mówi też Trentowski o poprawianiu ćwiczeń i tu występuje podobnie jak Herbart przeciwko nadmiarowi poprawek:

„Nauczyciel ma poprawiać ćwiczenia pilnie, ale nie ze stanowiska własnej jaźni i dzielności. Niech przynosi się w duszę chłopca i tak styl jego polepsza, jakby ten sam za rok lub dwa pracę swą udoskonalać był zdolny".

Czytając ten szereg aforyzmów, wprost uderzeni jesteśmy ich pokrewieństwem z zapatrywaniami współczesnemi a wiele zdań możnaby postawić obok pism najradykalniejszych, najbardziej rewolucyjnych w dziedzinie metodyki.

Ale w drugiej połowie XIX wieku słowa wielkich pedagogów w tej sprawie były głosem wołającego na puszczy. Metodyka wypracowań wprost przeciwną poszła drogą. Nauczyciele spostrzegali, że pomimo wszystkich wypracowań, młodzież szkół średnich pisze coraz gorzej, ćwiczenia maturzystów gimnazjalnych są z roku na rok słabsze; przyczynę tego zła wskazywano w *zbyt trudnych* tematach; za takie zaś uznawano głównie *tematy abstrakcyjne*, t. j. dotyczące różnych zagadnień estetycznych, społecznych, związanych z życiem, oraz takie ćwiczenia, które wymagały od ucznia własnych pomysłów. Ogólnem więc hasłem się stało, że w ćwiczeniach szkolnych dopuszczalną jest tylko *reprodukcja*, a nigdy *produkcja;* niektórzy pedagodzy uznawali wprawdzie możliwość i pożyteczność ćwiczeń bardziej samodzielnych, większość jednak zalecała przedewszystkiem streszczenie i przeróbki materjału naukowego, za główną zaś podstawę wypracowań wskazywali jedni literaturę starożytną, inni literaturę narodową. Powiększała się znacznie liczba książek, zawierających obok teorji stylu naukę o temacie i dyspozycji, a także wskazówki dla nauczycieli co do opracowania tematów np. gotowe wzory dyspozycji, a wreszcie same tematy do wypracowań. Z książek polskich w tym rodzaju największem powodzeniem cieszyła się *Prozaika czyli Stylistyka prozy* przez Jana Rymarkiewicza (Poznań wyd. I, 1856, wyd. III 1868). Praca ta miała na końcu dodatek, zawierający przeszło 800 tematów, przeznaczonych oczywiście dla uczniów wyższych klas gimnazjum, t. j. dla młodzieży, która już mogła korzystać z wykładu teorji i historji literatury. Tematy te, zestawione przez autora w porządku alfabetycznym, przedstawiały ogromną rozmaitość zarówno pod względem treści, jak pod względem trudności. W każdym razie

samo ich rozpatrzenie może być bardzo charakterystyczne, tembardziej, że książka miała wpływ na wiele podręczników późniejszych, a zwłaszcza na praktykę szkolną. Otóż wśród tematów Rymarkiewicza odróżnić można następujące grupy, które tu wyliczamy w porządku częstości:

I. Najliczniejszą grupę, bo przeszło 300 tematów, stanowią rozprawy treści moralnej, dotyczące bądź etyki w najściślejszem tego słowa znaczeniu, bądź różnych zagadnień narodowych, społecznych, politycznych ze stanowiska moralnego A więc znajdziemy tu rozprawy na tematy różnych cnót i obowiązków albo wad i przywar np. o grzeczności, o pracowitości, o wdzięczności, o kłamstwie, o obmowie itp., dalej różne przysłowia i zdania moralne, które uczeń ma wyjaśnić i zawartą w nich myśl rozwinąć np.: Jak sobie pościelesz, tak się wyśpisz, Kropla wody wydrąża kamień nie siłą, lecz częstem padaniem itp. są tam obok przysłów polskich, zdania znakomitych ludzi wierszem i prozą, obok polskich sentencje łacińskie, które uczeń gimnazjum klasycznego oczywiście znać powinien. Cel takich wypracowań bardzo jasny dla pedagogów i utrwalony tradycją od Konarskiego: za pośrednictwem ćwiczeń uczyć nietylko pisać, ale i myśleć, wpływać na kształcenie poglądów i charakter młodzieży, pobudzić ją do zgłębienia pięknych zdań, które czyta i słyszy. Natomiast nie liczono się ze względami psychologicznemi, czy młodzież ma do takich tematów upodobanie i przygotowanie dostateczne: czy normalny chłopiec 15 letni lub 18 letni może dobrze i z zapałem napisać dysertację na temat: *Biedna starości, wszyscy cię żądamy, a kiedy przyjdziesz, to zaś narzekamy!* — albo *Do czego nas cnikomość wszystkich rzeczy pobudzać powinna?* — albo *Złoto bożyszczem dzisiejszego świata* — i wielu podobnych.

II. Następną grupę stanowiły *wypracowania treści historycznej*, których naliczyłem 135 (84 z historji powszechnej i 51 z historji Polski). Tutaj Rymarkiewicz szedł za dość powszechnem dążeniem do koncentracji w nauczaniu; wypracowania powinny były wiązać się z treścią wykładów i czytania, a przez to utrwalać lepiej wiedzę w umyśle uczniów.

Ćwiczenia te były dwojakiego rodzaju; jedne odwoływały się wyłącznie do pamięci ucznia, wymagały od niego jedynie

piśmiennego streszczenia wykładu lub parafrazy przeczytanego artykułu np. Bitwa nad jeziorem Trazymeńskiem według Liwjusza, Bitwa pod Grunwaldem podług Bielskiego, Krótki rys panowania Bolesława Chrobrego itp.; inne żądały nadto pewnej pracy rozumowej, pewnego poglądu na dzieje, a przynajmniej zdolności do pragmatycznego wiązania faktów, np. Czemu po śmierci Cezara rzeczpospolita rzymska odżyć już nie mogła? O ile wojny krzyżowe wpłynęły na zmianę stosunków średniowiecznych? Skutki podziału po śmierci Bolesława Krzywoustego itp. Ponieważ jednak niepodobna przypuścić, aby nauczyciel w wykładzie dziejów sam nie poruszył takich zagadnień, zdaje się, że i te rozprawki, podobnie jak uprzednio wspomniane opowiadania, służyły hasłu, że od ucznia żądać można tylko *reprodukcji* a nie *produkcji*, powinien więc on pisać tylko o tem, do czego materjał znajduje się w programie szkolnym i w używanych Wypisach. Ponieważ zaś takie parafrazy i streszczenia łatwiejsze były do rozpraw, więc znalazły się niebawem w programie niższych klas gimnazjum, a z czasem dostały się i do szkoły ludowej.

III. Trzecią grupą prawie tak liczną, jak poprzednia, były tematy literackie, t. j. również streszczenia i parafrazy wykładów lub utworów czytanych, albo małe rozprawki, rozbiory, krytyki; większa ich część treść swą czerpie z literatury polskiej. Zdaje się, że to był dział ulubiony samego Rymarkiewicza, profesora gimnazjum św. Marji Magdaleny w Poznaniu; zaznaczał tu wyraźnie swe stanowisko wobec polemiki, toczącej się wówczas wśród pedagogów niemieckich. Gdy jedni, jak Hiecke, a później Laas, żądali, aby naukę języka ojczystego i literatury oprzeć na czytaniu poetów narodowych i w dziełach ich również czerpać materjał do ćwiczeń piśmiennych, przyczem sądzili, że uczeń nietylko powinien parafrazować i streszczać ich dzieła, ale wypowiadać o nich własne sądy; inni, jak między innymi znany historyk pedagogiki, Raumer są przeciwnikami tego żądania, uważając, że główną podstawę dla wypracowań stylistycznych stanowić winna literatura starożytna, uczniów nie należałoby zachęcać do przedwczesnego rozprawiania o zaletach i wadach dzieł czytanych, lecz żądać od nich głównie dobrych przekładów i streszczeń. Rymarkie-

wicz okazuje się zwolennikiem pierwszego kierunku, jakkolwiek wśród jego tematów znajdują się streszczenia i parafrazy utworów starożytnych np. *Przedmowa do dzieł Liwjusza* (tłomaczenie), *Treść I księgi Juljusza Cezara o wojnie z Gallami;* — niemniej daleko częściej daje wypracowania z literatury polskiej, zarówno dawnej zygmuntowskiej, jak nowej romantycznej, a więc *Krótka osnowa poematu Jan Bielecki* przez Juljusza Słowackiego, *Krótka osnowa Pana Tadeusza, Krótka osnowa Marji Malczewskiego, Osnowa Odprawy posłów greckich Kochanowskiego, O zaletach i wadach stylu Naruszewicza, Zalety i niedostatek tragedji Barbara Radziwiłłówna Felińskiego.* W stosunku do przytoczonych wyżej poglądów Trentowskiego, zajmuje też Rymarkiewicz stanowisko pośrednie. Z jednej strony nie odrzuca przerabiania wierszy na prozę, tak surowo potępionego przez naszego pedagoga, i obok przytoczonych streszczeń dłuższych utworów podaje i takie wypracowania, jak Treść wiersza Kochanowskiego p. t. Zgoda, Osnowa I trenu Kochanowskiego, Powrót Wacława (z Marji Malczewskiego), które w istocie nie mogą być niczem innem, tylko przerabieniem pięknych wierszy na słabą prozę. Z drugiej strony i Rymarkiewicz nie jest przeciwnikiem pewnej swobody ucznia i podaje między innemi takie tematy, jak: *Który z nowszych poetów jest moim najulubieńszym poetą i dlaczego? Sprawozdanie z książki polskiej w ostatnim czasie czytanej,* dają one możność pewnej swobody wyboru treści, gdyż każdy uczeń w klasie może napisać o innym poecie lub innej książce, i sposobność do wyrażenia swych oryginalnych poglądów i upodobań. To dowodzi, że pedagog polski przy największem przejęciu się nawet doktrynami obcemi zwłaszcza niemieckiemi, zawsze w jakimś kąciku swej duszy był indywidualistą i od czasu do czasu dawał swym uczniom trochę wolności.

IV. Po tych trzech działach najliczniejszych, inne zajmują już dużo mniej miejsca. Należy tutaj 50 rozpraw treści filozoficznej, których nie zaliczałam do działu pierwszego; rozstrzygają one bowiem raczej zagadnienia psychologiczne i pedagogiczne. Niektóre wymagają istotnie takiej znajomości życia, ludzi i psychologji, jakiej nie może posiadać jeszcze uczeń szkoły średniej np. Czem wytłomaczyć sobie nieskończoną u lu-

dzi rozmaitość w skłonnościach i w sile władz umysłowych? albo Jaki wywiera wpływ na człowieka wiara w nieśmiertelność duszy? albo Wpływ fantazji na wiedzę i sposób myślenia. Inne wprawdzie są trudne, bo żądają rozwiniętej już zdolności logicznego myślenia, ale mogą być z korzyścią pisane przez młodzież, która kończy szkoły średnie, dotyczą bowiem zagadnień bardzo ważnych i doniosłych dla niej np. Dlaczego potrzebna jest człowiekowi znajomość dziejów ojczystych? Jakie korzyści odnosimy z nauk przyrodniczych? *Jak się uczyć należy, aby istotny z nauki odnieść pożytek? O uprawie woli* itp. Wybór takich tematów przypisać należy nietyle jakimkolwiek wpływom obcym, co pewnym tradycjom pedagogiki polskiej. Zarówno w szkołach Komisji Edukacyjnej, jak później w Liceum Czackiego zalecano, aby nauczyciel, rozpoczynając wykład jakiejś nauki, wyjaśniał uczniom jej cel i pożytek; chodziło bowiem o to, aby uczeń rozumiał, dlaczego się uczy — stąd i takie tematy miały go pobudzać do zastanowienia się i przygotować poniekąd do studjów bardziej samodzielnych. Oczywiście korzystne było głównie to, że nauczyciele z uczniami o tem mówili: pisanie wypracowań zależało od dobrego sformułowania tematu i od zachowania przestrogi Trentowskiego, aby „zanadto treści naprzód nie rozpowiadać", wreszcie od całego stosunku nauczyciela do ucznia; jeżeli stosunek ten jest nieszczery, wtedy temat taki często się nie udaje, bo uczeń nie może lub nie chce prawdy napisać np. gdy mu każą pisać o pożytku języka greckiego, a on w głębi duszy jest przekonany, że jestto przedmiot zupełnie zbyteczny.

V. Innym rodzajem ćwiczeń, są *opisy*, które już spotykaliśmy u Szumskiego. Rymarkiewicz jednak daje ich bardzo niewiele w porównaniu z rozprawami i opowiadaniami; pomija też zupełnie opisy poszczególnych przedmiotów np. zwierząt, roślin, sprzętów, natomiast każe uczniom dawać obrazki pór roku, lub pewnych zjawisk, przebiegów, czasem zaś małe rozprawki, dotyczące rzeczy konkretnych, a więc znajdziemy tu i tematy: *Czego potrzeba do wybudowania domu? Pożytek drzewa. Opis wiosennego poranku. Opis burzy. Opis jarmarku. Opis polowania* itp. Tematy dostępne, odpowiednie nawet dla dzieci młodszych. Czy dla tego dał ich Rymarkiewicz tak mało, że uważał

je za niestosowne dla uczniów klas niższych? czy też po prostu nie widział ich wartości pedagogicznej? Oprócz tego podaje tu opisy miejscowości, a więc tematy krajoznawcze i geograficzne np. Morskie Oko. Obraz żup solnych w Wieliczce. Okolice Krakowa. *Opis Wezuwjusza* itp. Wartość pedagogiczną tych wypracowań osłabia fakt, że są to opisy nie tych miejscowości, które uczniowie zwiedzili, tylko tych, których opis mniej lub bardziej udatny znajdowali w Wypisach np. będąc nauczycielem w Poznaniu, nie podaje opisu Poznania, jego kościołów, gmachów, okolic itp. A więc rzeczywiście „papuzia autorskość", którą wytykał Trentowski, tu święciła swoje tryumfy, bo przyzwyczajała pisać gładko o rzeczach, których nie znało się zupełnie, powtarzając tylko cudze słowa, a zaniedbywała uczyć obserwować i opisywać to, co było dostępne w najbliższem otoczeniu.

VI. Więcej pierwiastków kształcących znajdujemy w *porównaniach*, które wymagają nietylko dokładnej znajomości dwóch przedmiotów, lecz także głębszej ich analizy dla wykrycia podobieństw i różnic. Ćwiczenie to ma szczególne znaczenie w rozwoju zdolności myślenia. U Rymarkiewicza spotykamy w tym dziale rozmaite tematy. Niektóre mają znaczenie głównie językowe; treścią ich bowiem są objaśnienia pewnych synonimów np. Znaczenie i różnica wyrazów *obecny i przytomny* — większość takich ćwiczeń ma podkład etyczny np. Czem się różni próżność od pychy? Różnica między skąpstwem a oszczędnością — pomnażają więc właściwie najobszerniejszy dział rozprawek moralnych. Związek z tym działem mają też porównania poniekąd poetyczne, analogje, ukryte w pewnych często używanych przedmiotach niezbyt odpowiednie dla 15-letnich chłopców. *Porównanie nawałnicy morskiej z burzą namiętności ludzkich*, albo tak często później spotykane we wszystkich zbiorach tematów *Porównanie życia ludzkiego z rzeką*. Inne tematy wiążą się znów z wykładem teorji literatury i będą po większej części streszczeniem tego wykładu lub podręcznika np. Porównanie ballady z legendą, Cechy i różnice ballady i dumy.

Więcej pola dla samodzielności ucznia przedstawiają tematy, związane również z wykładem różnych przedmiotów

w danej klasie, lecz wymagające od ucznia odnalezienia analogji pomiędzy faktami nieraz bardzo odległemi np. Porównanie powrotu Heraklidów do Peleponezu z powrotem Żydów z Egiptu do Palestyny lub zbyt ogólnie podany temat. *Porównanie Fenicji z Anglją* (pod jakim względem?...) Przykłady te wystarczą; widzimy, że mamy tu do czynienia z tematami, które pobudzają do refleksji, ale grzeszą tą samą jednostronnością, co inne: podobnie jak opisy są nazbyt książkowe, literackie, nie oparte na obserwacji świata realnego i własnych przeżyciach ucznia.

VII. Następne miejsce pod względem ilościowym zajmują *charakterystyki*. Są one dwóch rodzajów: dotyczące zalet lub wad pewnych np. *Charakterystyka samoluba, Obraz zarozumiałego ucznia, Obraz prawdziwego mędrca,* oraz literackie i historyczne, wymagające wskazania cech znamiennych pewnej epoki lub zobrazowania pewnej osobistości rzeczywistej albo kreacji poety. Wartość kształcącą tych ćwiczeń, które obecnie są częściej jeszcze zadawane, niż przed kilkudziesięciu laty i uważane przez uczniów za trudne, obniża fakt, że po większej części są one parafrazą lub streszczeniem czytanych artykułów: Rymarkiewicz odrazu zaznacza to przy tytule np. *Gbur* (podług „Teofrasta polskiego") *Jan Karol Chodkiewicz* (charakterystyka według Naruszewicza) *Mikołaj Kopernik* (Wzory prozy str. 233) itp. W takich wypadkach i nauczyciel i uczeń mało sobie zadawali trudu z obmyśleniem treści, a ćwiczenia uczniów danej klasy mogły się różnić między sobą tylko większą lub mniejszą gładkością stylu.

VIII. Podobnie jak opis dwóch przedmiotów prowadzi do ich porównania, tak charakterystyka jakiejś epoki historycznej, utworu literackiego lub osobistości prowadzi do porównań szerszych, które możnaby nazwać *charakterystyką porównawczą*. Tematów do takich ćwiczeń mamy u Rymarkiewicza niewiele, bo wszystkich 27; (jakieś 2—4 prc. ogólnej liczby) z tych 14 z historji, a 13 z literatury. Zdaje się, że Rymarkiewicz widzi w nich głównie sposobność do powtórzenia kursu historji i literatury; nie wskazuje nigdzie wyraźnie, o ile owe analogje (podobieństwa i różnice) ma wykryć sam uczeń; o ile zaś były mu już one podane w formie gotowej przez nauczyciela lub podręcznik.

IX. *Mowy*, od których, jak wiemy, rozpoczęto wyrabianie stylu w dawnej szkole, znajdują się też jeszcze u Rymarkiewicza, jakkolwiek w niezbyt pokaźnej liczbie. Po większej części treść ich jest wzięta z historji starożytnej lub średniowiecznej, albo bezpośrednio z czytania pisarzy klasycznych np. *Mowa Hannibala do wojska przed przejściem przez Alpy, Mowa Kamillusa, wzywająca ziomków do odbudowania zburzonego przez Gallów Rzymu* (podług Liwjusza), *Mowa Urbana II na soborze w Clermont, zachęcająca do krucjaty* itp. Daleko rzadziej mają one charakter bardziej nowożytny np. *Mowa przy założeniu kamienia węgielnego pod gmach gimnazjum.* W każdym razie dość wysokie stawiają wymagania zdolnościom oratorskim kilkonastoletnich chłopców.

X. Dostępniejsze zapewne będą tematy, pozwalające również rozwinąć duże zasoby krasomówstwa, któreby można podciągnąć pod nazwę: *Rozmyślania i monologi.* Zaliczam tutaj 15 tematów, w których uczeń ma wyrazić swoje myśli i uczucia wobec pewnego zjawiska lub w określonej chwili życia np. *Jakbym z bogactw korzystał, gdybym był bogaty? Myśli o najważniejszych chwilach w życiu mojem. Monolog w dzień wyjazdu w dalekie strony itd.* Niektóre z tych tematów opierają się również na literaturze np. *Jakie myśli nasuwa nam obraz dzwonu* (podług Szyllera) *Skarga na losy przeciwne* na wzór Karpińskiego „Powrót na wieś". Tematy takie przed półwiekiem należały do rzadkości, gdy dziś są bardzo często polecone przez podręczniki najnowszej doby, stosowane też w praktyce szkoły amerykańskiej i europejskiej. Wartość ich stanowi to, że dają możność uczniowi szczerego wypowiedzenia się, więc też udają się tylko wtedy, gdy: 1) uczeń odczuwa to, co pisze; 2) nie jest niczem krępowany w swej szczerości. Warunkom tym niezupełnie odpowiadają tematy, podane przez Rymarkiewicza, np. *Myśli nad grobem przyjaciela. Myśli nad grobem matki.* Szczerze i prawdziwie mógłby tu coś napisać albo ten, kogo dotknął cios taki, jak śmierć matki lub śmierć przyjaciela: albo ten, kto dzięki silnemu współczuciu dla nieszczęść ludzkich, umie się wżyć niejako w położenie cudze. W każdym innym razie uczeń przeciętny będzie tu zmuszony wyrażać uczucia sobie obce, a więc skłaniać się będzie do frazesu nie-

szczerego, choć może przesadnego. Z drugiej strony znów przy tematach mniej ryzykownych to samo wyniknąć może tam, gdzie uczeń obawia się być pospolitym, np. temat: *Jakie myśli nasuwa nam obraz dzwona?* dałby się dobrze rozwinąć nawet niezależnie od czytania Szyllera *(Dzwon wawelski* Wasilewskiego, dzwon szkolny w Dęborogu Syrokomli — mógłby również silnie pobudzić uczucia i wyobraźnię pachołęcia polskiego) lecz uczeń nie śmie tu pisać swobodnie, gdy zwłaszcza w wykładzie stylistyki znajduje rodzaj ostrzeżenia: „Myśl, jeśli ma być zajmującą, ponętną, nie powinna być *powszednią, zużytą, zbyt pospolitą*" i jednocześnie jako przykład tej pospolitości niepożądanej przytacza się taki początek ćwiczenia na dany temat: „Jedną z rzeczy najczęściej napotykanych są dzwony; czy to na wsi, czy w mieście, prawie wszędzie na nie natrafiamy. Czasem znajdują się one w dzwonnicy kościelnej, gdzie jest kościół, czasem też na folwarku itp. Zapewne taki początek nie jest poetyczny, ale gdy uczeń usiłuje uniknąć podobnych komunałów, wpada w wadę gorszą jeszcze, bo sztuczność. A tego właśnie dawniejsi nauczyciele nie chcieli zrozumieć.

XI. Te same mniej więcej uwagi dadzą się zastosować do działu pokrewnego, t. j. do tematów z życia szkolnego i pozaszkolnego uczniów, zalecanych, jak widzieliśmy, przez Trentowskiego i przez pedagogów dzisiejszych. Rymarkiewicz podaje ich tylko 12, ale i to trzeba podkreślić, że ich nie pomija zupełnie. Wśród tych dwunastu mamy cztery opowiadania: *Humorystyczny opis podróży ze szkół do domu. Mój życiorys. Moja przeszłość pod względem naukowym. Wspomnienie ubiegłych wakacji.* To są tematy tak żywotne, a tak różne zależnie od warunków życia danego ucznia, że zawsze mogą mieć zastosowanie i to na rozmaitych stopniach nauki; — spotykamy je też w wielu zbiorach późniejszych i to w zostosowaniu do różnych stopni nauczania. Pozostałe 8 stanowią rozprawki na temat różnych kwestji, związanych z życiem szkoły, np. Jak uczeń wakacji użyć powinien? Czy uczeń przyczynić się może do utrzymania dobrego imienia zakładu, do którego uczęszcza? Uczeń, oszukujący nauczyciela, sam się oszukuje. Powiemy o nich to samo, co o dziale poprzednim: tematy takie będą doskonałe, jako wynik pogadanki czy dyskusji między uczniami,

opracowane z ich własnego popędu i oddane nauczycielowi, do którego mają zaufanie. W innych warunkach niekiedy pobudzić mogą także do nieszczerości, a nawet pewnej hipokryzji.

XII. Obok tych rzeczy, tchnących liberalniejszym duchem pedagogiki nowoczesnej, znajdziemy u Rymarkiewicza i pewne przeżytki z bardzo dawnych czasów, a więc są i *pochwały,* tak potępione przez Richtera i Trentowskiego: Pochwała cierpliwości. *Pochwała języka greckiego.* Pochwała rolnictwa. *Pochwała wojny.* Istotnie, nie chwalić lecz podziwiać należało tych, którzy te pochwały pisali. Wdzięczniejszym tematem były pochwały znakomitych ludzi np. Pochwała Ignacego Krasickiego, pochwała Jana III itp., prawdopodobnie jednak ćwiczenia takie w opracowaniu uczniów przybierały formę zwykłego życiorysu lub charakterystyki.

XIII. Jeżeli większość tematów Rymarkiewicza zwraca się wyłącznie do zdolności rozumowych ucznia, to z drugiej strony nie zapominano o jego fantazji. Wbrew częstym zastrzeżeniom współczesnych sobie pedagogów, aby od ucznia żądać tylko *reprodukcji, a nie produkcji,* proponuje on pisanie małych powiastek czy nowelek, do których podaje tylko tytuł silnie suggestjonujący. Tematów takich mamy pięć: 1. Dobry uczynek wynagrodzony. 2. Drogo kupuje, kto niepokojem płaci. 3, Kto się sparzy, ten i na zimne dmucha. 4. Niespodziane przywitanie. 5, Suknia grunt (satyra).

XIV. Ostatnie miejsce wśród tematów Rymarkiewicza zajmują listy: ogranicza się on do tego, że kilka rozprawek poleca napisać w formie listów do przyjaciela, poza tem podaje parę tylko tematów bardzo niefortunnie wybranych np. List od przyjaciela do ojca z doniesieniem o śmierci jego syna, albo List wodza Saracenów do naczelnika wojsk chrześcijańskich w czasie wojen krzyżowych.

Ten przegląd tematów daje nam teraz uchwycić główne rysy książki: autor jej jest co do metodyki wypracowań poniekąd eklektykiem, hołduje jednocześnie różnym prądom, przejawiającym się w jego czasach, najkonsekwetniej zaś stosuje zasadę koncentracji, nawiązując wypracowania do wykładu historji i litertury, oraz do autorów, których uczniowie czytają; wada jego jest natomiast zbytnia abstrakcyjność i literackość

tematów, której wynikiem musiała być z konieczności niesamodzielność uczniów, szumna frazeologja, a w wielu wypadkach nieszczerość.

Autorzy, o których mówiliśmy dotychczas, mieli na względzie wyłącznie szkołę męską średnią, gdyż tam w związku z wykładem retoryki wzięły początek wypracowania piśmienne. Wiek XIX jednak, wprowadziwszy naukę stylu naprzód do szkoły żeńskiej o programie znacznie niższym i różnym od gimnazjum klasycznego, następnie do szkoły ludowej, wniósł i do metodyki wypracowań nowe zagadnienia i nowe potrzeby.

B) Wypracowania stylowe w nauczaniu dziewcząt.

Czem była łacina w wychowaniu chłopców, tem francuszczyzna dla dziewcząt, wychowanych w domu lub po pensjach; niewątpliwie więc w wieku XVIII i początkach XIX panienki nasze, o ile pisały jakieś ćwiczenia, kreśliły je po francusku. O styl, a nawet pisownię polską nie troszczono się zupełnie; w wielu domach szlacheckich, których nie dosięgły nowe prądy z Zachodu, utrzymywał się zwyczaj, aby wogóle córek nie uczyć pisać, aż do chwili zamążpójścia lub wstąpienia do zakonu.

„Modne damy", kształcone przez nauczycielki francuzki, ćwiczyły się za młodu głównie w pisaniu *listów* w tym języku. Ten rodzaj wypracowań miał swoje uzasadnienie naprzód w celu, do którego zmierzała t. zw. edukacja panien, a było nim przygotowanie do życia towarzyskiego, w którem umiejętność pisania listów liczono do bardzo miłych i pożądanych talentów, następnie w tradycjach literackich i pedagogicznych francuskich; laury pani de Sevigné i pani de Maintenon, które zasłynęły w literaturze dzięki swoim listom, a jednocześnie wywarły wpływ decydujący na kierunek wychowania kobiet, wytworzyły odpowiedni ideał i wzór dla nauczycielek i ich uczennic. Od czasów Tańskiej zaczęto występować przeciwko francuszczyźnie i upominać się o gruntowną naukę języka polskiego, lecz ten nacisk na pisanie listów pozostał aż do naszych czasów w programie ćwiczeń stylistycznych dla dziewcząt. Co prawda, program ten ulega podobnemu rozszerzeniu, jak i program chłopców, którzy też początkowo listy tylko i mowy pisali.

Tańska w *Pamiątce po dobrej matce (1819)* przypisuje duże znaczenie wysłowieniu: do talentów pożądanych zalicza dar prowadzenia rozmowy i umiejętności pisania listów, naturalnie po polsku. W r. 1824 w kwietniowym i majowym zeszycie „Rozrywek" daje *Listy brata do siostry,* w których gorąco zaleca młodym dziewczętom gruntowną naukę języka polskiego. Jako środek do wyrobienia stylu, służyć powinno przedewszystkiem czytanie dzieł, napisanych wzorową polszczyzną, robienie z nich wyciągów, naśladowanie stylu, streszczenie dzieł czytanych, układanie listów itd. Uwagi te zgadzają się więc z tem, czego np. żądał Szumski dla chłopców: ćwiczenie opierano głównie na czytaniu i naśladowaniu wzorów. Odrazu jednak w traktowaniu sprawy zarysowuje się pewna różnica: w wykładzie stylu, przeznaczonym dla młodzieży męskiej, na pierwsze miejsce wysunęła się nauka o dyspozycji; ułożenie dobrego planu, związek logiczny pomiędzy częściami ćwiczenia uważano za warunek najważniejszy, tematy wybierano bardzo poważne, bardzo abstrakcyjne, dalekie od codziennego życia dzieci, wymagano od nich prócz stylu dość znacznej ścisłości rozumowania; przeciwnie w uwagach Tańskiej i innych autorów i autorek, zajmujących się sprawą nauczania dziewcząt, nie mówi się o ćwiczeniu w sztuce dowodzenia pewnej tezy, lecz raczej o wdzięku i naturalności stylu, tematów dostarcza bądź życie codzienne, domowe, bądź książka przeczytana; wyrażenie uczuć własnych, opowiadanie pewnych zdarzeń, streszczenie czy referowanie mają tu przewagę nad sylogistycznem dowodzeniem. Nie ulega wątpliwości, że w pierwszej połowie XIX wieku uczennice pensji żeńskich pisywały wypracowania polskie. W *Instytucie guwernantek,* założonym w r. 1825, ćwiczenia polskie bywały odczytywane przez uczennice podczas t. zw. popisów, czyli egzaminów publicznych, czasem nawet uczennice opracowywały temat, podany przez kogoś z gości. Egzamin też z nauki moralności, którą wykładała Tańska, polegał często na odczytywaniu odpowiednich wypracowań*), a więc rozprawek treści etycznej. Nie ograniczał się też do samego wy-

*) *Karol Milewski.* O publicznem wychowaniu kobiet w Polsce. Częstochowa 1851 r.

kładu gramatyki tak znakomity i wpływowy nauczyciel języka polskiego, jakim był w owych czasach Stanisław Jachowicz. Przeciwnie; biorąc za punkt wyjścia wykładu języka stosunek myśli do mowy, wielką przywiązywał wagę do zadań piśmiennych i uczennice swe nietylko nauczył pisać poprawnie i gładko po polsku, ale umiał wyrobić w nich pewne zamiłowanie do pióra, a z wielu tych dziewcząteк, które rozwijały się pod jego kierunkiem, wyrosły z czasem utalentowane pisarki polskie; taką była np. Wincentyna Trojanowska, Józefa Prusiecka, autorki powiastek dla dzieci i młodzieży, taką była Eleonora Ziemięcka, pierwsza filozofka polska, taką wreszcie Józefa Kamocka, która, idąc w ślady mistrza, poświęciła się nauczaniu języka polskiego. Kiedy w r. 1830 zaczął on wydawać czasopismo p. t. *Dziennik dla dzieci*, wnet nawiązał korespondencję z czytelnikami i czytelniczkami. Młode a nawet małe dziewczynki pisywały też chętnie liściki do pana Jachowicza, opowiadały mu różne zdarzenia ze swego życia, pytały o radę i wskazówki, pisały wypracowania na zadane przez niego tematy. Niektóre z tych prac np. 11-letniej wówczas Eleonory Gagatkiewiczówny (późniejszej Ziemięckiej) wydrukowano nawet w Dzienniczku. Było to zapewne niepedagogicznie ze względu na próżność i zarozumiałość, która mogła być wynikiem zbyt wczesnych debiutów literackich; ale było to dowodem, że dzieci piszą chętnie, skoro się tylko zainteresują tematem; a Jachowicz posiadał widocznie talent, obcy wielu nauczycielom dawnym i dzisiejszym: umiał rozbudzić zamiłowanie do ćwiczeń piśmiennych. Żałować należy, że sam nie opracował wskazówek co do nauki języka polskiego, a w szczególności stylu; a także, że nie przechowały się ćwiczenia jego uczniów i uczennic w swej formie pierwotnej, bo oczywiście prace już drukowane były zapewne poprawione naprzód przez rodziców i opiekunów w domu, a później przez niego samego. A szkoda! bo jakiż byłby to ważny przyczynek do historji metodyki języka polskiego i do psychologji dzieci polskich!

Nie będę jednak zbyt daleką od prawdy, gdy powiem, że metoda Jachowicza przechowała się w tradycji jego licznych uczennic, a te jako matki i nauczycielki przekazały ją dalszym pokoleniom. W każdym razie mamy pewne ślady, że kobiety,

jako nauczycielki dziewcząt i małych chłopców, często się nad kwestją wypracowań stylistycznych zastanawiały, a uważając widocznie istniejące podręczniki np. Królikowskiego, Rymarkiewicza za nieodpowiednie, jako przeznaczone wyłącznie dla młodzieży męskiej z wyższych klas gimnazjów, szukały jej rozwiązania na innej drodze. Myślała też o wypracowaniach poetka nasza i myślicielka, Narcyza Żmichowska. W jednej ze swych powieści p. t. *Stary dwór w Świerszczowej* przedstawia nauczyciela domowego, który, chcąc w swym 14-letnim uczniu rozbudzić chęć do pióra, korzysta z jego upodobania do baśni i podań ludowych, i zadaje, jako wypracowanie, historję jakichś starych lochów, o których różne krążyły legendy. Było to postępowanie zupełnie w duchu Trentowskiego, który owo zainteresowanie uważał za podstawę wszelkich wypracowań. Nie podaje też nauczyciel ów żadnego gotowego planu, nie daje żadnych wskazówek i wzorów, aby niczem młodej fantazji nie krępować. W późniejszym już czasie w jednym ze swoich listów poetka nasza na zapytanie jakiejś młodszej przyjaciółki, kreśli szereg rad co do kształcenia jej 12 letniej córki. W sprawie wyboru wypracowań wyraża zdanie, że należy tak je dobierać, aby rozmaite zdolności uczennicy ćwiczyć równomiernie, więc np. gdy się obierze jako temat *ogród, niech dziewczynka* raz opisze jakiś ogród rzeczywisty na podstawie swych spostrzeżeń, (kształcenie obserwacji) innym razem zajmie się historją ogrodów i pożytecznością ogrodów (kształcenie rozumu) niech wreszcie napisze coś z własnej fantazji: ogród czarodziejski, ogród wróżek (kształcenie wyobraźni). Pogląd ten z dwóch przyczyn zasługuje na uwagę: raz dlatego, że to, co Żmichowska przed laty rzuciła jako luźną uwagę, znajdujemy jako jeden z punktów zasadniczych u niektórych pedagogów francuskich i niemieckich nam współczesnych; a następnie dlatego, że widzimy pewną dążność do ograniczenia tematu: temat jednowyrazowy *ogród* jest zbyt ogólny i nieokreślony, aby pobudził wyobraźnię dziecka, gdy zaś ujmiemy ten temat z jednego tylko stanowiska, staje się bardziej dostępny i bardziej zajmujący — to samo w wiele lat później powie nam Scharrelmann, protestując przeciwko ogólnikowym opisom, lepiej je zawsze rozbić na kilka wypracowań.

Przez długie lata autorki nasze poprzestawały na takich tylko uwagach w sprawie ćwiczeń stylistycznych, nie zdobywając się na opracowanie metody ich prowadzenia. Zdobyła się na to dopiero Józefa Kamocka, uczennica Jachowicza, znana i ceniona nauczycielka języka polskiego. Książka jej p. t. *Podręcznik, ułatwiający pisanie ćwiczeń*, wyszła w Warszawie w r. 1888 i została przyjętą bardzo chłodno, pomimo, że poprzednie prace tejże autorki, jak gramatyka, stylistyka, zbiór dyktand miały po kilka wydań i cieszyły się wielkiem powodzeniem w nauczaniu domowem i szkolnem. Skądże taka obojętność wobec książki do prowadzenia wypracowań? Książka ukazała się zbyt późno, t. j. wtedy, gdy już istniało w literaturze polskiej kilka podobnych podręczników, uwzględniających potrzeby młodszych dzieci, nie mówiąc już o pracach Rymarkiewicza, przeznaczonych dla młodzieży gimnazjalnej. Autorka zaś żadnych prac poprzednich polskich czy obcych nie uwzględniała, powiedziała nawet w przedmowie, że „nie miała wzorów do tej pracy“ i uważa ją sama „za pierwszy czyli *poczynający* dopiero wyraz w przedmiocie tym rzucony“. To musiało razić i zrażać pedagogów współczesnych i wywoływać ostrą krytykę. Teraz jednak, gdy upłynęło lat 20 z górą od śmierci autorki, (zmarła w r. 1897), a prawie 30 od wyjścia jej pracy, warto zajrzeć do niej; odnajdziemy w niej bowiem z jednej strony tradycję jachowiczowską, z drugiej ową samorodną pedagogikę kobiecą, opartą nie na studjach nad teorją nauczania, lecz na szczęśliwych natchnieniach, a głównie na doświadczeniu własnem.

W przeciwieństwie do ogólnie głoszonych zasad, iżby wypracowania opierać na gotowych wzorach do naśladowania, Kamocka nie daje w swym podręczniku wzorów wypracowań, podaje tylko myśli, pozostawiając uczniowi swobodę co do formy — niekiedy daje materjał w formie szkicu, uczeń zaś czy uczennica ma rozwinąć szczegóły. Podając treść, chciała autorka ułatwić nauczycielom omówienie tematu z uczniami; albo też samym uczącym ułatwić pisanie wypracowań, uznając, że czasem nauczyciel nie ma czasu szczegółowo omawiać tematu z uczniami, lepiej więc, aby wszystkie wskazówki znaleźli w podręczniku. Dając treść gotową, chce autorka uchro-

nić uczennice (oczywiście starsze) „od konieczności szukania i czerpania z źle wybranych książek nieodpowiedniego często materjału". Od młodzieży nie wymaga własnych myśli i spostrzeżeń, pozwala tylko treść podaną rozwinąć za pomocą dodatków, które mogą „rzecz upiększyć i w jaśniejszem świetle przedstawić". W rzeczywistości więc będzie to zawsze parafraza myśli cudzych, a nie swobodne wypowiedzenie własnych; tej swobody nawet zdaje się trochę obawiać dla „mało oczytanych, *nie mogących mieć zdrowego sądu w kwestjach moralnego znaczenia*". Pod tym względem Kamocka jest w zupełnej zgodzie z poglądem wszystkich dydaktyków drugiej połowy XIX, którzy, jak już raz wspomniałam, w sprawie ćwiczeń stylistycznych daleko mniej byli liberalni od swoich ojców i dziadów. Gdy w r. 1819 *Ustawa dla szkół wojewódzkich* głosiła, że choć w ćwiczeniach stylistycznych nie można od uczniów wymagać więcej nad to, co daje program szkolny, lecz za zaletę ćwiczenia należy uważać, jeśli wykaże *wiadomości z prywatnego czytania;* w lat kilkadziesiąt później wszelkie ustawy i instrukcje dla szkół zastrzegały jak najsurowiej, aby uczniowie ściśle się trzymali wzorów i wskazówek, podanych przez nauczycieli, a czasem wprost zakazywały wszelkich takich tematów, któreby pobudzały do większej samodzielności. Jeśli zaś wielkie obawy budził nadmierny rozwój krytycyzmu u chłopców, to cóż mówić o dziewczętach, nad których myślą i sercem całe wychowanie rozciągało tak ścisłą kontrolę! A jednak metoda postępowania Kamockiej różni się wyraźnie od tego, co widzimy we wskazówkach i podręcznikach, przeznaczonych dla szkół męskich: jest delikatniejsza, subtelniejsza i powiem śmiało, bardziej psychologiczna. Autorzy nasi wzorowali się przeważnie na współczesnych podręcznikach niemieckich, które przedewszystkiem zalecały streszczenie lub parafrazę utworu podanego w formie już gotowej; natomiast Kamocka więcej się zbliża do podobnych zbiorków francuskich, które raczej podają tekst krótki i zwięzły do rozszerzenia i rozwinięcia; — tamci narzucają rzecz całą wraz z jej sformułowaniem; ci — podsuwają, suggestjonują tylko, a ćwiczenie jest owocem tej suggestji. Oczywiście własna myśl ucznia w obu wypadkach ulega przytłumieniu, ale wyobraźnia przy rozszerzeniu dzieła

silniej, niż przy streszczeniu: aby zaś ta wyobraźnia działać mogła, nauczyciel musi być lepszym psychologiem, t. j. znać lepiej tego, kogo suggestjonuje Kamocka, która, nie zajmując się pedagogiką teoretyczną, była jednak utalentowaną i doświadczoną nauczycielką, wybór tematów i ich przeprowadzenie opiera na znajomości dzieci i na swej praktyce w szkołach żeńskich. „Wiele lat, spędzonych na patrzeniu w serca i umysły małych dzieci i dorastającej młodzieży, dało mi może pewne prawa do własnego sądu zarówno o potrzebach tych młodych serc i umysłów, jak i o drodze najprędzej do nich wiodącej“ — mówi w przedmowie i te słowa nie są czczą przechwałką.

Kamocka ćwiczenia swe grupuje według stopnia trudności i wieku dzieci, dla których są przeznaczone i dzieli je na 11 grup. Według jej poglądu z wypracowaniami nie należy czekać do klasy, w której wykłada się stylistykę i teorję literatury, lecz rozpoczynać je w klasie I z dziewczynkami 9 — 10 letniemi. Pierwsze grupy ćwiczeń, przeznaczone dla tych najmłodszych, jakkolwiek mogą mieć nieraz zastosowanie i na stopniu wyższym, stanowią jakby przejście między ćwiczeniami gramatycznemi, a stylistycznemi: są to zdania do przerobienia na liczbę mnogą, zdania, w których pewne wyrazy należy zastąpić innemi, dalej ćwiczenia, w których dzieci pewien rzeczownik z przymiotnikiem powinny położyć w kilku różnych przypadkach, tworząc krótkie opowiadania; wreszcie ćwiczenia, w których zdanie proste należy tak rozwinąć, iżby powstało z niego zdanie złożone; albo też pewne zdanie złożone wypowiedzieć w innej formie. Właściwe wypracowania rozpoczyna od bardzo rozpowszechnionego u nas, choć potępionego przez Trentowskiego, przerabiania wierszy na prozę. Wierszyki te dzieci oczywiście naprzód powinny odczytać; następnie „treść mają swemi słowami opowiedzieć, naukę zawartą w nich wynaleźć, a potem, *pomaleńku idąc*, przejść do przerobienia ich na prozę, podług głównych wskazanych tam myśli“. Kamocka przypuszcza więc zawsze pewne omówienie tematu z dziećmi, pod każdym zaś wierszem umieszcza owe główne myśli, jako wskazówki dla nauczycielki. Do przerobienia na prozę bierze przeważnie bajki, prócz nich jednak są też utwory opisowej

lub lirycznej treści. Dalej idą *opisy*. Tutaj Kamocka okazuje się z jednej strony wierną dawnej tradycji, którą do metodyki ćwiczeń wniósł podręcznik Szumskiego (patrz wyżej str. 43), aby zaczynać od opisów, z drugiej — postępuje zgodnie z ogólną zasadą nauczania, głoszoną w drugiej połowie XIX wieku, aby naukę dzieci rozpoczynać od najbliższego otoczenia. Gdy często naukę o rzeczach łączono z nauką języka ojczystego, zarówno Wypisy, jak wypracowania dla klas niższych nabrały tego charakteru realnego, t. j. podawały wiadomości o najbliższem otoczeniu. Ten kierunek silniej jeszcze zaakcentowany znajdziemy w podręcznikach, przeznaczonych dla szkół ludowych. Tematy są tu konkretne i swojskie np. *Dom w mieście. Dworek wiejski. Bocian. Jaskółka* itp. Zarzucić im można zbytnią ogólnikowość np. takie tematy, jak *las, pole, łąka* z podaną treścią mogłyby posłużyć do kilku wypracowań: są przecież tematy jeszcze rozleglejsze, np. *Wieńce i wianki*, gdzie podano treść następującą: „Określenie przedmiotów; — użycie, wianki świętojańskie, dawny zwyczaj splatania wianków, — wieńce laurowe, jako uznanie zasługi, talentu, bohatestwa; — wieńce w starożytności u Greków przy igrzyskach; — wieńce jako hołd pośmiertny ludziom wielkich uczuć lub pożytecznej pracy, na grobie składane. — Wianki u stóp przydrożnego krzyża, wianki święcone w czasie uroczystości Bożego Ciała". Temat niewątpliwie ładny i interesujący właśnie dla naszych dziewczynek, które tak lubią kwiaty; ale chcąc go zgodnie z tym planem rozwinąć, trzebaby napisać kilka lub kilkanaście stronic: inaczej przeciętna uczenica nakreśli kilka zdań banalnych, powtarzając to, co jej powiedziano. I ten sam błąd zbyt obszernych tematów powtarza się u Kamockiej ciągle we wszystkich działach. Na podkreślenie zasługuje, że podobnie jak Rymarkiewicz, pozwala czasem dzieciom powiedzieć coś od siebie: w tymże dziale opisów mamy tematy: *Nasze mieszkanie. Tryb życia w naszym domu. Moje zabawy najmilsze*, w których dzieci już mogą podać własne obserwacje i mówić o swych osobistych upodobaniach. Po opisach idą *porównania*, po większej części również dotyczące rzeczy konkretnych, np. róża i konwalja, grzyb jadalny i muchomor, pies i kot, niektóre tylko dotyczą pojęć abstrakcyjnych etycznych,

jak: *Praca i próżniactwo. Oszczędny i skąpy* (ten sam temat u Rymarkiewicza) synonimy np. *Prostota i prostactwo...* Następny dział stanowią wspomniane wyżej *tematy do rozwijania.* Treść ich bardzo rozmaita: kilka powiastek moralnych i opowiadań historycznych, a obok nich sceny i obrazki z życia codziennego: *Ulewa w Warszawie. Opis znanego sobie miejsca kąpielowego. Burza w czasie zbiorów na wsi. Oczekiwanie na przyjazd pociągu. Saski Ogród w Warszawie, Wycieczka na Bielany statkiem parowym.* Samo to wyliczenie wskazuje, że autorka nie wymaga od dzieci, aby pisały o rzeczach dalekich i nieznanych, lecz raczej każe im zdawać sprawę z tego, co widziały i przeżyły. Gdybyż im jeszcze pozwoliła o tych rzeczach napisać swobodnie to, co same zechcą, nie narzucając własnych gotowych już spostrzeżeń, gdyby trochę mniej je sugestjonowała, niby jej nie można zarzucić i ze stanowiska dzisiejszej metodyki! W każdym razie widzimy, że pod względem wyboru i zastosowania tematów do zakresu pojęć młodzieży stoi nierównie wyżej od Rymarkiewicza. Podobną wyższość okazuje i w następnym dziale, który zawiera *listy.* Tutaj i tradycja, zwracająca szczególną uwagę na ten rodzaj w kształceniu dziewcząt, i osobisty talent autorki wpłynęły korzystnie. Na początku daje list nauczycielki, zawierający rady do pisania listów; w radach tych kładzie nacisk na naturalność i prostotę stylu, bo list ma być rozmową między osobami oddalonemi: „im prościej i naturalniej, tem piękniej i lepiej napisanym będzie, a najmilsze i najcenniejsze są takie, które zgodne z uczuciem, chwilowem wrażeniem i zwykłym sposobem mówienia piszących, stają się żywym ich obrazem wobec zmuszonych na takiej piśmiennej gawędce poprzestać...“ Nie szczędzi wskazówek praktycznych np. co do podawania dokładnej daty i adresu. Później następują dwa listy wraz z rozwinięciem t. j. z wzorem ćwiczenia We wzorach tych autorka, jeśli nie daje autentycznych listów małych chłopców, to dobrze ten styl uczniowski naśladuje. Później są tylko same tematy, t. j. podana treść, a uczeń czy uczennica ma ją rozwinąć w formie listownej. Tematy wzięte z codziennego życia szkolnego i pozaszkolnego np. o egzaminach, o spędzeniu czasu w szkole, o podróży na wakacje, prośba o pożyczenie książki, zaprosze-

nie na wycieczkę itp. — nie zmusza się natomiast dzieci do pisania o interesach, których nie znają, ani do wyrażania uczuć im obcych. Ostatni dział, przeznaczony dla klas wyższych, zawiera ćwiczenia na różne tematy wraz z planem i materjałem w ilości 73, na końcu zaś książki jest jeszcze 68 tematów do wyboru. Jeśli tematy te zestawimy w podobny sposób, jak uczyniliśmy z tematami Rymarkiewicza, to otrzymamy następujące stosunki co do ilości.

I. Pierwsze miejsce zajmują tematy literackie, wśród których kilka tylko ogólnych, inne dotyczą literatury polskiej zarówno dawniejszej, jak nowszej; autorka uwzględnia tu zasadę koncentracji: ponieważ w programie klas wyższych był wykład historji literatury, więc nawiązywała ćwiczenia do tego wykładu. Są to przeważnie życiorysy i streszczenia; niektóre utwory np. *Pan Tadeusz, Stara Baśń* dostarczają treści do kilku wypracowań (autorka wskazuje opisy i obrazy, które należałoby streścić). Jako kobieta i wychowawczyni dziewcząt, uwzględnia nietylko autorów, lecz i autorki, więc wśród tematów znajdujemy takie tytuły: *Życiorys Hofmanowej, Paulina Krakowowa i jej prace. Rozwinięcie myśli wiersza Gabrjeli „Do małej siostrzyczki“.*

II. Drugie miejsce zajmują *porównania.* Tutaj znajdziemy większą jeszcze różnorodność tematów, niż u Rymarkiewicza: są objaśnienia synonimów, np. *cierpliwość i męstwo, wicher i wietrzyk,* różnica między *odkryciem i wynalazkiem,* są porównania rzeczy konkretnych np. *jaskółka i wróbel, rzeka i strumyk,* są zestawienia pojęć moralnych, np. *prawda i fałsz, obowiązek i poświęcenie,* są porównania poetyczne, np. *płomień i życie człowieka* (Autorka tu rozumie: światło fizyczne, naukę t. j. światło umysłowe i światło wiary) albo *Różnica między samodzielnością praktyczną, a emancypacją fałszywą.* Jeśli dziewczątka nasze pisywały takie ćwiczenia, to oczywiście powtarzały w nich myśli i poglądy swych nauczycieli; bo własnego zdania albo jeszcze mieć nie mogły, albo nie śmiały, np. obawiały się, że pewne szersze aspiracje mogą być im poczytane za „emancypację fałszywą“.

III. Trzecie miejsce co do ilości zajmują *opisy rzeczy* i zjawisk realnych, które u Rymarkiewicza są co do ilości pią-

te. Podobnie, jak na stopniu niższym uwzględnia się tu w znacznej mierze najbliższe otoczenie ucznia — rzeczy swojskie mają przewagę nad obcemi, co oczywiście stanowi dodatnią stronę książki.

IV. Dopiero na czwartem miejscu mamy rozprawy treści moralnej, które u Rymarkiewicza górowały nad wszelkiemi innemi rodzajami ćwiczeń. I tutaj znajdują się czasem rzeczy przytrudne lub zbyt ogólne, np. *Co stanowi istotną wartość człowieka?* Specjalnie dla dziewcząt podaje autorka takie tematy, jak: *O ile zawód nauczycielki jest zgodny z przeznaczeniem kobiety. Igła w rzędzie talentów.* W obu tych rozprawach podaje myśli gotowe do rozwinięcia, a samodzielności więc w ujęciu tematu niema tam mowy.

V. Dalej idą uwzględnione w równej mierze: *tematy historyczne i powiastki własnego pomysłu;* procentowo jest historycznych znacznie mniej, powiastek — znacznie więcej, niż u Rymarkiewicza. Pod względem treści historja Polski ma przewagę nad powszechną, nowożytna nad starożytną; wynikało to już prawdopodobnie z różnicy programu szkół męskich i żeńskich: Rymarkiewicz miał na myśli gimnazja klasyczne, więc wiele tematów opierał na czytaniu autorów starożytnych; Kamocka przeznaczała swą książkę dla szkół, którym to źródło było obce. Co do powiastek, to Rymarkiewicz dawał tylko tytuł; Kamocka na podobieństwo podręczników francuskich kilka wyrazów, które powinny były poddać myśl do opowiadania np. Poranek — rosa, — słońce — skowronek — orzeźwienie na ciele i duchu. Dziś takie zestawienie wyrazów znajdujemy u niektórych psychologów, jako próby (testy) inteligencji; w samej rzeczy połączenie ich logiczne wymaga zarówno wyobraźni, jak i pewnej zdolności rozumowania. Były to więc w każdym razie ćwiczenia więcej samodzielne od innych, a przecież niektórzy pedagodzy np. Plenkiewicz w Encyklopedcji Wychowawczej o tym rodzaju odzywają się z największem lekceważeniem, jako o niemądrej i bezużytecznej zabawce.

VI. Inne rodzaje mało już są przez Kamocką uwzględniane: podaje ona tylko 5 charakterystyk z literatury, 3 rozprawy filozoficzno-pedagogiczne: *Jest prawda w poezji, jest poezja w prawdzie. Wpływ wychowania. Rodzina jest naj-*

pierwszą i najważniejszą szkołą i wreszcie oprócz omówionego przez nas wyżej działu listów jeszcze jeden list wśród tematów bez opracowania.

Streszczamy się: książka Kamockiej uwzględnia więcej od Rymarkiewicza i jego poprzedników potrzeby uczniów i uczennic z klas niższych szkoły średniej, w doborze tematów daje więcej opisów i opowiadań z życia codziennego, jest więc mniej abstrakcyjna; posiada natomiast te same wady: tematy są często zbyt ogólne i obszerne, uczniowi podaje się gotowe myśli, krępując przez to jego samodzielność.

C) Wypracowania stylowe w szkole ludowej i nauczaniu domowem.

W czasie, gdy Kamocka wydawała swoją książkę, twierdząc, że jest ona pierwszym wyrazem w danej kwestji, ukazywały się już od lat kilkudziesięciu podręczniki i wskazówki, dotyczące ćwiczeń w szkole ludowej. Sprawa ta wiąże się ściśle z rozszerzeniem jej programu w myśl zasad Pestalozziego i jego następców. Gdy za cel szkoły elementarnej uznano nietylko naukę czytania, pisania i rachunku, lecz także rozwój i ćwiczenie zdolności umysłowych, gdy do programu jej weszły wiadomości z dziedziny przyrodoznawstwa, technologji i innych gałęzi wiedzy, które uważano za szczególnie ważne dla przyszłych rolników i rzemieślników; zajęto się bardzo pilnie zarówno metodą elementarza jak i nauką języka ojczystego po jego skończeniu. Wszędzie prawie przyjął się pogląd, że nauka języka ściśle wiązać się winna z nauką o świecie otaczającym; wszędzie więc wprowadzono naukę o rzeczach lub t. zw. ćwiczenia rozumu, t. j. rozmowy o rzeczach i zjawiskach życia codziennego, mające na celu pobudzać dzieci do trafnego postrzegania, sądzenia i wyciągania wniosków logicznych. Rzeczy musiały dzieci nazywać przy pomocy właściwych wyrazów, sądy wyrażać w zdaniach prawidłowo zbudowanych, była to więc praktyczna nauka języka, którą uważano słusznie za ważniejszą dla szkoły ludowej niż pamięciowe wykuwanie prawideł gramatycznych. Ćwiczenia odpowiednie, zrazu wyłącznie ustne, powtarzano następnie piśmiennie; pisanie zaś od-

dzielnych wyrazów i zdań określonej treści prowadzi stopniowo do łączenia tych zdań w pewne całości myślowe, t. j. do krótkich opisów i opowiadań. W myśl zasady koncentracji ćwiczenia te wiążą się też z treścią czytanek.

Takie pojęcie prowadzenia ćwiczeń już na stopniu elementarnym nie było obce pedagogom polskim w początkach XIX wieku. Już w roku 1808, a więc na rok przed pracą Szumskiego, wyszła broszura ks. Ignacego Szwejkowskiego, ówczesnego profesora szkół wojewódzkich, późniejszego rektora uniwersytetu warszawskiego p. t. *Uwagi nad wyższemi szkołami polskiemi w porównaniu do niemieckich,* w której autor między innemi mówi, że chcąc, aby uczniowie w klasach wyższych dobrze zdawali sobie sprawę ze słyszanych wykładów, należy ich do dobrego streszczenia przygotować zawczasu. Do tego celu służyć mogą „ćwiczenia rozumu", które są prowadzone w sławnej szkole w Reckan, założonej przez Rochowa. Według Szwejkowskiego polegają one na „wprawieniu dzieci do dobrego myśli swych wyrażenia naprzód w mowie ustnej, a potem piśmiennej". W tym celu „opowiada lub czyta nauczyciel dzieciom stosowne do ich pojęć *bajeczki, historyjki, zagadki* lub co podobnego, każe je sobie powtarzać swemi słowy, rozwiązywać, sens moralny wyprowadzać, *a potem toż samo pisać z pamięci; przyczem z przykładów wyciąga uwagi i prawidła gramatyczne i logiczne*". W ćwiczeniach tych jest już zawiązek dalszych wypracowań, bo: „takowe ćwiczenia zamieniają się w klasach wyższych na ćwiczenia w stylu przez pisanie powieści, listów, memorjałów, opisów rzeczy ozdobniejszych, a nakoniec mów w materjach stosownych do wiadomości". Według Szwejkowskiego owe ćwiczenia rozumu powinny się rozpoczynać od pierwszego roku nauki w szkole. „Ćwiczenia rozumu ustne mogą się wraz z nauką czytania zaczynać, co większa, *mogą ją nawet poprzedzać*".

Podobne poglądy wypowiada też Wojciech Chojnacki, kierownik pierwszego u nas seminarjum dla nauczycieli ludowych w Łowiczu, w książce p. t. *Pierwiastkowe zasady pedagogiki i metodyki,* wydanej w r. 1815. W podanym tam programie dla szkół ludowych mieszczą się ćwiczenia piśmienne, które radzi rozpoczynać od pisania z pamięci pewnych wyrazów, np.

imienia swego, nazwiska, imion osób, nazw, rzeczy, itp., później każe dzieciom do danych rzeczowników dobierać odpowiednie przymiotniki; po tem zaś przygotowaniu zadaje już: „różne zdania, myśli, opisy rzeczy pożytecznych lub szkodliwych, bileciki, kwity, kontrakty". Mówi też o poprawianiu wypracowań. Radzi je poprawiać w klasie przy współudziale uczniów, odczytywać głośno i pytać dzieci o zdanie. W poprawianiu należy zachować miarę. „Poprawiając wypracowania małych dzieci, nie trzeba ścisłej używać cenzury, albo je za złe pisanie i ułożenie myśli karać. Przywiększe zmyłki można poprawiać, ale nie wszystkie naraz". Od starszych uczniów wymaga poprawności języka, a przedewszystkiem jasności myśli: „Nauczyciel niech na to pamięta, iż myśl jasna jest najpierwszą w wypracowaniach rzeczą".

Nie wiemy, o ile ten program był stosowany w praktyce naszych szkół elementarnych; przypuszczać należy, że go trochę zwężono raz dlatego, że nauczyciele niezawsze sami byli dość przygotowani, a następnie dlatego, że po czasach rozkwitu oświaty i pedagogiki przyszła ogólna reakcja, która i w praktyce szkoły elementarnej odbiła się wyraźnie, a głównie dlatego, że we wszystkich zaborach szkolnictwo elementarne coraz bardziej się wysuwało z rąk polskich. Tymczasem na zachodzie Europy opracowano szczegółowo programy i podręczniki dla szkoły elementarnej: w Szwajcarji francuskiej dzieło Girarda p. t. *De l'enseignement regulier de la langue maternelle dans les ecoles et les familles* i jego podręcznik *Cour educatif de langue maternelle* (1844), w Niemczech praca Kehra *O praktyce szkoły ludowej* zawierają liczne wskazówki i materjały do ćwiczeń językowych zarówno gramatycznych jak stylistycznych. Zaletą podręczników, na dziełach tych opartych, była wielka systematyczność w stopniowaniu trudności; wadą zaś zupełne skrępowanie swobody i indywidualności dziecka, większe znacznie niż to, które widzieliśmy wyżej w podręcznikach dla szkoły średniej. Miało ono przyczynę zarówno w wierze w potęgę metody, jednakowej dla wszystkich uczniów i wszystkich nauczycieli, jak w małej znajomości psychiki dziecka, a wreszcie specjalnych warunkach szkoły ludowej niemieckiej i szwajcarskiej: wstępują do niej dzieci, które mówią tyl-

ko dialektem, literacki język niemiecki czy francuski jest im zupełnie obcy, niemało więc trudu ponieść musi nauczyciel, zanim je doprowadzi do tego, aby mogły coś poprawnie opowiedzieć, lub opisać. Ułatwiono uczniom tę pracę w sposób nieraz mechaniczny, ucząc ich niemal dosłownie tego, co później mieli napisać. Metodę tę przeszczepiono dość szybko na grunt polski.

W W. Księstwie Poznańskiem, gdzie w pierwszej połowie XIX wieku szkoła elementarna była jeszcze polską co do języka wykładowego, do programu należały ćwiczenia mowy i rozumu (po polsku i po niemiecku) i nauka o rzeczach; Estkowski, przytaczając szczegółowy program szkółki wzorowej przy seminarjum w Poznaniu, zwraca uwagę na jego nieodpowiedniość dla dzieci polskich i nawołuje do opracowania metod i podręczników do języka ojczystego w duchu prawdziwie narodowym. Pod jego wpływem i za jego przykładem wszczyna się około roku 1850 dość ożywiony ruch w tej dziedzinie. W tym samym mniej więcej czasie, gdy Rymarkiewicz pracuje nad nauką stylu w gimnazjum, wychodzą elementarze, czytanki, zbiorki ćwiczeń i wskazówek dla nauczycieli ludowych. W *Szkole Polskiej*, redagowanej przez Estkowskiego, Wiśniewski i Szafrański polecają przy pogadankach o rzeczach otaczających uwzględniać stronę językową, *ćwiczyć dzieci w tworzeniu zdań naprzód prostych, a później złożonych.* A Kiszewski w *Nauce o świecie* (Poznań 1847) i Maksymiljan Ziemkiewicz w dziełku p. t. *Ćwiczenia rozumu i mowy* (Gniezno 1853) podają wiele pomysłów do ćwiczeń ustnych i piśmiennych, będących jakoby przygotowaniem do późniejszych wypracowań. Cel nauki pisania Estkowski tak określa: „Pisać tyle się uczeń w szkole elementarnej ma nauczyć, iżby bez błędów ortograficznych *potrafił napisać list, podanie*, założyć sobie czy to jako rolnik *rachunki* itp., żeby umiał *to, co innemu chce opowiedzieć*, poprostu, logicznie i bez błędów ortograficznych napisać". Pogląd ten zgadza się zupełnie z tem, co współcześnie o nauce języka niemieckiego w szkole ludowej pisał Raumer. Wogóle pedagodzy z tej doby, opierając się i na tradycjach dawnej szkoły polskiej, i na własnej praktyce nauczycielskiej, niemniej pozostają pod silnym wpływem literatury pedagogicznej niemieckiej, na której się kształcili.

Toż samo zjawisko spotykamy nieco później w zaborze austrjackim. Po utworzeniu Rady Szkolnej Galicyjskiej w r. 1868 wszczął się tam ruch dość ożywiony w dziedzinie metodyki elementarnej; tutaj też w początkach nawoływano do budowania dydaktyki narodowej, opartej na chlubnych tradycjach dawnej szkoły polskiej, lecz stopniowo gotowe wzory niemieckie uzyskały wpływ przeważny. W takich warunkach pojawiają się pierwsze systematyczne podręczniki polskie do ćwiczeń stylistycznych w szkole elementarnej, obejmujące już nietylko ćwiczenia przygotowawcze, lecz i wypracowania właściwe. Taką jest książka Bugny p. t. *Przewodnik w praktycznej nauce stylu* (I wyd. Rzeszów 1870), opracowany na wzór niemieckiego dziełka J. Mezlera, a przeznaczony dla szkół początkowych i niższych realnych. Autor uwzględnia pięć rodzajów wypracowań: 1) opisy; 2) porównania; 3) powiastki; 4) listy; 5) zwyczajowe wzory pism, zastosowane do życia praktycznego (kwity, świadectwa itp.). Każde ćwiczenie piśmienne nauczyciel starannie opracowuje z uczniami. Bugno podaje pięć warunków owego opracowania, są nimi: 1) *wzory;* 2) *dosłowne powtórzenie;* 3) *rozkład;* 4) *naśladowanie;* 5) *poprawa.* Nauczyciel naprzód omawia temat ustnie, t. j. prowadzi z dziećmi pogadankę o danym przedmiocie, lub opowiada pewną powiastkę — później przy pomocy pytań powtarza treść, uczniowie tworzą zdania, które poprawia pod względem językowym, każe powtórzyć całej klasie, wreszcie zdania te łączą się w pewną całość, a później uczniowie piszą je z pamięci; nauczyciel poprawia przeważnie błędy ortograficzne, gdyż co do stylu jest on jednakowy u wszystkich. Tak się prowadzą ćwiczenia na pierwszym stopniu, t. j. w 2-gim i 3-cim roku nauki szkolnej. Na stopniu wyższym zamiast dosłownego powtarzania zdań uczniowie dany wzór rozkładają na części (układają plan), a później go naśladują. W rozkładzie materjału układ koncentryczny: na każdym stopniu nauki znajdujemy te same rodzaje wypracowań, lecz w coraz to szerszym zakresie. W II i III roku nauczania treść ćwiczeń piśmiennych wiąże się ściśle z nauką o rzeczach; zaczynają się one od t. zw. *opisów częściowych;* które polegają poprostu na wyliczeniu rzeczy, cech, czynności itp., co nie było już obcem polskiej li-

teraturze pedagogicznej (patrz wyżej str. 68), później idą opisy proste rzeczy otaczających np. stół, zegar, róża, dom, kociół itp. po nich zaś porównania. Na rok IV przeznaczono opisy obszerniejsze, porównania, tutaj też uczniowie (mniej więcej 10 letni) zaczynają pisać streszczenia powiastek, oraz listy z życia szkolnego i pozaszkolnego; dzieci np. prośby o pożyczenie książki, o nadesłanie planu lekcji, zaproszenie na wakacje itp. Przerabiania wierszy na prozę Bugno i wogóle podręczniki z tych czasów, przeznaczone dla szkół ludowych, nie podają. Nie pochodziło to jednak zapewne z przyczyn, które przytaczał Trentowski, ale wprost przeciwnie, aby uczniowi dać odrazu gotowy wzór wypracowania, któryby mógł reprodukować nieraz dosłownie; — czasem więc jakąś bajkę Krasickiego, czy inną podawano już w przeróbce prozaicznej. W roku V i VI mamy znów opisy i porównania według planów, powiastki, listy, a nadto tutaj przybywają owe kwity, świadectwa, podania i ogłoszenia różnej treści, w których polecono uczniów ćwiczyć w szkole gwoli ich późniejszym potrzebom życiowym. W podobnym duchu są opracowane i podręczniki późniejsze np. *Filipa Olpińskiego:* Praktyczna nauka stylu (Lwów 1877) *Stanisława Pallana* Zbiór ćwiczeń piśmiennych dla szkół pospolitych (Tarnów 1884) *Jędrzeja Glińskiego,* Wzory i zadania (Kraków 1880). Ten ostatni nie zawierał już dokładnych wskazówek metodycznych dla nauczyciela tylko gotowe już wzory i dyspozycje. Autor książkę swą przeznaczył dla szkół ludowych, wydziałowych, tudzież rzemieślniczych i rolniczych. Pominął zupełnie ćwiczenia przygotowawcze, które znajdziemy na I stopniu u Bugny, lecz rozpoczął od wypracowań właściwych, dając na początku również *opisy.* Opisy te stosuje do treści obrazów i tablic, używanych przy nauce o rzeczach; podsuwa więc myśl, że należy zadawać ćwiczenia, dotyczące tylko tego, co było poprzednio omówione w pogadankach. Są tutaj kolejno: opisy przedmiotów codziennego użytku np. stół, tablica. pióro gęsie itp. tworów przyrody (zwierzęta, rośliny, kopaliny) zatrudnień ludzkich na wsi i w mieście, dni, (np. Boże Narodzenie, Dzień Zaduszny), miesięcy, pór roku i zwyczajów; w dalszym ciągu idą tematy z geografji i historji: wynalazki i odkrycia. żywoty sławnych mężów, opowiadania

i rozprawki moralne; na końcu pisma w różnych interesach, jak: listy, rachunki, kwity, kontrakty itp. Zasób tematów obfity lecz jednostronny: brak wszelkich rzeczy, pobudzających fantazję, powiastek, bajek. We wzorach do naśladowania autor pomija prawie całkowicie autorów polskich, w których oczywiście możnaby znaleźć wiele materjału odpowiedniego, lecz bierze je żywcem z podobnych podręczników niemieckich, przez co pozbawia swą książkę cech swojskości pod względem treści i formy: na 36 życiorysów i rozprawek historycznych mamy tylko 10 tematów z historji Polski, wszystkie inne z dziejów obcych, a są i takie, jak: *Wojna siedmioletnia, Związek szmalkaldzki, Franciszek I;* polszczyzna też zarówno w przekładach jak w oryginalnych opracowaniach samego autora bynajmniej nie jest wzorową. Pomimo nacisku na rzeczy realne, użyta metoda nie pobudzała zmysłu spostrzegawczego dzieci: nauczyciele wzory książkowe czytali i omawiali z uczniami, a później kazali im pisać ściśle według książki i jej planu.

W tym czasie, gdy w Galicji kształtowała się stopniowo polska szkoła ludowa, jakkolwiek na wzorach niemieckich, i ta w swoim programie mieściła ćwiczenia stylistyczne; w Królestwie Polskiem następuje coraz większa rusyfikacja szkoły elementarnej: język polski zostaje tam zepchnięty na plan ostatni, a przy najusilniejszych staraniach nauczyciel zaledwie czytać i pisać może tam nauczyć. Niemniej jednak w tych ciężkich czasach znaleźli się pedagodzy, którzy pracowali z pożytkiem dla sprawy nauczania elementarnego, jakkolwiek ich podręczniki mniejsze miały zastosowanie w szkole ludowej, większe — w nauczaniu domowem dzieci zamożniejszych i w niższych klasach szkół średnich. Szereg tych podręczników rozpoczyna *Mała stylistyka* Jeskego, której pierwsze wydanie ukazało się w r. 1873. Wielkopolanin z pochodzenia, wychowaniec szkół poznańskich i uniwersytetu berlińskiego, Jeske w pismach swych popularyzuje te same zasady, które lat dwadzieścia wcześniej rozpowszechniał w Poznaniu Estkowski i jego współpracownicy w Szkole Polskiej; porównywając zaś wyłącznie rozwój nauczania elementarnego w Niemczech z jego stanem w Królestwie w czasach, o których mówimy, szuka wzorów i wskazówek u autorów niemieckich, zapominając czy nie

wiedząc, że wiele już wskazówek co do prowadzenia ćwiczeń w szkole elementarnej dali dawniejsi pisarze polscy, jak Szwejkowski, Chojnacki (patrz wyżej str. 68) a *Rozmowy matki z Józią* Jachowicza (Warszawa 1841) przygotowywały do nauki gramatyki przez ćwiczenia myśli i mowy. *Mała stylistyka Jeskego* najwięcej się zbliża do książki Bugny, o której mówiliśmy wyżej; nietylko tematy, ale nawet niektóre wzory listów są prawie dosłownie te same; niemniej istnieją pewne różnice metodyczne w opracowaniu szczegółów. Pierwsza część mieści ćwiczenia, będące przygotowaniem zarówno do gramatyki, jak do wyrażania myśli na piśmie, więc: wyliczanie rzeczy i osób pewnemi kategorjami (rzeczowniki) oznaczanie cech i przymiotów (przymiotniki) czynności (czasowniki), tworzenie zdań naprzód prostych, później rozwiniętych, wreszcie złożonych, które zaznajamiają ucznia z użyciem różnych części mowy i ich odmian. W rozdziale II są już wypracowania właściwe, podzielone na trzy stopnie: stopień I stanowią opisy, stopień II listy, stopień III opowiadania. Jeske podobnie jak Bugno we wszystkich tych rodzajach ćwiczeń hołduje zasadzie *powtórzenia dosłownego;* nawet nie poleca nauczycielowi poprzedzać ćwiczenia przez odpowiednią pogadankę, tylko poprostu każe się trzymać wzoru, podanego w książce. Wskazówka dla ucznia przy opisach brzmi: „Przeczytaj następujący opis wolno, głośno i uważnie; — przeczytaj go następnie po cichu, ale z uwagą; — odłóż książkę na bok i napisz z pamięci to, coś czytał;— potem popraw z błędów według książki". Przy listach ta wskazówka brzmi: „Przeczytaj następujący liścik z uwagą; — spamiętaj dobrze treść i cały układ jego; napisz go potem z pamięci i popraw podług książki". Przy opowiadaniach zaś czytamy: „Przeczytaj następującą bajkę wolno, głośno i uważnie; przeczytaj ją następnie pocichu, ale z zastanowieniem; *opowiadaj ją wiernie z pamięci, posiłkując się raz po raz książką;* odłóż książkę i napisz z pamięci to, coś czytał i opowiadał; potem popraw według książki". Tu już o wyrażeniu myśli własnych, o uwzględnieniu indywidualności dziecka nie było mowy, natomiast nadzwyczajną uwagę zwrócono na poprawność ortograficzną i gramatyczną; wyrazy o pisowni trudniejszej podawano grubszym drukiem, aby odrazu wpadły w oko; oprócz

tego zaopatrywano je w odpowiednie dopiski i objaśnienia. Po przerobieniu pewnej liczby ćwiczeń w opisany wyżej sposób, Jeske podaje tematy pokrewne w postaci bardzo szczegółowych planów (nazywa je *szkicem* lub *osnową).* Plany opisów zawierają wyszczególnienie tego, na co należy zwrócić uwagę, lub szereg pytań, na które uczeń ma odpowiedzieć; plany listów, krótką treść listu, mieszczącą cały jego pomysł; tak zwane zaś *powiastki do rozwinięcia* nie są to, jak u Kamockiej, lub w podręcznikach francuskich rzeczywiście zwięzłe opowiadania, które uczeń według własnej fantazji rozszerza, lecz poprostu *zdania gotowe lecz niegramatyczne.* rzeczowniki w mianowniku, czasowniki w bezokoliczniku, w innych znów zdaniach brakuje podmiotu, orzeczenia lub innej jakiej części, uczeń powinien im nadać formę poprawną np. *Upór.* Jasio zachorować. Choroba pogorszyć się. Lekarz. Zapisać lekarstwo. Gorzkie. Jasio krzyczeć, opierać się, nie zażywać. Rodzice upominać. Daremnie. Lekarz ostrzegać. Jasio wrzeszczeć, nie chcieć zażyć lekarstwa. Choroba wzrastać. Jasio, zażyć lekarstwo! Nie! — Zamiast czterech dni pozostać w łóżku cztery miesiące". Fantazja dziecka nic tu nie ma do czynienia, bo wszystko ma powiedziane, ale za to gramatyka, zwłaszcza składnia zgody, deklinacja i konjugacja jakże szerokie ma zastosowanie. Reformując nauczanie gramatyki, opierając je nie na kuciu prawideł, lecz na ćwiczeniach; metodycy poświęcili tym celom i wypracowania, w których nie o myśl, lecz o formę głównie chodziło.

Inaczej trochę sprawę rozwiązuje Henryk Wernic w książeczce p. t. *Metodyczna gramatyka języka polskiego wraz ze stylistyką* (Warszawa 1881). Naukę gramatyki, a przedewszystkiem podstawowe wiadomości ze składni, łączy on z wypracowaniami w następujący sposób: do rozbioru, na którego podstawie dzieci zdobywają sobie pewne pojęcia gramatyczne, używa nie zdań oderwanych, lecz opowiadań, opisów, powiastek itp. Powiatki te jednak przedstawia dzieciom naprzód w formie uproszczonej (z początku same zdania proste). Przed rozbiorem ich nauczyciel zdania te *łączy* z sobą, opowiadając dzieciom dane zdarzenie; później piszą to samo — na tym stopniu wymagania nauczyciela są skromne, prace uczniów pole-

gają na połączeniu, na zastąpieniu podanych wyrazów bliskoznacznemi i na ich przestawieniu". Mimo tego Wernic spodziewa się, że i z takich wypracowań będzie korzyść umysłowa dla uczniów dlatego, że nie będzie to (jak u Bugny i Jeskego) *dosłowne powtórzenie* wzoru książki; lecz pewna *przeróbka*, dokonana przez samych uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Wszystko zależy od jego metody i biegłości. „Jeśli przeto nauczyciel za pomocą pytań, czynionych to jednemu, to drugiemu uczniowi, otrzyma żądaną odpowiedź, *jeśli zdoła całą klasę zainteresować i utrzymać w natężeniu umysłowem*, to chociaż wszyscy uczniowie jednakowo odrobią wypracowanie, każdy przecież odniesie niemałą korzyść; albowiem *każdy ze swej strony przyczynił się do jego odrobienia*". Po pewnym czasie dzieci przechodzą do ćwiczeń samodzielniejszych, do tych zalicza również opisy i porównania. Tutaj również Wernic mniej mechaniczne zaleca sposoby od Bugny i Jeskego: o powtórzeniu dosłownem gotowych opisów książkowych niema u niego mowy; dzieci mają opisywać to, co widzą i tak, jak widzą na podstawie obserwacji; pogadanka, poprzedzająca ćwiczenie, ma pobudzić dziecko do czynienia spostrzeżeń i dopomódz w ich uporządkowaniu. Z opisywania przedmiotów otaczających ma wyniknąć korzyść podwójna: „raz, że zmusimy uczniów do *należytego przyjrzenia się rzeczy, a więc do zastanowienia się nad nią;* a powtóre, iż zniewolimy ich do pewnego pewnego porządku w następstwie myśli". Dlatego zaczynają dzieci od opisu sprzętów szkolnych, które w klasie mają przed oczyma; później opisują z pamięci sprzęty, które znajdują się u nich w domu. Nauczyciel „każe im się przyjrzeć w domu *stolikowi, przy którym pracują, krzesełku, na którem w domu siedzą* itd. i te przedmioty w szkole opisać zaleci. Uczeń, *który się nie przypatrzył* w domu zaleconemu sprzętowi, jest tak winien, jak gdyby się nie nauczył lekcji". Od przedmiotów prostych przechodzą uczniowie do coraz bardziej złożonych, przyczem nauczyciel w wyborze tematów stosuje się zawsze do rzeczywistego otoczenia uczniów; ze zwierząt wybiera najpospolitsze; jak pies, kot, koń, wół, owca, krowa — z roślin opisują uczniowie „kwiaty, *które we właściwej porze nauczyciel przyniesie do szkoły*, albo drzewa, jak: dąb, topola, kasztan, *stosow-*

nie do tego, jakie z tych drzew w bliskości budynku szkolnego się znajdują. Opisy uczniowie piszą według planów; nie są to jednak plany tak szczegółowe, jak u Jeskego, lecz raczej schematy, które mogą być zatsosowane do całego szeregu ćwiczeń; więc do opisywania sprzętów i wogóle rzeczy zrobionych służą pytania: 1. Czem jest rzecz? 2. Jaką jest rzecz? 3. Jakie są jej części? 4. Jak wygląda? 5. Kto ją zrobił i z czego? 6. Do czego służy? Do opisu zwierzęcia zaś schemat: 1. Czem jest zwierzę? 2. Z jakich części składa się jego ciało? 3. Opis pojedyńczych części. 4. Jakiem jest zwierzę co do wielkości? 5. Czem jest pokryte? 6. Jaki kolor pokrycia? 7. Co robi zwierzę? 8, Czem się żywi? 9. Sposób karmienia. 10, Jaką przynosi nam korzyść? W książce są przytoczone opisy, które sami uczniowie według tych planów nakreślili. Są one jasne i logiczne,lecz suche i ogólnikowe; indywidualność ucznia nie może się w nich zaznaczyć, ale całej metodzie chętnie przyznajemy wyższość nad metodę Bugny i Jeskego, gdyż przyzwyczajała do pisania o tem, co się poprzednio widziało, gdy w tamtych punkt ciężkości wypracowań znajdował się w powtarzaniu tego, co zostało wyczytane w książce.

Podobne stanowisko w sprawie ćwiczeń na stopniu elementarnym zajmuje inny wybitny pedagog z drugiej połowy XIX wieku, *Adolf Dygasiński.* W wykładach swoich o nauczaniu początkowem i wzorach lekcji. *(Pierwsze nauczanie w domu i szkole.* Warszawa 1880) zaleca on ćwiczenia piśmienne, wiążące się z treścią pogadanek o rzeczach, a więc znów opisy, oparte na obserwacji najbliższego otoczenia.

W tym czasie jednak, kiedy przyszło żyć i działać pedagogom tej miary, co Wernic i Dygasiński, w Królestwie zabrakło właściwego terenu dla ich pracy: nie było polskiej szkoły ludowej. Z konieczności więc podręczniki ich stosowały się raczej do nauczania domowego i częściowo do prywatnej szkoły średniej. Z tego powodu zapewne osobna praca Dygasińskiego, poświęcona wypracowaniom, miała raczej zastosowanie dla uczniów strszych. Tytuł jej brzmi: *Wskazówki do ćwiczeń stylistycznych polskich* (Warszawa 1889). Książka ta zawiera naprzód ogólne uwagi o stylu, wśród których znajdują się pewne wskazówki metodyczne dla nauczyciela; w dalszym zaś

ciągu autor kolejno rozbiera główne rodzaje ćwiczeń (opisy, opowiadania i rozprawy) podaje wzory gotowe, dyspozycje i tematy do opracowania, co do listów zaś to ogranicza się do samych wzorów; na końcu książki jest podobnie jak u Kamockiej jeszcze pewna ilość tematów. Uwagi o stylu autor, jak sam mówi w przedmowie, starał się oprzeć na gruncie psychologicznym; są wśród nich myśli i zdania trafne i głębokie. Posłuchajmy tylko:

„*Temat* powinien już tkwić w umyśle ucznia przedtem, zanim go na czele wypracowania postawi, jako napis; bo sam napis nic nie znaczy, jeśli umysł i uczucie drzemią. Nauczyciel podaje tu rękę uczniowi, jeśli potrafi uchwycić oraz rozwinąć odpowiedni materjał, jeśli rozum dziecka się ocknie i serce drgnie, nim ręka pióro weźmie. Wewnątrz ucznia musi być gotowa bogata treść, którą on ma następnie w formę przyoblec. *Bo pisać dobrze jestto pisać łatwo, a nie można pisać łatwo, jeśli się ciężko myśli.* Dobrze napisze uczeń wypracowanie np. pod napisem: „Opis konia“, *jeśli na koniu jeździ, koniom się przyglądał, o koniu się uczy i konie lubi.* Ma on wtedy w sobie grunt przygotowany do zajęcia się tą treścią, którą mu *nauczyciel pomoże umysłowo przerobić* i ostatecznie na papier przelać“.

Praktyczna część książki, t. j. wybór i dobór tematów i wzorów mniej nam się podoba od tej teorji. Autor nie kusi się o ułożenie podręcznika oryginalnego lecz materjał czerpał z prac autorów niemieckich, których nazwiska wymienia w przedmowie; a pośpiech widoczny w tej pracy nie dał mu jej wykończyć we wszystkich szczegółach Wogóle przy wypracowaniach zaleca postępowanie następujące: naprzód uczniowie czytają wzór danego rodzaju (np. opisu; opowiadania), później go rozbierają i *układają dyspozycję.* Po takiem zaś przerobieniu jednego lub paru wzorów piszą sami ćwiczenia *na inny temat* według planu gotowego albo ułożonego wspólnie z nauczycielem. Jestto więc znana nam dobrze metoda, zalecona jeszcze przez Szumskiego (patrz str. 43). W opowiadaniach prócz streszczenia powiastek znajdujemy także rozszerzenie treści, podanej zwięźle, oraz naśladowanie, t. j. pisanie własnych powiastek, pokrewnych myślą tej, która była jako wzór

podana. Jeżeli zaś zestawimy wszystkie wzory i tematy, zawarte w książce Dygasińskiego (zarówno opracowane, jak tylko wymienione) tak, jakeśmy to uczynili z tematami Rymarkiewicza i Kamockiej, otrzymujemy następujące zestawienie:

I. Pierwsze miejsce pod względem ilości przykładów i staranności opracowania zajmują *opisy*, których treść dotyczy rozmaitych dziedzin, a więc: opisy zwierząt, roślin, rzadziej rzeczy zrobionych (np. wóz), dalej opisy i obrazy pór roku, zjawisk przyrody (np. burza) miejsc dobrze znanych np. ogród Saski. Większość ich opiera się na obserwacji otoczenia, niektóre przeważnie na wiadomościach z wykładu np. opis Wisły, albo na czytaniu np. *Puszcza* według Pana Tadeusza. Autor odróżnia opisy naukowe i estetyczne, wskazuje też na przykładach, że ten sam temat może być opracowany przez uczniów młodszych i starszych, przyczem różnicę główną upatruje w ilości szczegółów; podaje też schematy ogólne planów, dających się zastosować do opisywania różnych przedmiotów tej samej kategorji. Schematy takie przyzwyczajają wprawdzie do wyrażania myśli w pewnym określonym porządku, ale wprowadzają też do wypracowań szkolnych pewną szablonowość i suchość, wprost przeciwną doskonałym opisom, znajdowanym w dziełach naszych znakomitych pisarzy, którzy nie przestają być dla nas wzorem, choć przecież nie zawsze zaczynali i kończyli opis w ten sam sposób. I Dygasiński, znawca i miłośnik zwierząt, mógł znaleźć odpowiednie przykłady we własnych swych dziełach; wbrew temu jednak, co sam czuł i myślał, w książce swej idzie za prądem ogólnym.

II. Po opisach najwięcej mamy *rozprawek* treści etycznej lub społecznej; tematy podobne, a czasem te same, które już znajdowaliśmy w książce Rymarkiewicza; widocznie obaj pisarze nasi nie silili się tu na pomysły oryginalne, lecz zestawiali tematy, opracowywane już po szkołach, albo podawane w dziełkach niemieckich; — pod tym względem pomysłowością góruje nad nimi Kamocka.

III. Trzecie miejsce pod względem ilościowym zajmują *listy*, w których autor ograniczył się do podania wzorów i tematów; treść ich po większej części wiąże się z życiem młodzieży szkolnej, więc w odpowiednich warunkach (okoliczności życio-

we, nastrój uczniów), dadzą się zastosować z korzyścią, np. list do siostry o swoich zajęciach, list do kolegi z zachęceniem do przeczytania „Pana Tadeusza", list z podziękowaniem za pamięć o dniu imienin itp. Niektóre mniej są szczęśliwie wybrane, gdyż zmuszają młodzież do wyrażania uczuć jeszcze jej obcych np. list o *protekcję*, w którym jakiś nieszczęśliwy ojciec rodziny, *dawny nauczyciel*, prosi *o posadę na kolei*, albo bardzo pokorny list człowieka, który „wyrządził krzywdę na czci człowiekowi ze wszech miar godnemu szacunku" — ten ton pokorny i uniżony staje w zupełnej sprzeczności z ufnem i pogodnem usposobieniem dziecięcem i nasuwa wątpliwości: czy należałoby skłaniać dzieci do przemawiania językiem ludzi nieszczęśliwych, złamanych życiem?...

IV. Dwa rodzaje ćwiczeń są pod względem liczebności uwzględnione na równi: *porównania i powiastki*. Porównania przedstawiają tę samą różnorodność pomysłów co u innych autorów; w powiastkach zaś wymaga się od ucznia nie parafrazy lub streszczenia rzeczy przeczytanej, lecz raczej rozszerzenia lub naśladowania np. powiastka p. t. *Flet pasterski* dostarcza tematów do dziesięciu wypracowań, z których każde stanowi szersze rozwinięcie jednej z jej części; powiastka p. t. *Cudowne ziele* o dwóch dziewczynach, które niosą równie ciężkie kosze do miasta, lecz zachowują się zupełnie inaczej, ma być pobudką dla ucznia do napisania podobnej powiastki o dwóch uczniach, odrabiających trudne lekcje. Wogóle tutaj Dygasiński okazuje w tych tematach dążenie, aby ćwiczenia stylistyczne łączyły się z lekturą lub nawet z niej wynikały, lecz nie były wyłącznie powtórzeniem myśli cudzych, chce w tych opowiadaniach rozbudzić myśl i fantazję ucznia. Odbicie tego poglądu znajdujemy zresztą nietylko w omawianym podręczniku, lecz i w artykule p. t. *Bajka*, (Encyklopedja Wychowawcza Tom I) w którym, dając wzory czytania i objaśnienia bajek, podaje też tematy do wypracowań, mające związek z omówioną treścią.

V. W porównaniu z opisami przyrodniczemi i rozprawami moralnemi opowiadań historycznych jest bardzo mało; przytem prawie wszystkie z historji powszechnej, wyjątkowo znajdzie się temat z dziejów polskich, np. *Dlaczego Polacy przyjęli wiarę chrześcijańską?* Czy przyczyną był tu pośpiech autora,

który wolał brać rzeczy gotowe ze źródeł obcych, niż osobiście wynajdywać materjał; czy też sławna cenzura rosyjska, która zwłaszcza w książkach dla młodzieży na żadną wzmiankę o Polsce nie pozwalała — trudno dziś orzec. Notujemy tu sam fakt, jako znamienny dla pewnej chwili w dziejach naszej literatury pedagogicznej: tylko w podręcznikach z datą 1889 lub do niej zbliżoną można się spotkać z tą przewagą treści obcej; zarówno w dziełkach dawniej wydanych, jak i w późniejszych tematom swojskim dawano należne im pierwszeństwo.

VI. Opowiadań z życia szkolnego i pozaszkolnego młodzieży mamy tylko 4, a wszystkie na tematy dobrze znane nauczycielom z podręczników dawniejszych i z własnej praktyki szkolnej, jak: *Podróż na wakacje. Wyprawa na Bielany. Życiorys własny. Zajęcia dzienne.* Bardzo nieliczne są też charakterystyki, które autor pomieścił wśród opisów, równie jak jedno rozmyślanie p. t. *Wieczorne myśli w lecie.*

Ten krótki przegląd przekonywa, że jeśli w książce omawianej odnaleźć można wiele trafnych i cennych myśli jednego z największych pedagogów polskich, to całość, opracowana z nadmiernym pośpiechem, idzie raczej utartą już drogą, nie kusząc się o głębsze reformy w dotychczasowej metodzie wypracowań.

D) Poglądy na prowadzenie wypracowań w końcu XIX wieku.

Też same poglądy, które autorzy wyliczonych wyżej podręczników wypowiadali w przedmowach i wskazówkach dla nauczycieli, znajdujemy również we współczesnych im artykułach i dziełach teoretycznych. *Władysław Nowicki* w książce, wydanej w r. 1879, p. t. *Jak uczyć początków języka?* zajmuje się głównie czytaniem z objaśnieniami i poglądowem nauczaniem gramatyki, o ćwiczeniach stylistycznych mówi niewiele. Według niego dzieci powinny ćwiczenia piśmienne odrabiać często, choćby na każdej lekcji: wybór tematu zależnym być winien od rozwoju umysłowego, zdolności i innych znamion indywidualnych dziecka; treść powinna się wiązać z całością nauki, więc z pogadankami i czytaniem; w opowiadaniach piś-

miennych poleca zarówno streszczenie całości dłuższych, jak szersze rozwijanie powiastek krótkich, naszkicowanych tylko.

Roman Plenkiewicz zamieszcza w tomie II Encyklopedji Wychowawczej, wydanym w r. 1882, obszerny artykuł p. t. *Ćwiczenia stylistyczne.* Tutaj po nakreśleniu historji wypracowań w dawnych szkołach polskich, daje wskazówki metodyczne nauczycielom, opierając się głównie na współczesnej literaturze niemieckiej i własnej praktyce w szkołach. Plenkiewicz głosi zasadę, że należy w prowadzeniu wypracowań uwzględniać *reprodukcję i ćwiczenia samodzielne.* Reprodukcja wyobrażeń zdobytych przez czytanie i naukę szkolną, może być trojaka: 1) treść i forma pozostaje ta sama; 2) daną treść należy przedstawić w innej formie; 3) daną formę zastosować do innej treści. Uczeń klas niższych przechodzi kolejno te trzy stopnie reprodukcji: na I-szym stopniu oprócz ustnego powtarzania wierszyków i powiastek, przepisywania, dyktanda i ćwiczeń gramatycznych mamy także, zalecane poprzednio przez Bugnę, Jeskego, a po części Wernica powtarzanie piśmienne dosłowne lub prawie dosłowne przeczytanych powiastek; na II-gim stopniu zalecają się: przekłady z języków obcych z uwagą na czystą i poprawną polszczyznę; przerabianie poezji na prozę; rozszerzenie, które spotykaliśmy u Kamockiej i Dygasińskiego, streszczenia i wyciągi; na III-im stopniu uczniowie piszą listy różnej treści, oraz opisy zwierząt, budynków, miejscowości i zjawisk natury; — po uprzedniem przeczytaniu i rozbiorze opisów wzorowych z książki. Ćwiczenia samodzielne należą wyłącznie do klas wyższych i mają na celu nietylko kształcenie stylu, lecz także urabianie poglądów na świat i życie; uczeń bowiem w wypracowaniu wypowiada swoje myśli i przekonania, co daje nauczycielowi możność w sposób zręczny i taktowny prostować mniemania fałszywe lub jednostronne. Ćwiczenia samodzielne rozpoczynać należy od *porównań* np. dwóch osobistości historycznych, tutaj bowiem uczeń ma cały materjał w wykładzie, samodzielność zaś jego polega na uchwyceniu różnic i podobieństw w charakterze, postępowaniu, zasługach itp., później idą *charakterystyki* bądź bohaterów powieści, komedji czy poematów np. charakterystyka Litawora z Grażyny, Jowialskiego z komedji Fredry, bądź pewnych obrazów np.

Przyroda litewska w Panu Tadeuszu; na końcu dopiero zadawać można *rozprawy* na różne tematy etyczne, a czasem dość trudne filozoficzne, jak to się okazuje z przytoczonych przykładów. Porusza też Plenkiewicz sprawę poprawiania wypracowań. Zdaniem jego nauczyciel powinien tylko przejrzeć zeszyty uczniów i w nich podkreślić lub oznaczyć w pewien poprzednio umówiony sposób błędy ortograficzne, wyrazowe, składniowe, logiczne, stylistyczne, oraz dotyczące wadliwej dyspozycji lub niewłaściwego pojmowania przedmiotu; uczniowie zaś poprawiają je sami według jego wskazówek. Na poprawę ćwiczeń domowych należy za każdym razem poświęcić osobną lekcję w klasie; podczas tej godziny nauczyciel odczytuje jedno lub dwa ćwiczenia, nasuwające pewne uwagi pod każdym z wymienionych względów, i poprawia je przy współudziale zarówno ucznia, który je napisał, jak całej klasy, która słucha wyjaśnień i dopomaga koledze znaleźć wyraz właściwy, formę zdania poprawną zamiast tej, którą mu wytknięto. Słusznie twierdzi autor, że taka dyskusja w klasie więcej przynosi korzyści, niż najstaranniejsze poprawianie wszystkich wypracowań przez nauczyciela w domu, gdyż jego praca najczęściej idzie na marne, bo uczeń nie zastanawia się nawet nad poprawkami, lecz zwraca wyłącznie uwagę na otrzymany stopień.

Myśli pokrewne artykułowi Plenkiewicza znajdujemy też w większej pracy Franciszka Próchnickiego p. t. *Wskazówki do nauki języka polskiego* (Lwów 1885). Autor jest również zdania, że właściwa droga w prowadzeniu ćwiczeń stylistycznych wiedzie „od reprodukcji do produkcji“ t. j. od ścisłego odtwarzania gotowych wzorów do ćwiczeń samodzielnych. Na tej podstawie odróżnia 8 rodzajów wypracowań: 1) *Reprodukcja ścisła niezmienna.* Tu należą: odpowiedzi piśmienne na pytania z zakresu nauki poglądowej, opowiadanie króciutkich powiastek lub opis treści obrazków (tablic poglądowych); 2) *Reprodukcja mniej ścisła* obejmuje: opowiadanie coraz to dłuższych powiastek przeczytanych, przerabianie wierszy na prozę, obszerniejsze opowiadanie powiastek szkicowych, opisy przedmiotów codziennie widzianych, zdarzeń ze swego życia (te ostatnie mogą być czasem w formie listu); 3) *Streszczenie* t. j. opowiedzenie rzeczy głównych z pominięciem szczegółów; ćwi-

czenia takie zaczynają się w klasach niższych streszczeniem powiastek i artykułów czytanych, później zaś w klasach wyższych przechodzą w streszczenie arcydzieł literatury. 4) *Streszczenie fragmentarycne* t. j. wykazanie głównych punktów bez opowiadania treści. 5) *Streszczenie tabelaryczne*, czyli dyspozycja, rozkład, plan czytanego dzieła; uczniowie dzielą całość na części, odróżniają części główne od podrzędnych, z czego tworzy się niejako szkic utworu; 6) Ćwiczenia, oparte na wiadomościach, nabytych bądź to w klasie, bądź samodzielnie za pomocą obserwacji: opisy zjawisk przyrody, zwyczajów i obyczajów, porównania dwóch podobnych zjawisk, osobistości, zdarzeń itp. 7) Wypracowania, do których przedmiot uczeń otrzymuje tylko w części, a rozwinięcie do niego należy; rozbiory utworów czytanych, charakterystyki osobistości w nich występujących, porównania dzieł czytanych, zwłaszcza takich, które ten sam przedmiot z różnych stron przedstawiają. 8) Wypracowania zupełnie samodzielne, do których uczeń otrzymuje sam temat, ćwiczenie zaś całe do niego należy; tu zaliczyć trzeba wypracowania treści argumentacyjnej, samodzielne objaśnienie przysłów i zdań moralnych, wykazanie znaczenia jakiegoś wypadku lub rzeczy, wykazanie przyczyn i skutków itd. Przy wyborze tematu autor żąda zachowania trzech tylko warunków: 1) Aby każdy temat był *jasny* t. j. żeby uczniowie wiedzieli, czego właściwie od nich żądamy, jestto ważne zwłaszcza w klasach wyższych, gdzie ten sam przedmiot można z różnych stron traktować. 2) Aby temat był *zasobny w treść i zajmujący* t. j. uczeń miał za każdym razem o czem pisać, nie potrzebował braku myśli zastępować czczemi frazesami, aby spełniał swoje zadanie z przyjemnością, a nie z musu. 3) Temat powinien być *stosowny*, ani za trudny, ani za łatwy; uczeń ma pisać o tem, co zna dobrze i o czem pisać ma prawo; nigdy zaś ćwiczenie szkolne nie powinno pobudzać do obłudy lub narzekania.

Jeżeli rozważone wyżej poglądy naszych pedagogów porównamy ze współczesnemi podręcznikami francuskiemi i niemieckiemi, uderzy nas zupełna zgodność: czy to dlatego, że nasi autorzy z owego czasu opierali się przeważnie na literaturze obcej, mało okazując własnej inicjatywy, czy dlatego, że

pewne zasady dydaktyczne były uznane za pewniki niewzruszone, we wszystkich niemal zbiorach i wzorach wypracowań, we wszystkich wskazówek dla nauczycieli znajdujemy to samo. Weźmy dla przykładu parę książek dość rozpowszechnionych w swoim czasie.

Oto mam przed sobą małą książeczkę, wydaną w Dreźnie 1881 r. Jest to już trzydzieste wydanie *Zbioru ćwiczeń piśmiennych dla niemieckich szkół ludowych* *). Przypomina ona zupełnie wyżej omówione podręczniki Jeskego i Wernica, zawiera bowiem pierwsze ćwiczenia w wyrażeniu myśli na piśmie, ugrupowane pierwiastkowo według pewnych form gramatycznych, więc wyliczenie przedmiotów (rzeczowniki) podmiotów (przymiotniki), czynności (czasowniki), tworzenie zdań prostych, rozwiniętych, złożonych, na końcu małe opowiadania i opisy. Treść ćwiczeń oparta wyłącznie na pogadankach o najbliższem otoczeniu: szkoła, dom, pory roku, wieś, łąka, las, pole, rośliny i zwierzęta — przedmioty te są zwykle przedstawione w dwojaki sposób: naprzód nauczyciel odwołuje się do obserwacji dziecka, żądając od niego odpowiedzi ustnej i piśmiennej na pewne pytania, w których zbiera materjał; później ta sama treść jest podana w formie poetycznej, najczęściej w wierszyku, przemawiającym do wyobraźni dziecka, a pytania i tematy do ćwiczeń są nietylko powtórzeniem, lecz i rozwinięciem jego treści. Na końcu mamy krótkie powiastki do opowiadań piśmiennych, w ten sam sposób prowadzonych, jak u Jeskego, więc żądanie brzmi: „przeczytaj to opowadanie! powtórz je ustnie! napisz z pamięci i popraw według książki!“ Nie braknie i powiastek, w których znajdują się główne wyrazy (rzeczowniki i czasowniki), a uczeń powinien im nadać formę poprawnego opowiadania, kładąc rzeczowniki we właściwych przypadkach, a czasowniki we właściwych czasach. Są wreszcie opisy z podobnemi pytaniami, jak u Wernica podzielone na opisy poszczególnych przedmiotów (tablica, kreda, stół, okno, drzewo wiśniowe, karp, pies, ptaki, śnieg, miasto, jarmark) opisy czynności (Zajęcia ogrodnika, sadzenie drzewka, gotowanie zupy,

*) Petermanns Aufgabenbuch fuer den schriftlichen Gedankenausdruck der Kinder deutscher Volksschulen.

zbieranie owoców, budowanie domu) wreszcie znów opisy przedmiotów np. zgubionych przez ucznia, już bez gotowego planu, lecz według pewnego wzoru. Bardzo charakterystyczny jest ten porządek: dzieci piszą naprzód w ogólności o ptakach, a później dopiero o swoim kanarku, który uciekł z klatki — przechodzą więc od abstrakcji do rzeczy konkretnych, gdy przecież sama zasada poglądowości nakazywałaby wprost odwrotnie naprzód opisywać *swego kanarka*, a później *ptaka w ogólności*. Ale na to nie zwracali uwagi pedagodzy z przed lat 30.

A teraz zajrzyjmy do książki sławnego Larousse'a, poświęconej ćwiczeniom stylistycznym *). Mam przed sobą wydanie trzydzieste ósme z r. 1888. W książce tej znajdujemy szereg ćwiczeń, zastosowanych do wykładu stylistyki, a w szczególności na użycie synonimów, na dobieranie wyrazów przeciwnego znaczenia, na przekładnie, (szyk zdania) na stopniowanie, na przenośnie, wyrzutnie, omówienia, porównania, do wykładu tego włączono również pewne pojęcia z logiki, a więc mamy też ćwiczenia na sylogizmy, określenie stosunku przyczyny do skutku, całości do części, na definicje i klasyfikację — słowem to, co w niektórych podręcznikach np. u Kamockiej, znajdowaliśmy jako luźny pomysł, jako rodzaj dodatku, tutaj przeprowadzono z większą systematycznością. Forma tych wszystkich ćwiczeń, mających głównie na celu zaznajomić ucznia z bogactwem języka, jest bardzo jednostajna: polega ona prawie wyłącznie na wpisywaniu opuszczonych wyrazów do zdań już ułożonych, albo na zastępowaniu podkreślonych zwrotów przez inne; niektóre tylko np. objaśnienia myśli, zawartej w przysłowiach lub bajkach, pobudzają do nieco większej samodzielności. W drugiej części mniej obszernej znajdujemy 50 tematów do wypracowań: uwzględniają one wyłącznie *opowiadania;* są tam czasami wiersze do przerobienia na prozę, częściej jednak powiastki naszkicowane tylko do rozwinięcia, a czasem tylko kilka wyrazów do umieszczenia w opowiadaniu własnego pomysłu (np. Dziecko, niewidomy, laska. Dziewczynka, imieniny matki, róża itp.) słowem rzeczy, znane nam ze współ-

*) Cours lexicologique du style.

czesnych podręczników polskich np. Kamockiej (Por. wyżej str. 66).

I w pracach teoretycznych francuskich nie znajdujemy nic innego. W tymże roku 1888 wyszła w Paryżu książka L. Chartran'a p. t. *Redactions pedagogiques*, zawierająca zbiór tematów do wypracowań dla kandydatów, zdających egzamin nauczycielski. Jest tam i referat o prowadzeniu ćwiczeń stylistycznych w szkole, dość szczegółowo opracowany. Autor odróżnia dwa rodzaje ćwiczeń: reprodukcję i produkcję, które w szkole francuskiej noszą odrębne nazwy: „redaction" i „composition" i poleca je prowadzić równolegle. Każde ćwiczenie piśmienne powinno być uprzednio omawiane ustnie; uczniowie piszą według podanego im planu. Tematy należy stopniować od łatwiejszych do coraz trudniejszych. W szczególności autor poleca:

1) Na stopniu niższym: objaśnienie treści obrazków z książki do czytania lub historji Francji; zdawanie sprawy z czytania lub z opowiadania nauczyciela.

2) Na stopniu średnim: listy, opisy, wyjaśnienie sentencyj moralnych.

Na stopniu wyższym: opowiadania, opisy, bajki, przysłowia, maksymy.

Te wskazówki doświadczonego pedagoga streszczają niejako pogląd na sprawę wypracowań szkolnych, który zapanował w całej Europie pod koniec XIX wieku. Pomimo różnic, jakie spotykaliśmy w ciągu naszego przeglądu ważniejszych rozpraw i podręczników, zasadniczą treść dawnej, a właściwie niedawnej jeszcze metody, ująć można w następujące postulaty:

1) Ćwiczenia stylistyczne należy rozpoczynać już na elementarnym stopniu nauczania od opisu przedmiotów konkretnych.

2) Główną treścią wypracowań szkolnych powinna być reprodukcja rzeczy przeczytanych lub wykładu nauczyciela; pomysłów samodzielnych żądać od uczniów w żadnym razie nie należy.

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

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

Postulaty te dla nauczycieli ówczesnych były tak oczywiste, że przeciwko nim nikt nawet nie protestował; jeżeli niekiedy w pismach pedagogicznych lub na zebraniach nauczycielskich podnoszono sprawę wypracowań szkolnych, czyniąc zarzuty programom i podręcznikom, to kwestjonowano raczej pewne szczegóły, jak: wybór tematów, nieodpowiedniość ich dla danego wieku, najczęściej dowodzono, że tematy te są za trudne, że roboty piśmienne są jednym z czynników przeciążenia szkolnego i z tego powodu należałoby je ograniczyć, lub odwrotnie biadano nad małemi wynikami nauki języka ojczystego i domagano się, aby uczniowie pisali więcej; ale nie dotykano samej zasady, nie krytykowano metody ogólnie uznanej. Przeciwko założeniom, które podałam powyżej, znajduję w literaturze ówczesnej dwa tylko protesty; jeden pochodzi od Leona Tołstoja, który, opisując założoną przez siebie szkołę w Jasnej Polanie, ostro krytykuje całą pedagogikę XIX wieku, a między innemi występuje przeciwko owym opisom stołu, zboża itp., od których pospolicie rozpoczynano wypracowania; drugi protest pochodził z Ameryki, w której szkołach więcej szanowano indywidualność uczniów, a więc i w wypracowaniach pozwalano na większą samodzielność i swobodę, czego dowodem była między innemi książka, wydana z powodu setnej rocznicy Stanów Zjednoczonych*). Były to jednak rzeczy zbyt egzotyczne, zbyt radykalne, aby się z niemi liczono.

Nic dziwnego, że przy takim nastroju nowe podręczniki polskie, które wyszły po roku 1890, nie torują nowych dróg w metodyce wypracowań, lecz idą za prądem ogólnym. Poważniejszą pracę podjęły trzy doświadczone nauczycielki: *Cecylja Bogucka, Cecylja Niewiadomska i Jadwiga Warnkówna*, wydając w roku 1890-tym *Ćwiczenia stylistyczne we wzorach i tematach*, podzielone na dwa stopnie, z których pierwszy przeznaczały dla klas niższych, drugi zaś — dla klas wyż-

*) Devoirs d'écoliers américains recueillis a l'exposition de Philadelphie (1876) par F Buisson. Paryż 1877.

szych szkół średnich. W porównaniu z dawniejszemi podręcznikami np. Kamockiej lub Dygasińskiego, książki te odznaczają się większą obfitością tematów (już w pierwszej części jest ich przeszło 400) i staranniejszem ich ustopniowaniem: każdy stopień podzielono na trzy części, stosownie do trudności, w każdej części rozsegregowano wypracowania według działów na opisy, opowiadania, przerabianie wierszy na prozę, listy, porównania, rozprawki; w każdym zaś dziale ćwiczenia ułożone są w odpowiednim porządku, zaczynając od najłatwiejszych; wreszcie jedno jeszcze można podnieść jako zaletę, mianowicie, że w doborze wyjątków do streszczania i parafrazy uwzględniono utwory celniejszych poetów i prozaików polskich, uzupełniając tym sposobem *Wypisy*. Wreszcie wybrano dość szczęśliwie pewną ilość tematów z życia samych dzieci (w dziale opisów i opowiadań samodzielnych np. Moje zabawki. Opisanie Bazaru przed gwiazdką. Wystawa sklepu ogrodniczego. Najszczęśliwszy dzień w mojem życiu itp.). Pod względem jednak samego opracowania podręcznik ten nie wniósł absolutnie nic nowego: znajdujemy w nim te same wady, co w poprzednich, a więc: skrępowanie wszelkiej samodzielności i indywidualności ucznia, który na stopniu I przeważnie jest zmuszony powtarzać prawie dosłownie krótsze i dłuższe powiastki, lub układać opisy według książki, czasem tylko autorki czynią uwagę, że opisy te mają być przeprowadzone *na okazach* t. j. dzieci powinny widzieć to, co mają opisywać. Na stopniu II mamy wypracowania różnej treści, które uczniowie mają pisać według planów gotowych, podanych w książce; — wiele też jest tematów zbyt trudnych, zbyt abstrakcyjnych, aby kilkonastoletni uczeń mógł powiedzieć coś więcej, prócz frazesów, wyczytanych w książkach, jest też dużo rozbiorów literackich, zastosowanych do systematycznego wykładu historji literatury, w których uczeń również przywyka do szumnej frazeologji, powtarzając zdania z podręcznika lub z gotowych studjów i krytyk literackich. Dziełko spotkało się z krytyką niezbyt przychylną; mimo tego wśród kół nauczycielskich cieszyło się powodzeniem, którego dowodem było nowe wydanie stopnia I w roku 1906. Jednocześnie autorki opracowały *Podręcznik do wypracowań dla szkół elementarnych.* (Warszawa

1906), który jest właściwie wyciągiem z wyżej wspomnianej książki, dokonanym dość pospiesznie i niedbale. Znajdujemy tam naprzód *opisy* w ilości 70; wszystkie one dotyczą najbliższego otoczenia dziecka i wiążą się z treścią nauki o rzeczach; następnie *powiastki* w ilości 40, przedstawiające zwykłe zdarzenia z życia codziennego, wesołe anegdotki, pod koniec zaś niektóre podania historyczne, dalej *wiersze do przerobienia na prozę w* ilości 24 utworów krótszych i dłuższych; *listy* w ilości 12; na końcu *porównania* w ilości 11 tematów. Sposób opracowania bardzo jednostajny: w pierwszym dziale, t. j. przy opisach po kilka pytań, na które dziecko powinno odpowiedzieć piśmiennie całem zdaniem, później zwykle naprzód wzór opisu lub powiastki w całości, a po niej plan, t. j. wskazanie głównych punktów do powtórzenia piśmiennego; powiastki są często tak krótkie, a pytania tak szczegółowe, że dziecko jest zmuszone napisać niemal dosłownie to, co przeczytało, słowem dobrze znany system Bugny i Jeskego. Nauczycielom polecono w przedmowie każde ćwiczenie przed pisaniem omówić ustnie z uczniami, zresztą wskazówek pedagogicznych nawet mniej niż u wspomnianych wyżej autorów dawniejszych; o zastosowaniu się do indywidualności ucznia, o zainteresowaniu klasy ani słowa; o ileż więcej o tem mówi niesłusznie zapomniana dziś książeczka Henryka Wernica!

Podobne wrażenie rzeczy poniekąd spóźnionej, a w każdym razie nie wnoszącej nic nowego do metodyki wypracowań, czyni praca również poważnego autora, *Antoniego Krasnowolskiego:* Materjały, plany i wzory do ćwiczeń stylistycznych (Warszawa 1901). Rzecz ta składa się również z dwóch części, z których pierwszą przeznacza autor dla klasy III i IV, drugą dla klasy V i VI. Kiedy jednak otwieramy tę część I, znajdujemy w niej na początku króciutkie opowiadania i opisy, zupełnie takie same, jak: Jeske, Wernic, Kamocka, Niewiadomska przeznaczali dla dzieci 9 — 10 letnich, t. j. dla klasy wstępnej lub pierwszej. Według tego planu dopiero uczniowie klasy III, więc chłopcy i dziewczęta w jakimś trzynastym, czternastym roku życia mogą opowiadać łatwe powiastki, albo opisywać piśmiennie stół czy tablicę szkolną. Skądże takie obniżenie wymagań? Zdaje się, że ma ono dwie przyczyny:

osobistość autora i datę wyjścia jego książki. Uczony lingwista i gramatyk, a jednocześnie doświadczony nauczyciel szkół średnich, posiadał Krasnowolski wadę, wspólną wszystkim pedagogom, którzy nie zetknęli się nigdy z nauczaniem elementarnem, t. j. nie mieli sposobności śledzić rozwoju umysłowego w okresie lat 7 — 12· nie znał i nie rozumiał psychologji dziecka. Tacy nauczyciele zwykle mylnie oceniają poziom umysłowy uczniów klas niższych: wymagają od nich za wiele lub za mało. Inną przyczyną były warunki anormalne, w jakich w owym czasie odbywała się nauka języka polskiego w szkołach średnich: urzędowo programy przeznaczały na nią 2 godziny tygodniowo, wymagając nadto, aby na tych lekcjach uczniowie ćwczyli się w tłomaczeniu z polskiego na rosyjski, inspektorzy szkolni wprost prześladowali nauczycieli, usiłujących rozszerzyć zakres nauki języka polskiego, a pisanie wypracowań w klasach niższych uważało się niemal za przestępstwo polityczne. W takich warunkach i pedagog polski ulegał stopniowo naciskowi zewnętrznemu, przeciwko któremu z początku oburzał się z całej duszy: bolała go mała znajomość mowy ojczystej wśród młodzieży szkolnej, ale zgodnie z programem uczył mało i źle w klasie I i II, więc kiedy uczeń przychodził do klasy III, okazywało się, że dwóch zdań nie umie napisać poprawnie po polsku, trzeba więc nieraz było zaczynać z nim od początku, t. j. od takich ćwiczeń, do których w warunkach normalnych może przystąpić dziecko niemal zaraz po skończeniu elementarza.

Jeżeli jednak pominiemy tę okoliczność i niezależnie od niej rozważać będziemy podręcznik Krasnowolskiego, okaże się on dziełkiem bardzo sumiennie i starannie opracowanem w duchu zasad, które podaliśmy wyżej (patrz str. 87). Podobnie jak Niewiadomska każdą część dzieli na kilka stopni według trudności, na każdym zaś stopniu segreguje ćwiczenia według rodzajów, a więc: opowiadania, opisy, porównania, rozprawki, listy. Wszędzie zaczyna od opowiadań, uważając je widocznie za najłatwiejsze; wśród nich zaś rozróżnia i uwzględnia kilka rodzajów, jak: króciutkie opowiadania o prostej budowie zdań (stopień I) opowiadanie podług bajek i powiastek prozaicznych, przeróbki utworów wierszowanych treści opowiadającej, opo-

wiadania z własnej wyobraźni i według pewnych wskazówek, streszczenie lub rozwinięcie treści utworów opisanych. Prawie wszystkie te ćwiczenia są reprodukcją utworów przeczytanych, które autor wybiera starannie z literatury ojczystej, przez co książka jego może być uważana również za uzupełnienie wypisów szkolnych; opowiadania, w którychby uczeń miał możność przedstawić własne przeżycia lub wytwory swej wyobraźni, zdarzają się wprawdzie i w I i w II części, lecz bardzo rzadko. (Jak przeżyłem dzień wczorajszy? Opowiadanie starego kapelusza itp.). Wśród opisów mamy naprzód opisy przedmiotów konkretnych z najbliższego otoczenia (np. tablica szkolna, nóż, siekiera) później opisy nieco szersze (np. kościół, ogród, pole); na stopniu zaś III obok opisów, będących właściwie parafrazą utworów poetycznych (np. Mój domek według T. Lenartowicza, Grzybobranie podług Pana Tadeusza) i takie także, w których uczeń może umieścić własne spostrzeżenia, np. Dworzec kolei żelaznej przed odejściem pociągu. Powrót ojca z dłuższej podróży. Wśród rozprawek autor rozróżnia: opisowe i rozumowe; pierwsze są właściwie rozwinięciem opisów i dotyczą znaczenia, celu lub pożytku pewnych rzeczy i urządzeń, np. użytek szkła, znaczenie rzek w przyrodzie i przemyśle itp.; drugie wymagają od ucznia zastanowienia się bliższego nad jakiemś zagadnieniem najczęściej etycznem; szczególniej w części II, przeznaczonej dla klas wyższych, przeważają, rozprawki moralne; podobnie jak Kamocka i Plenkiewicz, Krasnowolski widzi w nich ważny środek oddziaływania na poglądy i charakter młodzieży i równie jak jego poprzednicy daje niekiedy tematy zbyt trudne dla kilkonastoletnich wyrostków i podlotków. W przeciwieństwie do Niewiadomskiej, której wskazówki dla nauczycieli są skąpe i ogólnikowe, Krasnowolski daje w przedmowie szereg rad dla uczących, określając bliżej swą metodę. Wychodzi z założenia, że od ucznia wogóle wymagać nie można „samodzielnego myślenia", stąd wnosi, że „do każdego wypracowania trzeba mu dać obfity materjał, należycie uporządkowany" — jest jednak przeciwnikiem dyktowania gotowego planu, tylko zaleca ustne omówienie każdego wypracowania. Przy opowiadaniach polega ono na odczytaniu i streszczeniu danej powiastki; poczem ucz-

niowie z pomocą nauczyciela układają plan w formie pytań lub krótkich nagłówków dla każdej z wyróżnionych części. Przy opisach, podobnie jak Wernic i Dygasiński, radzi się trzymać pewnych stałych schematów. Najsamodzielniej opracowuje wskazówki co do rozprawek; przy omawianiu planu nauczyciel nie powinien go narzucać uczniom, lecz używając metody heurystycznej, pobudzi ucznia do wypowiedzenia pomysłów (argumentów, dowodów, przykładów itp.), związany z treścią danego wypracowania; pomysły te notuje się na tablicy, następnie ocenia krytycznie i porządkuje; wytwarza się wówczas plan, będący owocem wspólnej pracy klasy wraz z nauczycielem. O ile wskazówki te byłyby przez nauczycieli dokładnie wykonywane, pogadanki takie mogłyby zaprawić młodzież do logicznego myślenia, a nawet pozwoliłyby jej czasem tak, jak chce autor „dodać od siebie jakiś drobny szczegół, jakiś przykład", a nawet „na danej treści, wycisnąć swe osobiste piętno w formie właściwości wysłowienia". Gdy jednak książka zawierała gotowe wypracowania i szczegółowe plany (w I części 237 tematów, w II 130, razem 367), silną było pokusą dla niejednego iść po drodze najmniejszego oporu, t. j. czytać wzór i dyktować plan gotowy, przez co ta właśnie dokładność i sumienność opracowania najbardziej krępowała samodzielność ucznia nawet wbrew wskazówkom autora podręcznika. Ten sam los zapewne spotkał i cenne jego rady co do poprawiania ćwiczeń: wyjaśnienie błędów i omówienie ich z uczniami, które zalecał Krasnowolski równie jak Plenkiewicz, przy zwykłej metodzie poprawiania zeszytów w domu i oddawania ich uczniom zapewne w wielu rzeczach pozostawało pobożnem życzeniem. W każdym razie jednak podręczniki Niewiadomskiej i Krasnowolskiego, nie wnosząc nowych wartości metodycznych, były istotną pomocą w praktyce nauczania, nie można się więc dziwić ich powodzeniu.

Toż samo powiedzieć można i o uwagach, które wypracowaniom poświęca Florjan Łagowski w pracy swej p. t. *Z metodyki języka polskiego* (Warszawa 1902). Nowej metody nie usiłuje tam stworzyć, lecz opierając się po części na dawniejszym artykule Plenkiewicza, po części na artykułach pism niemieckich, głównie zaś na własnej praktyce nauczycielskiej, wy-

powiada kilka rad i spostrzeżeń pod adresem nauczycieli mniej doświadczonych. Wypracowania (wbrew Krasnowolskiemu) radzi rozpoczynać już w klasie I od opowiadań i opisów, tematy czerpać poleca nietylko z książek, lecz i z życia dzieci, t. j. z tego, czego im dostarcza obserwacja otoczenia; chce, aby temat był dostępny i interesujący dla ucznia; w klasach niższych należy mu pomagać w ułożeniu dyspozycji i każdy temat z nim omówić ustnie; w wyższych — pozostawiać więcej jego samodzielności. Do tych ogólników, nie pozbawionych jednak wartości, dodaje jedną bardzo ważną radę, która wynagradza niejako ich szablonowość: oto kładzie wszędzie nacisk na dobrą znajomość ucznia i ciągłe liczenie się z jego psychologją.

„Powinniśmy zawsze pamiętać, *że o tem tylko można dobrze napisać, co się dobrze zna lub odczuwa.* Wiek młodzieńczy nie nadaje się do tego, aby można było żądać od niego wielostronnej, a głębokiej wiedzy, oraz odczuwania wielu objawów życiowych. Tymczasem spotykamy tematy, zadawane do pisania uczniom, których ani znać dobrze, ani odczuwać nie mogą. Wynikać stąd musi *sztuczność w pisaniu, oschłość, brak gruntowności...* „Na nic się tu nie przydadzą ogólniki, jakie metodyk stawiać może: trzeba ucznia *dobrze znać, odczuwać, aby nim pokierować i sprawiedliwie go osądzić.*

„O jedno jeszcze dzisiaj piszący o metodyce troszczyć się musi po smutnych doświadczeniach, jakie literatura przedmiotu wykazuje, mianowicie, aby przestrzegać nauczających, iżby się o górnolotne i wogóle zbyt trudne tematy nie kusili. *Tylko szczerość jest zaletą utworu; udawanie uczuć lub znajomości czegoś jest najwstrętniejszą wadą*".

Zapamiętajmy sobie dobrze te aforyzmy doświadczonego i miłującego młodzież pedagoga; streszczają one bowiem wyniki prowadzenia ćwiczeń stylistycznych według metody, obowiązującej ogólnie w drugiej połowie XIX wieku. Sztuczność, oschłość, brak gruntowności, nieszczerość — oto ogólne cechy wypracowań szkolnych, będących bądź niewolniczą reprodukcją gotowego wzoru, bądź rozprawą na obojętny, z góry narzucony temat według gotowej z góry podanej dyspozycji. Pedagodzy XIX wieku ze smutkiem stwierdzali ten rezultat; na-

stępcom ich przypadło w udziale wyciągnąć z niego odpowiednie konsekwencje.

E) Nowe prądy w metodyce wypracowań we współczesnej literaturze niemieckiej.

Trudno określić z całą ścisłością chronologiczną początek nowego kierunku w metodyce wypracowań. P. Mortkowiczowa podaje datę II kongresu wychowania estetycznego we Wrocławiu r. 1903*), na którym poruszono temat: *Język i poezja w nauczaniu;* p. Majewska w wyczerpującym referacie p. t. *Wypracowania w niemieckiej szkole ludowej* (Wych. w domu i szkole r. 1912) słusznie go upatruje wcześniej w pracach Klewego i Sachsego. Niewątpliwie jednak pod koniec XIX wieku dojrzała już opozycja przeciwko 4 tezom dawniejszej metodyki, które podaliśmy wyżej (patrz str. 87), skoro z początkiem naszego stulecia wybuchnęła z taką siłą. A może nie była ona tak nową rzeczą, może myśli Tołstoja, próby amerykańskie zaczęły wywierać wpływ po za ich ojczyzną, może był to powrót ku dawnym hasłom, rzuconym przez pedagogów wybitnych, które i nasza literatura pedagogiczna zawiera w Chowannie Trentowskiego. Łatwiej, niż datę nowego kierunku, określić jego genezę i istotę. Wiąże się ona z całym zwrotem w pedagogice nowoczesnej, która pragnie: 1) poszanowania indywidualności dziecka; 2) nauczania, opartego na psychologji; 3) rozwoju sił twórczych ucznia; 4) kształcenia nietylko intelektualnego lecz i estetycznego. W świetle tych haseł dawny system prowadzenia wypracowań ostać się nie może. Poszanowanie indywidualności ucznia wymaga od nauczyciela, aby nie narzucał mu swoich myśli, swoich sposobów wyrażania się, lecz nauczył go własne myśli, własne uczucia wypowiadać własnym stylem. Czyż cel ten można osiągnąć, dając uczniom gotowe tematy, gotowe wzory, omawiając z nimi z góry drobiazgowo cały plan i sposób opracowania i żądając bezwzględnego wypełnienia tych wszystkich wskazówek? Nie! samodzielności

*) Artykuł J. Mortkowiczowej. *O wypracowaniach* w książce zbiorowej: *Prądy w nauczaniu języka ojczystego* (Warszawa 1908).

nie wyrobimy przez jej całkowite skrępowanie, a wszelką indywidualność zabijamy, żądając, aby 50 malców napisało na ten sam temat 50 wypracowań, podobnych do siebie jak dwie krople wody; co więcej, żądając, aby w 50 szkołach w tej samej klasie zrobiono zupełnie to samo. Różnicy temperamentu, charakteru, upodobań, otoczenia i wychowania domowego tych 2500 ofiar systemu nauczania zupełnie się tu nie bierze pod uwagę; ocenia się nie indywidualności, tylko zeszyty, w których ilość błędów ortograficznych i staranność pisma główną stanowi różnicę! A zgodność nauczania z psychologją? Tutaj najwięcej popełniono błędów, które właśnie studja psychologiczne nad dziećmi ukazały z całą jaskrawością. Prawda, że dziecko 8 — 12 letnie najwięcej interesuje się rzeczami konkretnemi; ale bynajmniej stąd nie wynika, aby *opisy*, które mu na początek dawano, były dla nego najbardziej interesujące i najłatwiejsze. Właśnie były one w największej z tym konkretyzmem sprzeczności. Bo czegóż to żądano w zwykłych tematach jednowyrazowych: *Pies. Róża. Stół?* Oto nie oddania słowami tego obrazu, który dziecko wytworzyło sobie w myśli, lecz rzeczy abstrakcyjnej — uogólnienia: definicji przedmiotu, wyliczenia jego części, cech, gatunku, pożytku itd. A tymczasem dziecko myśli obrazami i właśnie skutkiem tego chętnie może opowiedzieć dużo o figlach lub mądrości swego ulubionego pieska, o róży, którą chciało zerwać, lecz się ukłuło; o nowym stole, który właśnie mama kupiła do jadalnego pokoju i o tem, jak wszyscy usiedli koło tego stołu; ale co może być nudniejszego, niż pisać *o psie, róży, stole* — w ogólności? Naturze dziecka więcej odpowiada opowiadanie, ale czyż może być interesującem powtórzenie powiastek, przeczytanych, przerobionych, omówionych i prawie umianych na pamięć. Twierdzono stale, że reprodukcja jest łatwiejszą od własnej produkcji, tymczasem psychologja okazuje coś wręcz przeciwnego: *dobrze* oddać myśl cudzą jest daleko trudniej, niż dobrze wypowiedzieć własną; wymaga to bowiem wyłącznego skupienia uwagi na formie, na wyrazach tak, aby one ściśle stosowały się do danej treści. Dziecko, tymczasem, przynajmniej do lat 12, w utworach sztuki zwraca przeważnie uwagę nie na formę, lecz na treść t. j. obchodzi je to, *co* przedstawia dany obrazek, *o czem* mówi da-

na powiastka, a nie *w jaki sposób* dany rysunek wykonano, *jakie są zalety stylu danej powiastki.* Z tego powodu dziecko *naśladuje bezwiednie i nieświadomie* dobre wzory, ulega czarowi piękna, ale *świadomie* nie umie reprodukować i streszczać. I w ćwiczeniach stylistycznych *nie należałoby też zaczynać od parafrazy i streszczenia,* bo przejść do nich można dopiero wtedy, gdy uczeń będzie zdolny do zdawania sobie sprawy z dyspozycji i stylu utworów przeczytanych. Zwykły zarzut, że dziecko nie jest zdolne do pomysłów własnych, odpiera również psychologja: wszak dziecko w wieku przedszkolnym w zabawach swych, w rozmowach z lalką itp. snuje z własnej głowy całe powieści, wszak umie żywo i barwnie mówić o tem, co je interesuje; — czyż więc nie byłoby rzeczą najnaturalniejszą w świecie, aby pisało o tem, o czem myśli i mówi najchętniej?

Gdyby nawet było inaczej, gdyby z natury swej umysły dziecięce były bierne i mało pomysłowe; czyż nie jest raczej zadaniem wychowawców wyrywać je z tej bierności, rozbudzić chęć i zdolność do działania? Jestto właśnie główna różnica między szkołą dawną a nową. Dawna szkoła — to szkoła, gdzie się tylko uczą (Lernschule) celem jej i zadaniem głównem przyswajanie pewnej ilości wiedzy, a więc ćwiczyć musi przedewszystkiem zdolność zachowania faktów i wyrazów w umyśle i gotowość do ich reprodukcji; nowa szkoła — to szkoła pracy (Arbeitschule) szkoła czynu (Tatschule) jak mówią inni; jej celem nauczyć pracować i działać umiejętnie, więc wiedzę samodzielnie zdobywać, ze zdobytej wiedzy umiejętnie korzystać, zdobytą wiedzę stosować do zadań i zagadnień różnorodnych. W nauczaniu języka ta samodzielna praca ucznia wyraża się najsilniej w ćwiczeniach piśmiennych; te więc nie mogą wyłącznie służyć reprodukcji przyswajanego materjału, nie powinny być zaopatrzone w tak drobiazgowe wskazówki nauczyciela, iżby wszelką inicjatywę i pomysłowość ucznia czyniły całkiem zbyteczną.

Wreszcie dawna metoda prowadzenia ćwiczeń stylistycznych nie zgadza się z postulatami nowoczesnego wychowania estetycznego. Dążeniem jego budzić w duszy dziecka poczucie piękna, uczyć je to piękno cenić i to piękno tworzyć. Pierwszym zaś krokiem na tej drodze, gdy dziecko, jak wspomnieliś-

my wyżej, nie jest jeszcze zdolne do sądów estetycznych, lecz bezwiednie i nieświadomie ulega czarowi piękna, odsunąć od niego wszystko to, co brzydkie i nieestetyczne. A cóż się to czyni przy pierwszych ćwiczeniach! Za wzór do naśladowania podaje się uczniom suche, bezbarwne, ogólnikowe opisy z podręczników do ćwiczeń i czytanek, rzeczy sztuczne, nienaturalne, nieszczere i żąda się od nich, aby starali się możliwie zbliżyć do tego wzoru. Uczniów starszych, którzy w wykładzie stylistyki słyszą, że zaletą jest naturalność, zmusza się do pisania rozpraw na wszelkie tematy, których ani znać gruntownie, ani odczuwać nie mogą, a stąd nic innego dać nie mogą, tylko frazesy ogólnikowe, banalne, nieszczere...

Oparta na takich przesłankach krytyka zabrzmiała szczególnie ostro i radykalnie tam, gdzie dawny system był najdokładniej opracowany w podręcznikach i najskrupulatniej stosowany przez nauczycieli; — walka o nowe hasła zawrzała przedewszystkiem w Niemczech. Anthes, Reiff, Friedrich, Gansberg, Scharrelmann oto kilka nazwisk najwybitniejszych z pośród całej falangi pisarzy niemieckich, występujących z ostrą krytyką dotychczasowego kierunku. Jeden z wymienionych, Henryk Scharrelmann tak go charakteryzuje:

„Wypracowanie niemieckie w duchu szkolnym jest arcydziełem *frazesów, nudy i pedanterji.* Odznaczają się one *opacznym wyborem tematów; szeregami myśli, które nic wynikają z zainteresowania się przedmiotem* i żadnego interesu budzić nie mogą; stylem, który usiłuje naśladować styl książek do czytania lub podręczników przyrodniczych, oraz dążnością do pedantycznie poprawnej kaligrafji i ortografji".

A dalej mówi:

„Kto swych uczniów przyzwyczaja, aby z zimną krwią umieli zestawiać potrzebne szeregi wyrazów o każdym zadanym temacie; ten zaszczepia im powierzchowność, głupią zarozumiałość i skłonność do pochlebstwa. Zadania szkolne w tym rodzaju nie kształcą stylu, one go zabijają, bo styl — to indywidualność i tylko indywidualność. Stylem jest ujęcie w słowa tego, co stanowi najgłębszą treść naszego umysłu"*)

*) *Scharrelmann.* In Rahmen des Alltags (Hamburg 1906).

Nie poprzestając na krytyce, młodzi pedagodzy zabrali się do pracy pozytywnej nad nową metodą w dziedzinie wypracowań stylistycznych. Hasłem ich stało się „wypracowanie wolne“ (freie Aufsatz). Jak rozumieć to określenie? Jestto ćwiczenie, w którem dziecko swobodnie wypowiada swe myśli i uczucia, pisze nie o tem, o czem mu kazano napisać . nie to, co mu kazano; lecz o tem, o czem samo pisać pragnie, i tak jak samo myśli i czuje. Stąd najważniejszą w nowej metodyce sprawą jest, jak i dawniej, wybór tematu. W jaki sposób go uskutecznić? Dawniej zadawał go nauczyciel według wskazówek podręcznika; czy teraz w imię wolności ma go wybierać sam uczeń? Nie braknie w literaturze niemieckiej i takiego rozstrzygnięcia sprawy; większość jednak zwraca uwagę, że dziecko nie zawsze wybrać może, bo dziecko niedostatecznie zna własne siły, więc nauczyciel nie może tu się zachowywać zupełnie biernie, lecz musi niejako pobudzić swych uczniów do owego wyboru. Czyni to zaś nauczyciel wtedy, gdy tak prowadzi całą pracę szkolną, aby dzieci miały sposobność do szczerego wypowiadania swych wspomnień, przeżyć, wrażeń, a wówczas z samej wymiany myśli wynikają tematy, których propozycja raz pochodzi od poszczególnych uczniów, raz od klasy, innym razem od nauczyciela, lecz zawsze będzie niejako wyrazem wewnętrznego usposobienia ucznia, który pisze ćwiczenie. Mogą więc być tematy, które interesują całą klasę, wtedy każdy uczeń pisze to samo, tylko w imię swobody indywidualnej traktuje inaczej ze swego stanowiska; może być kilka tematów do wyboru, z których każdy uczeń bierze dowolnie to, co najlepiej mu odpowiada; może być jeden temat obszerny, który klasa opracowuje zbiorowo, jako szereg ćwiczeń, wiążących się z sobą treścią. Oczywiście w takich warunkach wszelkie omawianie i przygotowanie wypracowań, wszelkie z góry podawane lub dyktowane plany okazują się całkiem zbyteczne. Dziecko pracuje zupełnie samodzielnie; jego rzeczą wynaleźć i uporządkować odpowiednio materjał i tak go przedstawić, aby to, co napisze, było zrozumiałe i ciekawe dla innych. Klasa cała bierze żywy udział w ćwiczeniach, bo każdy uczeń odczytuje głośno to, co napisał, a inni słuchają uważnie, bo nie wiedzą z góry, co napisał. A poprawianie ćwiczeń? Po co właściwie

poprawiać? Trzeba indywidualność dziecka uszanować, więc zachować jego styl naiwny i pełen wdzięku, a nie narzucać mu stylu dorosłych; trzeba dziecku dać przyjemność tworzenia, a nie zrażać go chłodną krytyką. Radykaliści nowego kierunku odrzucają nawet poprawianie błędów gramatycznych i ortograficznych: „Każda czerwona kreska — to krwawiąca rana, zadana zaufaniu dziecka we własne siły" — mówi Anthes. Scharrelmann i Gansberg, opierając się na własnej praktyce, nie idą tak daleko. Scharrelmann uznaje poprawianie wspólne w klasie, dzieci wzajemnie się krytykują, wskazują swoje błędy, sprzeczają się czasem, a nauczyciel tylko udziela wyjaśnień; o ile pewne błędy powtarzają się stale, nauczyciel wyjaśnieniu ich poświęca osobną lekcję, na której uczniowie przerabiają specjalne *ćwiczenie językowe* t. j. tworzą zdania na użycie pewnych form gramatycznych. Podobnie Gansberg korzysta z błędów, które wykrywa w ćwiczeniach dzieci, aby nadać interes żywotny nauce języka: wyławia wyrazy, zwroty, formy gramatyczne, które mu służą za materjał i podstawę do praktycznej nauki pisowni i gramatyki.

A teraz program bardziej szczegółowy. Jakie rodzaje wypracowań polecają ci nowi metodycy? w jaki sposób je stosują do dzieci różnego wieku i poziomu? I tutaj nie brak wskazówek w ich dziełach. Scharrelmann dla dzieci lat 7 — 12 uważa za najodpowiedniejsze tematy, dotyczące ich życia codziennego; osobne działy noszą tytuł: I. Dom — pierwsza ojczyzna dziecka. II. Na ulicy. III. Rzeczy obce, IV. Państwo— kraj, V, Czas, VI, Bajki i powiastki. VII. Listy. VIII. Rozmowy. Każdy z tych działów wymaga pewnego wyjaśnienia, Pierwszy mieści nie suche opisy pokoju, okna, drzwi, któremi dawne podręczniki karmiły małych uczniów, lecz krótkie opowiadania o tem, co dziecko widziało i słyszało w domu, a więc: Jak wygląda wasze nowe mieszkanie (Świeże wrażenia po przeprowadzce). Jak szklarz wprawia szyby? Co robię, gdy przyjdzie moja przyjaciółka? Co chciałbym dostać na gwiazdkę? — Żadnych ogólników, tylko rzeczy konkretne, przeżyte. Podobnież w drugim dziale dzieci opisują swe spostrzeżenia i przygody, doznane na ulicach rodzinnego miasta. W dziale *rzeczy obcych* dzieci mówią o rzeczach dalekich, lecz znanych im

z muzeum handlowego w Bremie, do którego szkoła częste czyni wycieczki.

W trudniejszym dziale, p. t. *Państwo — kraj* poruszone są tematy szersze, społeczne, ale zawsze w związku z przeżyciem dziecka, z jego wrażeniami rzeczywistemi i poruszoną przez nie wyobraźnią. W dziale p. t. *Czas* znajdujemy tematy, związane ze zmianami przyrody w różnych porach roku, ale niema tam dawnych ogólnikowych opisów wiosny, lata, jesieni i zimy, lecz tematy ściślej ograniczone, a więc: *Wiosna na ulicy* (t. j. jak wygląda ulica wiosną?) *Wiosna w szkole. Wiosna nad rzeką. Wiosna na targu. Powrót bocianów.* W dziale powiastek Scharrelmann pomija zupełnie streszczanie i parafrazowanie powiastek świeżo przeczytanych, lecz proponuje cały szereg ćwiczeń innych, a mianowicie: 1) *urywki z dłuższych całości,* np. nauczyciel opowiadał dzieciom obszernie historję ich rodzinnego miasta, Bremy, z której one później odtwarzały pewne epizody, przyczem nauczyciel zwykle dyktował pierwsze zdanie, jako nagłówek i początek; w podobny sposób opowiadały też dzieci niektóre epizody ze znanych sobie bajek. 2) *bajki własnego układu* — dla pobudzenia twórczości. Nauczyciel zwykle proponował temat w sposób żartobliwy i pozornie nieprawdopodobny, np. opowiedz bajkę o chłopcu, który umiał fruwać; o domu bez dachu; o czapce niewidce, którą znalazła biedna kobieta; o psie, który umiał mówić itp. 3) *Dłuższe opowiadanie, będące wspólną pracą nauczyciela i uczniów.* Tutaj nauczyciel podaje temat, który starczy na czas dłuższy; dzieci opracowują go częściami, niektóre zaś części dyktuje nauczyciel — powstają tak całe powieści bardzo ciekawe i pełne fantazji. Listy piszą dzieci do siebie i do nauczyciela, skoro mają mu coś zakomunikować; w rozmowach oddają ton i styl różnych ludzi zgodnie z obserwacją codziennego życia np. *Co się mówi podczas przechadzki niedzielnej? Co ludzie mówią w sklepie? Odpowiedzi z ostatniej lekcji geografji. Na dworcu kolejowym* itp. Na dowód, że ćwiczenia tego rodzaju nietylko są dostępne, lecz bardzo dobrze się udają, przytacza Scharrelmann wiele przykładów z zeszytów swoich uczniów, a więcej jeszcze z prac swoich uczennic. Osobna książka p. t. *Der Geburtstag* (Urodziny) mieści powiastki, ułożone i ilustro-

wane przez dziewczynki z klasy 5-ej (piąty rok nauczania w szkole ludowej niemieckiej przypada na 11-ty rok życia dziecka). Takie większe prace są według Scharrelmanna przejściem do zadań, które winien wykonywać uczeń na stopniu wyższym. Według niego krótkie opowiadania z życia codziennego stanowić winny koniecznie początek ćwiczeń stylistycznych, ale tylko początek. Skoro dzieci nabędą pewnej łatwości w kreśleniu swych wrażeń i wspomnień w krótkich opowiadaniach kilkowierszowych, należy rozbudzić w nich żywsze zainteresowanie, które utrzymać może tylko jakaś praca większa, mogąca zająć ich umysł przez czas dłuższy. Stosuje w tym celu opowiadanie większych rozmiarów, które są wspólnem dziełem całej klasy: nauczyciel podaje pomysł i często sam pisze i dyktuje początek, poszczególni uczniowie opracowują różne rozdziały, najlepsze opracowania wpisują się do czystego kajetu i stanowią pamiątkę miłą dla klasy. Przy ćwiczeniach takich zbiorowych Scharrelmann wymaga od dzieci przedewszystkiem sumienności i ścisłości w oddaniu treści, walczy całą siłą przeciwko frazesom, t. j. nie toleruje żadnych ogólników, nie będących prawdziwem uogólnieniem szeregu spostrzeżeń dziecka, żadnych określeń i porównań, niezgodnych z rzeczywistością faktyczną. To pobudza dzieci do samodzielnego zbierania materjału, przez obserwację, wypytywanie starszych, zaglądanie do książki itp. Dając lekcje w wyższej szkole żeńskiej w Hamburgu, Scharrelmann zaproponował dziewczętom lat 13 — 14 (siódmy i ósmy rok nauki) opracowanie tematu p. t. *Podróż do Szanghaju*. W tym celu przeczytał w klasie list kupca, który zaprasza żonę swą, pozostałą w Hamburgu, aby do niego przyjechała wraz z dziećmi. Dziewczynki z zapałem przyjęły projekt opisu tej podróży. Plan obejmował 24 rozdziały, a za warunek postawiono, aby opis ten opierał się na danych faktycznych; skutkiem tego dziewczynki zbierały wiadomości co do wszystkich szczegółów podróży, np. ceny biletów, rozkłady jazdy statków itp., chodziły często do biura podróży, wypytując się o drogę do Szanghaju; zwiedziły wraz z nauczycielem port, aby przyjrzeć się statkom odjeżdżającym, zbierały różne prospekty podróży, ogłoszenia i reklamy różnych towarzystw, zaglądały do książek podróżni-

czych, opisujących Włochy, Afrykę, Indje, Azję Wschodnią, przerzucały bibljoteczki domowe i albumy kart z widokami, szukały w słownikach i encyklopedjach, słowem uczyły się zbierać źródła do pracy; nauczyciel służył im radą i pomocą, lecz pozostawiał jak najwięcej ich samodzielności. Każde ćwiczenie opracowywały prawie wszystkie uczennice; w klasie wybrano „komisję literacką“ z czterech dziewczynek, która oceniała rzeczy napisane i za każdym razem wybierała najlepsze, które miały być wciągnięte do czystego kajetu. Jeżeli komisja nie mogła się zgodzić, wypracowanie proponowane odczytywano głośno i klasa musiała spór rozstrzygnąć. Do każdego rozdziału robiono odpowiednie rysunki, a „komisja artystyczna“ rozstrzygała, które, jako najlepsze, należy wkleić do czystego zeszytu. Praca ta zajęła pół roku czasu; po upływie tego terminu obie klasy, które w niej brały udział, urządziły *wystawę chińską;* dzieci zebrały odpowiednie przedmioty, które mogły znaleźć w domu, nabyć lub narysować, jak ubiory chińskie, trzewiki, filiżanki i inne naczynia, znaczki pocztowe, hafty, karty pocztowe, meble bambusowe itp. Na środku na poduszce chińskiej leżał już gotowy zeszyt: *Podróż do Szanghaju.* Wystawę zwiedzały dzieci z całej szkoły, a starsze udzielały młodszym objaśnień. Oprócz takich prac większych, Scharrelmann starszym uczniom dawał i inne wypracowania, np. polecił im napisać serję obrazków i zdarzeń z życia w Hamburgu w formie zagadek, t. j. bez tytułu lub wyraźnej nazwy miejsca czy zdarzenia, o które chodzi, zawierających jednak tyle szczegółów charakterystycznych, aby czytelnik mógł ten tytuł odgadnąć. Nazwano to „migawkami“. Później malowano w ten sposób pewne osobistości historyczne, a nauczyciel powtarzał dzieciom: „Muszę widzieć tych ludzi, o których mi opowiadacie“. Do tych ćwiczeń „Z dawnych czasów“ czerpano oczywiście wiele z wykładów historji, ale dużo też trzeba było przeczytać samodzielnie; dzieci też przekonywały się, że samo wyliczenie cnót i wad, a nawet przytoczenie słów danej osobistości, nie wystarczą do dobrej charakterystyki. Celem tych ćwiczeń, które Scharrelmann zadawał nie małym dzieciom, tylko młodzieży dorastającej, było naturalne przejście od zwykłego zdania sprawy ze wszystkich wrażeń i przeżyć, do opisu

lub opowiadania artystycznego, t. j. dającego czytelnikowi pewne zadowolenie estetyczne i tutaj dopiero rozpoczyna się właściwa nauka stylu, wskazująca uczniowi środki, z których pomocą cel ten może osiągnąć. Scharrelmann w następujący sposób wyjaśnia swoją metodę:

„Zadaniem stopnia niższego jest naprzód rozbudzić w dzieciach przyjemność wypowiedzenia się, pisania w sposób prosty i naturalny wszystkiego, co w nich żyje. Gdy ten stopień został osiągnięty, większa część klasy pisze z przyjemnością, umie dobrze spostrzegać, a rzeczy widziane i słyszane wyrażać jasno i zrozumiale, należy te wszystkie rozbudzone indywidualności zwrócić do wspólnego wykonywania zadań. Da się to uskutecznić tylko przy tematach dość obszernych, na których opracowanie zgadzają się wszystkie dzieci i które pozostawiają pewną swobodę każdej jednostce w tej wspólnej pracy. I w tych robotach jeszcze nie może być mowy o pielęgnowaniu stylu przez nauczyciela. Każde dziecko ma wszelką swobodę pisania po swojemu bez troski o piękne wyrażenia. Ale w klasie rozwija się wytrwałość, dzieci poznają środki pomocnicze dobrych opisów i uczą się je stosować. Muszą stać się samodzielne. Dopiero klasa, która nauczyła się bez zmęczenia wykonywać takie obszerne zadania i przyzwyczaiła się *hamować swą fantazję, gdy chodzi o ścisłą obserwację i dokładne sprawozdanie*, jest przygotowaną do właściwej nauki stylu.

Wtedy powinien także nauczyciel wziąć sobie za zadanie, uświadomić swą klasę, że pomiędzy pisaniem, a pisaniem zachodzi różnica, że przez szczególne podkreślenie tego lub innego szczegółu, przez opuszczenie rzeczy podrzędnych, przez inny dobór wyrazów lub odmienną budowę zdań można wytworzyć pewne wartości estetyczne. Dopiero wtedy wzajemna krytyka ćwiczeń nabiera większego prawa.

Dlaczego przy tym samym temacie jedno ćwiczenie jest tak zajmujące, a drugie tak nudne? Dlaczego w jednym wypadku obraz ten budzi podziw, a w innym pozostawia nas zupełnie zimnymi".

Zgodnie z tym poglądem zarysowuje on następujące wytyczne programu ćwiczeń stylistycznych dla niższego i wyższego stopnia.

A) Dla stopnia niższego.

1. Rozbudzenie przyjemności tworzenia przez ustne, a później piśmienne zdawanie sprawy ze swych przeżyć i spostrzeżeń.

2. Dopełnianie własną wyobraźnią baśni ludowych i powiastek dla dzieci np. co Śnieżka opowiedziała królewiczowi, gdy razem przez las jechali?

3. Przyzwyczajenie klasy do wykonywania obszerniejszych zadań wspólnemi siłami.

B) Dla stopnia wyższego.

1. Zastosowanie zasady szkoły pracy do wypracowań, ścisła obserwacja faktów, korzystanie ze źródeł. (Przykład: Podróż do Szanghaju).

2. Pierwsze pojęcie o różnicy między opisem prostym, a obrazem w formie „zagadki" (Wspomniane wyżej „Migawki").

3. Charakterystyka osób i czynności przy użyciu pewnych środków artystycznych.

4. Zasadnicza różnica między opowiadaniem zwykłem, artystycznem.

5. Układanie wszelkich sprawozdań, opisów, obrazów i opowiadań z punktu widzenia rzeczowego (logicznego) i estetycznego*).

Program ten, jak widzimy, przy całem poszanowaniu indywidualności dziecka uwzględnia jednak prawa jego rozwoju i wpływ nauczyciela na ten rozwój; a jeśli czytelnik zechce przypomnieć sobie te fazy zdolności stylistycznej, które zaznaczyliśmy wyżej w rozdziale p. t. *Styl dziecięcy*, spostrzeże, że to, co Scharrelmann wyznacza dla stopnia niższego, odpowiada pierwszym dwom stopniom rozwoju zdolności pisania. (Wyrażenie myśli schematyczne i wyrażenie myśli naiwne) owe dłuższe ćwczenia, wymagające ścisłej i dokładnej obserwacji, zdają się być przeznaczone dla dzieci, które osiągnęły

*) *H. Scharrelmann.* Erlebte Paedagogik. Hamburg i Berlin 1912.

stopień trzeci, (Wyrażenie myśli poprawne), gdy to, co Scharrelmann przepisuje dla stopnia wyższego, odpowiada wskazanej przez nas czwartej fazie rozwoju zdolności pisania (Wyrażenie myśli samodzielne, artystyczne).

Inni autorzy tego kierunku nie dają tak ścisłego i umotywowanego programu, choć niektórzy probują wejść w szczegóły i przepisać odpowiedni program na każdy rok nauki, t. j. na każdą klasę szkoły. Oto, jak sobie przedstawiają tę sprawę autorzy broszury polemicznej, Jensen i Lamszus *).

Rok 1-szy. Opowiadanie ustne. Dzieci opowiadają swoje spostrzeżenia i przeżycia.

Rok 2-gi. Podobne opowiadanie, jak w roku poprzednim. Opowiadanie z życia ludzi i zwierząt. Opowiadanie bajek, dopełnienie bajek własną fantazją. Opowiadania te są ilustrowane przez dzieci tak, że rysunek dopełnia mowę.

Rok 3-ci. I. Ćwiczenia ustne, jak w pierwszych dwóch latach.

II. Ćwiczenia piśmienne, które początkowo są powtórzeniem ustnych. Dzieci opisują zdarzenia w domu i na ulicy. (Koń upadł. Zapaliło się itp.). Czasem same sobie wybierają temat.

Rok 4-ty. I, Ćwiczenia z życia, jak poprzednio, ustne i piśmienne. Krótkie lecz zaokrąglone obrazki z życia (np. u ślusarza) tytuł dzieci obmyślają same. Rozmowy i dialogi wiernie oddane z życia.

II. *Ćwiczenia z wyobraźni.* Próby samodzielnego tworzenia; dzieci układają powiastki (np. o dziewczynce lub chłopcu, który zgubił pieniądze, zaprószył ogień, wpadł do wody, zrobił jakąś szkodę itp.), albo też przerabiają na swój sposób powiastki i bajeczki czytane lub słyszane.

III. *Historja naturalna.* Obserwacje nad zwierzętami nie w formie opisów ogólnych, lecz w formie wspomnień z własnego życia (np. Pies w wodzie. Mysz się złapała. Opowiadanie o moim kruku).

---

*) *Adolf Jenssen und Wilhelm Lamszus* Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Hamburg i Berlin 1911.

Rok 5-ty. I. Ćwiczenia z życia jak poprzednio. Serja ćwiczeń (np. Obrazki zimowe). Rozmowy podsłuchane i wymyślone; mowa małych dzieci jest przytoczona dosłownie. (Jak mój braciszek opowiada bajkę). Przygotowanie do późniejszych charakterystyk.

II. *Ćwiczenia z wyobraźni.* Opowiadanie, jak w roku 4-tym; przeróbki i uzupełnienie bajek; powiastki o zwierzętach z podaniem motywu (np. Dlaczego jeż ma kolce?) Zwierzęta i rośliny opowiadają swoje życie. Bajki fantastyczne.

III. *Tematy naukowe.* Na lekcjach poszczególnych przedmiotów uczniowie piszą krótkie ćwiczenia w związku z treścią wykładu, ale zawierające ich własne obserwacje; więc przy historji naturalnej opisują własne spostrzeżenia nad zwierzętami i roślinami lub wykonane w klasie doświadczenie biologiczne; na lekcjach fizyki również zdają sprawę z wykonanych eksperymentów; na historji przygotowują małe referaty; na geografji sprawozdania z wycieczek, z muzeum, z wystawy krajoznawczej lub etnograficznej itp.

Rok 6-ty. I. *W wypracowaniach z codziennego życia* uczniowie przechodzą od zwyczajnego wspomnienia do opracowanej obserwacji; dzieci przedstawiają całą sytuację charakterystyczną, np. Kaczki na wodzie. Kury na podwórzu. Przekupnie na jarmarku itp., w rozmowach starają się, aby każda osoba przemówiła właściwym sobie językiem.

II. *W ćwiczeniu z wyobraźni* rozmowa staje się dialogiem; sytuacje są wskazywane przez nauczyciela, a obmyślone w szczegółach przez dzieci (np. dwoje dzieci znajdują pieniądze). *Opowiadanie.* Próby uosobienia przyrody (np. Pan wicher) powiastki z życia dzieci z większem uwzględnieniem ich stanu wewnętrznego. Przeróbki. Bajki o zwierzętach. Uzupełnienie np. czytanych utworów poetycznych; tutaj baczyć należy, aby nie były one tylko powtórzeniem ze zmianą form gramatycznych, np. z trzeciej osoby na pierwszą, ale samodzielnem wypowiedzeniem tego, co poeta w swym utworze pominął.

III. *Ćwiczenia naukowe*, jak poprzednio; nadto próby ćwiczeń logicznych: plany i dyspozycje do referatów.

Rok 7-y i 8-y. I. *Ćwiczenia ze wspomnień i obserwacji.* Tematy mogą być też same, co w roku 1-ym, ale inaczej opracowane, jako obrazki wykończone, niemal artystyczne.

II. *Ćwiczenia z wyobraźni.* Opowiadanie o zwierzętach, bajki, naśladowania, jak poprzednio; wynajdywanie zagadek, powiastki z życia dzieci, bajki fantastyczne.

III. *Ćwiczenia naukowe,* jak poprzednio. Spostrzeżenia nad zwierzętami i roślinami. Z chemji i z fizyki ćwiczenia samodzielne na podstawie demonstracji i własnego doświadczenia. Punkt ciężkości tych wypracowań leży w dokładnej obserwacji i jasnem a ścisłem przedstawieniu związku pomiędzy zjawiskami. Z geografji i z historji obserwacje z wycieczek, referaty.

IV. *Pierwsze rozprawki* (autorzy nazywają je ćwiczeniem logicznem, lecz nie używam tej nazwy z powodu niejasności). Uczniowie rozwijają myśli i uwagi, które im nasuwa dana sytuacja; najlepiej gdy jestto rzeczywiste i przeżyte zdarzenie życiowe, które młody umysł pobudziło do refleksji.

Rok 9 — 12. (Szkoła średnia).

I. *Wypracowania ze wspomnień i obserwacji.* Dokładne zdanie sprawy z rzeczywistości. Charakterystyki, oparte na własnej obserwacji życia.

II. *Wypracowania treści osobistej.* Kartki z pamiętnika. Listy do przyjaciela lub przyjaciółki. Wspomnienia z dzieciństwa.

III. *Wypracowania z wyobraźni.* Tematy i rodzaje takież, jak w szkole ludowej. Bajki, opowiadania, zagadki, próby różnych rodzajów literackich, które uczniowie poznają w wykładzie teorji i historji literatury. Czytanie szkolne i domowe dostarcza im wzorów i tematów, ale nie służy do zwyczajnego streszczenia lub parafrazy.

IV. *Wypracowania, dotyczące dzieł sztuki.* Uczniowie piszą o dramatach, które widzieli w teatrze, o obrazach, o pięknych pomnikach i gmachach itd. — nie są to opisy lub streszczenia, tylko zdanie sprawy ze swych wrażeń i myśli. Tematy możliwie wybierają sami.

V. *Wypracowania naukowe.* Opisy obserwacji i doświadczeń przyrodniczych, wycieczek i podróży, nie mają być

one nigdy streszczeniem wykładu nauczyciela, lecz opierają się na osobistych obserwacjach i czytaniu domowem.

VI. *Referaty* ustne i piśmienne. Sprawozdania z książek i odczytów słyszanych. Odczyty w klasie z dyskusją (zgodnie z upodobaniami i zdolnościami indywidualnemi) np. o osobliwościach danej okolicy, o zbiorach prywatnych, o wrażeniach podróży. Sprawy szkolne. Zebrania uczniowskie. Wieczorki literackie. Redagowanie pisma szkolnego, w którem biorą udział uczniowie i nauczyciele danego zakładu.

VI. *Rozprawki.* Za tematy służą te zagadnienia, o których uczniowie rozprawiają codziennie; z ich rozmów wypływają wypracowania, w których szczerze wypowiadają swe poglądy i starają się dowieść ich słuszności, poruszają więc w nich kwestje z życia szkolnego, rodzinnego i społecznego, o ile budzą one ich rzeczywiste zainteresowanie i mogą być rozpatrywane na tle własnych doświadczeń i obserwacji życiowych. Usuwa się wszelkie tematy z góry narzucone, będące, jak mówią autorzy, „obcem ciałem w życiu umysłowem“ ucznia.

Nowe hasła w metodyce wypracowań nie były bez echa: wywołały one nietylko żywą polemikę między zwolennikami dawnego i nowego kierunku, lecz przyniosły korzyść bardziej pozytywną w postaci zbiorków samodzielnych wypracowań dzieci, oraz modyfikacji w dawnym systemie wypracowań u tych nawet pedagogów, którzy proponowane reformy przyjmowali krytycznie. Czy dzieci są zdolne pisać samodzielnie? jaką wartość co do treści i stylu mają wówczas ich wypracowania? — oto kwestja, którą usiłowano rozwiązać już nietylko przez argumenty gołosłowne, lecz przez dokumenty w postaci autentycznych prac uczniów; zbierając te dokumenty, zgromadzono bogaty materjał, rzucający światło już nietylko na styl dziecięcy, lecz na całą psychikę dziecka. Amerykanie czynili to oddawna. Książka, wydana z powodu wystawy w Filadelfji w r. 1877 (patrz wyżej str. 90) jest tego dowodem i już mieści wiele ćwiczeń wolnych t. j. pisanych bez podanego planu i wskazówek nauczyciela. Ze szkół najniższych. (Primary schools) mamy wypracowania dzieci lat 6 — 10; są to opisy obrazków, szkoły, naiwne liściki małych dziewczątek i chłopczyków; ze szkół drugiego stopnia. (Grammar schools) ucz-

niowie lat 10 — 14) szereg opisów, opartych na własnej obserwacji np. wystawa w Cincinnati, opis pożaru, podróż na zachód, jazda tramwajem (w ćwiczeniu tem dziewczynki lat 12—14 podają mnóstwo spostrzeżeń o współpasażerach); są też opowiadania, będące nietylko streszczeniem przeczytanych powiastek, lecz wytworem własnej wyobraźni uczniów, np. *historja roznosiciela dzienników*, historja i przygody starej książki, autobiografja starej strzelby; podobnież własne przeżycia np. dziewczynka 12 letnia pisze rodzaj dziennika p. t. *Pierwsze doświadczenie w gospodarstwie*, opisując, jak podczas nieobecności matki zajmowała się domem, sprawozdanie z życia szkolnego, spisane przez samych uczniów i uczennice, jest też rodzaj referatu zbiorowego p. t. *Dawne szkoły*, do którego polecono uczennicom zebrać materjał od ojców i dziadków, wypytując ich o wspomnienia z lat dziecinnych. Wreszcie ze szkół wyższych a właściwie średnich (t. zw. high schools przyjmują młodzież lat 14 — 18) mamy też opowiadania z życia szkolnego i inne, mniej lub więcej wymagające wyobraźni np. spotkanie słońca z księżycem (słońce i księżyc spotykają się w końcu roku i opowiadają sobie wzajemnie, co podczas swej wędrówki widziały) list do człowieka na księżycu, mój sen co będzie za lat sto? albo trochę humorystyczne z życia codziennego, np. przeprowadzka, obok wielu innych opisów i rozpraw, podobnych do tych, które pisali uczniowie w Europie, lecz z pozostawieniem większej swobody piszącemu co do wypowiedzenia swych poglądów.

W wieku XX Niemcy podejmują na nowo tę sprawę. Zbiory wypracowań są tam bardzo liczne i ciekawe. Scharrelmann w książeczce, mieszczącej 800 tematów, przytacza liczne przykłady z zeszytów swych uczniów, czyni to również i Gansberg w swych książkach: dzięki nim wnikamy niejako w świat umysłowy dziecka niemieckiego, wychowanego w wielkiem mieście portowem: w Hamburgu lub Bremie — są tam obserwacje naiwne, czasem dość zabawne, ale bądź co bądź prozaiczne, rażące nawet czytelnika polskiego.

Inne wrażenie wywiera książka Reiffa p. t. *Praktische Kunsterziehung*. (Wydanie trzecie 1910). Zawiera ona również ćwiczenia dzieci niemieckich, ale z bardziej malowniczej

i górzystej okolicy w Wirtembergji, dzieci z zamkniętego zakładu dla sierot, położonego za miastem, przytem dzieci, w których nauczyciel, a autor książeczki ćwiczył i rozwijał spostrzegawczość i poczucie piękna w przyrodzie. Większość ćwiczeń jest wynikiem nie specjalnej pogadanki, lecz swobodnej rozmowy z nauczycielem w klasie lub na przechadzce, na wycieczce, gdy pozwolono dzieciom dobrze się przyjrzeć pewnym zjawiskom przyrody i swobodnie wypowiedzieć swe obserwacje, np. ćwiczenie o zadymce śnieżnej napisały dzieci, gdy im nauczyciel poprzednio polecił zbliżyć się do okna i zobaczyć, co się dzieje na świecie; ćwiczenie: *Las we mgle zimowej* było wspomnieniem z przechadzki; podobnież opisywały dzieci swoje spostrzeżenia, dotyczące zwierząt i ludzi, jako fotografje, zdjęte migawką w odpowiedniej chwili. Obok spostrzegawczości nauczyciel pobudza fantazję dzieci: w zbiorku mamy krótkie powiastki, często komiczne, ułożone przez malców 9 — 10 letnich; podobnież dialogi nieraz dowcipne np. zagadki; jeden chłopiec opowiada drugim, że pójdzie szukać kotków lub dzwonków w lesie, z rozmowy stopniowo się okazuje, że chodzi o *kotki* (bazie) z drzew, używane do palm na palmową niedzielę, o *kwiatki dzwonki* itp.

Więcej jeszcze wyobraźni okazują *uosobienia przyrody*, (bajki), w których dzieci, zgodnie zresztą ze swoją skłonnością, nadają przyrodzie mowę i uczucia ludzkie. Niektóre tematy są tu również podsunięte przez nauczyciela, i wynikają z poprzedniej obserwacji i rozmowy; inne są własnym pomysłem dzieci, którym pozwolono temat wybrać dowolnie. Całość czyni bardzo miłe wrażenie, wykazuje jednak, że i przy ćwiczeniach wolnych osobistość nauczyciela bardzo dużo ma wpływu.

W podobnej książce Bernarda Mietha: *Freie Aufsätze für Mittelstufe* (wydanie drugie 1909) mamy ćwiczenia ze szkoły ludowej w Plauen z IV i V oddziału; są to również dzieci miejskie, które piszą czasem o zabawkach i rozrywkach, nieznanych małym wieśniakom, a stosunkowo mało zajmują się przyrodą, choć robią też wycieczki za miasto i obserwują niektóre zwierzęta; ćwiczenia ich to krótkie opowiadania, których treść wzięto z rzeczywistości lub wymyślono swobodnie. Mieth przy wyborze tematu zaleca wspomnienia, zabarwione

uczuciowo: według niego nie każde zdarzenie z życia dzieci nadaje się do wypracowania, lecz tylko to, co je wzruszyło w ten czy w inny sposób. Dzięki temu ćwiczenia zebrane są żywe i naturalne, ale mają charakter bardzo osobisty tak, że niejeden temat, który tam zamieszczono, zupełnie nie udałby się w innej szkole z innemi dziećmi. W każdym razie ten zbiorek daje nam poznać bliżej życie uczuciowe dziecka, co je cieszy i bawi, a co je przestrasza i boli.

Więcej jeszcze pod tym względem skorzystać możemy z wydanej już w czasie wojny książki Gassmana, (Sprache und Erlebniss) w której znów poznajemy dzieci szwajcarskie ze szkoły miejskiej w Zurichu (Zurich 1915). Przytacza on szereg ćwiczeń, napisanych nietylko przez uczniów najzdolniejszych, lecz także średnich, a nawet słabych; dzieci opisują tu najczęściej własne wspomnienia, wywołane przy sposobności czytania wierszyków i powiastek; opowieści te dają nam obraz całej skali uczuć, dostępnych dla dzieci lat 10 — 12: widzimy, jak czują one głęboko, a jak wyrażają poprostu przywiązanie do rodziców i rodzeństwa, tęsknotę za domem w oddaleniu od niego, zachwyt nad budzącą się ze snu przyrodą wiosenną; jak w dostępnym dla siebie zakresie okazują wiele *dowcipu* i humoru, — mamy tu znów do czynienia z umysłowością dziecka miejskiego, ale skutkiem widoków przyrody i łatwości wycieczek za miasto, więcej zbliżonego do natury. Kiedy zaś te próbki niemieckie zechcemy porównać z wypracowaniami dzieci czeskich, które w książce swej przytacza Józef Miller, oraz z samodzielnemi ćwiczeniami dzieci polskich, o których niżej będzie mowa, otrzymamy nadzwyczaj cenny i bogaty materjał do psychologji dziecka w okresie szkolnym, a ściślej mówiąc, ucznia wyższych oddziałów szkoły elementarnej.

Jeżeli w dziełkach, przytoczonych wyżej, przykłady wypracowań uczniów mają poniekąd charakter agitacyjny — służą autorom za argument na korzyść ćwiczeń wolnych; to praca I. Stegera i A. Christopha *(Aufsatzunterricht und Kindersprache)* ujmuje przedmiot ściśle objektywnie. Tak jak Kerschensteiner przeprowadził w licznych szkołach monachijskich systematyczne badanie nad rysunkami, aby poznać stopniowy rozwój zdolności rysunkowej u dzieci; Steger i Christoph prowa-

dzą w jednej ze szkół miejskich w Innsbrucku badanie nad stylem dzieci: mali uczniowie i uczennice z pierwszych 5 oddziałów piszą pod koniec roku szkolnego ćwiczenia na te same tematy: *1. Opis domu na wsi, gdzie spędziłem* ostatnie wakacje. 2. Opowiadanie znanej bajki. 3. Opis kota, 4, Mój pierwszy dzień w szkole, Rozpatrzenie dokładne tych czterech stopni w rozwoju zdolności stylowej, o których mówiliśmy wyżej (patrz str. 34). Jednocześnie prowadzą oni inne badania: zbierają zeszyty uczniów z różnych szkół, (przeważnie z wyższych oddziałów szkoły ludowej) aby poznać przy ich pomocy, jakie tematy udają się najlepiej, są więc najodpowiedniejsze dla danego stopnia. Na tym gruncie wytwarza się krytyka pomysłów i projektów, rzuconych przez metodyków w dziełach teoretycznych: krytyka ta doprowadziła autorów do zajęcia stanowiska pośredniego pomiędzy radykalnymi reformatorami a zwolennikami dawnych metod — uznają oni i głoszą konieczność budzenia i kształcenia samodzielności, ale nie odrzucają całkowicie ćwiczeń, opartych na dobrych wzorach lub reprodukcji rzeczy przeczytanych. Zasada ich brzmi: „Za wiele wzorów paraliżuje twórczość. Za wiele tworzenia przy zaniedbaniu doskonalenia się na dobrych wzorach czyni jednostronnym w błędach".

Podobne stanowisko zajęło wielu innych pedagogów niemieckich, którzy domagają się reformy w prowadzeniu ćwiczeń stylistycznych, niemniej jednak radykalne hasła szermierzy „wolnych ćwiczeń" przyjmują z większemi lub mniejszemi zastrzeżeniami. Należy do nich ogólnie znany i ceniony pisarz, Ryszard Seyfert. Zdaniem jego, ćwiczenie samodzielne powinno być celem i ideałem szkoły, lecz do tej samodzielności w wyrażeniu myśli na piśmie należy ucznia uprzednio przygotować. Z tego powodu wypracowania wolne radzi zaczynać dopiero w piątym roku nauki, t. j. w 11-tym roku życia, przez cztery pierwsze lata uczeń przygotowuje się do nich naprzód przez ćwiczenia, opracowane nie według planu szczegółowego, lecz według pewnych ogólnych schematów, dających dzieciom wskazówki, jak myśli swe przedstawić w pewnym związku logicznym. W trzecim więc i w czwartym roku nauczania dzieci na odpowiednich przykładach przyswajają sobie schematy: 1. Jak

należy opowiadać historyjkę? (Zdarzenie z życia, powiastkę), 2. Jak należy opisywać roślinę? 3. Na co należy zwrócić uwagę przy opisywaniu życia rośliny? 4. Jak należy opisywać zwierzę? 5. Na co należy zwrócić uwagę przy opisie sposobu życia zwierzęcia? 6. Jak należy opisywać narzędzie pracy? 7. Jak należy opisywać wycieczkę? Schematy stosuje się głównie przy odpowiedziach ustnych na lekcjach odpowiednich przedmiotów np. przy pogadankach przyrodniczych, gdy dzieci rozpatrują i opisują rośliny. Kilkakrotnie zaś dzieci czynią to piśmiennie, przyczem jest im pozostawiona w pewnych granicach wolność wyboru np. gdy podczas pogadanek rozpatrywano kolejno: fijołek, pierwiosnek, konwalję i tulipan, każde z dzieci wybiera sobie jeden z tych kwiatków do opisu piśmiennego. Przy sposobności zwraca się baczną uwagę na pisownię, uprzedza się błędy ortograficzne, ćwicząc dzieci w pisaniu wyrazów trudniejszych, których będą musiały użyć w wypracowaniu. Wogóle podczas tych lat czterech najwięcej czasu poświęca się na kaligrafję i ortografję, aby uczniowie później mogli pisać tem swobodniej, owładnąwszy już samą techniką pisania. Wybór tematów do ćwiczeń zależeć winien według Seyferta od następujących czterech względów: 1. Od czynności umysłowych, których dane wypracowanie wymaga. 2. Od ucznia, które ma wyrażać. 3. Od bliskości psychologicznej danego przedmiotu. 4. Od ilości wyobrażeń, wywołanych przez dany temat. Z pierwszego punktu widzenia tematy wszystkie podzielić można na:

1. Wypracowania, oparte na *bezpośrednich spostrzeżeniach*, w których uczeń zdaje sprawę z tego, co widzi, np. Jak wyglądają drzewa w zimie? Opis obrazka. Praca w ogrodzie szkolnym.

2. Wypracowania, oparte *na wspomnieniach*, np. Jak przepędziłem wakacje? Moja choroba. Pierwsze lekcje z nowym nauczycielem itp.

Tutaj odwołujemy się do pamięci uczniów, aby opisali swoje przeżycie osobiste. Natomiast autor jest przeciwny wypracowaniom, będącym reprodukcją rzeczy przeczytanych lub wyuczonych.

3. Wypracowania, oparte na *fantazji*. Tutaj przyjmuje się a) przeróbki znanego materjału t. j. przedstawienie go w innej formie np. po odpowiednich pogadankach przyrodniczych pisze uczeń *historję kropli wody, dzień życia pszczoły* itp. b) Naśladowanie formy w zastosowaniu do innego tematu np. po przeczytaniu bajki: *Lis i winogrona* uczniowie piszą własną bajkę podobnej treści np. *Wilk przed bramą owczarni. Chłopiec przed furtką sadu* itd. c) Własne utwory wyobraźni np. bajki, powiastki własnego pomysłu. Do ćwiczeń tych pobudza często treść czytanych urywków w *Wypisach;* powinny jednak one zawsze zawierać samodzielne pomysły uczniów, gdy zwyczajna reprodukcja np. przerabianie wierszy na prozę jest tu niedopuszczalne.

4. Ćwiczenia, *oparte na rozumowaniu* (rozprawki). Tutaj należą: a) Rozumowania, związane z innemi rodzajami wypracowań (opowiadania, opisy), gdy uczeń do podanych faktów (spostrzeżeń, wspomnień) dodaje pewne wyjaśnienie i myśli ogólne. b) Właściwe rozprawki t. j. takie, w których cały materjał jest przystosowany do pewnego punktu widzenia np. Wiatr jako siewca. Jakie znaczenie ma nasz ogród szkolny? Znaczenie kolei żelaznej dla naszego miasta itp.

Ponieważ wszystkie zdolności ucznia: spostrzegawczość, pamięć, wyobraźnię i rozumowanie należy rozwijać równomiernie, przeto w każdym roku nauki należałoby wybierać tematy, pobudzające wszystkie te czynności; ze względu jednak na późniejszy rozwój zdolności do abstrakcji początkowo rozprawki rzadziej bywają dawane, niż inne ćwiczenia. Stosunek dla czterech klas szkoły ludowej Seyfert określa w sposób następujący:

Rok V-ty. (Dzieci lat 10—11) na 20 wypracowań w ciągu roku; 10 opisów i opowiadań (spostrzeżenia i wspomnienia) 5 przeróbek rzeczy czytanych, 2 naśladowania i 3 rozprawki.

Rok VI-ty (lat 11—12) na 20 wypracowań — 3 oparte na spostrzeganiu (opisy), 4 na wspomnieniach (opowiadania) 7 przeróbek, 2 naśladowania i 4 rozprawki.

Rok VII i VIII-my (lat 12—14) na 20 wypracowań — 5 ćwiczeń, opartych na spostrzeganiu i wspomnieniach, 8 przeróbek (wyobraźnia) i 7 rozprawek.

Każde ćwiczenie dobrze napisane zawiera pewien pierwiastek subjektywny: wyraża takie lub inne uczucie piszącego. Słusznie więc Seyfert zwraca uwagę, że przy wyborze tematu liczyć się należy nietylko z rozwojem zdolności intelektualnych, lecz i z rozwojem uczuć dziecka, oraz zdolnością ich wyrażenia: początkowo daje się tylko taką treść, z którą się wiążą uczucia proste, później dopiero żądać można wyrażenia stanów uczuciowych bardziej złożonych. Uwaga słuszna, lecz zbyt ogólnikowa; sama kwestja wymagałaby dłuższych i dokładniejszych studjów psychologicznych, do których pięknym przyczynkiem są wspomniane przez nas przykłady Gassmanna (patrz wyżej str. 112).

Bliskością psychologiczną tematu nazywa Seyfert głównie stopień zainteresowania dziecka: najbliższe są mu ćwiczenia, w których mówi o sobie lub o osobach i rzeczach ze swego otoczenia w domu i w szkole, później dopiero można pisać o takich sytuacjach, w których jego osoba nie odgrywa żadnej roli, na końcu dopiero przyjść mogą abstrakcje. I tu również mamy słuszną, ale zbyt ogólnikową uwagę; i tu również nasuwa się kwestja bliższych badań psychologicznych dla poznania istotnego stosunku uczniów do różnych tematów. Obecnie panuje co do tego punktu ogromna rozbieżność w poglądach autorów niemieckich: tematy, w których dziecko mówi o sobie, swoich zabawach, zajęciach itp. niektórzy nauczyciele dają dzieciom małym w drugim lub trzecim oddziale, jako najdostępniejsze; inni jak sam Seyfert przenoszą je do oddziału V-go, gdy znów nie braknie głosów, że właściwie w tym czasie, t. j. koło 12-go roku dziecko mniej chętnie opracowuje takie rzeczy, jako ‚zbyt dziecinne".

Podobnież co do ostatniego względu — liczby wyobrażeń, poruszonych przez dany temat: jest to słuszne ujęcie dawnej zasady metodycznej „od prostego do złożonego", a więc początkowo dawać należy ćwiczenia, dotyczące jednej tylko osoby lub jednego jakiegoś zdarzenia, później dopiero wprowadzać można więcej osób, zdarzeń i stosunków. Ogólna zasada brzmi tutaj: „Temat powinien być tak ściśle ograniczony, aby dzieci były zdolne naprawdę go wyczerpać". Zasada ta zgadza się również z żądaniami Scharrelmanna i jego zwolenników co do

konieczności ograniczenia tematów; jeśli jednak przejdziemy do jej zastosowań praktycznych, spotykamy (nie u samego Seyferta) w literaturze niemieckiej a nawet francuskiej wskazówki bardzo dokładne lecz rażące pewnym pedantyzmem, który nie wydaje się zgodnym z istotnym rozwojem dziecka np. Schmieder*) odróżnia 11 stopni ćwiczeń, które uczeń pisać powinien kolejno; — stopnie te są według niego oparte na podstawie psychologicznej, a jednak, powtórzymy, należałoby sprawdzić, czy dziecko rzeczywiste nie zadaje kłamu tym dedukcjom psychologicznym, wyprowadzonym z pojęcia „dziecka abstrakcyjnego".

Co do metody prowadzenia ćwiczeń, to oprócz odpowiedniego wyboru tematu, zaleca Seyfert przygotowanie, polegające głównie na obmyśleniu ćwiczenia przez uczniów: dzieci są uprzedzone na kilka dni wcześniej, że będą pisały o danym przedmiocie, nauczyciel poleca im, aby się zastanowiły, co i jak pisać będą, aby sobie same to opowiadały, a nawet upewniły się co do pisowni wyrazów, w których mają wątpliwości; — później następuje pisanie w klasie, przed którem często jeden z uczniów zdaje sprawę przed nauczycielem ze swego pomysłu. Ćwiczenia klasowe są też często odczytywane, przyczem nauczyciel czyni odpowiednie uwagi; ćwiczenia te uczniowie w domu przepisują, poprawiając to, co sami uznają za słuszne; później dopiero poprawia nauczyciel i żąda, aby uczeń nauczył się na pamięć ćwiczenia już poprawionego; ćwiczenia uczniów też służą za punkt wyjścia do uwag, dotyczących stylu.

Widzimy więc, że przy znacznych ustępstwach dla ćwiczeń wolnych i pogłębieniu kwestji pod względem psychologicznym, doświadczony pedagog pozostaje wierny dawnej tradycji niemieckiej. Nawiasem zaś dodajemy, że to, co pisarze niemieccy np. Steger podnoszą jako pomysł Seyferta, owe schematy, które mogą służyć do wielu wypracowań, widzieliśmy już około roku 1880 w polskiej literaturze pedagogicznej np. u Henryka

*) Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage. Dokładne streszczenie podaje K. Drzewiecki w Zarysie metodyki języka polskiego. Warszawa 1914.

Wernica, który również podaje schematy dla pierwszych opisów (patrz wyżej str. 76).

Przeniesienia ćwiczeń wolnych na stopień wyższy domaga się również *M. Zergiebel*, nauczyciel w Chemnitz*). Twierdzi on, że niepodobna zaczynać wypracowań w trzecim, a tembardziej w drugim oddziale, gdyż wówczas sama technika pisania t. j. kaligrafja i ortografja zbyt wielkie przedstawia trudności, aby dziecko mogło pisać zupełnie swobodnie bez pomocy nauczyciela. Przez pierwsze pięć lat nauki należy przygotować pośrednio do wypracowań przez czytanie i połączone z niem ćwiczenia ustne, wyrabiać zdolność logicznego wyrażenia myśli i poczucie języka; wypracowania zaś stylowe prowadzić należy w trzech ostatnich latach szkoły ludowej (oddział VI, VII i VIII) i wtedy uczeń już powinien pracować zupełnie samodzielnie. W wyborze tematów odrzuca Zergebel zarówno czystą reprodukcję powiastek czytanych, wszelkie przerabianie wierszy na prozę, jako nie pozwalające uczniowi napisać nic osobistego; charakterystyki, porównania i rozprawy, jako rzeczy, przechodzące siły ucznia szkoły ludowej; (lat 11—14); za odpowiednie zaś dla tego stopnia nauczania uważa jedynie trzy rodzaje: 1) przedstawienie własnych przeżyć (opowiadania i opisy) 2) opisy obrazów 3) opowiadanie, wysnute z własnej wyobraźni, jako uzupełnienie utworów czytanych. Poleca też formę listu, jako najbardziej używaną w życiu, jako najnaturalniejszy sposób komunikowania innym swych wrażeń i spostrzeżeń. W pierwszym roku nauki stylu (VI rok nauki) wypracowania poprzedza omówienie ustne, przy którem nauczyciel czyni pewne uwagi co do uporządkowania materjału, nie podając jednak nigdy gotowego planu; w ostatnich zaś dwóch latach nauczyciel daje tylko temat bez wszelkich wskazówek, a uczniowie opracowują go sami. Poprawa ćwiczeń napisanych jest również dziełem samych uczniów, nauczyciel czyni tylko uwagi co do tego, co napisali, starając się, aby krytyka jego nie była zbyt drobiazgową i pedantyczną i uszanowała indywidualność każdego; krytyka ta nie powinna też być

*) Die Bildung des persoenlichen Stils in der Volksschule. Drezno 1909.

wyłącznem wskazywaniem błędów, lecz podnosić zalety każdego wypracowania. Wyboru jednak tematu Zergiebel nie pozostawia samym dzieciom, uważając, że wychowanie i nauczanie polegać winno na planowem oddziaływaniu na ucznia, nie można więc w ćwiczeniach działać bez wszelkiego planu, pozostawiając ich wybór kaprysowi dziecka. Rozpatrzywszy i oceniwszy krytycznie dawną i nową metodę, dochodzi do wniosku, że żadnej przyjąć nie można bezwarunkowo: droga psychologiczna t. j. zgodna z naturą, przechadzić musi po innej linji (po przekątnej). Ta droga psychologiczna jednak Zergiebla rozchodzi się znacznie z drogą psychologiczną Stegera i Christopha, którzy na podstawie licznych badań dochodzą do wniosku, że ćwiczenie wolne można i należy uprawiać już od drugiego roku nauki, lecz równolegle z niem ćwiczyć trzeba dzieci w opowiadaniu ustnem i piśmiennem przeczytanych powiastek, a nadto stosować schematy Seyferta, aby nauczyć logicznego układu myśli.

Książka Józefa Bartmanna, nauczyciela szkoły niemieckiej w Czechach (w Nixdorfie) wydana w Wiedniu 1910 *), zajmuje też stanowisko pośrednie. W przedmowie autor krytykuje ostro metodę „wolnych ćwiczeń, która niekiedy przeradza się w pustą gadaninę dzieci i przyzwyczaja do pisania wszystkiego, co im się nasunie na myśl bez żadnego porządku i wyboru". Sądzi, że na stopniu niższym (aż do piątego roku włącznie) więcej uprawiać należy ćwiczenia ustne, niż piśmienne, t. j. dbać głównie o wzbogacenie pojęć i słownika dziecka, oraz o wyrobienie w niem wprawy opisywania widzianych przedmiotów i opowiadania bajeczek i powiastek. Na stopniu wyższym materjał czerpać należy zarówno z życia dzieci, jak z czytania lub wykładów; należy jednak zerwać z dawną metodą, polegającą na ścisłej reprodukcji rzeczy przeczytanych, ale dawać uczniowi swobodę co do formy, pozwalać mu temat każdy oświetlić z jego stanowiska osobistego — słowem, równie jak Zergiebel, chce uszanować i rozwinąć indywidualność każdego ucznia lub uczennicy. Za najwłaściwszą formę uważa list

*) Moderne Aufsatzbehandlung auf der Oberstufe der Volksschulen und an Buergerschulen.

i rozmowę, gdyż w życiu codziennem w tej formie najczęściej komunikujemy innym swoje wrażenia i myśli. Książka jego jest zbiorem tematów do wypracowań, lecz jakże różnym od dawniejszych! Nie zawiera ani gotowych wzorów, ani dokładnych planów, tylko obok tytułu krótkie wskazówki dla ucznia, na końcu zaś każdego działu przykłady wypracowań, które napisali uczniowie lub uczenice z danej klasy. Dziełko ma pomagać nauczycielowi w wyborze i w prowadzeniu wypracowań, ale niczego mu nie narzuca, nie krępuje go, gdyż przecież ostatecznie zastosowanie tych myśli w praktyce zależeć będzie w każdym wypadku od uczniów, z którymi mieć będziemy do czynienia. Zebrane tematy dzieli autor na cztery grupy: pierwsza zawiera bajki i powiastki z Wypisów, które uczniowie opracowują samodzielnie t. j. podają treść w innej formie, albo też według własnej fantazji malują szczegóły, pominięte lub pobieżnie zaznaczone przez autora; w drugiej grupie najliczniejszej mieszczą się ćwiczenia, oparte na własnych obserwacjach i przeżyciach uczniów: są tu więc opisy i opowiadania faktów rzeczywistych, ale nie w dawnej suchej formie, która razi swą nienaturalnością; uczniowie i uczennice piszą, aby zabawić lub pouczyć kogoś, kto się niemi interesuje np. *Wiadomości o miejscach godnych widzenia w okolicy* są udzielane podróżnemu, który o to pyta (całe ćwiczenie w formie rozmowy); trzecia grupa zawiera tematy historyczne, opracowane w podobny sposób, jak powiastki i bajki w pierwszej grupie, osobistości historyczne mówią same, albo też uczniowie w listach zdają sprawę z wycieczek do miejscowości sławnych w dziejach, lub muzeów; w czwartej grupie wreszcie mamy legendy i podania, pobudzające w tenże sposób fantazję dzieci.

Jak widzimy z tego przeglądu, nowsi pisarze niemieccy, zwalczający radykalizm Scharrelmanna i Gansberga, wprowadzają pod ich wpływem wiele zmian w dawnym systemie. Oczywiście zmiany te wobec licznych zarzutów i zastrzeżeń co do „wolnych ćwiczeń“ nie mogą zadowolić przeciwników i musiały wywołać z ich strony odpowiedź wyczerpującą. Za taką uważać możemy najświeższe dziełko w tym przedmiocie: książkę Karola Linkego p. t. *Der deutsche Aufsatz auf der Unterstufe wie Mittelstufe und Oberstufe.* Książka ta wyszła w r. 1916

w Hamburgu, lecz z treści wypracowań widać, że autor pracował w Austrji, najprawdopodobniej w Wiedniu. Zamiast teoretycznego zwalczania zarzutów, że ćwiczenia wolne są zbyt trudne dla dzieci młodszych, autor wypowiada tylko krótko zdanie, że przyczyną niepowodzenia jest zwykle nieudolność nauczycieli; całą zaś książkę poświęca przedstawieniu swojej metody. Jestto jakby synteza wyników kilkunastoletniego doświadczenia z nowym kierunkiem; daje więc nam poznać dzisiejszą praktykę jego zwolenników; podział na trzy stopnie pozwoli nam nadto śledzić rozwój dziecka i jego zdolności pisarskich przy tym systemie.

Stopień 1. (Rok 1-y i 2-gi nauczania). Ćwiczenia zaczynają się już tutaj nietylko ustne, lecz piśmienne, ale są to *ćwiczenia wspólne:* cała klasa bierze udział w układaniu ich i pisze to samo. Są to krótkie opowiadania, do których treści dostarczają rzeczywiste wrażenia i przeżycia dziecka.

Jedno dziecko opowiada fakt jakiś z własnego popędu lub w związku z treścią czytanek lub obrazków, nauczyciel przez zręczne pytania pobudza do bliższego określenia szczegółów; klasa pomaga w tworzeniu zdań, które wszyscy piszą w zeszytach oczywiście ortograficznie, bo pracują pod okiem nauczyciela, zwracającego uwagę na pisownię.

Stopień średni. (Rok 3, 4 i 5-y). W trzecim roku nauczania dzieci przechodzą stopniowo od ćwiczenia wspólnego do pracy indywidualnej. Zaczyna się od tego, że dzieci wspólnie układają tylko początek lub pierwsze zdanie; dalszy ciąg zaś każdy uczeń sam pisze, gdy każdy ma coś własnego do powiedzenia. Później przychodzą już ćwiczenia indywidualne takie, jak u Scharrelmanna, więc świeże spostrzeżenia lub dawniejsze wspomnienia. Na tym stopniu również wprowadza autor: ćwiczenia w związku z czytaniem i obrazkami, oparte bądź na obserwacji, bądź na wyobraźni, powiastki własnego pomysłu zwykle krótkie, ale również i długie historje, opracowane przez całą klasę, jak owa podróż do Szanghaju Scharrelmanna (patrz wyżej str. 105) listy a nawet małe charakterystyki (np. dziecko leniwe), opis w formie zagadek, opowiadania powiastek dawno czytanych itp. Wielka rozmaitość tematów wynika z dążności do zainteresowania dzieci: autor zauważył, że zaintereso-

wanie to od czasu do czasu zmienia przedmiot i kierunek, trzeba wtedy przez nowy jakiś pomysł podtrzymać ich chęć do pisania. Innym powodem jest tu konieczność uwzględnienia indywidualności ucznia: autor zdaje sobie sprawę, że w klasie nie wszystkie dzieci równie chętnie piszą, trzeba więc dobrze je poznać, wypróbować ich siły i zdolności, aby znaleźć drogę do umysłu i serca każdego. Linke również nie zachwyca się bezwzględnie wszystkiem, co dzieci w tym wieku piszą: przytacza ćwiczenia, które się nie udały. Wobec takich ćwiczeń nie zaleca dawnego systemu poprawiania, lecz radzi nauczycielowi przez rozmowę z uczniami wskazywać im braki tak, aby je sami mogli poprawić. Po takiej rozmowie nieraz dzieci przerabiają zupełnie swe ćwiczenia t. j. właściwie piszą je na nowo. Do ćwiczeń dzieci robią własne ilustracje, a często ten rysunek dopomaga i dziecku i nauczycielowi do poprawy ćwiczenia, gdyż w rysunku nieraz dziecko wypowiada to, czego nie umiało dość ściśle ująć w słowa.

Stopień wyższy. (Rok 6, 7 i 8-y). Autor zwraca uwagę, że na tym stopniu nauki (wiek uczniów lat 12—14) zauważyć można wyraźną zmianę w nastroju uczniów, która się odbija w ich wypracowaniach: wiele dzieci w oddziale 6-ym pisze gorzej i mniej chętnie, niż w roku poprzednim. Zdaje się, że ten nastrój dzieci 12—14 letnich wiąże się z całym ich rozwojem: kańczy się właściwe ich dzieciństwo, zaczyna wiek przejściowy, który wprowadza liczne zmiany nietylko w organiźmie, lecz i w całej psychice osobnika. Linke tak głęboko nie sięga, stwierdza tylko fakt i z uczynionych przez siebie spostrzeżeń wyciąga wniosek, dotyczący bezpośrednio wypracowań: ćwiczenia, które dzieci pisały na stopniu poprzednim, już nie odpowiadają ich wewnętrznej potrzebie wypowiedzenia się, chciałyby one dać coś więcej, niż zwyczajne sprawozdanie z życia codziennego więc nie chcą takich tematów poruszać wcale, albo też traktują je w inny sposób, usiłując powiedzieć coś szczególnego, niezwykłego, stąd często wytwarza się upodobanie do przesadzenia kwiecistego stylu. Licząc się z powyższemi faktami, nauczyciel powinien teraz nietyle zakres tematów rozszerzyć, ile raczej pogłębić te, które już uczniowie pisali na stopniu poprzednim. Tematy z życia codziennego przybierają tu formę *obrazków*,

w których uczeń świadomie podkreśla szczegóły charakterystyczne, starając się je przedstawić barwnie i zajmująco; uczniowie i uczennice mogą też prowadzić dziennik wrażeń i jako wypracowanie przedstawiać kartki z pamiętnika: poleca też Linke charakterystyki pewnych typów ludzkich t. j. rodzaj, odrzucony przez Zergiebla, jako zbyt trudny dla szkoły ludowej, również ćwiczenia fantastyczne (powiastki, bajki) bądź wysnute całkowicie z własnej głowy, bądź w związku z czytaniem lub widzianemi obrazami. Nie jest jednak Linke zwolennikiem wyłącznego rozwijania wyobraźni; pragnie on również wyrobić w młodzieży wyższych klas szkoły ludowej zdolność posługiwania się piórem w praktycznych sprawach życiowych, wprowadza więc listy, a nawet *listy w interesach*, byle one wynikały wprost z życia, albo przynajmniej z zainteresowania dzieci danym tematem np. zachęca uczniów do napisania *długiej historji* dając umyślnie taki temat, w którym okażą się potrzebne: zamówienia pewnych towarów, oferty kupców, rachunki, telegramy, reklamacje itp. i w związku z taką historją uczy odpowiednich form stylowych. *Opisy*, podobnie jak Scharrelmann (patrz wyżej str. 158) wprowadza w formie zagadek. Wprowadza też na tym stopniu wiele ćwiczeń, wiążących się bezpośrednio z nauką systematyczną np. opis doświadczeń z fizyki i chemji, opisy dawnych pomników i innych zabytków przeszłości w związku z nauką historji, sprawozdanie z wycieczek krajoznawczych, a nawet opisy krajów obcych na podstawie odpowiednich *źródeł* (opis podróży, przewodnik po danym kraju itp.). W ćwiczeniach tych przyzwyczaja się uczniów do rzeczowego przedstawienia faktów, zgodnego z prawdą i wolnego od czczej frazeologji. Podobnie, jak w ćwiczeniach dzieci młodszych, rysunek jest tu uzupełnieniem pisma, a jasny niemal poglądowy wykład staje się głównym celem zabiegów. Do tegoż celu zmierzają *sprawozdania* ściśle rzeczowe, bez żadnych kwiatków stylu; nie odrzuca zresztą autor i sprawozdań z przeczytanych książek, które uczniowie przygotowują według ułożonego przez siebie planu i opracowują piśmiennie, albo też wygłaszają ustnie, jako odczyt dla kolegów. Wszystkie ćwiczenia tego rodzaju mają wyrobić w uczniach zdolność do ścisłego i logicznego streszczenia większych całości, w których świa-

domie i celowo uwzględnia się wyłącznie rzeczy istotne, pomijając wszelkie zbyteczne szczegóły. Jak widzimy, Linke, zwolennik ćwiczenia wolnego, powraca do streszczeń, potępionych bezwzględnie przez pierwszych zwolenników nowego kierunku. Jestże ten jego powrót dowodem pewnej reakcji, cofnięcia się do zarzuconych już metod? Bynajmniej! rzeczowe sprawozdanie bowiem, którego wymaga, nic nie ma wspólnego z parafrazą wzoru, wydrukowanego w książce i podanego uczniom w tej formie gotowej. Tutaj uczeń samodzielnie szuka dla siebie materjału, wybiera go, układa plan i według niego rzecz całą opracowuje; tam tylko *skracał*, albo *wypowiadał innemi słowami* rzecz już opracowaną. Tutaj świadomie przystosowuje styl do treści, wiedząc, że poważnemu, naukowemu tematowi przystoi wielka prostota, że w danym razie nie chodzi o jego osobiste wrażenie, lecz o rzeczywisty przebieg danego wypadku; tam uczeń, nie mogąc w treści nic dodać, ani zmienić, *sadził się* czasem na piękne i oryginalne zwroty, pokrywając frazesem brak myśli i znajomości rzeczy. Zasadnicza różnica zachodzi też co do miejsca tych ćwiczeń w programie: dawne metody rozpoczynały od nich, żądając streszczenia od dzieci, niezdolnych jeszcze odróżniać w przeczytanych artykułach i spostrzeżonych faktach rzeczy istotnych i ważnych od przypadkowych i podrzędnych; Linke żąda ich dopiero od uczniów 13—14 letnich t. j. w okresie, gdy nauka kilkoletnia powinna już była wdrożyć umysł do logicznego myślenia.

Z powyższego przeglądu najwybitniejszych prac niemieckich widzimy, że w metodyce wypracowań stylistycznych panuje tam wielka różnorodność, a nawet rozbieżność poglądów. Pomimo tego jednak możemy bez wielkiej trudności odnaleźć kilka zasad, ogólnie już przyjętych, które możnaby ująć w następujących punktach:

1. Do wypracowań piśmiennych należy przygotowywać przez ćwiczenia ustne, polegające na swobodnem opowiadaniu zdarzeń rzeczywistych i bajeczek lub zdawaniu sprawy z treści obrazków. Ćwiczenia takie rozpoczynają się od pierwszego roku nauki szkolnej.

2. Tematem pierwszych wypracowań powinny być przedewszystkiem rzeczywiste przeżycia dziecka.

3. Dosłowna, lub prawie dosłowna reprodukcja krótkich powiastek, oraz przerabianie wierszy na prozę odrzuca się jako bezcelowe.

4. *Czytanki i Wypisy* dostarczają po dawnemu tematów do wypracowań. Ćwiczenia te jednak nie polegają na niewolniczej reprodukcji czytanych urywków, lecz na bardziej samodzielnem ich przerobieniu lub rozwinięciu w formie opowiadania całości lub jakiej jej części, uzupełnieniu tego, co autor przemilcza lub pozostawia domyślności czytelnika, układania własnych powiastek i bajek na wzór przeczytanej lub w pewnym związku z jej treścią itp.

5. Nauka systematyczna innych przedmiotów (przyrodoznawstwa, geografji, historji) może również dostarczać tematów do ćwiczeń: nie powinny być one jednak powtórzeniem wykładu nauczyciela, lecz opracowaniem tego, co uczeń sam zaobserwował, a czasem i przeczytał, w związku z danym wykładem np. opisy wykonywanych doświadczeń, odbytych wycieczek, dawnych pomników itp.

6. Przygotowanie do wypracowania polegać może na pobudzeniu dzieci do obserwacji danego zjawiska i wywołaniu odpowiedniego nastroju; nie należy jednak dawać gotowego planu czy to w formie pytań, czy jakiejkolwiek innej. Plan w razie potrzeby układają uczniowie sami po omówieniu tematu z nauczycielem.

7. Poprawa ćwiczeń polega głównie na omówieniu ich z uczniami. Błędy możliwie prostują uczniowie sami.

Otwartą więc i dotąd sporną kwestją pozostał czas, kiedy należy rozpoczynać wypracowania (jedni pedagodzy polecają je już w 2-gim roku nauczania, drudzy odkładają do 5-go lub 6-go) oraz stosunek ćwiczeń t. zw. wolnych t. j. opartych na własnych przeżyciach dziecka do opisów i opowiadań, opartych na wykładzie nauczyciela lub książce do czytania.

F) Sprawa wypracowań we współczesnej literaturze francuskiej.

Przechodzimy z kolei do literatury francuskiej. We Francji, podobnie jak w Niemczech, sprawa reformy wypracowań

w ostatnich czasach zaprzątą silnie umysły pedagogów, inny jest jednak charakter tego ruchu, gdyż na innym rozwija się on gruncie. Różnica dotyczy systemu nauczania wogóle, a prowadzenia wypracowań w szczególności. Pedagodzy niemieccy, opracowując szczegółowo i przystosowując do potrzeb szkolnych zasady metodyczne Pestalozziego i Herbarta, z biegiem czasu doszli do takiej biegłości w ułatwianiu uczniowi przyswajania wiedzy, że nie pozostawili prawie nic jego samodzielności, co oczywiście nie było bynajmniej życzeniem ich wielkich poprzedników. W metodzie wypracowań, jak widzieliśmy, wynikło stąd prawie dosłowne wyuczanie uczniów szkoły ludowej tego, co mieli później napisać, bardzo dokładne i drobiazgowe opracowanie planu z uczniami szkół średnich. Nic dziwnego, że zażądano reformy przedewszystkiem w imię pognębionej indywidualności dziecka, które, zmuszone do powtarzania myśli cudzych w narzuconej z góry formie, nigdy nie nauczyło się wypowiedzieć myśli własnych swoim własnym stylem. Inną była metoda francuska. W przeciwieństwie do pedantycznej gruntowności niemieckiej, wybitne umysły francuskie celują w szybkiem ujmowaniu całości przedmiotu, w jasnem i zręcznem przedstawieniu rzeczy najważniejszych z odrzuceniem wielu szczegółów drugorzędnych. Wykłady i podręczniki francuskie dają krótkie zarysy, streszczenia każdego przedmiotu, które uczeń przyswaja stosunkowo szybko. Ponieważ jednak są to poglądy już sformułowane, przyswajanie to jest głównie dziełem pamięci. Uczeń zdolny i inteligentny chwyta oczywiście nietylko słowa, lecz i treść rzeczy i często własne wysnuwa wnioski, ale wielu punktów nie rozumie dokładnie i wiedza jego bywa powierzchowną; uczeń niezdolny, umysł leniwy, nie zadaje sobie trudu zastanowienia się nad słowami wykładu czy podręcznika, lecz po dawnemu powtarza je na pamięć. W wypracowaniach stylowych szkoła francuska nie krępowała tak uczniów, jak szkoła niemiecka; w wyborze tematów było tam większe bogactwo i różnorodność, obok reprodukcji wzorów czytanych dawano zawsze wypracowania, pobudzające wyobraźnię i zdolność do refleksji, nie przygotowywano tak drobiazgowo każdego wypracowania, ale też nie wnikano tak bardzo, czy temat odpowiada wiekowi i uzdolnie-

niu ucznia, stawiając często wymagania zbyt wysokie lub przedwczesne w stosunku do jego inteligencji. Skutki tego systemu nauczania zwróciły w końcu XIX i na początku XX w. uwagę pedagogów i wywoływały krytykę bardzo ostrą i dla wielu bolesną.

Wyniki ankiety parlamentarnej w sprawie reformy szkoły średniej, które streszcza i często przytacza Gustaw Le Bon *), okazują, że uczniowie, składający egzamin dojrzałości, (baccalauréat) przynoszą do niego wiedzę czysto pamięciową i pomimo długich lat pracy w liceum nie posiadają pojęć najbardziej elementarnych: wypracowania zaś ich równie są słabe pod względem treści, jak i pod względem języka. „Większość nie umie poprawnie napisać jednej strony po francusku“ — mówią z całą otwartością profesorowie. Istotnie z wielu stron podniosły się głosy, że młodzież francuska wychodzi ze szkoły bez dostatecznej znajomości języka ojczystego. „Młodzi chłopcy i młode panny — mówi Lanson *(Conseils sur l'art d'écrire* str. 120) nie umieją objaśnić znaczenia wyrazów najczęściej używanych: z przeczytania jednej kartki po francusku mają w umyśle pojęcia niejasne i niepewne, a jeżeli nie mogą jej zachować w pamięci, jeśli nie mogą natychmiast jej streścić, wynika to mniej z braku zastanowienia, uwagi i inteligencji, niż z niedostatecznego zrozumienia znaczenia wyrazów, które przeczytali. A jaki stąd skutek? „Monotonność i suchość stylu, gdy chcą swe myśli wyrazić na piśmie“. Te głosy coraz liczniejsze, stwierdzające kryzys w nauczaniu języka francuskiego, wywołały dążenie do reformy.

Hasło reformatorów da się ująć w dwa słowa: „uczcie myśleć!“ Gdy dla pedagoga niemieckiego ćwiczenie stylowe jest przedewszystkiem środkiem wypowiedzenia się, pedagog francuski troszczy się przedewszystkiem o to, aby uczeń miał coś do powiedzenia, dla niego ćwiczenie stylowe w szkole jest głównie środkiem rozwijania zdolności umysłowych. W wy-

*) Psychologie de l'éducation. Paryż 1908. — Rzecz ta wyszła w przekładzie polskim w r. 1912. ale z opuszczeniem tych właśnie charakterystycznych wyjątków z ankiety szkolnej — muszę więc powoływać się raczej na oryginał francuski.

pracowaniu należy odróżnić trzy momenty: pomysł, (invention), plan (disposition) i wyrażenie (expression). Nauka więc stylu w szkole polegać powinna na wskazaniu, jak obmyśleć treść wypracowania, jak rzecz obmyśloną podzielić i uporządkować, a wreszcie, jak myśli swe wyrazić w słowach. Takie ujęcie sprawy wyklucza już podawanie gotowych pomysłów i gotowych planów. W podręcznikach stylistyki, przeznaczonych dla uczniów starszych, znajdujemy natomiast rady i wskazówki, jak samodzielnie rozstrzygnąć kwestję pomysłu i planu. Wspomniany już Lanson w książce, przeznaczonej dla uczniów i uczennic (pierwotnie była ona napisana tylko dla dziewcząt) liceów i kolegjów, a nawet wyższych klas szkoły elementarnej, powiada: „Celem do którego dążyłem, jest ogólny cel wszelkiego wychowania: kształcić zdolność, sądzenie i rozumowanie". Przyczynę braku zdolności do pisania upatruje głównie w bezmyślności, w ubóstwie wyobrażeń i pojęć; przygotowaniem więc do sztuki pisania będzie ogólny rozwój inteligencji t. j. przyzwyczajanie do zdawania sobie sprawy ze swych wrażeń (dokładność spostrzeżeń) do samodzielnego sądzenia, do zastanowienia się nad każdym faktem naukowym i zdarzeniem przeżytem. Tylko takie przyzwyczajenie uwalnia styl od ogólników i frazesów, a umysł oswobadza się od tyranji pamięci, która łatwo podsuwa gotowe zdanie cudze tam, gdzie niema własnego. Ta dążność do wytwarzania własnego poglądu nie powinna być jednak pogonią za oryginalnością; nie trzeba się obawiać o samodzielność młodzieży, gdy się da jej poznać poglądy cudze, zawarte w dziełach wielkich poetów i myślicieli. Przeciwnie, za jeden z najważniejszych środków kształcenia inteligencji uważa Lanson czytanie; naukę historji literatury z podręczników, najeżonych datami i nazwiskami, radby zastąpić przez przeczytanie pewnej liczby utworów, ale czytanie rozumne, trzymające umysł w ciągłej czynności, czytelnik powinien wykryć myśl główną autora, uświadomić sobie jego pogląd, a następnie zastanowić się, czy pogląd ten zgadza się z faktami, które są mu znane z obserwacji i doświadczenia t. j. czy może go świadomie przyjąć jako słuszny albo odrzucić jako niesłuszny lub jednostronny. Takie czytanie nietylko wzbogaca umysł nowemi myślami, lecz będąc właściwie ćwiczeniem

umysłu w rozumieniu rzeczy czytanych, do którego dochodzi się przez ich rozbiór, przygotowuje do pierwszej pracy nad wypracowaniem — do obmyślenia treści. Jak większość pedagogów francuskich, Lanson nie troszczy się bardzo o wybór tematu i nawet nie przypuszcza, iżby tematy mogli sobie wybierać sami uczniowie; widocznie we Francji nie praktykuje się to wcale. Temat podaje nauczyciel, lecz uczeń powinien sam zastanowić się, co w tym temacie się zawiera i w jaki sposób da się rozwinąć. W tym celu należy dokonać analizy przedmiotu wypracowania; analiza ta polega znowu na wykryciu myśli głównej, która powinna być wyrażona, a następnie na wynalezieniu tego wszystkiego, co z daną myślą ma związek; pojęcie abstrakcyjne, sąd ogólny sprowadzić tu trzeba do faktów, do rzeczy konkretnych, które leżą w jego podstawie. Bez tej analizy i skonkretyzowania przedmiotu uczeń pisze same ogólniki i frazesy, nie umie tematu rozwinąć. Oczywiście różne rodzaje wypracowań innego wymagają postępowania; wszędzie jednak praca myślowa będzie ta sama: wyróżnienie rzeczy istotnych i umiejętne skojarzenie z niemi odpowiednich szczegółów. W opisach obok dokładnej obserwacji rzeczy opisywanej, trzeba umieć w niej wykryć cechy najbardziej charakterystyczne, aby te wysunąć na pierwszy plan w wypracowaniu; wiele szczegółów bez znaczenia można pominąć, bo dobry opis — to nie fotografja. W opisach uczuć ludzkich, charakterów, zadawanych częściej w szkołach francuskich, niż gdzieindziej, autor radzi obserwację ich objawów zewnętrznych, więc przedewszystkiem zmian fizjognomji i gestów ludzkich.

W opowiadaniach należy wyobrazić sobie możliwie dokładnie fakt główny, zdać sprawę z jego przyczyn i skutków; ponieważ opowiadanie przedstawia zwykle życie ludzi, więc trzeba sobie odtworzyć ich uczucia, cały nastrój danej chwili, aby ćwiczeniu nadać właściwe zabarwienie. W rozprawach oczywiście będzie tu chodziło głównie o ścisłość rozumowania, a więc o wybór argumentów, przekonywujących o słuszności danej tezy. Dopiero po zebraniu odpowiedniego materjału tj. obmyśleniu treści radzi Lanson przystępować do ułożenia planu i tu nie szczędzi swym czytelnikom wskazówek bardzo szczegółowych. Jakże dalekie są one jednak od tych dyspozycji wzo-

rowych, które znajdujemy w wielu stylistykach dawniejszych, albo od gotowych schematów, które Seyfert podaje swoim uczniom! Lanson twierdzi stanowczo, że ten sam plan nie da się zastosować do dwóch różnych tematów, a co więcej, opracowanie tego samego tematu może być dokonane według rozmaitego planu; — szczegóły więc planu powinny być pozostawione indywidualności piszącego ucznia, natomiast znać on powinien zasady dyspozycji t. j. umieć temat podzielić na części według porządku logicznego, w którym to, co powiedziano poprzednio, przygotowuje do zrozumienia dalszego ciągu; każdej zaś z tych części nadać rozmiary, zastosowane do całości wypracowania. Aby zasady te uświadomić, wybiera autor odpowiednie przykłady z literatury i wskazuje właściwości ich budowy, wyjaśniając, dlaczego dany pisarz w takim porządku myśl swą rozwija i jakie to wywiera wrażenie na czytelniku. Jest to wskazówka dla nauczycieli, że najlepiej przygotowują uczniów do samodzielnego układania planu, gdy ich przyzwyczają do zastanawiania się nad planem czytanych utworów, a nawet całych książek (podział na rozdziały i paragrafy, stosunek każdego z nich do treści całości dzieła). Co do ostatniej części tj. samego wykonania pomysłu czyli wyrażania swych myśli w słowach, Lanson uznaje jedną tylko zasadę, znaleźć najwłaściwszy wyraz na oznaczenie każdego pojęcia, nie pokrywać pretensjonalnością lub kwiecistością stylu płytkości, pospolitości myśli; wtedy osiągnie się największe przymioty stylu, prostotę, jasność, zwięzłość a nawet barwność, wdzięk, naturalność. Do tego dojść można jedynie przez gruntowną znajomość języka t. j. przez posiadanie dostatecznego zasobu wyrazów do swego rozporządzenia. Jak widzieliśmy wyżej, Lanson tej znajomości nie znajduje u wychowańców szkół średnich francuskich, wytyka im ubóstwo słownika; poleca więc młodzieży, a pośrednio jej nauczycielom, ćwiczenia językowe w tym kierunku, badanie znaczenia wyrazów, porównywanie synonimów itp. — ćwiczenia, które zresztą i dawniej podręczniki francuskie uwzględniały w szerszej mierze, niż nasze, a które teraz dzięki nowym pracom w dziedzinie stylistyki szerszego nabierania charakteru.

Inna książka tegoż autora p. t. *Etudes pratiques de composition francaise,* która liczy kilka wydań (mam w ręku wydanie szóste z r. 1909), jest jakby ilustracją jego systemu: składa się bowiem z szeregu przykładów, do których autor stosuje swe zasady. Mamy tutaj naprzód tematy do wypracowań które pisano na egzaminach dojrzałości lub na egzaminach nauczycielskich (5 opowiadań, 12 listów, mów i dialogów i 27 rozpraw — razem 44 tematy); co do każdego z nich daje autor pewne wskazówki, jak go należy opracować. Zgodnie ze swą zasadą, że nie należy dawać uczniowi gotowego planu, tylko pobudzić go do obmyślenia własnego; wskazówki te odwołują się bezpośrednio do wspomnień i przeżyć ucznia, do jego wyobraźni i zdolności krytycznej np. przy opowiadaniu historycznem: *Powrót Marji Stuart do Szkocji* każe autor wyobrazić sobie postać Marji Stuart, odtworzyć sobie obraz Francji w czasach Odrodzenia i przeciwstawić jej surową Szkocję ówczesną, wreszcie uczucia młodej i pięknej królowej, opuszczającej z żalem dwór francuski. Materjału dostarczyć tu musi oczywiście nauka historji i czytanie odpowiednie, ale dla Lansona to jeszcze za mało: w każdem ćwiczeniu uczeń powinien dać coś własnego, osobistego — odwołuje się więc do jego przeżyć osobistych: „Czy nie zdarzyło się wam po wyjściu z sali ciepłej, jasnej, wesołej, pełnej miłych rozmów i uśmiechów życzliwych, znaleźć się nagle wśród nocy zimnej, głuchej, smutnej? Albo może znacie, choć mało podróżowaliście jeszcze, smutek odjazdu z miejsca, które kochamy, gdzie byliśmy szczęśliwi i niespokojną obawę przybycia w nocy do miasta nieznanego? Wreszcie przypominajcie sobie wasze przybycie do szkoły, do kolegjum czy do liceum, tę ciekawość pełną strachu, z którą przypatrywaliście się murom samego nowego domu, twarzom przełożonych i towarzyszy, tym wzrokiem, który szukał nawet w przedmiotach martwych jakiegoś lepszego przyjęcia, jakiejś dobroci życzliwej. Pomimo różnicy położenia, trochę tych doświadczeń osobistych doda szczerości opowiadaniu i nada mu prawdziwsze zabarwienie, niż wszystkie szczegóły historyczne i poszukiwanie ciekawe wiadomości o zwyczajach i obyczajach szkockich". Ażeby ucznia doprowadzić do samodzielnego przemyślania tematu, najlepszą według autora jest metoda sokra-

tyczna pod „warunkiem, żeby nauczyciel jeszcze bardziej się usunął, niż Sokrates, pozostawiając uczniowi rolę czynną". „Nauczyciel działać powinien więcej przez swą obecność, niż przez słowa: jego obecność wystarcza, aby uczeń nabrał odwagi, pewny, że gdyby tonął, będzie uratowany". Ta metoda jednak nie zawsze da się zastosować w szkole publicznej; z tego powodu tam trzeba uczniom uprzytomnić pewne fakty, rozbudzić w nich pewien nastrój uczuciowy, zaciekawić do tematu, a później pozwolić swobodnie myśleć o nim. Zdolność krytyczną rozwinąć można tylko przez zastanowienie się nad tem, co piszą inni i co piszemy sami. Rozbiór i ocena wypracowań jest tu środkiem wielkiej wagi. W tym celu Lanson w czwartej części swej pracy podaje 10 wypracowań, pisanych przez uczniów i uczennice różnych klas szkoły średniej (poczynając od 4-tej) bez zmian i poprawek, lecz z oceną i uwagami nauczyciela. Sądzi, że zastanowienie się nad temi uwagami może być czasem wskazówką dla czytelnika przy pisaniu własnych ćwiczeń. Sądzę, że więcej tu jeszcze korzysta nauczyciel, poznając sposób poprawiania ćwiczeń, stosowany przez Lanson'a. Uwagi jego, jak każda dobra krytyka, nietylko wykazują wady, lecz i podnoszą zalety danego wypracowania; zwracają uwagę zarówno na treść, jak na jej wyrażenie, np. wytykają nadmiar ogólników, brak barwności stylu, zbytnie gadulstwo, itd., prostują też lub uzupełniają poglądy ucznia na życie; — w tym razie zdaje się nam, że w niektórych razach autor posuwa się za daleko, zanadto filozofuje np. w uwagach swoich nad ćwiczeniem: *Rola cierpienia w życiu ludzkiem*, ale tu raczej możnaby kwestjonować wybór tego tematu dla uczennicy klasy VI liceum, t. j. młodej dziewczyny, nie mogącej mieć dostatecznego doświadczenia życiowego; skoro się jednak raz taki temat wybrało, trzeba postąpić konsekwentnie i wszystkie utarte frazesy lub sądy niesłuszne i jednostronne przedyskutować z uczennicą, aby ją pobudzić do zastanowienia się nad tem, co napisała sama i właśnie położyć tamę pustej frazeologji, do której młodzież w tym wieku jest skłonną.

Przedstawiony tu pogląd na naukę stylu, znajdziemy u wielu innych autorów. W głównych zarysach podziela go *A. Vannier* w książce, przeznaczonej dla uczniów tego samego

poziomu p. t. *La clarté francaise. L'art de composer, d'ecrire et se corriger.* (Jasność francuska. Sztuka kompozycji, pisania i poprawiania się). W rozwinięciu zasad wchodzi w bliższe szczegóły praktyki szkolnej, które zna z własnego doświadczenia nauczycielskiego. Nad sprawą wyboru tematów zwyczajem pedagogów francuskich mało się zastanawia, a przynajmniej nie poddaje krytyce wypracowań, najczęściej zadawanych w szkołach; jest zwolennikiem pewnej różnorodności wypracowań: uczniowie nie powinni przez czas dłuższy uprawiać jednego rodzaju np. opisów, lecz naprzemian raz pisać opis, to znów opowiadanie, list lub rozprawkę, tematy teoretyczne i praktyczne nie wyłączają się wzajemnie, wśród opowiadania odróżnia i zaleca trzy rodzaje: opowiadania z życia codziennego (przeżycie własne), streszczenie rzeczy czytanych, powiastki własnego pomysłu (ćwiczenie wyobraźni) przechyla się nawet na stronę ćwiczeń, w których uczeń może wyraźniej zaznaczyć swój indywidualny punkt widzenia, wyrazić swe zdanie osobiste. W wykazach tematów, które w książce swej podaje dla przykładu, znajdujemy: 23 opisy proste, 9 obrazków, 11 portretów — razem 43 tematy opisowe (przeważnie z własnej obserwacji, niektóre zaś wymagają pewnej siły wyobraźni) 25 opowiadań, 21 listów prywatnych, 16 listów w interesach, 11 podań do władz — razem 98 listów; 50 rozprawek treści ogólnej, 40 rozprawek literackich, 30 rozprawek moralnych, razem 120 rozpraw; 15 mów; 27 raportów i sprawozdań; 31 porównań, 10 dijalogów, nadto 44 tematy, nie należące ściśle do żadnego z tych rodzajów — razem więc mamy tu pokaźną liczbę 363 pomysłów do wypracowań. Każdego uderzy, że trzecią ich część stanowią rozprawy tak jak w dawnych podręcznikach, przeznaczonych dla uczniów starszych; rozpatrując zaś je szczegółowo, dostrzegamy, że jest tu wiele rzeczy abstrakcyjnych, wymagających większej rozwagi i doświadczenia, niż może je posiadać uczeń gimnazjum lub średniej szkoły zawodowej (technicznej, handlowej, przemysłowej itp.), t. j. młodzieniec lat kilkunastu. Ostra krytyka Le-Bona, który niejednokrotnie wytyka szkołom francuskim „te śmieszne ćwiczenia stylowe, gdzie uczeń opisuje burze, których nigdy nie widział, walki bohaterów, których zna tylko

z książki“ i „te śmieszne rozprawy chłopców 15 letnich, nie znających zupełnie życia i pobudek działania osobistości historycznych“, i do wielu tematów Vanniera dałaby się zastosować. Ale obok nich znajdujemy inne, zgodniejsze z wymaganiami nowszej pedagogiki co do wiązania nauki z życiem i odwoływania się do własnych doświadczeń i obserwacyj, więc wśród opisów czytamy: *Opisz, co widzisz zwykle z okna swego pokoju. Kilka godzin spędziłeś w wagonie kolei żelaznej; daj obraz swych towarzyszy podróży.* Wśród opowiadań: *Opowiedz zdarzenie szkolne według własnego wyboru. Opowiedz zdarzenie na ulicy, którego byłeś świadkiem lub aktorem. Opisz, coby widział, słyszał człowiek, któryby się znajdował przed waszą szkołą podczas wszystkich lekcji rannych lub popołudniowych.* (Pomysł z „Serca“ Amicisa). Wśród przemówień znajdujemy między innemi: *„Mowa o ważności gier szkolnych.* (Ćwiczenia fizyczne). Wśród sprawozdań: *„Jesteś sekretarzem stowarzyszenia sportowego. Ułóż sprawozdanie z ostatniego zebrania ogólnego. Podobne sprawozdanie z kółka samopomocy“.* Ćwiczenia te oczywiście mają znaczenie tam tylko, gdzie istnieją zrzeszenia uczniów, przygotowując młodzież do późniejszej działalności społecznej. Wreszcie wśród *tematów różnych* mamy zapytania, przypominające ankiety szkolne, szczególniej rozpowszechnione w Ameryce, które żądają od młodzieży odpowiedzi szczerej co do poglądów i zainteresowań osobistych, a więc: *Otrzymałeś sto franków na kolendę. Jaki użytek uczynisz z tego daru? Jakiego autora lubisz najbardziej i dlaczego? Jaka książka najbardziej ci się podobała?* itp. Słowem autor, jak prawdziwy eklektyk, pomysły swe bierze z różnych źródeł: w jednych razach hołduje dawnej tradycji, w innych przyswaja sobie nowe prądy, wspólne całej pedagogice XX wieku. Nauczyciel żąda od ucznia obmyślenia treści i planu przed napisaniem ćwiczenia; niekiedy nawet można poprzestać na samym pomyśle i planie, nie żądając od uczniów wcale napisania ćwiczenia, które obmyślili. Przy obmyśleniu treści każe notować myśli, które się nasuwają; przy planie, przystąpić do ich uporządkowania. Uwagi, które tu wypowiada, przypominają trochę wskazówki Krasnowolskiego (patrz wyżej str. 91), przy omawianiu tematów z ucznia-

mi, a różnią się trochę nie treścią, lecz tonem od wskazówek Lanson'a. Lanson, jak widzieliśmy wyżej, pobudza uczniów do myślenia, lecz wystrzega się gotowych formułek, aby właśnie nie skrępować samodzielnej czynności ich umysłu; Vannier daje nieraz przepisy bardzo szczegółowe, np. wzory planów, określa nawet ściśle czas pisania wypracowań na tematy, podawane zwykle na egzaminach: na obmyślanie poświęcić około pół godziny, na ułożenie planu kwadrans lub pół godziny, później przystąpić do rozwinięcia, które piszecie naprzód na brudno. Przyznam, że osobiście wolę metodę Lanson'a: pozostawia ona bowiem więcej swobody uczniowi, a tem samem i nauczycielowi, który go zna i nim kieruje. Cokolwiek bowiem obaj autorzy mówią o konieczności obmyślenia treści i ułożenia planu przed pisaniem, nie należy zapominać, że pod tym względem istnieją bardzo głębokie różnice indywidualne, na które należałoby baczną zwrócić uwagę: jedni myśli i piszą wolno, drudzy — szybko; u jednych pomysł ogólny powstaje prawie jednocześnie z planem i dopiero po jego nakreśleniu są zdolni obmyślać szczegóły, a nawet szukać materjału; gdy drudzy przeciwnie, dopiero po nagromadzeniu większej liczby szczegółów zaczynają się troszczyć o ich uporządkowanie i suszyć sobie głowę: „od czego zacząć?“ Podobnież różną jest metoda samego pisania: jedni, mając plan gotowy, obmyślają każde zdanie tak dobrze, że prawie nic potrzebują przepisywać; innym nowe pomysły przychodzą dopiero w czasie pisania, muszą więc kreślić, poprawiać. I co do poprawek są różne typy: jedni nie zatrzymują się podczas pisania, gdyż to im psuje tok myśli, piszą dalej, prawie improwizują, później dopiero po nakreśleniu całości, odczytują, poprawiają, wygładzają, przerabiają zupełnie; czasem jeszcze w przepisywaniu robią zmiany; przeciwnie, inni nie mogą przystąpić do dalszego ciągu, póki pierwszej części nie wykończą zupełnie, piszą kawałkami i kawałkami poprawiają. Gdy przy dawnej metodzie nauczyciel dyktował plan i objaśniał każdy punkt jego tak szczegółowo, że uczniowi nic nie pozostało tylko napisać to, co słyszał; takie różnice indywidualne nie miały znaczenia. Teraz gdy od ucznia żądamy i pomysłu i planu, musimy, dając mu wskazówki, liczyć się bardzo ściśle z jego indywidualnością,

aby narzucaniem naszego sposobu (indywidualność nauczyciela) nie wprowadzić go na fałszywą drogę. Nie we wszystkiem więc zgodzimy się z Vannierem. Natomiast podnieść należy w jego książce to, co dotyczy samego stylu. Oprócz pośredniego oddziaływania przez czytanie dobrych pisarzy najwięcej według niego dać tu może samo pisanie (zaleca wypracowania co dwa tygodnie) i samodzielne poprawianie błędów. Książka jego zawiera wykaz najważniejszych błędów językowych; (podobnie jak nasze książki Krasnowolskiego i Passendorfera) nauczyciel tylko błędy wskazuje, uczniowie poprawiają je sami, zaglądając, w razie potrzeby, do odpowiednich działów podręcznika. Tym sposobem pozbywają się ich stopniowo.

Sprawę wypracowań rozważa również szczegółowo M. Roustan, profesor liceum w Lugdunie, w pracy p. t. *La composition francaise,* obejmującej 7 małych tomików; w pierwszych sześciu omawia kolejno każdy rodzaj wypracowań, a mianowicie: I Opis i portret. II Opowiadanie, III Rozmowa (dialog) IV List i mowa, V Rozprawa literacka, VI Rozprawa moralna; w ostatnim zaś, t. j. siódmym daje rady ogólne piszącym wypracowania, a w szczególności składającym egzaminy ostateczne. W każdym z pierwszych tomików Roustan charakteryzuje dany rodzaj literacki i wskazuje warunki, jakim powinien odpowiedzieć, opierając się głównie na rozbiorze utworów znakomitych pisarzy francuskich, podając nauczycielom i młodzieży te wzory, daje jednocześnie rady i wskazówki, umożliwiające zbliżenie się do nich, mówi też o błędach, których należy unikać, o wadach, najczęściej spotykanych w ćwiczeniach uczniów. Te stronice są najbardziej cenne, gdyż opierają się na bogatem doświadczeniu nauczycielskiem autora: często przytacza on przykłady z własnej praktyki w szkole i z prac egzaminacyjnych abiturjentów. W każdym rozdziale zresztą znajdujemy po kilka wypracowań uczniów, jako przykłady pewnego rodzaju wypracowań; autor wybiera oczywiście wypracowania dobre, daje też nieraz po parę wypracowań na ten sam temat, które wskazują, o ile uczniowie mogą go ujmować rozmaicie i nadawać mu pewne piętno indywidualne. Każda książka mieści też na końcu zbiór tematów do opracowania: tematy te, podobnie jak u Vannier'a, odznacza-

ją się różnorodnością pomysłów, choć nie wszystkie wydają się nam równie dostępne dla umysłów 16 — 18 letnich, a tembardziej dla uczniów i uczennic trochę młodszych; ogólnie uderza przewaga tematów z historji i literatury nad treścią, braną bezpośrednio z życia. W wykazie tym tematów znajdujemy obok tytułu pewne rady i wskazówki, jak dany temat opracować; (gotowe plany spotykają się tylko wyjątkowo) są tam też często, zwłaszcza przy tematach historycznych i literackich podane *źródła*, t. j. książki, z których uczeń może zaczerpnąć wiadomości o danym przedmiocie. I ten drobny szczegół pozwolimy sobie podkreślić i specjalnie polecić uwadze naszych nauczycieli szkół średnich. I w naszych szkołach uczniowie i uczennice, poczynając od klasy V, nieraz mają zadawane rozprawy treści historycznej, czy literackiej; nie mając w samym wykładzie dostatecznego materjału do ich opracowania, uciekają się zwykle do t. zw. ściągania, t. j. poprostu przepisują całe ustępy z innych podręczników, albo ze studjów czy artykułów dziennikarskich i bez żadnego skrupułu podają to za własną pracę. Profesorowie francuscy postępują racjonalniej: sami mówią uczniowi, gdzie ma szukać materjału, pozwalają mu korzystać z prac cudzych, ale uczą też postępować względem nich lojalnie, t. j. wyraźnie wskazać autora, z którego się czerpie lub którego zdanie się przytacza. To przygotowuje pisarzy uczciwych, którzy naprzód starają się poznać przedmiot, o którym mają pisać, lecz pracy cudzej nie podają za własną.

W tomiku ostatnim, przypominającym myślą i charakterem omówioną wyżej pracę Lansona, autor mówi naprzód o wychowaniu ogólnem, t. j. o kształceniu zdolności myślenia, uczuciowości i wyobraźni, jako o najważniejszem przygotowaniu do sztuki pisania; następnie zastanawia się nad znaczeniem czytania i daje cały szereg wskazówek, co i jak należy czytać, aby na dobrych wzorach poznać i przyswoić sobie główne zasady kompozycji i stylu; osobny rozdział poświęca czytaniu głośnemu, które wyrabia wrażliwość ucha na piękno i harmonję mowy; dalej mówi o środkach bezpośredniego ćwiczenia się w wyrażeniu myśli, t. j. o rozmowie, listach, prowadzeniu dziennika wrażeń i o wypracowaniach szkolnych; ostatni rozdział

pt. *Na egzaminie* zawiera szereg rad i wskazówek, dotyczących specjalnie wypracowań egzaminacyjnych, które rozstrzygają poniekąd o losie kandydata.

Autor nie jest radykalistą; nie krytykuje szkoły dzisiejszej i nie pragnie jej zupełnego przewrotu; raczej wobec nowych prądów zajmuje niejako stanowisko obronne, dowodząc, że tak źle nie jest, jak wielu młodych pedagogów i krytyków utrzymuje: szkoła średnia francuska pod egidą uniwersytetu podąża za postępem czasu; sam uczciwie z tego postępu przyswaja sobie niejedno, choć niemniej ceni dobre tradycje dawnej „retoryki" francuskiej. To umiarkowanie poglądów przy istotnych zaletach treści sprawia, że prace Roustena należą do bardzo rozpowszechnionych i wielu nauczycieli stosuje się do jego wskazówek.

Książki, o których mówiliśmy powyżej, dotyczą wypracowań na stopniu wyższym. Jakże głoszone przez nie zasady zastosować do dzieci młodszych? Na to odpowiadają inni autorzy, sięgając do podstaw psychologicznych myślenia. Jeżeli uczeń ma trafnie sądzić i rozumować logicznie, sądy jego muszą się oprzeć na faktach dokładnie zaobserwowanych; przedewszystkiem więc wyrobić należy tę zdolność obserwacji, w jej zaś podstawie leży ćwiczenie zmysłów. To rozumowanie doprowadza pedagogów francuskich do wniosku, że wypracowanie należy rozpoczynać od opisu przedmiotów konkretnych; do opisów zaś tych doprowadzić można przez ćwiczenie zmysłów. W tej sprawie zgadzają się wszyscy niemal autorzy francuscy. Cytowany już przez nas Le Bon powiada: „Dojdziemy do pożądanego rezultatu, korzystając z przechadzek, na których każdy przedmiot może dostarczyć materjału do dokładnych obserwacyj. Zaczniemy od przyzwyczajania ucznia, aby przyglądał się tylko pewnym określonym szczegółom jakiejś całości, niech to będą okna domów albo kształt powozów spotykanych, a następnie opisywał je dokładnie, co wymaga z jego strony wiele uwagi. Po pewnym czasie dostrzeże najmniejsze różnice, istniejące pomiędzy częściami rzeczy prawie jednakowych. Przejdzie się później do innego szczegółu tych samych przedmiotów. Po kilku tygodniach uczeń nauczy się widzieć jednym rzutem oka, t. j. dostrzegać różnice pomiędzy

grupami przedmiotów, około których przechodził dawniej, nie odróżniając ich zupełnie. Jeżeli wówczas *zamiast tych śmiesznych wypracowań stylowych, gdzie musi opisywać burze, których nigdy nie widział, walki bohaterów, które zna tylko z książek, polecimy mu zdać sprawę z tego, co zauważył na zwykłej przechadzce,* będziemy zdziwieni jego przyzwyczajeniem do obserwacji, ścisłości, a następnie zastanowienia się nad materjałem w ten sposób nabytym... Kiedy uczeń zrobi pewne postępy, rozszerzymy pole jego obserwacji. Każemy mu opisać naprzykład sklep, przed którym przechodził, pomnik, który napotkał na drodze, i przyzwyczaimy go do uzupełnienia opisu rysunkiem schematycznym; nie zajmując się niedoskonałością tego rysunku, uważać go będziemy jedynie za środek skrócenia opisu. Wtedy uczeń sam się przekona, jak jest trudno widzieć najważniejsze szczegóły przedmiotu, któremu wedle swego mniemania przyjrzeliśmy się dokładnie. Sprobujcie odtworzyć z pamięci, jako opis lub rysunek, pomnik, około którego przechodzicie codziennie od lat wielu, a będziecie zdziwieni ogromnemi niedokładnościami i zapomnieniami, które popełnicie nawet wtedy, gdy wasz szkic będzie doskonały ze stanowiska artystycznego. Trzeba wiele razy powtarzać takie ćwiczenie, aby *nauczyć się widzieć* i nabyć pewnej ścisłości w postrzeganiu".

Zarysowany wyżej program ćwiczenia zdolności spostrzegawczej rozwijają szczegółowo zarówno pedagodzy teoretycy np. *Payot*, jak autorzy systematycznych podręczników, jak: *Poitrinal, Weili Chenin, Brunot i Bony, Crouset, Berthet i Galliot* i niewątpliwie wielu innych, idących w ich ślady. Wszyscy oni wybór wypracowań starają się oprzeć na podstawach psychologicznych, uzależniając temat od czynności umysłowej, niezbędnej do jego wykonania. Naprzód więc chodzi o to, aby uczeń umiał *zdać sprawę z tego, co widzi: w tym celu ćwiczy się wzrok* ucznia w rozpoznawaniu przedmiotów, ich barw, kształtów, w rozróżnianiu ich części; tutaj już na najniższym stopniu nauczania należeć będą takie ćwiczenia ustne i piśmienne, jak: wyliczanie przedmiotów pewnemi grupami, określanie ich cech w krótkich zdaniach, proste opisy widzianych przedmiotów. W opisach zachowuje się ścisłe stopnio-

wanie od rzeczy najprostszych do coraz bardziej złożonych i uwzględnia rozmaite rodzaje przedmiotów opisywanych: rzecz poszczególna w danej chwili np. para nożyczek, torebka szkolna; szereg czynności kolejnych np. bańki mydlane, mycie rąk; zwierzę pojedyńcze np. wróbel, gołąb; scena jakaś np. na jarmarku, przy zabawie, opis osoby, przy którym pedagodzy polecają między innemi przyuczać dzieci do obserwowania wyrazu uczuć przynajmniej najprostszych. Obok opisu rzeczy, widzianych w naturze, zadają się też opisy na podstawie obrazków, a wreszcie opisy z wyobraźni np. Jaką lalkę mieć pragnę? Jaki dom chciałbym wybudować? (dokładne wyobrażenie wzrokowe). Obok ćwiczenia wzroku zalecają się *ćwiczenia innych zmysłów* (słuchu dotyku, powonienia, smaku) co prowadzi do zdawania sprawy z otrzymanych wrażeń i wywołuje takie ćwiczenia, jak: Głosy na jarmarku (wrażenia słuchowe) dobre obiad (wrażenia smakowe i węchowe). Jan był w piwnicy po wino, lecz świeca mu zgasła; jak sobie poradził w ciemności? (wrażenie dotykowe). Dopiero po przejściu szeregu takich ćwiczeń przechodzi się do opisów bardziej złożonych, w których zdać trzeba sprawę z wrażeń różnych zmysłów, np. bukiet kwiatów polnych.

Autorzy francuscy rozumieją dobrze, że jakkolwiek pierwszym warunkiem opisu jest możliwie dokładna obserwacja przedmiotu, uczeń nie powinien pisać wszystkiego, co zauważył, lecz uczynić trafny wybór ze swoich spostrzeżeń. Stąd ćwiczenia postrzegania zmysłowego łączą się z ćwiczeniami w określaniu cech przedmiotów; są to ćwiczenia zdolności analitycznej, mające na celu w każdym przedmiocie odróżnić cechy istotne od przypadkowych, z całości przedmiotu wykryć szczegół najbardziej znamienny, który go wyróżnia z pośród wszystkich innych podobnych. Taki opis staje się już przejściem do obrazu i charakterystyki, do portretu słownego. Są to rzeczy bardzo trudne dla dzieci młodszych; z tego powodu, jak widzieliśmy wyżej, pedagodzy niemieccy np. Scharrelmann przesuwają takie ćwiczenia do wyższych oddziałów szkoły ludowej; autorzy francuscy mniej wnikają we właściwości psychiczne każdego okresu dzieciństwa, a przynajmniej inne z nich wyprowadzają wnioski. Ze względu, że uczeń młodszy nie za-

wsze jest zdolny uchwycić rysy najbardziej godne uwagi w rzeczach i zdarzeniach, na które patrzy własnemi oczyma, polecają mu często opisywać obrazy, przedstawiające w sposób artystyczny sceny z życia powszedniego: wielki artysta bowiem uczynił już tu wybór i wskazuje niejako dziecku, jak patrzeć na to życie powszednie, a tak często pełne poezji i uroku. Takie ćwiczenia polecają zwłaszcza Weil i Chenin*), w których książce dla dzieci lat 10 — 12 znajduje się wiele reprodukcyj obrazów różnych malarzy francuskich, przedstawiających życie rodzinne, szkolne, zajęcie ludzi, zabawy dzieci, zwierzęta domowe itp. Podobnież w książkach, przeznaczonych dla szkół średnich, np. w odpowiednim tomiku Roustana wśród tematów, proponowanych uczniom klas wyższych, mamy opisy obrazów takich, jak: Dobry Samarytanin Rembrandta, Pasterze arkadyjscy Poussin'a itp.

Opowiadanie, które wogóle dla dzieci jest łatwiejsze od opisu i większe budzi w nich zainteresowanie, w podręcznikach francuskich zajmuje zwykle drugie miejsce. Niektórzy autorzy, np. wspomniany już Weil i Chenin, rozpoczynają podobnie jak pedagodzy niemieccy od tematów z własnego życia ucznia, ale na ogół te ćwiczenia osobiste mniej mają zwolenników we Francji niż w Niemczech. Natomiast dość często znaleźć tu można opowiadania na tle faktów przyrodniczych, np. Historja pomarańczy. Dzień zająca, albo powiastki, których pomysł podano tylko krótko np. U babuni. Wnuczka opowiada babce o egzaminach, które świeżo skończyły się w szkole. *Próżna dziewczynka.* Na wzór bajki Lafontaine'a o żabie, która chciała dorównać wołowi, wymyślcie opowiadanie o próżnej dziewczynie, która w swych usiłowaniach doznała zawodu wobec swych koleżanek. Na wyższych stopniach nauczania w szkole średniej znajdujemy tu nadto wiele tematów z historji i literatury; podaje się również w paru zdaniach pomysł, który uczniowie mają rozwinąć; streszczeń utworów literackich nie znajdujemy prawie nigdzie, a przerabianie wierszy na prozę chyba wyjątkowo. Jeżeli opis ma być głównie ćwiczeniem zmysłów i postrzegania, opowiadanie wymaga również dokład-

*) Le francais de nos enfants. Paris 1911.

nej obserwacji faktów i ludzi; zebrane jednak spostrzeżenia trzeba przechować w pamięci i wiernie odtworzyć. Nawet opowiadanie zdarzenia wymyślonego (bajka, powiastka), powinno być *prawdziwe*, t. j. przedstawiać ludzi i ich czyny zgodnie z wewnętrzną logiką faktów i charakterów: każdy mówi i czyni to tylko, co w danych warunkach, w danej sytuacji powiedzieć i zrobić powinien. Oczywiście opowiadanie tak pojęte wymaga tak obszernej znajomości życia i ludzi, że niepodobna jej wymagać od dziecka w szkole, które tylko w sposób naiwny może nam odtworzyć swe wrażenia i przeżycia. Niemniej podagodzy francuscy już w szkole elementarnej usiłują dać podstawy tej umiejętności. Przygotowanie do opowiadań, jakie dają Bruno i Bony*), jest w pewnej mierze ćwiczeniem wyobraźni odtwórczej, ale przeważnie pierwszą praktyczną nauką psychologji. A więc uczeń jest ćwiczony w odróżnianiu faktów rzeczywistych od obrazów fantazji, uświadamia sobie, w jaki sposób wyobraźnia zabarwia i zmienia rzeczywistość, do tego rozróżnienia służą takie tematy: *Opisać rzecz* lub zdarzenie, które was przestraszyło; naprzód tak, jak się wydawało przestraszonym; później jak było w rzeczywistości.

W dokładnych sprawozdaniach z pewnych faktów i zdarzeń wymaga się od niego przytaczania słów i rozmów słyszanych; wiąże się z tem obserwacja mowy różnych ludzi i wprowadzenie djalogu do opowiadania. Od obserwacji powierzchownej człowieka (rysy twarzy, ubiór, ruchy, mowa) potrzebnej już przy opisie, przechodzi się przy opowiadaniu do obserwacji głębszej: uczuć i ich wyrażenia. Tutaj można odróżnić, jakby trzy stadja: 1) uczeń zdaje sobie sprawę z własnych uczuć i te usiłuje wyrazić (obserwacja wewnętrzna) np żądają od niego 2 opisów pożaru: jednego ściśle objektywnego, drugiego zaś subjektywnego, t. j. malującego osobiste uczucia (przestrachu, nadziei, podziwu itp.) autora; 2) uczeń usiłuje przedstawić sobie i odtworzyć uczucia innej osoby, przemawiając w jej imieniu i jej własnemi słowy, np. już w wyższych klasach szkoły elementarnej polecają dzieciom zredagować list żołnierza z placu boju, pasażera, ocalonego z rozbitego okrętu

*) Méthode de langue francaise. Paryż 1911.

itp., w szkołach średnich żądają nieraz redagowania listów lub mów osobistości historycznych; 3) uczeń nietylko wyraża pewne uczucie, lecz stara się je wywołać w czytelniku, np. opisuje piękny widok, piękne zwierzę itp., aby wzbudzić zachwyt; zabawną historyjkę, aby rozśmieszyć, przedstawić los emigranta, chorego itp., aby obudzić litość. W tematach takich liczy się widocznie na wczesną dojrzałość dzieci francuskich: według materjałów, które podawaliśmy wyżej, dzieci polskie i szwajcarskie (książka Gassmana) przed rokiem 12-tym wyrażają w sposób naiwny a nieraz bardzo trafny stany uczuciowe prostsze, jak: smutek, radość, tęsknotę za domem, ale do analizowania swych uczuć bardzo mało jeszcze w tym wieku mają zdolności; u 15 letnich dopiero przejawia się skłonność do wnikania we własne stany uczuciowe, ale tej znajomości serca ludzkiego, którąby pozwalała przenieść się w duszę innych ludzi, trudno nawet żądać w tym wieku. Niewątpliwie jednak ćwiczenie młodzieży w samoobserwacji i obserwacji ludzi, z którymi ma styczność, oddziałałoby korzystnie na pisane przez nią opowiadania; — rozstrzygającym momentem zawsze jest tu wybór tematu.

Jeżeli ćwiczenia takie nazwaliśmy praktyczną nauką psychologji i moralności, to *rozprawki* w oświetleniu metodyków francuskich są nietylko ćwiczeniem zdolności rozumowych, lecz i praktyczną nauką logiki. Zaczynają się one później, niż opisy i opowiadania, i początkowo łączą się z niemi. Najpierwszem ćwiczeniem jest tu wyrażenie myśli, które nasuwa pewien przedmiot konkretny, np. zegar w szkole, torba listonosza; później uczeń przyzwyczaja się do wiązania logicznego faktów, jako szeregu przyczyn i skutków, np. pisze o parowaniu wody, pieczeniu chleba itp. Stąd przejście do uzasadnienia pewnego sądu lub jego krytyki. Najprostszą formą ćwiczenia będzie wyrażenie pewnej opinji wraz z motywami np. czem chcesz być w przyszłości i dlaczego? gdybyś był bogatym, w jaki sposób korzystałbyś ze swego majątku? Jaki śpiew podoba ci się najbardziej i dlaczego? Powiedz, jaka jest twoja ulubiona rozrywka i staraj się uzasadnić swój wybór itp. Inną formą również stosowaną w książkach dla szkół elementarnych, jest ocena moralna pewnych postępków ludzkich; do tego służą krótkie opowiadania, powiastki, bajki: dziecko nietylko opo-

wiada treść, lecz wyraża sąd o bohaterach i wyciąga z niego odpowiednie wnioski ogólne. Podobne znaczenie kojarzenia faktów konkretnych z pojęciami abstrakcyjnemi mają takie ćwiczenia, jak ilustrowanie pewnych wad lub zalet np. próżności, nieposłuszeństwa, sprawiedliwości, odwagi — za pomocą przykładów, wziętych z życia, albo rozwijanie myśli, wyrażonej przez pewne przysłowie. Ćwiczenia takie stanowią przygotowanie do *rozpraw moralnych*, które znajdujemy w podręcznikach dla szkół średnich, (Lanson, Roustan, Vannier). Z drugiej strony z rozpatrywaniem obrazków, oraz z czytaniem poezji łączą się sądy estetyczne i już w III. części metody Brunot i Bony znajdujemy ćwiczenia, wymagające tych sądów, np. wśród urywków, których uczyłeś się na pamięć, wskaż najpiękniejszy według twego zdania: spróbuj uzasadnić swój wybór: czy podoba ci się z powodu myśli, czy z powodu wyrażeń? Jestto już przygotowanie do *rozbiorów i rozpraw literackich*, które, wbrew wszystkim zarzutom i krytykom pisarzy w rodzaju Bon'a, nietylko są bardzo szeroko uprawiane w szkołach średnich francuskich, lecz i polecane przez najwybitniejszych pedagogów, jako jeden z ważnych czynników ćwiczeń inteligencji i smaku estetycznego. Jak dobry opis wymaga dokładnej obserwacji faktów, tak rozprawa sprawdzenia i oceny dowodów; dzieci tego uczynić nie umieją, a stąd sądy ich są powierzchowne, zabarwione uczuciowo, uogólnienia zbyt pospieszne, a przez to fałszywe. Należy więc je zabezpieczyć przed temi błędami. W tym celu wprowadzają się tematy, w których uczeń zwalcza pewne uprzedzenie czy przesąd, albo przedstawia we właściwem świetle postępki osoby, które pozornie wydają się naganne; tematy oczywiście wybiera się dostępne z otoczenia ucznia i znanego mu życia codziennego, np. pewne zabobonne wierzenia wieśniaków co do niektórych zwierząt, zjawisk przyrody, itp. niesłuszne posądzenia, oparte na plotkach małomiasteczkowych itd. Z wnioskowaniem łączy się *dowodzenie*, które dla dzieci bywa jeszcze trudniejsze, gdyż obok logicznego uzasadnienia pewnego sądu, wymaga przewidywania i odpierania zarzutów, a przedewszystkiem doboru argumentów dość przekonywających, a więc znów pewnej znajomości psychiki słuchacza lub czytelnika. Pierwiastki tej

trudnej sztuki przekonywania wprowadzają metodycy francuscy do szkoły elementarnej w formie listów, np. list do kolegi, namawiający go, aby przeprosił nauczyciela; przekonywujący o potrzebie pielęgnowania zębów itp. — przy sposobności takich listów uczniowie otrzymują wskazówki, jak należy zmieniać rodzaj argumentów i ich formę, zależnie od osoby, do której się pisze, poleca się im ton grzeczny i skromny sposób wyrażenia się, unikając wszystkiego, coby mogło obrazić lub urazić korespondenta. Zresztą te same przepisy grzeczności w stosunkach listowych są wyjaśnione uczniom i przy listach innej treści; nawet listy w interesach, różne zamówienia, umowy itp. nie są wykluczone z praktyki szkoły elementarnej francuskiej; znajdujemy je w wielokrotnie już wspomnianej metodzie *Brunot i Bony*, która, jak widzimy — bierze za punkt wyjścia przedmioty proste, konkretne i zaczyna od ich opisu, lecz stopniowo rozszerza zakres wypracowania i pod koniec wymaga od ucznia znacznej już zdolności do abstrakcji, ale przypuszcza, że do tych tematów uczeń stanie się zdolny właśnie dzięki uprzednim systematycznym ćwiczeniom nietylko stylu, lecz i zdolności myślenia. Każdy szczegół jest tu przewidziany i obmyślany; jednego tylko nie bierze się w rachubę: zainteresowania dziecka wogóle i różnic indywidualnych umysłowości wśród dzieci tego samego wieku. Na dowolne tematy niema miejsca, swoboda ucznia i nauczyciela jest bardzo skrępowana. Wybór przewiduje z góry książka; jest on zależny nietylko od raz wybranej drogi, którą autor prowadzi stopniowo do celu, lecz także od zasady koncentracji, stosowanej dość ściśle w podręcznikach francuskich.

Metoda Brunot i Bony obejmuje w tej samej książce gramatykę, słownik (bogactwo językowe) wypracowania, czytanie i ćwiczenia pamięciowe, a jedno z drugiem wiąże się nietylko przypadkowo lecz logicznie. Weźmy jeden przykład. Uczniowie mają z gramatyki tworzenie form żeńskich (pasterz, pasterka, tancerz, tancerka, lew lwica itp.) po wyjaśnieniu odpowiednich zasad na przykładach przerabiają zadanie gramatyczne, polegające na tem, że z danego urywka wybiera się rzeczowniki osobowe męskie i do każdego z nich dodaje odpowiednią formę żeńską. Następuje czytanie z objaśnieniami i uczenie na pamięć

wyjątku z Lamartine'a, zawierającego charakterystykę Genowefy, biednej szwaczki. Teraz przychodzi kolej na wypracowanie, którem jest: *Opis osoby.* W czytanym poprzednio tekście Lamartine'a zwraca się uwagę na sposób, w jaki poeta opisuje swą bohaterkę; z tego rozbioru wynika rada dla ucznia: przy opisie osoby trzeba zwrócić uwagę na jej rysy najbardziej charakterystyczne, najwydatniejsze, najnaturalniej jest te rysy podawać w tym porządku, w jakim się spostrzega, pozostawiając na koniec te, które się poznaje dopiero po dokładniejszej obserwacji. I tutaj dopiero następują dwa wypracowania: *Moja babka. Kowal przy pracy.*

Podobną koncentrację t. j. związanie wypracowań z całą nauką języka znajdujemy i w innych podręcznikach francuskich, nawet mniej kunsztownie i drobiazgowo opracowanych, a przez to pozostawiających więcej swobody wyboru nauczycielowi. Oto mamy przed sobą dziełko E. Breuil'a p. t. *Lecons illustrées de francais;* obejmuje ono naukę słownika, gramatykę praktyczną, naukę pisowni, przygotowanie do wypracowań wychowanie ogólne. Autor utrzymuje, że najlepszym środkiem zainteresowania dzieci do nauki języka są obrazki: całą więc swoją metodę na nich opiera. Na stopniu przygotowawczym dla dzieci 7 letnich, przeważają ćwiczenia ustne: dzieci opisują treść obrazka, stanowiącego podstawę każdej lekcji, przez to wzbogacają swój zasób wyrazów i zwrotów. Ćwiczenia piśmienne zaś polegają na przepisywaniu krótkich powiastek lub opowiadań, w których pewne wyrazy zostały opuszczone; dziecko przepisując uzupełnia tekst, który nie jest opisem obrazka, lecz ma z nim pewien związek; gdy obrazek przedstawia czynności współczesne, tekst przepisywany wyraża czynności, następujące po sobie. W drugiej części, przeznaczonej dla dzieci lat 8—10 (stopień elementarny) mamy więcej urozmaicenia. Uczniowie opisują obrazki nietylko ustnie lecz i piśmiennie, w przeprowadzeniu tego ćwiczenia autor pozostawia nauczycielowi wiele swobody. „Czasami — powiada — pozwolimy uczniowi wypowiedzieć się samodzielnie, czasami pomożemy mu za pomocą pytań; ale *nie można dość polecić opisu wolnego,* któremu mały uczeń może nadać charakter osobisty, korzystając ze swych własnych wspomnień". Oprócz tych opisów mamy tu również

powiastki do przepisywania i uzupełniania; ćwiczenia te dzieci ilustrują za pomocą własnych rysunków; podobnież przerabiają ćwiczenia gramatyczne, polegające na zamianie pewnych form (liczba, rodzaj, czas, osoba itp.) lub dopisywaniu końcówek czy brakujących wyrazów — i te ćwiczenia również ilustrują. W drugiej połowie książki obok opisu obrazka znajdujemy często jakieś bardziej samodzielne ćwiczenie, wiążące się z jego treścią np. po obrazku p. t. *Lekcja pisania* mamy jeszcze temat do wypracowania: Opowiedz wszystko, co się działo na ostatniej waszej lekcji pisania; czasem nawet tematy są dużo trudniejsze np. po obrazku, przedstawiającym żniwa: Opowiedz dokładnie dzień żniwiarza. Niektóre tematy przeznaczone są widocznie na ćwiczenia zbiorowe: dzieci układają je wspólnie, najlepsze zdania wypisują się na tablicy, a później wciągają się do zeszytów. W trzeciej książce, przeznaczonej dla dzieci lat 9—11 (kurs średni) wypracowanie większą jeszcze odgrywa rolę; w każdej lekcji obok obrazka mamy nie jeden lecz cztery, pięć, a czasem i sześć tematów do wypracowań w związku z jego treścią. O rodzaju ich i różnorodności dadzą pojęcie następujące przykłady. Obrazek do omówienia: *latarnia czarodziejska.* (Kilkoro dzieci przypatruje się obrazom na ekranie, pokazywanym przez ich towarzysza). Tematy do wypracowań: I. Którą ze swoich zabawek lubisz najbardziej? Opisz ją i powiedz, jak się nią bawisz. II. Opis sklepu zabawek przed gwiazdką. III. Jakie zabawki umiesz sam zrobić i jak je sporządzasz? (do ćwiczenia dołączyć rysunki).

Obrazek do omówienia: *huta szklana.* Tematy do wypracowań: 1. Pożytek ze szkła; daj przykład jego zastosowania. 2. Karafka opowiada swoją historję. 3. Porównanie szkła z drzewem. 4. Jak szklarz wprawia szybę? 5. Opowiedz, jak się nalewa wino do butelek. 6. Co robić, gdy się kto szkłem skaleczy?

Obrazek do omówienia: *ptaki na wiosnę.* Tematy do wypracowań: 1) Czy widziałeś, jak ptaki wiją gniazda? co zauważyłeś? 2) Porównać gniazdo jaskółki z gniazdem strzyżyka. 3) Jakiego ptaszka lubisz najbardziej? Opisz go. Powiedz, jak żyje? 4) Pożyteczność i ochrona ptaków. 5) Rozmowa między sroką a skowronkiem. 6) Opisz poranek wiosenny na podstawie swych wspomnień.

Oczywiście, choćby nauczyciel poszedł za radą autora i kazał dzieciom pisać codziennie małe ćwiczenia, choćby nadto zastosował jego radę i z tematami postępował w różny sposób, a mianowicie: „Jeden z tematów, dobrze wybrany, będzie przygotowany przez uczniów w zeszytach i ilustrowany przez nich; — inny zostanie nakreślony na tabliczkach bez żadnej pomocy i w ciągu krótkiego czasu; uczniowie przeczytają później głośno co napisali; — inny temat będzie opracowany wspólnie; tekst, napisany na tablicy przez jednego ucznia, będzie później przepisany lub podyktowany" nie wyczerpie się nigdy całego materjału książki (około 500 pomysłów tak, że nauczyciel będzie musiał wybierać i dobierać najodpowiedniejsze. Koncentracja nauczania wyraża się tu nietylko w związaniu treści wypracowań z obrazkami, lecz i w skupieniu koło nich innych działów języka. A więc w lekcji, która omawia latarnię czarodziejską mamy ćwiczenie gramatyczne (dopisywanie końcówek) na czas przyszły czasowników; tekst do tego ćwiczenia zawiera opowiadanie: „Jutro wieczorem *będę pokazywał* latarnię. *Przygotuję* ją naprzód itd." Z tym tekstem łączą się ćwiczenia ustne: objaśnienie wyrazów i zdań, rozbiór gramatyczny, wprawa w czasowanie; wreszcie rozmaite ćwiczenia czysto językowe np. tworzenie wyrazów pochodnych, wyszukiwanie bliskoznacznych, wskazywanie właściwych wyrazów na podstawie definicji np. nazwij część lampy, gdzie się nalewa naftę; powiedz wyraz, który oznacza wszystkie osoby obecne na jakiem przedstawieniu itp. W niektórych lekcjach oprócz obrazków i takich ćwiczeń znajdujemy nadto ładne urywki wierszem i prozą z wybitniejszych autorów francuskich do czytania i uczenia się na pamięć.

Nie braknie też książek, w których wypracowanie wiąże się z czytaniem np. w Wypisach p. t. *Le jeune francais*, przeznaczonych dla średniego i wyższego kursu szkoły elementarnej (lat 9 — 13) mamy układ taki: naprzód ładny wyjątek z piękną ilustracją (często reprodukcja sławnych obrazów) później: objaśnienie wyrazów i zwrotów z krótką wzmianką o autorze danego urywka; dalej kilka pytań, pobudzających do wypracowania w związku z czytaniem, lecz nie będący jego powtórzeniem.

Różne są zapatrywania pedagogów francuskich na przy-

gotowanie dzieci młodszych do wypracowań*). Niektórzy wszelkie omawianie i dawanie gotowych planów uważają za zbyteczne; zgadzają się w tym razie ze zwolennikami wolnego ćwiczenia w Niemczech; — należy do nich E. Breuil, którego słowa, polecające gorąco „opis wolny" przytoczyliśmy wyżej (str. 146). Inni przeciwnie; wprawdzie nie każą dyktować gotowych planów, ani gotowych wzorów, uważają jednak za rzecz konieczną dopomódz dzieciom w zbieraniu materjału i porządkowaniu myśli. Trzy środki są tu polecane: planowa obserwacja rzeczy konkretnych, zastanowienie się nad obrazami, czytanie i rozbiór wzorowych urywków literackich. Bocquet i Perrotin przeznaczają tydzień czasu na przygotowanie ćwiczenia: przez ten tydzień polecają dzieciom obserwować przedmioty, które mają być opisane np. dzieci przypatrujące się żołnierzom, maszerującym przez miasto, uczniom idącym do szkoły i placowi, na którym mieści się szkoła; później zdają sprawę w klasie ze swych spostrzeżeń i przy pomocy nauczyciela są zdolne opisać dokładnie żołnierza z pułku piechoty (postawa, ubiór, ruchy) i ucznia, idącego do szkoły; po tem przygotowaniu dopiero opracowują temat: „Rano pułk piechoty przechodzi koło gmachu szkoły przed rozpoczęciem w niej lekcji. Opiszcie tę scenę". Podobnie postępuje się z innemi tematami np. opis targu, głosy, dochodzące rankiem przez otwarte okno itd.

U Weila i Chenin opis jednego lub paru obrazów poprzedza ćwiczenie na tle własnych przeżyć np. po rozpatrzeniu szeregu obrazków: *Przyjście do szkoły. Wyjście ze szkoły. Przy tablicy. Kłótnia między uczniami. U księgarza w dniu rozpoczęcia roku szkolnego* następuje ćwiczenie: „Opowiedz swe wrażenia, kiedy wezwany do tablicy stanąłeś niemy i z każdą chwilą bardziej zmieszany". Tutaj, jak widzimy, obrazek ma głównie znaczenie pobudzające: wywołuje on szereg wspomnień osobistych.

Przeciwnie, czytanie jest nietylko suggestją, ale też wzorem, oraz punktem wyjścia do wskazówek ogólnych. Wspom-

*) O przygotowaniu starszych uczniów mówiliśmy wyżej przy omawianiu prac Lansona, Vanniera i Roustan'a.

niałam już wyżej (patrz str. 145) jak to w trzeciej części metody Brunot i Bony wyjątek z Lamartine'a z opisem szwaczki poprzedza wypracowanie, zawierające opis znajomej osoby, a uwagi co do opracowania tego tematu wynikają z rozbioru przeczytanego artykuliku. W metodzie Weila i Chenin obok reprodukcji sławnych obrazów znajdujemy urywki z najlepszych autorów francuskich, jako wzory opisów. Inny sposób wskazuje metoda Bocqueta i Perrotin'a. Tutaj uczniowie naprzód opracowują temat swobodnie na podstawie własnych wrażeń i spostrzeżeń; później następuje rozpatrzenie i poprawa tych szkiców; z omawiania ich braków wysnuwa się teorja opisu, uczniowie czytają i uczą się na pamięć odpowiednich urywków, stwierdzając ich zgodność z zasadami, które im wyjaśniono i podyktowano, a później dopiero piszą ostateczne wypracowania, wskazujące, o ile uczeń skorzystał z przestudjowanych wzorów.

Opisany przez nas sposób postępowania daje nam poznać także poglądy pedagogów francuskich na sprawę poprawiania wypracowań. Polega on głównie na omawianiu ćwiczenia z uczniami tak, aby oni sami wykryli słabe strony i umieli je sprostować. W tym celu często bywa stosowana metoda porównawcza: zestawia się nieudolny szkic ucznia z doskonałym opisem jakiegoś wybitnego autora, uczeń się zastanawia i uświadamia sobie braki własnej pracy, którą już później sam poprawia, uzupełnia lub przerabia Tego uwielbienia dla odrębnego stylu dziecięcego, dla jego naiwnego wdzięku nawet w błędach i nieokładnościach, z jakiem spotykaliśmy się u niektórych autorów niemieckich, nie znajdujemy w dziełach pedagogów francuskich, nawet tych, którzy, jak np. Weil i Chenin przytaczają dosłownie ćwiczenia uczniów. Wszyscy jednak zalecają szczerość, naturalność i cenią wysoko to wszystko, w czem się zaznacza osobistość piszącego. Niektórzy ostrzegają nawet przed nadmiarem poprawek np. cytowany już przez nas E. Breuil.

Streszczając wszystko, cośmy dotychczas powiedzieli o sprawie wypracowań we współczesnej literaturze francuskiej, można panujące tam dążenia ująć w następujących punktach:

1. Ćwiczenia stylistyczne należy zaczynać możliwie wcześnie. Przygotowanie do nich stanowią lekcje o rzeczach, ćwiczenia zmysłów, omawianie treści obrazków, oraz „nauka słownika", t. j. ćwiczenia czysto językowe, mające na celu wzbogacenie zasobu językowego. Uzupełnianie zdań, w których opuszczono niektóre wyrazy, ma tu szerokie zastosowanie.

2. Wypracowania zaczynają się od opisów rzeczy widzianych i poznanych wszystkiemi zmysłami. W wyborze tematów należy zachować ścisłe stopniowanie w myśl zasady „od prostszego do bardziej złożonego".

3. Obrazki i obrazy, (niekiedy reprodukcje arcydzieł malarstwa) przedstawiające w sposób artystyczny różne sceny z życia, na wszystkich stopniach nauki dostarczają treści do wypracowań piśmiennych.

4. Wyjątki z Wypisów i Czytanek nie służą nigdy do reprodukcji ścisłej, lecz są czytane lub przyswajane pamięciowo, jako wzór danego rodzaju (np. opisu, opowiadania) stanowią też punkt wyjścia do uwag stylistycznych.

5. Obok obserwacji rzeczy zaleca się obserwację ludzi, kładąc zwłaszcza nacisk na objawy uczuć w rysach twarzy, gestach i ruchach; na tych spostrzeżeniach opierają się t. zw. portrety, t, j. opisy charakterystyczne jednostek lub typów.

6. Na wyższych stopniach nauczania w szkole średniej obok ćwiczeń, opartych na bezpośredniej obserwacji otoczenia, polecają się przeważnie tematy z historji i literatury francuskiej, wymagające od ucznia nietylko znajomości pewnych faktów, lecz znacznej siły wyobraźni w odtwarzaniu dawnych epok i dawnych ludzi.

7. Na przygotowanie każdego wypracowania przeznacza się czas dłuższy, niekiedy parę tygodni. Przez ten czas uczniowie zbierają materjał, gromadząc odpowiednie obserwacje. Materjał ten omawia się w klasie z nauczycielem; plan ćwiczenia jest również wynikiem tego omówienia i polega na uporządkowaniu tego, co uczeń wie i co może powiedzieć o danym przedmiocie, nigdy zaś nie jest z góry narzucony przez nauczyciela.

8. Poprawa ćwiczeń ma głównie na celu wdrożenie uczniów do samokrytyki; największy nacisk kładzie się tu na dyskusję, która wyświetla braki napisanych wypracowań.

W przeciwieństwie do różnorodności poglądów, jaką znajdujemy w literaturze niemieckiej, pedagodzy francuscy są jednomyślni co do punktów zasadniczych reformy w prowadzeniu wypracowań, różnią się tylko w drobnych szczegółach co do środków pomocniczych w tym dziale nauczania.

G) Sprawa wypracowań w najnowszej literaturze polskiej.

Po tym przeglądzie głównych prądów we współczesnej metodyce wypracowań zagranicą należy się zastanowić, w jaki sposób to dążenie do reformy odbiło się w pedagogice polskiej; czy i o ile poszliśmy naprzód od czasu podręczników Niewiadomskiej i Krasnowolskiego, o których mówiliśmy wyżej? (Patrz str. 87 i 89. Odpowiedź na to pytanie wypadnie bardzo skromnie: dużo dobrych chęci i usiłowań, mało czynów realnych. Żywe zainteresowanie do spraw pedagogicznych wogóle, a do reform w nauczaniu języka ojczystego w szczególności, rozbudziło się u nas w pamiętnym roku 1905, gdy po strajkach szkolnych i rewolucji rosyjskiej uzyskaliśmy szkołę prywatną z wykładowym językiem polskim. Nie były to „narodziny szkoły polskiej", jak wielu utrzymuje, ale pierwsze rozluźnienie kajdan, w których nasze szkolnictwo prywatne pozostawało przez długie lata. Na ogół nauczycieli podziałało to krzepiąco: zaczynamy się zrzeszać i w sprawach wychowania narodowego radzić. Powstaje myśl pracy zbiorowej, oświetlającej wszechstronnie nauczanie języka polskiego, oceniającej krytycznie prace i podręczniki dotychczasowe i wskazującej nowe drogi postępu na tej niwie. Przygotowaniem do tej pracy są obok narad komisji redakcyjnej zaprojektowanego dzieła referaty i dyskusje na posiedzeniach świeżo założonego *Polskiego Związku Nauczycieli*, artykuły w jego organie, *Nowych Torach*, wreszcie referaty i dyskusje na zjeździe nauczycieli języków i historji, który się odbył w Warszawie w kwietniu 1907. W następnym roku 1908 ukazuje się wreszcie dawno przygotowywana książka p. t. *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*. W sprawie ćwiczeń stylowych zawiera ona dwa artykuły: Mortkowiczowej *O wypracowaniach* i A. Szycówny: *Pierwsze ćwiczenia stylowe*.

Oba zgadzają się w zasadniczej treści i dążeniu, choć różnią tonem i sposobem ujęcia przedmiotu. Natchniony przez nową literaturę niemiecką, o której mówiliśmy wyżej, artykuł p. Mortkowiczowej jest jednym entuzjastycznym okrzykiem na cześć ćwiczenia wolnego. Potępiając dotychczasowy sposób prowadzenia wypracowań, odrzucając przedewszystkiem wszelkie przeróbki, z wierszy na prozę, tematy z literatury, gotowe plany, daje ona nauczycielom dwa „przykazania“ w sprawie wypracowań. Pierwsze przykazanie brzmi: „Nie będziesz przygotowywał formy wypracowań twych uczniów, ale będziesz dawał dziecku tworzyć swobodnie. Nie będziesz narzucał dziecku twojej formy, ale uczyć się będziesz przenikać w jego dziecięcą formę“. Drugie zaś przykazanie jest takie: „Wolny, niczem nieskrępowany wybór jako zasada; podawanie tematów określonych dla wszystkich, jako wyjątek. Wypracowanie powinno być swobodnem ćwiczeniem się ucznia w szczerem oddawaniu piśmiennem własnych wrażeń i doświadczeń i wyrazem jego myśli i uczuć“. Bliższych wskazówek, jak te zasady zastosować w praktyce, artykuł ten nie podaje.

Drugi artykuł, napisany przeze mnie, domaga się równie stanowczo reformy w prowadzeniu wypracowań, ale ma charakter bardziej objektywny.

Starałam się zaznajomić czytelnika polskiego z nowemi prądami w metodyce wypracowań na podstawie dwóch książek współczesnych: pracy pedagoga czeskiego, Muellera, która wyszła w Pradze 1904 i omówionej tu wyżej pracy Scharrelmann'a (patrz str. 109). Charakteryzując te prace i rozbierając je szczegółowo, podkreślałam dążności i pomysły godne uwagi i naśladowania, lecz oceniałam je też krytycznie i co do niektórych czyniłam pewne zastrzeżenia. Chodziło mi głównie o to, aby najlepszych nawet rzeczy obcych nie przeszczepiać bezwzględnie do naszej szkoły, lecz wszelkie metody i środki nauczania przystosować umiejętnie do psychiki dziecka polskiego; zwracałam więc uwagę na współczesne zainteresowanie się stylem dziecięcym, na zbiorek autentycznych wypracowań dzieci czeskich, wydany przez Muellera, i kończyłam wezwaniem do rozpoczęcia u nas odpowiednich studjów w tej dziedzinie.

Wezwanie to nie przebrzmiało bez echa: istotnie w krótkim czasie ukazało się u nas kilka rozpraw i studjów, zawierających autentyczne wypracowania dzieci polskich, uwagi nad ich treścią i stylem. Najpierwszą była rozprawa p. Augustyny Wolanowskiej, drukowana w sprawozdaniu ze szkoły handlowej w Łodzi, i zawierająca liczne przykłady wolnych ćwiczeń uczniów tej szkoły, przeważnie najmłodszych z klasy wstępnej i pierwszej; podobne próbki zbierać i rozważać zaczęły inne jeszcze nauczycielki, np. p. *Paulina Spławińska* z Krakowa — tak, że w lat parę później w referacie swym, który wygłosiłam w *Polskiem Towarzystwie badań nad dziećmi*, a następnie ogłosiłam drukiem w *Muzeum* mogłam już mówić nietylko o pracach niemieckich (I. Stegera i A. Christopha) lecz i o naszych usiłowaniach w tym kierunku. P. Lipska Librachowa drukuje w *Wychowaniu* swe obserwacje nad stylem dziecięcym, p. Marjan Odrzywolski w jednym z artykułów swych w *Muzeum* wypowiada szereg uwag o wypracowaniach uczniów klas niższych gimnazjalnych; najgorliwszą jednak pracowniczką okazuje się p. Zofja Majewska. W szeregu referatów, wygłaszanych w Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego i w Polskiem Towarzystwie badań nad dziećmi, a później drukowanych w Wychowaniu, stara się ona sprawę wypracowań ująć szeroko i zgłębić dokładnie: z jednej strony zaznajamia czytelnika z wybitniejszemi pracami zagranicznemi. (Wypracowanie w ludowej szkole niemieckiej. Wychowanie 1912. Przyczynek do sprawy pierwszych wypracowań stylowych. Warszawa 1916) z drugiej daje własne obserwacje i przytacza ciekawy materjał z praktyki, dotyczący dziecka polskiego, a pochodzący bądź ze szkoły elementarnej, bądź z nauczania domowego.

Sprawą stylu dziecka i wypracowań stylistycznych zajęło się gorliwie *Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi*. Niezależnie od referatów, o których wspominaliśmy wyżej, postanowiło ono przedewszystkiem zebrać odpowiedni materjał faktyczny. W tym celu istniejąca przy towarzystwie *Komisja badań mowy* wyłoniła podkomisję, która zajęła się opracowaniem kwestjonarjusza w sprawie wypracowań. Podobnie jak w ankiecie Christopha i Stegera wybrano tematy w liczbie 12,

t. j. po 4 dla każdego okresu wieku szkolnego, a więc a) dla dzieci lat 1 — 11, b) dla uczniów lat 11 — 15, c) dla uczniów lat 15 — 18*). Zalecono nadsyłać ćwiczenia tak, jak je dzieci nakreślają bez żadnych zmian i poprawek. Do ankiety dołączono rodzaj kwestjonarjusza dla nauczycieli, prosząc ich o wypowiedzenie się w sprawie prowadzenia wypracowań. Plon ankiety okazał się bardzo obfity: otrzymaliśmy około 2000 wypracowań z różnych stron Polski, tak, że opracowanie tego materjału niewątpliwie rzuci światło zarówno na rozwój zdolności stylistycznej dziecka polskiego (próbki jej podaliśmy już w tej książce w rozdziale p. t. *Styl dziecięcy)*, jak i na jego psychologję wogóle. Tylko odpowiedzi od nauczycieli było tak mało, że niewiele z nich istotnie można będzie wyprowadzić wniosków co do metodyki wypracowań.

Zainteresowanie się tą sprawą żywe było nietylko w Warszawie, lecz i w Krakowie; istniejąca przy tamtejszym Związku nauczycielskim *Sekcja pedologiczna* przyszła z pomocą bratniemu *Towarzystwu badań nad dziećmi* w gromadzeniu materjału. Niezależnie od tego jeden z pedagogów krakowskich, H. Rowid drukuje naprzód w *Nowych Torach* ciekawe studjum p. t. *Z metodyki wypracowań* pisemnych, które wyszło następnie w osobnej odbitce. (Warszawa 1914). Autor przedewszystkiem poddaje ostrej a sprawiedliwej krytyce prowadzenie ćwiczeń stylistycznych w szkołach galicyjskich, oparte zresztą ściśle na „Planach naukowych i instrukcji Rady Szkolnej“ z r. 1893 i 1896, oraz na programie szczegółowym, opracowanym przez nauczycieli krakowskich w r. 1901. Dowodzi, że zalecone tam wyłącznie przerabianie i streszczenie ustępów z Czytanek bez jakiegokolwiek liczenia się w ich wyborze

*) Oto spis tych tematów, w których starano się uwzględnić różne rodzaje ćwiczeń: *I okres:* 1. Jak wygląda i co zawiera moja torebka szkolna? 2. Droga do szkoły. 3. Moja ulubiona zabawa. 4. Treść bajeczki. *II okres:* 1. Opis wioski lub miasta. 2. Historja ławki szkolnej. 3. Moje wspomnienia z lat dziecięcych. 4. Czem chciałbym być w przyszłości. *III. Okres.* 1. Krajobraz w czasie burzy. 2. Opowiadanie stuletniego dębu. 3. Jak pojmuję przyjaźń. 4. Moje ulubione książki.

z psychiką dziecka i jego zainteresowaniem nie prowadzi do celu, t. j. ani pisać, ani myśleć nie uczy; a stwierdzając odrazu swe dowodzenia faktami, przytacza autentyczne wypracowania uczniów szkoły wydziałowej, będące bezmyślnem powtórzeniem zwrotów książkowych, których dziecko nawet nie rozumie, a skutkiem tego przekręca niemiłosiernie. Domagając się radykalnej w tym względzie reformy, zwraca uwagę, że zasady, którym urzędowa pedagogika galicyjska hołduje, są już przestarzałe nawet w Niemczech, skąd je do nas przeszczepiono; — daleko one odbiegły od zasad dawnej pedagogiki polskiej, od poglądów Komisji Edukacyjnej i Chowanny Trentowskiego, którego wskazówki co do wypracowań w całości prawie przytacza. Po tych uwagach przechodzi do wskazania drogi, na której reforma wypracowań dokonać się winna: rozpoczynać je należy w 3-cim roku nauczania (nawet w 2-gim, jeśli dziecko zdolniejsze) i odrazu zadawać *tematy wolne*, w których dziecko własne myśli i przeżycia wyraża własnemi słowami. Autor podaje szereg pomysłów do tych wypracowań, ujmując ich treść w pewne ogólniejsze grupy, jak: 1) Zabawy i zajęcia dzieci, oraz różne zdarzenia z życia domowego. 2) Obserwacje dzieci w drodze z domu do szkoły. 3) Obchody narodowe, uroczyste poranki szkolne, zwiedzanie muzeuów, wystaw, zakładów przemysłowych, urządzeń gminnych, wreszcie wycieczki i przechadzki pod kierunkiem nauczyciela. 4) Życie psychiczne dziecka, t. j. tematy, dotyczące radości, smutków, pragnień i marzeń, zapatrywań i ideałów ucznia. Zaleca ilustrowanie ćwiczeń przy pomocy własnych rysunków, a w poprawianiu trzymanie się zasad Trentowskiego, t. j. największe poszanowanie dla indywidualności ucznia. Poleconą przez siebie metodę ilustruje przy pomocy licznych przykładów ze swej praktyki; znajdujemy tu 46 wypracowań uczniów ze szkoły wydziałowej w Krakowie (5 — 8 rok nauki) bardzo cennych jako dokumenty z życia dziecka polskiego, bardzo dla nas ciekawych, bo poruszają tematy swojskie, to życie rzeczywiste, wśród którego nasze dzieci wzrastają z całą jego rozmaitością i poezją, a więc: *Czy był u was św. Mikołaj? Rynek krakowski zrana. Kraków we mgle wieczornej. Moja przechadzka nad Wisłą. Moja wycieczka do Tęczynka.*

Moje wrażenia z wycieczki do Tyńca. Obchód Rękawki. Odpust na Bielanach. Wszystko to oczywiście podaje autor jedynie jako próbę, pierwszy szkic, jako inicjatywę do stworzenia nowej metodyki wypracowań, jako wskazane drogi i hasło, które streszcza w ostatnich słowach swej pracy: „Metodyka wypracowań pisemnych dla naszych dzieci powinna być oparta na znajomości świata dziecięcego, na poznaniu dokładnem sposobu odczuwania, myślenia i sądzenia właściwego dziecku polskiemu, na poznaniu jego zdolności obserwacyjnej, słowem na psychologji dziecka. Jak we wszystkich innych umiejętnościach, tak i w dydaktyce rację bytu ma metoda przyrodnicza, doświadczalna, zapomocą której przeprowadzone nad zebranemi materjałami badania dostarczą danych dla opracowania metodyki ćwiczeń pisemnych, odpowiadającej duszy dziecka polskiego".

Zbyt krótki czas nas dzieli od napisania słów powyższych, aby mogły z życzenia stać się czynem. Nic dziwnego, że to, co po nich w sprawie wypracowań wyszło, nie posunęło sprawy naprzód. W *Zarysie metodyki języka polskiego* przez Konrada Drzewieckiego (Warszawa 1914) znajdujemy obszerny rozdział o wypracowaniach; w rozdziale tym autor zaznajamia czytelnika z różnemi metodami prowadzenia wypracowań, a mianowicie z pracami A. Stegera i J. Christopha, Gillte'a, Arno Schmiedera, Brunot i Bony; niektóre z nich streszcza i omawia bardzo szczegółowo, czyniąc tu i owdzie pewne uwagi krytyczne; ale ostatecznie nie przechyla się na żadną stronę, ani w sposób eklektyczny nie wytwarza syntezy z różnych systemów, lecz pozostawia kwestję otwartą osobistym poglądom nauczycieli: „Nauczyciel ułoży sobie plan w zastosowaniu do czasu i *wybierze metodę, którą najlepiej zrozumiał.* Poznanie wielu metod, nie trzymanie się żadnej literalnie, lecz dopasowywanie ich do warunków — jest rękojmią powodzenia".

Wydane dotychczas programy dla młodego szkolnictwa polskiego, wyzwolonego już z pod presji rządów obcych, polecają tylko pewne tematy bez bliższego ich umotywowania, bez bliższych wskazówek dla nauczyciela, nie posuwają więc naprzód ani teoretycznej, ani praktycznej metodyki wypracowań. Czy jednak bez takich wskazówek szkoła nasza obejść się mo-

że? Czy do koniecznego postępu w nauczaniu dojdziemy samą krytyką, samym protestem, lub hasłami, które daleka przyszłość dopiero ma spełnić? Nie; po stokroć nie! nie tylko wskazywać, co czynić należy, lecz czynić samemu, jak możemy i umiemy najlepiej, należy. Tą myślą powodowana przystąpiłam do pracy niniejszej. Wiem, że jeszcze nam bardzo daleko do zgromadzenia dostatecznego materjału psychologicznego i wyświetlenia wszystkich punktów niejasnych lub spornych w metodyce wypracowań; wiem, że wobec tego będą w mej pracy braki i luki znaczne; tembardziej, że pisana była w trudnych warunkach wojennych, gdy wielu książek, zwłaszcza francuskich, nie można było odszukać; ale wiem, że przyszedł czas do przebudowy naszej dydaktyki na nowych podstawach, więc z materjału, którym rozporządzam, t. j. z dorobku historycznego w pracach dawniejszych polskich i obcych, z badań psychologicznych nad dziećmi, ze współczesnej literatury pedagogicznej obcej i z własnej wieloletniej praktyki nauczycielskiej spróbuję wysnuć wnioski i zastosowania, które będą treścią drugiej części tej pracy. Tutaj podaję czytelnikom surowy niejako materjał psychologiczny i historyczny; sądząc, że samo rozpatrzenie tego materjału będzie dla nauczycielstwa korzystne. Wypowiadam szczerze swe poglądy, lecz ich nie narzucam nikomu: jeśli się zdarzy, że z tych samych danych faktycznych ktoś do odmiennych dojdzie wniosków, będę nieskończenie rada, bo dla postępu metody nie jest rzeczą pożądaną, aby każdą nowość przyjmować „bez dyskusji", lecz przeciwnie, aby każde żywotne zagadnienie pobudziło do jak najżywszej wymiany myśli. Zresztą chodzi tylko o porozumienie się co do zasad, a gdy się raz zgodzimy na nie, jakże miłem i wdzięcznem zadaniem będzie opracować wspólnie szczegóły nauczania dziecka polskiego przy jak najszerszem uwzględnieniu jego indywidualności, jego potrzeb, przy uświadomieniu sobie na tle wspólnych rysów psychiki narodowej całej rozmaitości typów, odmian i różnic osobniczych! Kończę więc tę część mej pracy prośbą do czytelników tej książki, kolegów i koleżanek w zawodzie nauczycielskim o łaskawe współpracownictwo przy wykończeniu części II. przez nadsyłanie swych uwag, doświadczeń i materjałów autentycznych z własnej praktyki.

SPIS ALFABETYCZNY

autorów których prace i poglądy były wspominane*)

Anthes str. 98, 100.
Appelt str. 42.

Bartman Józef str. 119.
Berthet str. 139.
Binet Alfred str. 34.
Bocquet str. 149.
Bogucka Cecylja str. 88.
Bony str. 139, 142, 145.
Breuil str. 146, 149.
Brunot str. 139, 142 145.
Bugno str. 71.
Bystrzanowski Wojciech str. 42.

Chartran str. 87.
Chenin str. 139, 141, 150.
Chojnacki Wojciech str. 66
Christoph str. 23, 113, 119.
Crouse str. 139.

Drzewiecki Konrad str. 117, 157, 160.
Dygasiński Adolf str. 77.

Estkowski Ewaryst str. 69, 80.

Friedrich str. 98.

Galliot str. 139.
Gansberg str. 98, 100, 101, 103.
Gassmann str. 24, 112.
Girard str. 69.
Gliński Jędrzej str. 72.

Herbart str. 42, 44.
Hiecke str. 48.

Jachowicz Stanisław str. 48, 73.
Jensen str. 32, 35, 106.
Jeske August str. 74.

Kamocka Józefa str. 58.
Kehr str. 69.
Konarski Stanisław str. 40.
Krasnowolski Antoni str. 90, 136, 138.
Królikowski Józef str. 44.

Laas str. 48.
Lamszus str. 32, 35, 106.
Lanson str. 128.
Larousse str. 86.
Le Bon Gustaw str. 127, 139, 141.
Linke Karol str. 119.
Lipska-Librachowa str. 155.
Lubrański str. 40.

Łagowski Florjan str. 44.

Majewska Zofja str. 95, 157.
Mezler str. 70.

*) Podkreślenie oznacza autorów, których prace są bliżej omówione.

Mieth Bernard str. 112.
Milewski Karol str. 57.
Mortkowiczowa Janina str. 95, 153.
Müller Józef str. 113, 154.

Niewiadomska Cecylja str. 88.
Nowicki Władysław str. 81.

Odrzywolski Marjan str. 155.
Olpiński Filip str. 72.

Pallan Stanisław str. 72.
Passendorfer str. 136.
Payot str. 139.
Perrotin str. 150.
Peterman str. 85.
Plenkiewicz Roman str. 66, 82.
Poitrinal str. 139.
Próchnicki Franciszek str. 83.

Raumer str. 48, 70.
Reiff str. 98, 113.
Rochow str. 67.
Roustan str. 136, 141.
Rowid Henryk str. 150.
Rymarkiewicz Jan str. 46.

Scharrelmann Henryk str. 61, 98, 105, 141, 154, 156.
Schmieder Arno str. 117.
Seyfert Rudolf str. 113.
Spławińska Paulina str. 155.
Steger str. 24, 113, 119.
Sulcer str. 41.
Szafrański str. 70.
Szumski Tomasz str. 42 52.
Szwejkowski Ignacy str. 67.
Szycówna Aniela str. 153.

Tańska Klementyna str. 56.
Tołstoj L. str. 97.
Trentowski Bronisław str. 44.

Vannier str. 133.

Warnkówna Jadwiga str. 88.
Weil str. 139, 141, 150.
Wernic Henryk str. 75.
Wieruszewski Kazimierz str. 40.
Wiśniewski str. 70.
Wolanowska Augustyna str. 29, 155.

Zergiebel str. 118.
Ziemkiewicz Maksymiljan str. 70.

Żmichowska Narcyza str. 58.

BIBLJOTEKA NAUCZYCIELA. TOM VII

ANIELA SZYCÓWNA

METODYKA WYPRACOWAŃ

CZĘŚĆ DRUGA

ZASADY METODYCZNE I ICH ZASTOSOWANIE

WYDANIE TRZECIE

WARSZAWA
KSIĘGARNIA J. LISOWSKIEJ

Druk. Leona Wolnickiego, Poznańska 29, tel. 137-00

PRZEDMOWA

W poprzedniej części omówiliśmy szczegółowo cele, którym mają służyć wypracowania piśmienne w programie nauki języka ojczystego; zastanowiliśmy się też nad warunkami psychologicznemi, od których zdolność wyrażenia myśli na piśmie jest zależną; a wreszcie rozpatrzyliśmy różne metody prowadzenia wypracowań zarówno dawne, jak współczesne. Zadaniem tej książki będzie z materjału tego wyprowadzić odpowiednie wnioski i rozwiązać szereg zagadnień praktycznych.

Dobrą metodą w nauczaniu zowiemy taką, która najskuteczniej prowadzi do ściśle określonego celu przy największem uwzględnieniu psychiki dziecka. W świetle tej ogólnej zasady dydaktycznej sprobujemy kolejno odpowiedzieć sobie na pytania, które każdemu nauczycielowi nasuwa praktyka, a mianowicie: 1) Kiedy zaczyna się nauka stylu i od czego ją zacząć należy? 2) Jakie tematy są najodpowiedniejsze na każdy stopień nauczania? 3) Czy i jak należy przygotowywać ucznia do opracowania wybranego tematu? 4) W jaki sposób wpływać na udoskonalenie stylu? (Poprawa wypracowań).

W końcu zaś podamy jako dodatek zbiór tematów i pomysłów, których nie narzucamy bynajmniej nauczycielom, proponujemy tylko, aby pobudzić własną ich twórczość w danym kierunku.

§ 1. Ćwiczenia ustne jako przygotowanie do piśmiennych.

Jeżeli za jeden z celów nauki języka ojczystego uważamy wyrobienie zdolności wyrażania swych myśli na piśmie, to oczywiście pracę w tym kierunku rozpocząć można dopiero wtedy, gdy sama technika pisania stanie się dla ucznia dostępną; jeżeli jednak zważymy, jak ścisły zachodzi związek pomiędzy zdolnością pisania, a ogólną zdolnością wysłowienia, uznać musimy, że nauka stylu zaczynać się winna od pierwszego dnia pobytu dziecka w szkole. Polega ona na ćwiczeniach mowy, które prowadzić należy już w pierwszym roku nauczania równolegle z nauką elementarza. Ćwiczenia ustne w rozwoju zdolności językowej dziecka wyprzedzać winny piśmienne tak, jak w rozwoju ludzkości mowa wyprzedziła pismo.

Dziecko, wstępujące do szkoły w 7-ym lub 8-ym roku życia, posiada już spory zasób wyrazów i zwrotów i pewną zdolność wypowiedzenia się, której próbki przytoczyliśmy w części I; (Por. *Styl dziecięcy* str. 99) nauczanie, opierając się na tej naturalnej podstawie, powinno bogactwo słownikowe dziecka powiększyć i zdolność wysłowienia wydoskonalić. Tymczasem szkoła działa często szkodliwie i tamująco na rozwój zdolności językowej dziecka. Rozszczebiotane w wieku przedszkolnym dziecko ze sfery inteligentnej teraz często zamilka: dowiaduje się bowiem, że tu nie wolno mu rozmawiać, powinno tylko uważać, czytać, pisać i odpowiadać na pytania całemi wyuczonemi zdaniami. Zahukane lub zaniedbane dziecko proletarjatu wiejskiego lub miejskiego, z którem nikt nie rozmawiał w wieku przedszkolnym, w szkole przy nauczycielu boi się teraz odezwać. Otóż tę nieśmiałość należy przełamać i dać dzieciom możność swobodnego mówienia, wprowadzając w pierwszym roku nauki równolegle z nauką czytania i pisania *ćwiczenia mowy*. Ćwiczenia te wiążą się oczywiście z całą nauką początkową, a w szczególności z całą nauką języka ojczystego. Zaliczymy do nich:

a) Rozmowy o świecie otaczającym t. j. o rzeczach, zjawiskach, ludziach i zdarzeniach z codziennego życia.

b) Omawianie treści obrazków.

c) Opowiadanie powiastek.

Nauka o rzeczach, czy t. zw. pogadanki według panującej gwary nie naukowej lecz nauczycielskiej, ma głównie na celu rozwijać zdolność spostrzegania i myślenia dzieci, oraz dać im elementy wiedzy o rzeczach najbliższych, jako podstawę do dalszej nauki. Poznanie jednak rzeczy, zdawanie sobie z nich sprawy wiąże się tak ściśle z nazywaniem ich, z wyrażaniem swych wrażeń i sądów, że właściwie każda pogadanka jest zarazem ćwiczeniem mowy: wprowadzając do umysłu dziecięcego nowe pojęcia lub pogłębiając i porządkując te, które dzieci posiadały poprzednio, podsuwamy jednocześnie właściwe wyrazy i zwroty, a żądając od dzieci, aby zdawały sprawę ze swych wrażeń, doświadczeń i przeżyć, tem samem skłaniamy je do mówienia. W praktyce jednak trudno nauczycielowi ściśle w tej samej chwili do dwóch celów dążyć: zwykle ci, którym chodzi głównie o wiedzę faktyczną, tracą z oczu cele językowe i przeciwnie ci, którzy przy nauce o rzeczach wzgląd językowy stawiali na pierwszym planie, zwykle uczyli dzieci nowych wyrazów, zapominając o poznawaniu samych rzeczy. Dobrze więc będzie w rozkładzie dnia dla pierwszego oddziału wyznaczyć z góry odpowiedni moment dla ćwiczenia mowy: wszystko jedno, czy to będzie część lekcji nauki o rzeczach, czy też osobna lekcyjka kwadransowa, a najwyżej półgodzinna. Treścią takiej lekcyjki będzie temat poznany podczas pogadanki, lecz ujęty z innego stanowiska. W pogadance np. była mowa o kocie: dzieci przyglądały się żywym okazom, które dziś już bez obawy wielkiego hałasu wprowadza się do szkoły, czyniły różne spostrzeżenia, słowem zaznajamiały się poglądowo z budową ciała i ruchami zwierzęcia.

Podczas rozmówki dla celów językowych dzieci powtarzają przyswojone wyrazy, np. wyliczają części ciała, określają barwę oczu, barwę szerści, kształt łapek, pazurków, wymieniają czynności, które kotek może i umie wykonywać; a nadto tutaj jest miejsce na wypowiedzenie się swobodne: Kto z was ma kotka w domu? Jak się bawisz ze swoim kotkiem? Czy widziałeś, jak kotek ugania się za kłębkiem nici? jak pije mleko ze spodeczka? jak się myje? jak śpi na piecu?

czy cię kot kiedy udrapał? jak to było? opowiedz! Czy wasz kot kiedy zginął? czy się znalazł? jak to było itd. Tu dopiero rozwiązują się języki, i dziatwa gwarzy wesoło i swobodnie.

Nauczycielowi zaś na razie głównie o to idzie, aby dzieci pobudzić do mówienia. Skoro to osiągnie, może dopiero wpływać na dobre wysłowienie to jest podsuwać wyrazy, których dzieciom brakuje, i skłaniać je, aby tłumaczyły się jasno i zrozumiale. Pytania będą tu niezbędne, aby zwrócić uwagę dzieci na dany przedmiot i wywołać ich zainteresowanie, aby skłonić je do przypomnienia sobie pominiętych szczegółów i uzupełnienia odpowiedzi niedość jasnej lub niedość dokładnej, słowem, aby dopomóc dziecku w jego opowiadaniach. Tam jednak, gdzie dziecko zupełnie swobodnie przechodzi od szczegółu do szczegółu, nie należy mu w toku opowiadania przerywać i rozdrabniać tego, co ma powiedzieć na cząstki i cząsteczki. Wyrażenia błędne prostujemy stopniowo, zachowując jednak należytą miarę w porównaniu, aby dziecka nie zrazić i nie odebrać mu odwagi do mówienia.

Obrazek również ważną rolę odgrywa w praktycznej nauce języka. O ile w pogadankach, mających na celu poznanie samej rzeczy nie wystarcza obrazek, lecz trzeba przedmiot pokazać w naturze, pozwolić się go dotknąć i doświadczyć wszystkiemi zmysłami, o tyle dla ćwiczeń mowy, jako przypomnienie znanej już rzeczy, jako pobudzenie wyobraźni, obrazki są nieocenione. Przy nauce czytania i pisania bez względu na metodę, zastosowaną w danym elementarzu, obrazek służy za punkt wyjścia do każdej nowej lekcji: z jego pomocą mały uczeń dochodzi do poznania nowych wyrazów i nowych liter;—stąd omawianie treści obrazków wiąże się tak ściśle z nauką czytania. Tam jednak odgrywa ona rolę przygodną, dodatkową. Przeciwnie, gdy wprowadzamy obrazki do owych rozmówek, o których mówiliśmy wyżej, nadajemy im niejako znaczenie niezależne, to jest obrazek czynimy główną treścią lekcji. Przy wyborze obrazków zwracamy przedewszystkiem uwagę na to, aby w dostatecznej mierze pobudzały wyobraźnię dziecka i rozwiązywały mu usta; z tego powodu mało tu przyniosą korzyści obrazki bardzo właściwe w elementarzu lub w książce przyrodniczej, to jest wizerunki oddzielnych przedmiotów. Najładniejszy obrazek psa, kota lub konia może tylko zaciekawić dziecko, może wywołać jakieś wspomnienie, ale sam przez się nie pobudza do swobodnego wypowiedzenia się; tembardziej oddzielny obrazek szafy, zegara czy dzwonka

jest rzeczą prawie obojętną; jeśli zaś wzorem dawnych malowanek damy na jednej tabliczce kilka czy kilkanaście takich osobnych rysunków, dzieci co najwyżej mogą je wyliczyć, ale opowiedzieć o nich nic nie umieją. Wpływ pobudzający na wyobraźnię i mowę wywierają takie tylko obrazki, które przedstawiają jakąś scenę z życia, jakieś zdarzenie, a więc niech to będzie pudel, niosący w zębach koszyczek z jadłem, albo bawiący się z dziećmi, albo zaprzężony do wózka, popychanego przez małego chłopca, już z ust dziecka sypią się pytania i uwagi bardzo liczne. Takie więc ryciny, będące ilustracją różnych momentów życia, nadają się jedynie jako materjał do ćwiczeń mowy; treść powinna być dość bogata w szczegóły, aby dzieci miały o czem mówić, z drugiej jednak strony szczegółów tych nie powinno być zbyt wiele, aby dzieci mogły z łatwością objąć i zrozumieć całość. Należy bowiem pamiętać, że zdawanie sprawy z treści obrazka nie jest dla dzieci tak łatwe, jak bezpośrednie komunikowanie swych spostrzeżeń. Tutaj czynność umysłowa jest bardzo złożona: trzeba dobrze rozpoznać przedmioty narysowane i nazwać je odpowiednio, trzeba zdać sobie sprawę ze stosunku tych przedmiotów do siebie t. j. zrozumieć obrazek jako całość; wreszcie trzeba te spostrzeżenia wyrazić w zdaniach zrozumiałych i przedstawić w pewnym porządku logicznym. Nic dziwnego, że opisywanie obrazków bywa stosowane często w badaniach inteligencji (metody Binet'a i Dawida). Badania te dowiodły, że wprawdzie zdolność rozpoznawania przedmiotów na obrazku przejawia się u dzieci bardzo wcześnie nawet przed 3-im rokiem życia, ale jeszcze w wieku przedszkolnym t. j. u dzieci lat 3—7 rozpoznawanie to jest bardzo niedokładne tak, że niewątpliwie i w pierwszym roku nauki systematycznej pomyłki w poznaniu i nazywaniu osób, zwierząt i rzeczy mogą być dość częste. Dalej przekonano się, że małe dzieci na zapytanie: „co widzisz na tym obrazku?" odpowiedzą nazwy przedmiotów np. tu piesek, tu lalka, tu parasolka, tu woda, tu drzewko i t. p.) później dopiero nazywają czynności i określają różne stosunki pomiędzy przedmiotami, słowem stają się zdolne do objęcia całości obrazka. W wieku szkolnym zazwyczaj już ten stopień rozwoju bywa osiągnięty; zdarzyć się jednak mogą dzieci trochę spóźnione, które jedynie wyliczają. Inne dzieci opowiadają już, ale czynią to bezładnie t. j. mówią

to tylko, co je bardziej zainteresuje w porządku dowolnym, który im nasunie przypadkowe skojarzenie wyobrażeń.

U starszych dzieci zarysowują się wyraźne różnice indywidualne, na których podstawie Binet wyróżnia cztery główne typy: *opisowy*, który trzyma się ściśle tego, co widzi, dokładnie wylicza i opisuje każdy szczegół; *spostrzegawczy* (obserwator), który nietylko opisuje, lecz wyjaśnia to, co widzi, chwyta szczegóły najbardziej charakterystyczne i wyciąga z nich wnioski; *erudycyjny*, który mówi przeważnie nie o tem, co widzi, lecz o tem, co wie o danym przedmiocie; oraz *uczuciowy*, który głównie zajmuje się własnemi uczuciami na widok obrazka. Typy te, jak widzieliśmy wyżej (Patrz część I str. 99) odnajdujemy później w wypracowaniach piśmiennych.

Zgodnie z naszą zasadą możliwego poszanowania indywidualności i samodzielności dziecka, lekcji, poświęconej na omawianie treści obrazka, nie należy rozdrabniać na zbyt wiele pytań szczegółowych, lecz przedewszystkiem pobudzić dzieci do dokładnego przyjrzenia się obrazkowi i pozwolić im wypowiadać się swobodnie. Dopiero, gdy dostrzegamy w ich opisie nieścisłość, pobieżność czy niedokładność, pobudzamy przy pomocy pytań naprowadzających naprzód do lepszej obserwacji, a następnie do sprostowania błędów i uzupełnienia braków pierwiastkowego opisu. Tej samej metody trzymamy się i co do strony językowej: pozostawiamy dzieciom swobodę w wypowiadaniu swych spostrzeżeń własnym stylem i językiem dziecięcym; dopiero wtedy, gdy dziecku brakuje wyrazów lub zwrotów właściwych, podsuwamy potrzebne wyrażenia, to jest powiększamy zasób słownikowy dziecka, istotne błędy językowe poprawiamy i polecamy dane zdanie powtórzyć w tej poprawnej formie, strzegąc się jedynie nadmiernego pedantyzmu.

Już w pierwszym roku nauczania można będzie przy omawianiu obrazków uwzględnić trzy rodzaje ćwiczeń: 1) Opis jednego obrazka, przedstawiającego jakąś scenę z życia codziennego. 2) Porównanie dwóch obrazków, przedstawiających ten sam przedmiot w różnych okolicznościach np. dziecko, które płacze i grymasi i dziecko, które się śmieje i bawi wesoło; ucznia porządnego i ucznia nieporządnego; ogród na wiosnę i ogród na jesieni—tutaj dziecko musi rozpoznać te same osoby lub rzeczy na tle odmiennem, a kontrast dostrzeżony uświadamia mu takie nawet cechy, które inaczej byłyby może uszły

jego uwagi; stąd oczywiście naturalna sposobność do wzbogacenia słownika. 5) Szereg obrazków, przedstawiających pewną kolejność zdarzeń czyli t. zw. historyjki w obrazkach, które dziecko powinno odtworzyć sobie, a następnie opowiedzieć; Tutaj czynność umysłowa jest najbardziej złożona; wymaga bowiem już nietylko zdania sobie sprawy z treści oddzielnych obrazków, lecz uchwycenia związku logicznego (przyczyny i skutki) pomiędzy niemi. Jestto więc pierwsza sposobność do ćwiczenia w logicznem myśleniu, a zarazem przejście do opowiadań dłuższych, często złożonych z kilku części. Jeśli zaś wszystkie wspomniane ćwiczenia prowadzić będziemy w dwojaki sposób; raz w chwili, gdy dziecko patrzy na obrazek i zdaje sprawę z tego, *co widzi*, drugi raz zaś, gdy obrazek usuniemy z przed jego oczu, albo nawet po upływie pewnego czasu zapytamy, *co widziało*; wówczas nietylko zbieramy tu nadzwyczaj cenny materjał do t. zw. psychologji zeznania (Aussagepsychologie), ale nadto mamy tu sposobność kształcić wierność tego zeznania, t. j. rozwijać zdolność dokładnego odtwarzania rzeczy dawniej widzianych, co jest rzeczą bardzo cenną dla późniejszych wypracowań piśmiennych.

Oprócz owych powiastek bez słów, które dzieci same odczytują z obrazków, lubią one słuchać opowiadań starszych i z tem upodobaniem przychodzą do szkoły. Szkoła czyni mu zadość, gdy do programu pierwszego roku wprowadza *opowiadania nauczyciela* zajmujące, żywe, barwne a naturalne tak, iżby mogły być wzorem dla dzieci. Rola dziecka jest tu, co prawda, bardzo bierna; *słucha* ono i w wyobraźni swej odtwarza i przeżywa to, co słyszy; ale samo słuchanie ma bardzo ważne znaczenie dla urobienia jego stylu i słusznie zauważono, że dzieci, obdarzone dobrą pamięcią słuchową, posiadają większą łatwość wysłowienia od innych zarówno, co do doboru wyrazów i zwrotów, jak co do poprawności w ich użyciu.

Pamiętając o tem, trzeba głównie starać się o dostarczenie im prawdziwie dobrych wzorów. Czy należy żądać bezwzględnie, aby małe dzieci już w pierwszym roku nauczania powtarzały powiastki, które opowiedzieliśmy im poprzednio? Tutaj zdania są podzielone. Nie braknie głosów twierdzących, że to żądanie powtarzania psuje całą przyjemność opowiadania: dziecko zanadto uświadamia sobie, że to lekcja, z której będzie później pytane, aby mogło doznać tego miłego uczucia, co w wieku przedszkolnym przy słuchaniu bajeczek. Z tego powodu może być rzeczą wskazaną, aby w pierwszych tygodniach

nauki, gdy chodzi jedynie o pewne zainteresowanie, o pierwsze wciągnięcie dziecka do trybu życia szkolnego, poprzestawać na samem opowiadaniu; podobnie i później w pewnych wypadkach np. gdy na zakończenie jakiejś trudniejszej lekcji lub całego dnia pracowitego opowiemy ciekawą historyjkę, aby dać dziatwie trochę wytchnienia i przyjemności. Nie można jednak czynić z tego zasady; powiastka, którą opowiedzieliśmy, jeśli tylko wzbudziła w dzieciach szczere zainteresowanie, w naturalny sposób stać się może tematem rozmowy, z której już wyniknie sama przez się reprodukcja rzeczy słyszanej przez dzieci. Do tej reprodukcji jednak należy umiejętnie pobudzić niekoniecznie przez kategoryczne żądanie: „Powtórz, co opowiadałem“ albo przez szereg pytań, na które dzieci mają odpowiadać kolejno całemi zdaniami. Tu można czasem zaproponować, aby dzieci spróbowały, jak będą opowiadać słyszaną powiastkę w domu rodzicom lub rodzeństwu; albo np. w szkole przywołać dzieci z innego oddziału i pobudzić malców, aby opowiedziały bajkę dla nich. Można też postąpić w inny sposób np. proponować dzieciom rysunki do opowiadanej bajki, a następnie objaśnienia tych rysunków; albo zabawę, przedstawienie: dzieci przybierają role osób, o których była mowa w powiastce, i daną powiastkę inscenizują, co odpowiada zupełnie ich popędowi do dramatyzowania. W każdym wypadku zostawmy dzieciom możliwą samodzielność; dopiero wtedy, gdy nie mogą sobie poradzić, stosujemy pytanie naprowadzające, jako środek pomocniczy; jeśli zaś i to nie pomaga, powtarzamy sami całość raz jeszcze, prosząc o uważne słuchanie.

Słowem, do opowiadania wciągamy stopniowo, nieznacznie, opierając się najwięcej na wrodzonym popędzie naśladowczym, bardzo silnym u dzieci w tym wieku. W ten sam sposób postępujemy i z powiastkami, które dziecko w pierwszym roku nauczania znajduje przy końcu elementarza, a później w pierwszej czytance po elementarzu: staramy się, aby dzieci od początku zdawały sobie jasno sprawę z tego, co czytają, stopniowo więc pobudzamy je do ustnego odtwarzania treści. W drugim zaś roku nauki na opowiadanie ustne kładziemy szczególny nacisk; obok opowiadania przeczytanych poprzednio powiastek wprowadzamy tu opowiadanie wolne własnych przygód i przeżyć, albo też opowiadania, będące w pewnym związku z treścią czytania np. szersze rozwinięcie danego pomysłu (dziecko dopełnia własną fantazją to, czego autor nie powiedział lub powiedział zbyt ogólnikowo) układanie innej powiastki

na ten sam temat itp. Wszystkie te rodzaje opowiadań bardzo ważne mają znaczenie, gdyż pobudzając wyobraźnię i pomysłowość, wyrabiają zarazem biegłość wysłowienia, a przez to przygotowują najlepiej do późniejszych wypracowań piśmiennych.

§ 2. Ćwiczenia piśmienne przygotowawcze.

Widzieliśmy już przy naszym przeglądzie współczesnych kierunków metodyki wypracowań, jak wielka panuje rozbieżność zdań co do oznaczenia chwili, w której należy rozpoczynać wypracowania. Gdy jedni polecają je już w 2-im roku nauki, inni odkładają do oddziału V-go lub VI-go. Pierwsi wychodzą z założenia, że dla prawidłowego i pełnego rozwoju dziecka należy możliwie wcześnie dać mu sposobność wypowiadania się, a więc pozwolić mu pisać, skoro tylko znajdzie treść, którą zechce wyrazić słowami i utrwalić na piśmie. Drudzy utrzymują, że nie można żądać od dzieci wypracowań piśmiennych, póki sama technika pisania przedstawia dla nich wielkie trudności: nie można więc żądać wypracowań stylowych od dzieci, które są niepewne swej ortografji i kaligrafji t. j. mają ciągłe wątpliwości co do pisania różnych wyrazów, a nawet czasem i co do kreślenia niektórych liter. Niewątpliwie w obydwu tych poglądach jest pewne ziarno słuszności, którego wykrycie pozwoli nam wynaleźć drogę pośrednią, jedynie słuszną i racjonalną.

Nie ulega wątpliwości, że myśl swoją swobodnie rozwijamy na piśmie, gdy nie potrzebujemy się zastanawiać nad samą funkcją pisania, t. j. gdy kaligrafja i ortografja nie zaprzęgła naszego umysłu; prawidłowa pisownia skutkiem wprawy uległa poniekąd zautomazywaniu. Z drugiej strony jednak bynajmniej stąd nie wynika, aby pisanie wypracowań należało odkładać do chwili, gdy uczeń już zupełnie przyswoi sobie zasady pisowni; postępowano tak przecież w dawnych szkołach, gdy wypracowania zaczynały się dopiero w klasie III, robią tak czasem i teraz, a wyniki są raczej ujemne niż dodatnie. Dzieci starsze, które przez lat kilka wyłącznie przepisywały, pisały dyktanda i ćwiczenia gramatyczne, przy pierwszych wypracowaniach większą nieraz mają trudność od malców, którzy ledwo ukończyli elementarz. Dzieje się tak skutkiem pewnych nałogów umysłowych, które taki system nauczania wytwarza. Kreślenie liter i wyrazów według podanego wzoru, przepisywania z książki, dyktandy — te wszystkie ćwiczenia,

mające na celu samą technikę pisania, przyzwyczajają dziecko do wyłącznego zwracania uwagi na stronę formalną, zupełnie usuwając z myśli treść tego, co się pisze. O ile zaś, zgodnie z zasadami dzisiejszej metodyki, wybieramy do przepisywania i dyktanda tekst interesujący, którego treść zajmie również uwagę dziecka, to w każdym razie jest to treść podana mu zgóry, a nie jego własna. O istocie pisania, t. j. o tem, że służy ono do wyrażenia własnych myśli, dziecko takie dowiaduje się zbyt późno, i dlatego przejście od ćwiczeń ortograficznych do wypracowań samodzielnych jest dla niego tak trudne. Takie sztuczne rozdzielanie techniki pisania od jego treści nie zgadza się też z rozwojem ludzkości, który bądź co bądź idzie tą samą drogą, co rozwój jednostki: człowiek nie wtedy zaczął pisać, gdy poznał zasady pisowni, lecz wtedy wynalazł pismo, kiedy potrzebował utrwalić swe myśli; z wynalazku swego korzystał początkowo bardzo nieudolnie, uświadamiał jednak sobie swoje błędy i niedokładności i to go pobudzało do udoskonalenia techniki. W Grecji poeci, historycy, filozofowie, którzy pisali, wyprzedzili gramatyków, którzy ustalili pewne zasady pisania; u nas pierwsze zabytki polszczyzny t. j. próbki języka piśmiennego pochodzą z czasów, gdy o gramatyce polskiej nikt nie myślał, a dopiero w XVI wieku, który wydał Reja i Kochanowskiego, zaczynają się zastanawiać nad ustaleniem ortografji. Podobnie i w nauczaniu: nauka gramatyki i ortografji nabiera żywego interesu dopiero wtedy, gdy dziecko już jej potrzebuje t. j. gdy ma co do na pisania. Nie znaczy to, iżby rozpoczynać wypracowania zupełnie niezależnie od postępów dzieci w pisaniu samem; lecz znaczy, że do wypracowań należy przygotowywać nie przez ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne, lecz przez takie zadania piśmienne, które uświadamiają dziecku właściwą rolę pisania, jako sposobu wyrażania myśli.

Podobnie, jak ćwiczenia ustne, o których mówiliśmy w rozdziale poprzednim, zaczynają się one już w pierwszym roku nauki, równolegle z nauką elementarza. Przy nauce połączonego czytania i pisania wprowadzamy odrazu nietylko kreślenie liter, lecz i pisanie wyrazów z liter już poznanych. Wyrazy te dzieci nietylko kopjują z wzoru, przepisują z książki lub piszą za dyktandem; ale piszą także z pamięci. Nowsze elementarze np. Dargielowej wprowadzają już na tym stopniu układanie zdań przez dzieci. Jeśli zdania te nie będą skupieniem wyrazów zupełnie obojętnych, lecz

będą wyrażały zawsze jakieś spostrzeżenie czy wspomnienie dziecka, już będą stanowiły jakby zarodek krótkiego opowiadania. Przypuśćmy, że uczniowie w elementarzu doszli do stronicy, na której mają wyraz *je, jemy* (u Dargielowej obrazek, pod którym napisano: *Tomek je*) zwracamy ich uwagę na te wyrazy, a następnie polecamy powiedzieć i napisać, co kto jada na śniadanie lub wieczerzę — dzieci oczywiście wspominają różne bardziej smakowite rzeczy, których nie jadają codziennie, ogromnie są rade, gdy mogą o tem napisać, a skoro potrzebny do tego wyraz przedstawia większe trudności ortograficzne, nauczyciel spieszy z pomocą. Zdania te dzieci piszą głównie na tablicy szkolnej, częściowo w zeszytach. Podobnież innym razem np. przy czytaniu wyrazów na *dz,* bierzemy za punkt wyjścia wyraz: *widzę* — każde z dzieci układa zdania o tem, co widzi z okien swego mieszkania. Ćwiczenia takie można bardzo urozmaicić np. nauczyciel rysuje różne przedmioty, albo pokazuje obrazki, a dzieci piszą nazwy tego, co widzą; nauczyciel pisze na tablicy jakąś zagadkę, dzieci powinny ją odgadnąć i napisać rozwiązanie: nauczyciel pisze krótki list, w którym mieści się jakieś zapytanie, dzieci odpowiadają już oczywiście całem zdaniem. Można też dzieciom dać więcej inicjatywy, gdy zamiast nauczyciela występuje jeden z uczniów: niech więc jedno z dzieci rysuje, a drugie podpisuje jego rysunki, jedno układa pytania, drugie daje odpowiedzi. Role się często zmieniają, cała klasa bierze czynny udział, a kilka lub kilkanaście par przychodzi kolejno do tablicy szkolnej. Tematy do ćwiczeń wynikają naturalnie z samego życia dziatwy, albo też z treści całej nauki: dostarczają ich często poprzednie ćwiczenia ustne, a więc rozmowy, opisy obrazków, opowiadanie powiastek i t. p. Pomysłowy nauczyciel tak z ich pomocą ożywi całą naukę i taki wzniecі zapał do pisania, że nietylko postępy w kaligrafji i ortografji mogą być przez to szybsze (dzieciom zależy na tem, aby umieć dobrze napisać wszystkie litery i wiedzieć, jak się który wyraz pisze), ale chęć do samodzielnych wypracowań przejawi się czasem wcześniej, niż mogliśmy przewidzieć. Pewnego pięknego poranku jakiś malec powie z tajemniczą miną: „Proszę pani, ja chcę coś napisać na tablicy; czy można?“ albo przyniesie świstek papieru i poda ze słowami: „Ja tu coś napisałem“. Naturalnie, wyjątkowe tylko dzieci, mające już wrodzoną żyłkę literacką,

dadzą odrazu jakieś małe opowiadanie lub nawet wierszyk (podobno Kraszewski zaczął komponować, nie umiejąc pisać zupełnie, pisał powiastki literami drukowanemi); zwykle będzie to tylko kilka wyrazów lub jedno zdanie, do którego jednak dziecko przywiązuje wielkie znaczenie jako do swego pomysłu. Więcej też na początek żądać nie można.

Do większych całości t. j. do kilku zdań, mających pewien związek logiczny, przechodzimy stopniowo, gdy samo pisanie już nie sprawia dziecku takiej trudności, zwykle w drugim roku nauki systematycznej. W dawniejszych metodykach zalecano tu jako ćwiczenia przygotowawcze odpowiedzi piśmienne na pytania, streszczające powiastkę lub pogadankę. Zalecają je również i niektórzy metodycy nowsi, jak Christoph i Steger, a za nimi Drzewiecki (Zarys metodyki języka polskiego). Co do mnie, to daleką jestem od potępienia tego rodzaju ćwiczenia nawet w tej formie, w jakiej je polecają wspomniani autorzy: pytania dotyczą treści opowiadania, znajdującego się w Czytance czy Wypisach, dzieci wyszukują odpowiedzi w książce i przepisują ją dosłownie. Będzie to więc właściwie ćwiczenie ortograficzne o tyle dobre, że przyzwyczaja dzieci do zastanawiania się nad treścią tego, co pisze, a jednocześnie oswaja oko z prawdziwą pisownią każdego wyrazu. W niektórych więc razach np. w szkołach wiejskich jednoklasowych, w których nauczyciel ma w tej samej izbie parę oddziałów i zajmując się jednym, musi dawać drugiemu t. zw. ciche zajęcie, może to być ćwiczenie bardzo pożyteczne i dobre urozmaicenie niezbędnego na tym stopniu a monotonnego i bądź co bądź mechanicznego przepisywania. Byłabym przeciwną jednak zasadniczo, gdyby na jakimkolwiek stopniu nauczania miało to stanowić *jedyne ćwiczenie stylowe*, a to z dwóch powodów: 1) Pisząc takie odpowiedzi, dziecko nie wyraża własnych myśli własnym stylem, lecz treść książki słowami książki; jestto więc *reprodukcja ścisła*, jak mówili dawni metodycy. 2) Odpowiadając kolejno na pytanie nauczyciela, czy książki, dziecko nie troszczy się o porządek, w jakim należy dany fakt opowiadać. Pytanie ułatwia mu na razie, ale nadużycie tego środka — jak w ostatnich czasach zauważyli metodycy—wpływa ujemnie na późniejszą samodzielność ucznia: dzieci przyzwyczajone do pytań szczegółowych, nie umieją z własnej inicjatywy wypowiedzieć kilku zdań, mających pewien związek logiczny — zawsze czekają na uprzednie zapytanie.

Z tego powodu przechyliłabym się raczej do *ćwiczeń wspólnych*, które zaleca Linke (Por. Część I str. 99). Polegają one na układaniu i pisaniu krótkich opowiadań, które są wspólnym utworem całej klasy. Dzieci same przypominają odpowiednie fakty lub komunikują spostrzeżenia i wyrażają je w zdaniach, z których najlepsze piszą później w zeszytach; nauczyciel odrazu zwraca uwagę na poprawność w budowie zdań i na prawidłową pisownię, starając się nie dopuścić do błędów ortograficznych. Jestto więc znów połączenie nauki pisowni i stylu, dyktanda z wypracowaniem. Tematów dostarczają głównie zdania z życia danej klasy np. wycieczki, zmiany w ogródku szkolnym, zajęcia, roboty, zabawy dzieci; czasami temat taki się nasunie, jako wspomnienie, wywołane przez czytanie i omawianie czytanki. Zarzucićby można, że i takie ćwiczenia krępują samodzielność, a przedewszystkiem zacierają indywidualność ucznia: wszyscy muszą pisać dosłownie to samo. Mają one jednak wyraźną wyższość nad wspomnianemi wyżej odpowiedziami na pytania: pobudzają do czynnego udziału całą klasę; zarówno treść, jak jej porządek i forma nie są narzucone z góry przez nauczyciela, lecz obmyślane przez uczniów, którzy interesują się bardzo tem wspólnem dziełem. Pracują tu razem uczniowie zdolniejsi i słabsi, choć niejednakowo: pierwsi mają własne pomysły, drudzy głównie piszą to, co obmyślili inni. Dobry jednak nauczyciel postara się, aby jedni i drudzy prawdziwą odnosili korzyść. Zwracając się często z pytaniami do dzieci słabszych i zachęcając je do mówienia, sprawi, że i one wezmą czynniejszy udział w układaniu wspólnego ćwiczenia. Co zaś do dzieci zdolniejszych, to ćwiczenia wspólne na tym stopniu przyzwyczają je do dokładnego pisania całych zdań i wyrazów; u dzieci takich bowiem zwykle myślenie jest szybkie, gdy piszą jeszcze powoli, pozostawione same sobie, zwykle opuszczają litery lub całe wyrazy, bo pióro nie może podążyć za myślą; przy ćwiczeniach wspólnych są zmuszone stosować się do kolegów, nie mogą zaczynać nowego zdania, póki poprzednie nie zostanie ukończone, z konieczności więc zwracają uwagę, aby nie brakowało żadnego wyrazu. I jedną jeszcze dobrą stronę ma ćwiczenie wspólne: nauczyciel pracując razem z dziećmi, ma możność obserwować ich stopniowe postępy, a przez to uchwyci chwilę, gdy można już będzie przejść do wypracowań właściwych t. j. pozwolić każdemu dziecku pisać samodzielnie coś własnego.

Kiedy ta chwila ma nastąpić? Linke oznacza ją w oddziale trzecim t. j. w trzecim roku nauczania. Sądzę jednak, że będzie to w oznaczonej części zależne od warunków danej klasy i szkoły. Dotychczasowe doświadczenie nie może być dostateczną wskazówką dla praktyki naszej szkoły polskiej. Zaniedbanie ćwiczeń ustnych i wogóle niedość staranne prowadzenie nauki w pierwszych dwóch oddziałach sprawia, że w dzisiejszych warunkach może być jeszcze oddział trzeci niedostatecznie przygotowany do rozpoczęcia wypracowań i że tam jeszcze trzeba będzie dawać te ćwiczenia przygotowawcze, o których dotąd była mowa. Z drugiej strony jednak, zważywszy, że dzieci polskie przychodzą do szkoły dopiero po skończeniu lat siedmiu, gdy dzieci niemieckie wstępują już tam rok wcześniej; a nadto że gwara ludu naszego w różnych okolicach jest w każdym razie bliższa języka literackiego polskiego, niż różne dialekty języka niemieckiego ludzi wykształconych, można przypuścić, że przy dobrej nauce dzieci nasze prędzej jeszcze od niemieckich (przeciętnie młodszych i mówiących w domu dialektem) pokonać mogą owe trudności wysłowienia, stojące na przeszkodzie pisaniu. W dobrze prowadzonej szkole polskiej w trzecim oddziale z pewnością, a w niektórych wypadkach nawet w drugim pod koniec roku szkolnego, można będzie rozpocząć wypracowania piśmienne, traktowane już indywidualnie, a nie jako utwór zbiorowy całej klasy.

§ 3. Wybór tematu.

A) Zasady ogólne.

Z chwilą, gdy dzieci zaczynają pisać wypracowania, najważniejszą kwestją dla nauczyciela jest zwykle: co mają pisać? Wiemy, że jestto kwestja sporna całej dzisiejszej metodyki wypracowań, bo w niej tkwi sprawa „wolnego wypracowania", będącego hasłem reformy. Więc przedewszystkiem: kto ma decydować o wyborze tematu? czy nauczyciel ma prawo to czynić ku pogwałceniu indywidualności dziecka? Niewątpliwie, jeśli chcemy być konsekwentni i zgodzilśmy się raz na zasadę „nauczania zgodnego z naturą dziecka", musimy za najlepszy temat wypracowania uważać to, co dziecko pragnie samo wypowiedzieć, co samo sobie

wybierze. Czy jednak możemy sprawę całą rozstrzygnąć zdaniem: „niech dzieci piszą to, co same zechcą“ i przejść nad nią do porządku dziennego? Bynajmniej, i to z bardzo wielu powodów, a przedewszystkiem właśnie ze względu na prawdziwe poszanowanie indywidualności dziecka.

Dziecko niewątpliwie najlepiej napisze to, co tkwi niejako w jego umyśle i sercu i domaga się wypowiedzenia, ale dziecko nie zawsze to sobie uświadamia należycie; ono niezawsze wie, czego pragnie, a przynajmniej nie zawsze to jasno sformułować umie. Przecież nawet w zabawie, do której ma popęd wrodzony, nie zawsze odrazu na właściwy pomysł wpada; czasem nudzi się i nie wie, co robić, dopóki ktoś starszy jakiegoś pomysłu nie podda. To samo w ćwiczeniach piśmiennych: niektóre dzieci piszą chętnie, a nawet z zapałem, ale nie zawsze same jasno sobie zdają sprawę, coby chciały napisać. Wtedy zaś, kiedy dziecko wybierze sobie temat samo, nie można twierdzić bezwzględnie, aby zawsze wybrało najlepiej: ono nie zna dokładnie sił swoich, więc czasem weźmie się do rzeczy zbyt trudnych, którym później nie może podołać; czasem za mało sobie dowierza, boi się trudności. Wobec tego nauczyciel musi niejako przeniknąć do głębi duszy dziecka, musi wyczuć i zrozumieć, co w danej chwili ono napisać może, a nadto przewidzieć, w jaki sposób opracowanie danego tematu oddziała na dalszy rozwój zdolności jego ucznia.—Temat wybrać dobrze, w wielu razach lepiej od samego ucznia, może ten tylko nauczyciel, który tego ucznia zna doskonale i pilnie śledzi cały jego rozwój, uświadamia sobie wszystkie czynniki jego życia psychicznego. Toż samo dotyczy zbiorowego nauczania w klasie. Nauczyciel dobrze wybierze temat, o ile dobrze zna to zbiorowisko dzieci, z któremi ma do czynienia; ponieważ zaś to zbiorowisko składa się z licznych indywidualności, często bardzo różnych, nauczyciel musi odczuć i przewidzieć, kiedy rzeczą wskazaną będzie dać ten sam temat całej klasie, kiedy zaś należy tę klasę podzielić na kilka grup lub nawet każdemu uczniowi wyznaczyć co innego. Ta dobra znajomość dziecka i liczenie się z jego indywidualnością, jako pierwszy warunek właściwego wyboru tematu, możliwe będą jedynie przy odpowiednim stosunku nauczyciela do ucznia i do klasy.

Nietylko wychowywać lecz i nauczać skutecznie można jedynie wtedy, gdy zyskamy całkowite zaufanie dzieci,

gdy one szczerze i otwarcie każdą swoją myśl i wątpliwość nam powierzają. Przy prowadzeniu wypracowań ma to szczególniej ważne znaczenie: wtedy uczeń zawsze jest gotów powiedzieć, jaki temat sam sobie wybrał, albo wyznać, że nie ma chęci do tego, co proponuje nauczyciel; jednocześnie zaś może przyjąć radę i wskazówkę, gdy sam nic wybrać nie może, lub uczynił wybór nieodpowiedni. W tych warunkach wybór tematu wykonywa się za wspólną zgodą: dzieciom pozostawiamy pełne prawo inicjatywy i dajemy im możność samodzielnego wybierania tematów, lecz zatrzymujemy sobie prawo ostatecznej decyzji t. j. przyjęcia lub odrzucenia tematu, proponowanego przez uczniów. Oczywiście stosujemy to do wypracowań, pisanych obowiązkowo przez całą klasę; o ile uczeń ma chęć do pisania niezależnie od zadań szkolnych, nie stawiamy mu żadnych wymagań kategorycznych, rady zaś swej i wskazówki udzielamy mu o tyle, o ile sam do nas się zwróci.

W wyborze tematu należy się trzymać następujących zasad ogólnych:

1. *Temat powinien być dostępny dla ucznia.* Dostępność ta dotyczy trzech czynników: a) *treści* ćwiczenia t. j. wyobrażeń, pojęć i uczuć, które mają być wyrażone; b) *sposobu opracowania* tej treści t. j. rodzaju czynności umysłowych, niezbędnych w danym razie; c) *formy* t. j. stylu i języka. Dostępnym więc co do treści nazwiemy taki temat, który opiera się na posiadanym już przez dziecko zasobie doświadczeń życiowych i wiedzy, albo też na takich wyobrażeniach i pojęciach, które dziecko przy swojem przygotowaniu z łatwością może nabyć bezpośrednio przed pisaniem wypracowania np. przez obserwację pewnych przedmiotów lub zjawisk, przez przeczytanie odpowiedniej książki czy artykułu. Przeciwnie, za niedostępny uważać należy każdy temat, którego treść jest całkowicie dla ucznia obca t. j. uczeń ani w chwili podania jego przez nauczyciela nie posiada odpowiednich wiadomości, ani nie jest zdolny samodzielnie zebrać potrzebnego materjału. Dostępnym pod względem sposobu opracowania będzie temat, do którego ujęcia uczeń jest dostatecznie dojrzały umysłowo t. j. który odpowiada stopniowi rozwoju poszczególnych uzdolnień dziecka, jak: zdolność reprodukcji, wyobraźni, rozumowania i t. p. Dostępnym zaś pod względem formy będzie temat, którego dobre opracowanie nie przekracza zdolności wysłowienia ucznia, t. j.

zasobu posiadanych przez niego wyrazów i zwrotów mowy, wogóle środków stylistycznych.

2. *Temat powinien być interesujący dla ucznia* t. j. tak wybrany, aby jego opracowanie sprawiało piszącemu przyjemność i zadowolenie, wynikające z wewnętrznej potrzeby wypowiedzenia swych myśli i uczuć.

3. *Temat powinien posiadać wartość kształcącą.* Wartość tę określamy, jako stosunek danego ćwiczenia do zadań wychowawczych nauczania, a więc zwracamy uwagę: a) o ile dane ćwiczenie pogłębia lub rozszerza wiedzę ucznia w pewnej dziedzinie; b) o ile jest podatne do rzeczywistego udoskonalenia stylu ucznia. Z tego stanowiska uważamy za wartościowe wszystkie takie tematy, które choćby pod jednym z wyżej wyszczególnionych względów działają na piszącego ucznia dodatnio; za pozbawione zaś wartości kształcącej wszystkie te wypracowania, które w niczem się nie przyczyniają do rozwoju charakteru, umysłu i stylu. Z tego stanowiska też uznać należy pewną kategorję ćwiczeń nietylko za obojętną, lecz za szkodliwą pod względem pedagogicznym. Do takich zaliczamy: a) ćwiczenia, które zatrzymują uwagę ucznia na rzeczach zbyt błahych, nieprzyzwoitych lub zupełnie niewłaściwych np. gdy dzieciom polecają opisywać kłótnie domowe czy inne jakieś zdarzenia, których były świadkami, ale które nie zasługują na utrwalenie w umysłach i zeszytach uczniów; b) ćwiczenia, wytwarzające u ucznia piszącego nastrój niepożądany np. rozważanie rzeczy przykrych czy przygnębiających, o których lepiej, aby dzieci zapomniały, c) *ćwiczenia nieszczere*, zmuszające dzieci do fałszu i obłudy, skutkiem wyrażenia tego, czego nie czują; d) *ćwiczenia niesamodzielne*, polegające na powtarzaniu myśli cudzych, a przez to oszczędzające uczniowi wszelkiego osobistego wysiłku myślenia; e) *ćwiczenia zbyt jednostajne* t. j. takie, w których uczeń obraca się ciągle w tem samem kółku myśli i pojęć, a przez to nieustannie powtarza te same frazesy, nie wyrabia więc sobie stylu, lecz pewną manierę pisania.

W części I-ej naszej pracy przytoczyliśmy objektywnie poglądy różnych autorów dawnych i nowszych co do wyboru tematu; czytelnik więc widzi, że w zasadach, które wyżej podałam, niema właściwie nic nowego: wszystko to było już powiedziane przede mną. A jednak w pracy tej podejmuję zagadnienie to zupełnie na nowo. Dlaczego? Oto dlatego,

że wszystkie dotychczasowe systemy w prowadzeniu wypracowań grzeszyły jednostronnością. Najdawniejsi dydaktycy zwracali wyłącznie uwagę na znaczenie praktyczne ćwiczeń t. j. na ich zastosowanie w życiu późniejszem: w szkołach więc jezuickich pisano listy i panegiryki tak, jak współcześnie w wielu szkołach ludowych i wydzialowych każą pisać listy w różnych interesach, świadectwa, umowy, kwity i t. p. — w obu razach pomija się stronę psychologiczną tematu t. j. jego stosunek do rozwoju umysłowego i zainteresowań ucznia. Pedagodzy o szerszych poglądach zwykle brali wyłącznie pod uwagę wartość kształcącą tematu: tak czynił Konarski, gdy kazał młodzieży szkolnej rozważać obowiązki obywatelskie i pisać np. o niesłuszności *liberum veto*, tak czynią współcześni metodycy francuscy, gdy uważają wypracowanie wyłącznie za środek ćwiczenia zdolności umysłowych i odpowiednio dobierają tematy, podobnież mniej dbając o ich dostępność i o stopień zainteresowania ucznia. Inną jednostronność okazują znów pedagodzy, którzy na podstawie bardzo drobiazgowej analizy trudności różnych rodzajów wypracowań, subtelnie stopniują wymagania i obmyślają rozmaite ułatwienia dla uczniów; trzymając się wyłącznie zasady dostępności, zapominają oni czasem, że te ćwiczenia łatwe mogą się okazać nudne i mało kształcące t. j. nie rozbudzić dostatecznego zainteresowania i nie wywołać większego wysiłku umysłowego, który jedynie ćwiczy i rozwija zdolność myślenia i pisania. A wreszcie najradykalniejszy obóz ostatniej doby, który temat wypracowania uzależnia *wyłącznie* od zainteresowania dziecka, również wpada w jednostronność, choć wręcz przeciwną poprzedniej: pozwala dzieciom pisać rzeczy za trudne dla nich i nie zapobiega zmanierowaniu się jednostek bardzo zdolnych, usuwając zupełnie nauczyciela od świadomego kierunku, który jest jednak nieodzowny.

Podejmując tę kwestję na nowo, usiłuję dojść do pewnej syntezy t. j. do pogodzenia tych trzech zasad, które jedynie w połączeniu wskazać mogą trafną drogę wyboru. Szukać takiego rozwiązania będziemy nie dedukcyjnie, lecz indukcyjnie: rozważymy więc naprzód różne rodzaje wypracowań w świetle każdej z trzech naszych zasad, następnie zaś wysnujemy odpowiednie wnioski z naszych rozważań i dojdziemy do ich uogólnienia, które nam posłuży do zarysowania ogólnego programu.

B) Dostępność tematu.

I. Dostępność tematu pod względem treści sprowadza się do dawno głoszonego przez metodyków żądania, aby dzieci pisały o rzeczach *dobrze sobie znanych*, inaczej mówiąc, aby treść wypracowania leżała zawsze w obrębie zasobu wyobrażeń i pojęć ucznia. Zasób ten w okresie szkolnym wzrasta stopniowo, zasilając się z trzech źródeł, które stanowią: otoczenie dziecka, nauka systematyczna i czytanie; ze źródeł tych też zwykle czerpiemy treść do wypracowań. Dziecko 9-letnie, które je pisać zaczyna, posiada już sporo wiadomości o otoczeniu najbliższem: o domu, w którym przebywa, o swoim ogrodzie, o mieście lub wsi rodzinnej, a czasem i o okolicy dalszej, jeśli odbywało jakieś wycieczki lub podróże; z miejscami też temi wiążą się jego wspomnienia, z których każde stanowi cząstkę jego krótkiego doświadczenia życiowego. Najsłuszniej więc tam szukać tematów do pierwszych wypracowań; trzeba tylko pamiętać, że i wśród rzeczy najbliższych nie wszystko jest równie dobrze znane; nie wszystko równie dostępne. Za dobrze znane uważamy te tylko przedmioty i zjawiska, które dziecko poznało przez własną obserwację, tylko te zdarzenia których przebieg zapamiętało dostatecznie; o ile obserwacja jest powierzchowna lub wspomnienia niejasne, dziecko nie może dobrze napisać ćwiczenia. Stąd w myśl zasady dostępności w opisach, zaczynać należy od rzeczy najprostszych, w których dziecko chwyta łatwo cechy i szczegóły najwybitniejsze; w opowiadaniach od wspomnień świeżych, które nie zatarły się jeszcze w pamięci dziecka. Po pewnym czasie dopiero dziecko staje się zdolne do opisywania rzeczy bardziej skomplikowanych, w których więcej szczegółów trzeba zaobserwować, do opowiadania nie pojedyńczych zdarzeń, ale całego szeregu wspomnień, niekiedy nawet dość odległych w czasie. Niektóre rzeczy, nawet bliskie, są niedostępne dla ucznia, gdy nie zdaje sobie sprawy z ich pożytku, celu i znaczenia; oczywiście z wprowadzeniem takich przedmiotów do wypracowań należy zaczekać na ich całkowite zrozumienie np. gdy ćwiczenie p. t. *mój scyzoryk* może napisać bez trudności każdy chłopczyk 9-letni, który jeśli nie scyzoryka, to jakiegokolwiek nożyka potrzebuje do majstrowania; ćwiczenie na temat *nasz nowy zegar*, albo *mój zegarek* zadać możemy dopiero dzieciom star-

szym, przynajmniej 12-letnim, które i ze znaczenia zegarów jaśniej sobie zdają sprawę i o ich konstrukcji lepsze mają wyobrażenie; małe dziewczynki mogą napisać na podstawie swych świeżych wspomnień: *Wczoraj fotografowali naszą klasę*, ale dopiero uczennicom starszym, które wiedzą więcej można zadać temat również z życia codziennego wzięty np. *Moja koleżanka dostała na imieniny aparat fotograficzny.* Jeśli to stopniowanie stosujemy do rzeczy, do mechanizmów, to tembardziej należy je stosować do prac człowieka i urządzeń społecznych: niektóre zajęcia ludzkie są już dobrze znane dzieciom 9-letnim, więc już w 3-cim oddziale można pisać ćwiczenia: *Jak szklarz u nas wprawiał szybę? Co widziałem u szewca? Co widziałem w sklepie? Jak mój tatuś pracuje w polu na wiosnę, i t. p.* — gdy rzeczy bardziej złożone np. *Wycieczka do drukarni. Jak pracują w naszej fabryce?* nadają się raczej dla uczniów starszych; podobnież pewne tematy, dotyczące już życia społecznego i obywatelskiego będą odpowiednie dopiero dla dzieci starszych i młodzieży dorastającej np. *Co widziałem w biurze kolonij letnich? Przytułek dla sierot. Obiady bezpłatne dla ubogich uczniów. Najważniejsze pomniki w naszem mieście. Święto narodowe np. dzień 3 maja w Warszawie* i t. p. Wreszcie, o ile chodzi o znajomość człowieka, na jedno jeszcze należy zwrócić uwagę: oto dzieci młodsze interesują się człowiekiem, ale go znają przeważnie ze strony zewnętrznej t. j. przy pewnem wyszkoleniu obserwacji mogą opowiedzieć, jak wygląda, jak się ubiera, co mówi, co robi; tymczasem strona wewnętrzna t. j. myśli, uczucia, charakter, wogóle rozmaite stany psychiczne cudze są zupełnie im obce, tembardziej, że nad własnemi stanami wewnętrznemi zastanawiają się mało lub nie zastanawiają się wcale; dopiero później, przy większej dojrzałości umysłowej, dziecko zaczyna sobie zdawać sprawę z psychicznych różnic między ludźmi i od czasu do czasu zastanawiać się nad sobą. Z tego powodu niektóre obrazki w rodzaju: *Widziałem dziś wojsko polskie.* (Ubiór żołnierzy, ich postawa, ruchy, muzyka, śpiew). *Strażniarka na rogu* (jak wygląda? co robi?). *Mój znajomy Wojtuś. Moja koleżanka Marysia*, wymagające charakterystyki bardziej zewnętrznej, mogą być dostępne już dla uczniów 10-letnich; dokładniejsze opisy pewnych charakterów i typów np. *Dziecko łakome. Dobry kolega. Uczeń roztrzepany* należy rozpocząć dopiero w jakiś rok lub dwa później; równie jak roz-

maite przeżycia wewnętrzne np. *Najszczęśliwszy dzień w mojem życiu. Chwila przestrachu. Wrażenia ucznia w czasie egzaminów. Jaką zaletę najwyżej cenię w ludziach? Jakiego pragnąłbym mieć przyjaciela?* i wiele innych podobnych proponować można dopiero uczniom starszym, raczej młodzieży dorastającej. Wiele zaś tematów, poruszających różne zagadnienia etyczne i psychologiczne, należałoby wogóle usunąć z programu wypracowań dla młodzieży szkolnej, jakkolwiek bywają często pomieszczane w podręcznikach zarówno polskich, jak obcych; wymagają one bowiem doświadczenia życiowego, które może posiadać człowiek dojrzały, nigdy zaś kilkunastoletni młodzieniaszek lub panienka. Uogólniając to, cośmy mówili dotychczas, znajdziemy wśród *tematów z życia i otoczenia codziennego* następujące stopnie dostępności:

Stopień 1-szy. Dzieci lat 9—12 a) Krótkie opowiadania na tle własnych przeżyć: zabawy, zajęcia, radości i kłopoty dziecinne; b) Opisy zwierząt, roślin i przedmiotów codziennego użytku np. mój piesek; nasza Krasula; stara lipa przed naszym domem; moja lalka; moja teczka szkolna i t. p.; c) Wycieczki, zajęcia i inne epizody z życia szkolnego np. Ostatnia nasza wycieczka, Lekcja rysunku (gimnastyki, śpiewu i t. p.), Gwiazdka w naszej szkole, Zakończenie roku szkolnego (rozdanie cenzur); d) *Prace i zajęcia ludzkie* np. Nasze zajęcia w ogrodzie na wiosnę (albo na jesieni), Rolnik przy robocie (jak nasz tatuś pracuje?), Co widziałem u szewca? Co widziałem w sklepie? Targ w Warszawie (w Halach), Jarmark w miasteczku i t. p.; e) *Łatwe opisy ludzi* np. Jak się w naszej okolicy ubierają wieśniacy? Dziś przed szkołą maszerowało wojsko. Dziad po prośbie. Dziś ulicą jechali strażacy i t. p.

Stopień 2-gi. Dzieci lat 12—14 (wyższe oddziały: 5-y, 6-y, 7-y — szkoły powszechnej) a) Obszerniejsze opowiadania z własnych wspomnień np. Jak przepędziłem ostatnie wakacje? Pobyt na kolonji letniej. Pobyt w szpitalu czy w lecznicy (Opowiadanie ucznia, który przebył jakąś dłuższą chorobę); Wspomnienia z podróży. Mój życiorys. b) Opisy zjawisk przyrody i dzieł przemysłu np. Ostatnia burza. Pierwszy śnieg. Wieś na wiosnę. Wieczór na wsi. Poranek zimowy w mieście (co widzę na ulicach?) Wycieczka do młyna. Wycieczka do drukarni. Na dworcu kolei żelaznej i t. p. c) Epizody z życia uczniów np. Skauting w naszej szkole. Nasz sklep szkolny. Wystawa szkolna. Uroczystość

szkolna np. obchód jakiejś rocznicy narodowej). d) Prace ludzkie, różne instytucje dobra ogólnego np. Historja listu od napisania do przyjścia na miejsce przeznaczenia (poczta). Jak telegraf roznosi wieści po świecie? Nasz lekarz szkolny (praca lekarza). Moja mama jest wizytatorką ochron (Co robi? dlaczego?) Czem będę, gdy dorosnę i dlaczego taki zawód sobie obieram? Milicja miejska i t. p. e) Łatwe charakterystyki osób rzeczywistych lub pewnych typów np. Mój mały braciszek. Moja mała siostrzyczka (charakterystyka dziecka). Moja babunia. Łakome dziecko. Roztrzepany uczeń. Zapalony zbieracz marek (kart pocztowych, starożytności i t. p.).

Stopień 3-ci. Młodzież dorastająca lat 14—18. a) Kartki z pamiętnika, wspomnienia, zabarwione uczuciowo np. Najszczęśliwszy dzień w mojem życiu. Przykre wspomnienia dzieciństwa. Nadzieje i obawy w dzień egzaminu. Powrót do domu po długiej nieobecności i t. p. Opisy i obrazy takie, jak na stopniu 2-gim, tylko z większem uwzględnieniem strony estetycznej (opisy estetyczne). c) Opisy rzeczy najbardziej godnych widzenia w mieście lub okolicy: gmachy, pomniki, pamiątki historyczne i t. p. d) Sprawozdania ze zdarzeń, mających znaczenie ogólniejsze, społeczne lub narodowe np. pogrzeb zasłużonego człowieka, w którym młodzież szkolna brała udział; nabożeństwo uroczyste w ważnej chwili i t. p. e) Własne obserwacje, dotyczące charakterów i postępowania ludzi np. Dzielny czyn (widziany osobiście). Dla kogo z nieszczęśliwych mam największe współczucie? (z własnych wspomnień i obserwacji). Do kogo pragnąłbym być podobnym w przyszłości? Jakie zalety najbardziej cenię w ludziach? i t. p.

Z krótkiego tego szkicu widać, że życie codzienne dostarcza bardzo obfitego materjału do wypracowań i to dla każdego stopnia tak, iż może się nasunąć pytanie: czy wobec tego należy szukać innych jeszcze tematów? Są w obecnych czasach pedagodzy, którzy istotnie odrzucają wszelkie *tematy naukowe* t. j. oparte na systematycznym wykładzie różnych przedmiotów, gdy dawniejsi przeciwnie takie tylko tematy polecali w imię koncentracji nauczania. Co do mnie, to nie odrzucam ich zupełnie, lecz chciałabym im nadać formę bardziej nowożytną. Streszczenie wykładu nauczyciela może być czasem pożyteczne dla utrwalania głównych punktów w pamięci, ale nie jestto właściwie ćwiczenie stylowe:

uczeń nic tu od siebie nie daje, nie wypowiada żadnej myśli własnej. Ćwiczenie na temat naukowy powinno być właściwie owocem własnych obserwacyj, własnych studjów, w takim razie nie będzie ono właściwie powtórzeniem, lecz uzupełnieniem, rozwinięciem wykładu. Z tego powodu ćwiczenia takie dostępne będą jedynie tam, gdzie metoda nauczania uwzględnia w szerszych rozmiarach pracę samodzielną ucznia. Tam, gdzie nauka polega wyłącznie na przyswajaniu pamięciowem podręcznika lub wykładu, ćwiczenia przyrodnicze, geograficzne, historyczne i wszelkie inne nie mają racji bytu: żaden uczeń nie powie nic więcej nad to, co jest w książce czy w notatkach, a to nie jest przecież gruntowną znajomością rzeczy. W wielu szkołach jednak już dzieje się inaczej: z wykładem nauk przyrodniczych łączą się zajęcia praktyczne, z wykładem historji czytanie książek lub artykułów, wskazanych przez nauczyciela. W takich warunkach uczeń może opracować temat, dobrze sobie znany z własnych obserwacyj lub samodzielnego czytania. Dla uczniów młodszych nadawać się tu będą głównie tematy przyrodnicze np. własne obserwacje zwierząt, jako uzupełnienie pogadanek zoologicznych, opisy roślin przez siebie wypielęgnowanych, opisy doświadczeń fizycznych, albo też opisy przyrządów, które do nich służyły, często wyrobionych przez samych uczniów. Od młodzieży dorastającej dopiero żądać można referatów, opartych na lekturze, przyczem należy przestrzegać, aby to nie było niewolnicze streszczenie jednej książki, lecz odpowiednie ujęcie określonego zagadnienia przy korzystaniu z różnych źródeł; oczywiście takie referaty dostępne będą dopiero dla uczniów i uczennic klas wyższych szkoły średniej, stanowiąc pewne przygotowanie do późniejszych prac seminaryjnych w uniwersytecie.

Nasuwa się pytanie: kto ma decydować o wyborze takich tematów? kto ma je poprawiać? Dawne instrukcje dla szkół polskich przepisywały, aby zadawali je i odczytywali specjaliści, wykładający odpowiednie przedmioty, a poprawiał nauczyciel języka polskiego jedynie pod względem stylu; w każdym razie porozumienie między nauczycielami jest tu rzeczą nieodzowną.

Trzecie źródło tematów do wypracowań stanowi czytanie. Dawniej ze źródła tego czerpano wyłącznie, zalecając uczniom, zwłaszcza w klasach niższych wyłącznie reprodukcję ścisłą lub mniej ścisłą utworów przeczytanych; now-

sza metodyka zaczęła je lekceważyć, wpadając niekiedy w przeciwną ostateczność. Większość jednak metodyków, nawet bardzo radykalnych, i tutaj pragnie tylko pewnej reformy, a nie zupełnego usunięcia ćwiczeń, opartych na czytaniu. Czytanie przecież wzbogaca naszą wiedzę, pobudza wyobraźnię, uczucie, daje początek nowym myślom i poglądom; o ile te obrazy i myśli zajmą nasz umysł, czujemy nieprzepartą potrzebę utrwalenia ich dla siebie lub zakomunikowania innym; — słowem czytanie tak naturalnie wiąże się z pisaniem, że wprost dziwić się można tym pedagogom, którzy ten związek chcą rozerwać w imię samodzielności i indywidualności ucznia. Według mnie jego samodzielności i indywidualności uczynimy zadość, gdy nie zmusimy go do niewolniczej prawie dosłownej reprodukcji, lecz przeciwnie pozwalamy treść czytaną przerobić po swojemu i przedstawić w sposób jak najbardziej indywidualny. Co do dostępności tych tematów, to liczyć się należy ze stanowiskiem dziecka wobec książki i czytania w rozmaitych fazach jego rozwoju. Na najniższym stopniu dziecko w powiastce czy bajce rozumie tylko fabułę, fakty, zdarzenia; im więcej jest ruchu, akcji, im ta akcja jest wyższą, tem rzecz cała jest bardziej zrozumiała i dostępna. Później dopiero dziecko poza samą bajką zaczyna upatrywać głębszy jej sens, jakąś myśl przewodnią, zaczyna rozumieć alegorję, znaczenie symboliczne danego utworu, zastanawia się nad wartością moralną czynów tam przedstawionych, nad charakterem bohaterów; wreszcie dużo już później na bardzo wysokim stopniu rozwoju czytelnik uświadamia sobie wartość artystyczną przeczytanej książki, jest zdolny zrozumieć jej zalety niezależne od więcej lub mniej symbolicznej treści. Z tego powodu ćwiczenia, oparte na literaturze, rozpoczynałabym od zdawania sprawy z treści obrazków poszczególnych lub historyjek w obrazkach; dzieci 9-letnie do tego są już zupełnie przygotowane, tembardziej, że w pierwszych 2-ch oddziałach obrazki służyły im za temat do ćwiczeń ustnych. Później przeszłabym do opowiadania powiastek czytanych, niekoniecznie świeżo przeczytanych, lecz i dawniejszych, których treść pamiętają: jak dowodzi Scharelmann i inni pedagodzy niemieccy, ćwiczenie jest wtedy samodzielniejsze, gdyż dziecko może łatwiej opowiedzieć swojemi słowami, gdy już słów książki zapomniało, tylko rzecz samą pamięta. Te opowiadania można bardzo urozmaicić: raz opo-

wiadają dzieci całą bajkę niezbyt długą, innym razem jakiś epizod z rzeczy dłuższej, czasem rozszerzają powiastkę z czytanki, dosnuwając z własnej fantazji szczegóły, które autor pominął, albo też tworzą nową własną bajkę podobnej treści; — książka jest im wówczas pobudką i natchnieniem. Dopiero od dzieci starszych żądać można czegoś więcej: wyjaśnienia myśli, zawartej w bajkach i przypowieściach, zastosowania jej do życia ludzi, więc szukania własnych przykładów, ewentualnie ułożenie innej bajki, wyrażającej myśl tę samą, jak zalecał Lessing, a u nas Dygasiński; albo też charakterystyki osób, występujących w danej powieści lub poemacie. Ćwiczenia takie są zadawane tu i owdzie, lecz ogólnie uważane za trudne. Co do bajek Ezopa, Lafontaine'a i innych, to określenie ich sensu moralnego niektórzy psycholodzy niemieccy i amerykańscy wciągnęli do programu badania inteligencji dzieci starszych; z badań tych okazuje się, że jeszcze dzieci 10-letnie mało zdają sobie sprawę z alegorji, dopiero u 12-letnich widać znaczny postęp w tym kierunku — chyba więc dopiero w tym wieku możnaby stosować, jako temat do wypracowań niektóre bajki Krasickiego, Trembeckiego, Mickiewicza, a jeszcze później możnaby dawać do rozwinięcia takie utwory alegoryczne, jak: Dzieje kamienicy w Kukorowcach Krasickiego, Legendę żeglarską Sienkiewicza. Charakterystyki literackie tak lubiane przez nauczycieli polskich i francuskich, przez uczniów i uczennice są ogólnie uważane za bardzo trudne: w IV klasie nie umieją ich pisać zupełnie, w V piszą z wielką trudnością, dopiero w VI lub VII udają się niekiedy lepiej. Niektórzy metodycy niemieccy np. Zergiebel chcieliby je zupełnie usunąć ze szkoły, jako niedostępne dla uczniów i uczennic. Może tu jednak trochę winy dzisiejszego systemu nauczania: za dużo czasu poświęca się w niższych klasach na gramatykę, w wyższych na czysto teoretyczny wykład stylistyki i historji literatury, a za mało na czytanie samych utworów. Następstwem tego jest, że uczeń, kończący szkołę średnią, ma pamięć pełną imion własnych, dat, terminów naukowych i wyuczonych z podręcznika sądów o autorach i ich dziełach, ale tych dzieł sam nie czytał, a co gorsza, nie umie czytać ze zrozumieniem rzeczy. Radykalna reforma, której początek stanowią już nowe podręczniki L. Komarnickiego i K. Wóycickiego, kładące nacisk na czytanie i dokładny rozbiór rzeczy czytanych, jedynie może podnieść

wartość wypracowań literackich naszych maturzystów. W każdym razie przy wyborze tematów w szkole średniej liczyć się należy bardzo ze stopniem dojrzałości umysłowej uczniów i uczennic i takie tylko osobistości wybierać dla charakterystyki, które są dość wyraźnie zarysowane przez autora i dostatecznie zrozumiałe dla ucznia danego wieku. Należałoby też w tym dziale zachować ściślejszy związek pomiędzy ćwiczeniami, opartemi na czytaniu, a ćwiczeniami pokrewnej treści z codziennego życia. Poeta czy powieściopisarz, tworząc swe kreacje, opierał się na rozległej obserwacji życia, a przy tworzeniu powieści lub poematów historycznych na bardzo gruntownych studjach nad daną epoką, dających mu przeniknąć jej ducha. Tymczasem od ucznia klas wyższych wymagamy zrozumienia i scharakteryzowania tych postaci tylko na podstawie samego czytania. W klasach niższych pisze się jeszcze czasem ćwiczenia o swojej lalce, albo swoim kotku; ale w wyższej klasie, broń Boże! realnego życia codziennego w wypracowaniach nie dotyka się wcale, bo są to rzeczy zbyt błahe, zbyt dziecinne dla 15—16-letnich dziewcząt i chłopców.

A tymczasem to jedynie uratowałoby czasem charakterystyki. Gdyby taka 15-letnia Zosia naprzód napisała wypracowania p. t. *Moja mała siostrzyczka* i opisała 3-letnie dziecko na podstawie własnej obserwacji, patrząc na nie kochającym wzrokiem starszej siostrzyczki, toby później ćwiczenie literackie *Urszulka* według Trenów Kochanowskiego nakreśliła daleko lepiej, niż obecnie, gdy Kochanowskiego jako „literaturę" przechowuje w osobnej przegródce swego umysłu, a swoje domowe radości i troski trzyma zupełnie oddzielnie i daleko od tej szkolnej wiedzy, więc pisząc o Urszulce, myśli raczej o tem, co Chrzanowski mówi o Trenach, niż o rozkosznem dziecku, które ma codziennie przed oczyma. Nie udają się również charakterystyki osobistości historycznych, gdy uczeń nic więcej o nich nie wie prócz tego, co było w wykładzie czy podręczniku; do kreślenia takich portretów piórem przystąpić można dopiero wtedy, gdy na podstawie pamiętników i innych dokumentów poznało się dokładniej człowieka i epokę, w której działał; — młodzieży też wtedy tylko dawać możemy taki temat do opracowania, gdy poprzednio przez czytanie posiadła cały ten materjał. Najtrudniejszemi z ćwiczeń literackich będą dla młodzieży rozbiory czytanych utworów naprzód dlatego, że

umysł bardzo młody najmniej interesuje się wartością artystyczną i formą czytanych utworów, a powtóre dlatego, że taki rozbiór dzieła wymaga bardzo głębokiej znajomości życia i charakterów ludzkich, gdy chodzi o treść, a znacznej wiedzy z dziedziny teorji literatury, stylistyki i estetyki, gdy idzie o formę. Uczeń kilkunastoletni napisać może tylko kilka banalnych frazesów ogólnych, będących znów nie jego własnym sądem, tylko powtórzeniem zdań nauczyciela, otoczenia domowego i podręcznika. Zamiast tych szumnych rozpraw i rozbiorów, których czasem sam 15-letni autor nie rozumie, należałoby w szkole średniej skromniejsze stawiać wymagania i żądać jedynie, aby uczeń lub uczennica napisali szczerze i poprostu „swoje własne wrażenia", doznane przy czytaniu danego utworu; taki temat pobudzi oczywiście do zastanowienia i przygotuje do późniejszych studjów nad literaturą, których miejsce właściwe dopiero w uniwersytecie lub samokształceniu ludzi dorosłych.

Jeśli zechcemy teraz ćwiczenia, oparte na literaturze, ułożyć w pewien szereg pod względem dostępności tak, jak to uczyniliśmy z ćwiczeniami, opartemi na własnych spostrzeżeniach i przeżyciach, odróżnimy z nich następujące trzy stopnie:

Stopień 1. Zwykłe opowiadania: historyjki w obrazkach, powiastki, bajeczki, odtworzone z książki lub obmyślone samodzielnie.

Stopień 2. Odtwarzanie treści bajek, legend i innych utworów literackich z wyjaśnieniem i rozwinięciem ich znaczenia i myśli przewodniej.

Stopień 3. Charakterystyki bohaterów powieści i poematów, wrażenia z lektury, uwagi o przeczytanych książkach, referaty sprawozdawcze.

II. Zależnie od czynności umysłowych, koniecznych przy opracowaniu danej treści, dostępniejsze będą (bez względu na treść) te ćwiczenia, w których czynność ta jest prostsza, mniej dostępne wypracowania, wymagające bardziej złożonych procesów myślowych. Podstawowe uzdolnienia intelektualne: spostrzeganie, wyobrażenie i rozumowanie nie występują w rozwoju dziecka kolejno, jak dawniej mniemano, lecz działając współcześnie, udoskonalają się z wiekiem. Co do zdolności spostrzegania, będącej podsta-

wą wszystkich ćwiczeń treści opisowej, to u dzieci 9-letnich spotykamy to, co Claparède nazywa *synkretyzmem*, ujmowanie przedmiotów konkretnych jako pewnych całości bez analizowania ich i odróżnienia cech istotnych od przypadkowych. Obserwacja najprostszych przedmiotów jest wtedy niedokładna: najwydatniejsze tylko, najjaskrawsze cechy pociągają uwagę dziecka, inne są pomijane zupełnie. Z wiekiem dopiero rozwija się zdolność do dokładniejszej obserwacji, a stąd i opisy rzeczy konkretnych stają się coraz bardziej ścisłe i dokładne. Później zaś dopiero, przy większym rozwoju zdolności sądzenia z jednej strony a poczucia piękna z drugiej, uczeń staje się zdolny odróżnić cechy istotne od drugorzędnych i świadomie już uwydatnić cechy najbardziej charakterystyczne. Z tego to powodu niewłaściwym był dawny zwyczaj rozpoczynania wypracowań od opisu *konia. psa. róży* i t. d., które wymagały już odrazu dokładnej analizy i pewnego uogólnienia, lecz zgodnie z rozwojem umysłowym dziecka porządek będzie taki:

a) Obserwacje, dotyczące najbliższego otoczenia; tematy wypracowań możliwie indywidualne i organiczne np. Jak mój kotek bawi się ze mną? (pije mleko, ucieka przed psem, śpi na słońcu i t. d.). Co widziałem, idąc do szkoły? Nasza choinka i t. p. Takie ćwiczenia dajmy dzieciom na dwóch pierwszych stadjach rozwoju stylu t. j. tym, które są zdolne jedynie do opisów schematycznych i naiwnych. b) Opisy rzeczy konkretnych, wymagające dokładnego poznania przynajmniej cech najistotniejszych np. Przybłąkał się do was pies, nie wiesz, do kogo należy; opisz go tak dokładnie, aby na podstawie tego opisu mógł go poznać właściciel. Twój kolega nie był na lekcji, na której nauczyciel pokazywał wam kompas (dźwignię, barometr i t. p.) opisz ten przyrząd i dodaj rysunek tak, aby kolega mógł go sobie wyobrazić i t. p. Do takich opisów przejść już można w 5-m oddziale szkoły powszechnej z uczniami około lat 12-tu. c) Obrazek, opis estetyczny, wymagający wyróżnienia w danym przedmiocie cech najbardziej charakterystycznych np. Nasz ogród na wiosnę. Zamieć śnieżna. Las na jesieni i t. p. Doświadczenie okazuje, że obrazki takie kreślą już ładnie dzieci 12-letnie, najlepiej zwykle i najchętniej je piszą dziewczynki i chłopcy około lat 14-tu — będą to więc rzeczy odpowiednie dla wyższych oddziałów szkoły powszechnej i dla III i IV klasy szkoły średniej.

Ze spostrzeganiem rzeczy i faktów łączy się ich odtwarzanie, a więc pierwsza czynność pamięci i wyobraźni. Opiera się na nich najdostępniejszy wogóle dla dzieci rodzaj ćwiczeń — opowiadanie. Przy reprodukcji pewnej treści w formie opowiadania najważniejszą rzeczą będzie skojarzenie szeregu faktów według ich następstwa w czasie i związku przyczynowego; nadto dobre opowiadanie równie jak dobry opis wymagać będzie pewnego świadomego wyboru szczegółów: odróżnienia rzeczy głównych i podrzędnych. Z tego powodu opowiadanie, jakkolwiek na ogół łatwiejsze. nastręcza podobne trudności co opis. Małe dzieci obdarzone dobrą pamięcią, reprodukują dość dokładnie swoje wspomnienia i czytane powiastki, ale nie czynią wyboru wśród szczegółów danego zdarzenia: piszą nie to, co było najważniejsze i co koniecznie pisać należało, lecz to, co przypadkowo zapamiętały. Na pierwszym więc stopniu nie można żądać streszczenia dłuższych całości, lecz tylko reprodukcji pewnych epizodów t. j. dziecko odtwarza tak wiernie, jak umie i może, to, co przeżyło samo, usłyszało lub przeczytało. Na drugim dopiero stopniu żądać można takich opowiadań, w których z wielu faktów trzeba będzie wybrać tylko niektóre najważnjejsze lub najbardziej charakterystyczne; tu więc zaliczamy: streszczenie dłuższych powiastek, a także opowiadanie z własnego życia np. Wspomnienia z ostatnich wakacji. Najważniejsze zdarzenia w ostatnim roku szkolnym; opowiadania historyczne, do których uczeń musi wyszukać materjał w różnych rozdziałach podręcznika lub różnych wykładach np. Historja Krzyżaków, życie i działalność Jana Zamoyskiego i t. p.

Równocześnie ze zdolnością odtwarzania działa i fantazja; jest ona dość bujną u dzieci, zaczynających pisać wypracowania, tak, że obok reprodukcji zdarzeń rzeczywistych i czytanych powiastek są one zdolne do układania własnych bajeczek. Ze względu jednak, że ćwiczenia, oparte na fantazji np. Opowiadanie jabłonki, Pamiętnik starej książki i t. p. wymagają wspomnianego wyżej wyboru i doboru faktów najbardziej charakterystycznych, mogą je wprawdzie pisywać dzieci młodsze z własnej ochoty („ćwiczenia wolne"), ale nauczyciel zalecać je będzie raczej uczniom troszkę starszym, a więc prowadzić będzie równolegle z opowiadaniami większych rozmiarów.

Co się tyczy zdolności do rozumowania, na której opie-

rają się wszelkie rozprawki, rozprawy i wogóle ćwiczenia rozumowe, to porządek rozwoju dziecka jest mniej więcej taki: myślenie właściwe zaczyna się od porównania, na którem opierają się pewne sądy o przedmiotach i ich klasyfikacja, później idzie zdolność do uogólnienia i początki rozumowania indukcyjnego, gdy ścisłe rozumowanie dedukcyjne należy już do dojrzalszego wieku. Trzy czynności rozumowe: wnioskowanie, dowodzenie i przekonywanie następują kolejno po sobie t. j. uczniowie naprzód są zdolni ze swych spostrzeżeń wyprowadzić jakieś wnioski logiczne, później dopiero uczą się uzasadniać swoje mniemania, a na końcu przekonywać innych o ich słuszności. Rozwój w tym kierunku jest wogóle bardzo powolny, a przy obecnych metodach nauczania powolniejszy jeszcze, niż mógłby być w innych warunkach pracy szkolnej. Z tego powodu z *rozprawami*, które bywają prawie wyłącznie polecane dla uczniów szkół średnich, nie należałoby się spieszyć.

Zgodnie z tem, co powiedzieliśmy wyżej, ćwiczenia rozumowe należałoby rozpocząć od *porównywania*. Czynili to dawniejsi metodycy, dając obok opisów porównania rzeczy konkretnych np. *Porównanie pióra i ołówka. Porównanie wiosny i jesieni*, a później na wyższym stopniu takie rozprawy, jak *Życie i podróż* albo *Wiosna i młodość*, ale słusznie zauważono, że takie tematy są sztuczne, nienaturalne; uczeń z własnego popędu w ten sposób porównywać nie będzie. Zaleciłabym więc zamiast takich porównań trochę naciąganych *zestawienia*, które same przez się pewne porównanie nasuną. Tu należą tematy opisowe i opowiadające o podwójnym tytule: *Burek i Miluś* (nasz pies i nasz kotek). *Co widziałem na ulicy, idąc do szkoły, a co wracając do domu? Jabłoń na wiosnę i na jesieni.* Takie rzeczy mogą już pisać dzieci, które w opowiadaniu oddzielnych zdarzeń i opisywaniu oddzielnych przedmiotów nabrały już trochę wprawy, a więc można je rozpocząć w V-m, a czasem nawet w IV-m oddziale szkoły powszechnej. Na tymże stopniu dawać możemy ćwiczenia, pobudzające do uogólnienia t. j. do wykrycia wspólnych cech pewnej grupy przedmiotów np. *Jakie zwierzęta chowamy przy domu? Drzewa w naszym sadzie* albo ogólniejsze: *Jakich materjałów używają do budowy domu?* wreszcie naukowe i literackie np. *Bogactwa kopalne naszej ziemi. Jakie bajki Krasickiego są w naszych Wypisach?* Przy opisie i wyliczaniu odpowiednich przedmiotów nasuwać się

tu będą pewne uwagi ogólne, czyniąc z tego rodzaju ćwiczeń przejście od opisu do rozprawki. Innym sposobem rozwijania zdolności do uogólnienia będą niektóre opowiadania, połączone z poszukiwaniem myśli głównej; tutaj można spożytkować *historyjki w obrazkach;* uczeń ma tylko szereg ilustracji, które sam układa we właściwym porządku, odtwarza powiastkę i sam dla niej wynajduje tytuł, odpowiedni do treści; a także bajki i alegorje, które uczniowie opowiadają, wyjaśniając jednocześnie myśl główną. Wreszcie można tu stosować układanie samodzielne planu przeczytanych utworów, wskazywanie punktów głównych; wymaga to bowiem również owej zdolności do uogólnienia, której dzieci nie posiadają w pierwszych latach nauki szkolnej. Wszystkie te ćwiczenia odpowiadałyby okresowi lat 12—14 t. j. ostatnim klasom szkoły powszechnej, oraz klasie III i IV obecnych szkół średnich.

W klasie V-ej z uczniami mniejwięcej 15-letnimi możnaby iść krok dalej: żądać od nich, aby pewne prawdy ogólne zastosowali samodzielnie do znanych sobie faktów, albo odwrotnie ze znanych sobie faktów wysnuli wnioski ogólniejsze. Pierwszy wypadek mamy, gdy np. podajemy jakieś przysłowie czy sentencję moralną, żądając, aby uczeń opowiedział jeden lub kilka wypadków (z życia codziennego, z historji, z powieści i t. p.), do których zdanie to da się zastosować; — drugi, gdy chcemy, aby uogólnił pewne spostrzeżenia swoje i refleksje i dał odpowiedź jasną i wyczerpującą na pewne pytania np. *Jak należy używać wakacji? Jakie korzyści można osiągnąć z czytania książek?* Tutaj też należą wspomniane wyżej ćwiczenia, w których uczeń wyraża swoje osobiste upodobania i zapatrywania np. *Jakie zalety w ludziach cenię najwyżej? Jakie nauki interesują mnie najbardziej?* W ćwiczeniach takich uczeń nietylko musi pewien wybór uczynić, ale go umotywować dostatecznie, co dla wielu przedstawia pewną trudność; szczególniej uczniowie należący do typu opisowego i opowiadającego, najłatwiejsze nawet rozprawki piszą słabo, uczniowie zaś, których zaliczyliśmy do typu uczuciowego, zamiast argumentów rzeczowych, dają często szereg wykrzykników, wyrażających ich zachwyt i uwielbienie. Rodzaj ten najlepiej odpowiada typowi refleksyjnemu t. j. uczniom, którzy już wcześniej, czasem od 10-go roku życia okazują skłonność do zastanawiania się nad każdym faktem i wnikania w jego przyczyny, a przedewszyst-

kiem do analizowania swoich myśli i uczuć; że typ taki istnieje, nie ulega wątpliwości, w materjale, zebranym przez *Polskie Tow. badań nad dziećmi* spotykałam ćwiczenia uczniów i uczennic klasy I na temat *Moja droga do szkoły*, w których dziecko nie opisuje dokładnie tej drogi, tylko mówi, o czem podczas niej myślało. Otóż z uczniów tego typu, najbardziej nadającego się do rozprawek, często w 15-ym lub 16-ym roku życia ta skłonność do refleksji wzrasta znacznie, ale ta chwila jej wzrostu łączy się czasem z pewnym nadmiarem dowodzeń: uczeń mówi wiele rzeczy, nie mających ścisłego związku z tematem, a przynajmniej przekraczających jego ramy. Aby uczeń uzasadnił należycie swe przekonanie, a nie popadł w rozwlekłość i frazeologję, należy unikać tematów zbyt obszernych, ale dawać mu do rozstrzygnięcia ściśle określone pytania. Ponieważ dostępność tematu zależy w tym razie znacznie od indywidualności ucznia, więc w doborze tych pierwszych rozprawek należy brać pod uwagę nietylko dokładną znajomość przedmiotu, lecz i wspomniane typy, o których mówiliśmy obszerniej w I części tej pracy (str. 99). Każdy rozumuje najlepiej w tej dziedzinie, która jest mu najlepiej znaną; nikt zaś nie rozumuje dla samego rozumowania, chyba gdy w logice układa przykłady na różne rodzaje sylogizmów, lecz zwykle rozumowanie jest jednym ze środków oświetlenia wszechstronnego pewnych faktów konkretnych i związanych z niemi zagadnień. Z tego powodu nietylko na stopniu niższym odrzuciliśmy wszelkie rozprawy oderwane, jako przedwczesne dla dzieci, lecz i w klasach wyższych należy tym wypracowaniom nadać charakter mniej abstrakcyjny, niż miały w podręcznikach dotychczasowych. Z każdym typem uczniów rozpocząć je należy od innych tematów, a mianowicie: dla typu opisowego i spostrzegawczego najlepsze będą tematy przyrodnicze lub techniczne, np. o znaczeniu pewnych wynalazków i urządzeń, o życiu roślin i zwierząt w zależności od warunków klimatycznych, o oddziaływaniu człowieka na przyrodę i przyrody na człowieka — tutaj bowiem uczeń rozumowanie swoje opiera na dokładnej obserwacji faktów i zjawisk, do której ma skłonność, a dzięki swym zdolnościom opisowym używa w argumentacji swej nie pustych frazesów lecz dobrych przykładów; dla typu opowiadającego przeciwnie dostępniejsze będą na początek raczej tematy historyczne, w których za punkt wyjścia posłużą

pewne fakty i ich związek przyczynowy; uczniowie typu refleksyjnego przeciwnie z większą łatwością poruszać się będą w dziedzinie zagadnień etycznych, społecznych czy psychologicznych, o ile oczywiście będą to zagadnienia dla ich 15-letniego umysłu zrozumiałe i znane; dla typu uczuciowego wreszcie najłatwiejsze mogą się okazać pewne zagadnienia, ściślej związane z życiem wewnętrznem osobnika, gdy piszący zgodnie ze swą skłonnością będzie miał możność wypowiedzenia swych uczuć, a jednocześnie spróbuje wyjaśnić ich przyczynę i sąd swój, jakkolwiek subjektywny, uzasadnić.

Dopiero gdy uczeń stanie się zdolny samemu sobie jasno zdać sprawę z tego, co o danym przedmiocie myśli, a na różne „dlaczego“ nauczyciela będzie mógł dać odpowiedź jasną i logiczną, nie szukając jej w podręczniku; można od niego żądać rozprawy właściwej, której celem jest przecież nie rozprawianie dla rozprawiania, lecz przekonywanie i nauczanie innych. Nasi uczniowie tego celu nie widzą i dlatego może rozprawy piszą źle; ani o jasnem i logicznem przeprowadzeniu swej głównej tezy, ani o doborze argumentów najbardziej przekonywających nie myślą zarówno przy układaniu, jak przy pisaniu; nie przewidują więc zarzutów, na które należałoby odpowiedzieć; nie spostrzegają sprzeczności we własnem dowodzeniu, i często największe okazują zdziwienie, gdy nauczyciel zwróci na to uwagę. Wynika to w znacznej części stąd, że od ucznia żądamy, aby dowodził tego, co już z góry było dowiedzione; nie czuje on potrzeby przekonywania kogokolwiek prócz przekonania swego nauczyciela, że na każdy temat wypracowanie napisze. Tu więc potrzeba radykalnej reformy w dotychczasowym systemie. Tematem rozprawek, w przeciwieństwie do dzisiejszych programów i podręczników, powinny być zagadnienia, które można z różnych stron oświetlić, w których dopuszczalne są różne zapatrywania. Trentowski bardzo słusznie powiada, że nauczyciel powinien tu korzystać z rzeczywistych sprzeczek i dyskusji między młodzieżą; dopiero „widząc ich w ogniu, daj im pióro do ręki“. Sądzę, że tę radę należałoby dziś uzupełnić: rozprawami piśmiennemi prowadzić *ćwiczenia ustne* tej treści t. j. pewne zagadnienie, które nasuwa życie, czytanie czy nauka czynić przedmiotem dyskusji w klasie. Do tej dyskusji niech się uczniowie przygotowują t. j. obmyślają sobie, co chcą po-

wiedzieć, a nawet zanotują główne punkty, ale niech ją przeprowadzą ustnie. Wtedy nauka dowodzenia i przekonywania odbywa się poglądowo: uczeń widzi swego przeciwnika, słyszy jego zarzuty, dostrzega wrażenie tych słów na twarzach kolegów; nauczyciel na równi z uczniami głos zabierze i może przez swe pytania i uwagi na tok dyskusji odpowiedni wpływ wywierać. Równocześnie z takiemi ćwiczeniami ustnemi uczniowie klasy V i VI mogliby opracowywać piśmiennie takie tematy, w których chodzi o przekonanie jednej jakiejś określonej osoby np. piszą list do kolegi lub koleżanki, nie mającej jeszcze zdania w danej kwestji (pytającej o radę) lub wyrażającej zdanie przeciwne; albo układają dialog między dwiema osobami, z których jedna stawia zarzuty, a druga je odpiera. Na jeszcze wyższym stopniu w klasie VII i VIII można już zwracać się nie do jednej osoby, lecz do pewnego grona czytelników, a więc zamiast owych szumnych a bezcelowych chryj dawnego pokroju, niech uczniowie piszą: *odczyty i wykłady popularne*, czy skromne *pogadanki*, przeznaczone dla kolegów z własnej klasy, czy dla dzieci młodszych, lecz tak ułożone, aby je naprawdę można było wygłosić np. podczas jakiejś uroczystości szkolnej, rocznicy narodowej czy obchodu na cześć ludzi zasłużonych, niech układają *artykuły wstępne czy feljetony* do pisma redagowanego przez siebie, o ile szkoła je posiada, a wreszcie niech piszą *przemówienia okolicznościowe*, zastosowane możliwie do rzeczywistych warunków życia młodzieży, kończącej szkołę średnią.

III. Pozostaje jeszcze jedna sprawa w związku z dostępnością tematu — ustopniowanie ćwiczeń ze względu na trudności językowe. Na niższym stopniu jest to rzecz stosunkowo łatwiejsza: póki dzieci piszą tylko o rzeczach najbliższych i mogą się posługiwać językiem zwykłym, potocznym, a nauczyciel równolegle z ćwiczeniami piśmiennemi prowadzi ćwiczenia ustne, wzbogacające ich słownik, zwykle temat dostępny pod względem treści, jest jednocześnie dostępnym i pod względem językowym t. j. dziecku nie brakuje wyrazów na określenie tego, co zna dobrze i widzi codziennie. Trudności okazują się dopiero później, gdy

chcemy, aby dzieci pisały o rzeczach trochę dalszych, o których się w życiu potocznem nie mówi codziennie; — tu często odczuwa się pewien brak wyrazów, a najczęściej brak zwrotów właściwych. Trudności tych nie byłoby może wiele, gdybyśmy inaczej niż dotychczas prowadzili naukę języka ojczystego, a mianowicie gdybyśmy we wszystkich stopniach nauczania prowadzili systematyczne ćwiczenia ustne dla wzbogacenia mowy, więcej czasu poświęcali na czytanie wyjątków wzorowych, a z wykładem teoretycznym stylistyki łączyli więcej ćwiczeń czysto językowych, które mamy w podręcznikach Komarnickiego i Wóycickiego. Niezależnie jednak od tego bezpośredniego i pośredniego oddziaływania na zasób słownikowy ucznia, powinniśmy w wyborze wypracowań liczyć się z istotnym rozwojem jego zdolności wysłowienia.

Pod tym względem należałoby rozróżnić: 1) Ćwiczenia, w których najwłaściwszy jest styl prosty, zbliżony do mowy potocznej, gdzie uczeń nie potrzebuje dobierać wyrazów, lecz pisze tak, jak mówi; — wymaga się od niego wyłącznie jasności i zrozumiałości wyrażenia. Tu należą opowiadania i opisy z życia codziennego, listy, karty z pamiętnika i t. p. 2) Ćwiczenia, które wymagają od ucznia znajomości większej liczby synonimów, aby odpowiednio do potrzeby mógł wybierać wyrażenia najodpowiedniejsze w danym wypadku; tu należą np. powiastki i opowiadania, do których wprowadzone są dialogi (odrębna mowa każdej osoby), opisy estetyczne, w których chodzi o oddanie słowami najwydatniejszych cech danego przedmiotu, charakterystyki osób, opowiadania historyczne (oddanie charakteru danej epoki, użycie wyrazów starych, czasem archaizmów), podania i bajki ludowe (zastosowanie zwrotów ludowych, czasem prowincjonalizmów), wreszcie przekłady z języków obcych lub streszczanie utworów, czytanych w obcych językach, gdzie chodzi o czystą i poprawną polszczyznę przy zachowaniu myśli oryginału. 3) Ćwiczenia, które wymagają od ucznia znajomości bogactwa języka w tym stopniu, aby nietylko posiadał po kilka wyrazów na oznaczenie tego samego pojęcia, lecz zdawał sobie dokładnie sprawę z różnicy ich znaczenia i wartości uczuciowej, a to w tym celu, iżby styl swój świadomie zastosował do słuchacza, lub czytelnika do którego się zwraca. Tu należą wszystkie takie tematy, których wyraźnym celem jest nauczanie, prze-

konanie lub wzruszanie, a więc: pogadanki czy odczyty popularne, listy, rozprawki, przemówienia, odezwy i t. p.

Łatwo zrozumieć, że dopóki uczniowie pozostają na dwóch pierwszych stadjach rozwoju stylu (wyrażenie myśli schematyczne i naiwne), jedynie pierwszy rodzaj ćwiczeń jest dla nich dostępny: dzieci przedstawiają nam piśmiennie swe spostrzeżenia i przeżycia, a my wymagamy od nich jedynie, aby pisały całemi zdaniami, a każdą rzecz nazywały właściwem jej imieniem. Tym sposobem stopniowo przychodzi dziecko do trzeciego stadjum: do wyrażania się poprawnego. Jeśli przyjmiemy, że pierwszy stopień, t. j. wyrażanie myśli schematyczne przypada na drugi rok nauczania, gdzie umieściliśmy ćwiczenia piśmienne przygotowawcze. (Patrz wyżej str. 10), a w trzecim oddziale, w którym dzieci zaczynają właściwe wypracowania, mamy do czynienia ze stopniem 2-gim, t. j. wyrażaniem myśli naiwnem, za punkt zwrotny w rozwoju uznać trzeba oddział 4-ty czyli dzieci 10 — 11-letnie. Słownik w tym wieku nie jest jeszcze bardzo zasobny, ale już istnieją w nim pewne bogactwa, z których w wypracowaniach możemy skorzystać. Dzieci, które w rozwoju zdolności stylowej doszły do stopnia 3-go t. j. do poprawnego wyrażania myśli, zdają sobie sprawę z bardziej jaskrawego odstępstwa od tej poprawności w mowie małych dzieci, ludzi niewykształconych, cudzoziemców — chętnie też takie zwroty w swoich ćwiczeniach przytaczają; szczególniej chłopcy chwytają doskonale takie charakterystyczne zwroty i zdobią niemi opowiadania o charakterze humorystycznym. Z drugiej strony dzieci zdolniejsze mniej więcej w tym wieku zaczynają zwracać uwagę na piękne, poetyczne zwroty i stosować je świadomie lub nieświadomie w opisach przyrody: w materjale p. Wolanowskiej znajduję bardzo ładne obrazki zimy, nakreślone przez uczniów wstępnej i pierwszej klasy; w materjale, zebranym przez *Polskie Tow. badań nad dziećmi*, mam wypracowania na temat dowolny dziewczynek lat 10 — 12, świadczące o uzdolnieniu w danym kierunku. Skłonność ta, t. j. upodobanie do zwrotów charakterystycznych, obrazowych wzrasta wyraźnie z wiekiem: jeśli epitety, przenośnie, porównania są stosunkowo rzadkie w ćwiczeniach dzieci 10-letnich, wielkie ich bogactwo odnaleźć można w ćwiczeniach uczniów i uczennic lat 12 — 15, dowodem

tego są bardzo ładne obrazki natury, przytoczone w broszurze H. Rowida z zeszytów uczniów szkoły wydziałowej w Krakowie. Zauważyłam też osobiście, że dziewczęta dorastające, uczennice klasy V (lat 14 — 16) chętnie jako ćwiczenia na temat dowolny piszą nowelki i monologi: w nowelkach przytaczają rozmowy charakterystyczne, w monologach usiłują niejako przejąć się przybraną rolą i przedstawić sposób mówienia danej osoby.

Niekiedy ta dążność do używania wyrazów charakterystycznych, rzadszych, a jednocześnie do unikania wyrazów zbyt pospolitych przeradza się w wielką wadę stylu: w przesadę. Niektóre dzieci we wspomnianym wyżej wieku piszą zbyt kwieciście w mniemaniu, że piszą pięknie, nie umieją utrzymać owej miary, która cechuje prawdziwego artystę. Oczywiście rzeczą nauczyciela będzie tu uświadomić im różnicę między stylem obrazowym a napuszonym; ale uczynić tego nie można inaczej, tylko właśnie polecając pisać ćwiczenia, wymagające owego świadomego wyboru i doboru wyrażeń, aby przy rozpatrywaniu i poprawianiu ich uczniowie sami mogli osądzić, czy wybrali wyrazy i zwroty najwłaściwsze t. j. najlepiej rzecz malujące. Od 4-go więc, a najpóźniej od 5-go oddziału dzieci mogą pisać opowiadania i powiastki z przytoczeniem rozmowy, w 6-ym oddziale można im już zadawać opisy estetyczne. W szkole średniej klasy niższe I, II, III, zupełnie są przygotowane do owych powiastek z charakterystycznemi rozmowami, gdzie mowa małych dzieci lub gwara ludowa może znaleźć zastosowanie; klasa IV (uczniowie przeciętnie 13—14-letni) z łatwością już kreśli opisy estetyczne; w klasach wyższych: obrazy natury, nowelki, dialogi i monologi dadzą pole do skorzystania z całego bogactwa wyrazów i zwrotów, dotyczących przyrody i człowieka.

To bogactwo w jednej dziedzinie współistnieje z ubóstwem w innym kierunku: uczniowie we wspomnianym wyżej wieku (lat 10 — 15) wyrażają się bardzo niedołężnie, gdy chodzi o tematy historyczne lub abstrakcyjne. Każdy z nauczycieli spostrzegł, jak słabo dzieci w tym wieku opowiadają historję, jak nie mogą się przyzwyczaić do ścisłego rozróżniania wyrazów bitwa i wojna, jak często od nich słyszymy pleonazm „powstało powstanie“, albo pochwałę jakiegoś króla, że „dobrze panował“. Nie spostrzegłam też poczucia różnicy między językiem dawnym a nowoczesnym,

skłonności do użycia archaizmów w opowiadaniu z dawnych czasów. Z tego powodu proponowane przez Scharrelmanna dla uczniów klasy VII i VIII szkoły powszechnej (18 — 14-letnich) charakterystyki osobistości historycznych wydają mi się bardzo mało dostępne dla tego wieku nietylko z powodu treści, która wymaga dokładniejszej znajomości danej epoki, lecz i z powodu języka który należałoby zastosować do danego tematu. Mniej jeszcze wydają mi się dostępne owe listy i mowy, zalecane przez podręczniki francuskie dla uczniów szkół średnich, w których uczeń jest zmuszony przemawiać w imieniu jakiejś osobistości historycznej. Rzecz taka wymaga przecież nietylko bardzo gruntownej znajomości epoki, ale i niemałej znajomości dawnego języka; zadanie trudne nawet dla utalentowanego pisarza, o ile nie przeprowadził studjów gruntownych w danej dziedzinie. Tymczasem uczniowie nasi tak mało znają dawną polszczyznę: w dzisiejszem nauczaniu tak mało jest czasu i miejsca na czytanie dawnych klasyków polskich, że trudno bardzo na to liczyć, aby naprawdę uczeń VI, VII a nawet VIII klasy zdawał sobie sprawę, jakim językiem mógł przemawiać Żółkiewski do wojska, czy Kordecki do zakonników. Próbowałam parokrotnie uczennicom klas wyższych (zaczynając od V-ej) zaproponować jako temat powiastkę historyczną na tle życia osobistości, której życiorys znały mniej więcej dokładnie np. po odczytaniu elegji Janickiego „O samym sobie“ w ładnym przekładzie Syrokomli miały przedstawić niektóre epizody z życia poety np. jak mały Klimek zdolnościami swemi zwraca uwagę wojewody Kmity, jak się wyróżnia wśród uczniów w szkole Lubrańskiego i czyta własny wiersz na popisie, jak go wysyłają do Włoch dla dalszego kształcenia się i t. p. Próby jednak nie udawały się najczęściej: dziewczęta, które czasem bardzo zręcznie kreśliły obrazki z życia współczesnego, z tematem historycznym nie umiały sobie poradzić, a przynajmniej opracowywały go słabo, pomimo, że w dzieciństwie dużo czytały powiastek historycznych np. Teresy Jadwigi, a w danym okresie życia zachwycały się *Trylogją* Sienkiewicza i niektóremi powieściami Kraszewskiego. Są niewątpliwie młodzieńcy, którzy już w wieku lat 16 — 18 próbują pisać nawet dramaty historyczne, ale są to już zdolności i upodobania indywidualne, które zgodnie z naszą zasadą należy uwzględnić w wyborze tematów; ale

niektórych nie można brać za miarę ogólną. Podobne ubóstwo językowe zauważyć można w rozprawkach i innych tematach abstrakcyjnych; nieraz uczeń lub uczennica myśli logicznie, ale wyraża się nieudolnie. Rozprawki pod względem stylu są zwykle gorzej pisane, niż opowiadania i opisy z tej samej klasy. Najczęściej jest to wynikiem zbyt małego zasobu wyrazów i zwrotów. Badania psychologiczne dowiodły, że dzieci do lat 12 nadzwyczaj mało wyrazów abstrakcyjnych rozumieją, a jeszcze mniej ich używają z własnego popędu. W wieku lat 12 — 15 ilość wyrazów abstrakcyjnych i zdolność ich rozumienia wzrasta znacznie, ale nie jest jeszcze bogactwem, któremby uczeń rozporządzał z całą swobodą: w braku właściwych wyrazów uczniowie posługują się ciągle temi samemi zwrotami, albo zastępują niewłaściwie jeden wyraz innym, albo wreszcie piszą zbyt ciężko i rozwlekle, omawiając całemi zdaniami to, co można silnie a zwięźle określić jednem słowem. Oczywiście wpływa na to cały system nauczania, który nie stara się o wzbogacenie słownika dzieci starszych. Przewaga beletrystyki w lekturze młodzieży dorastającej, żądanie od niej, aby powtarzała dosłownie słowa podręczników naukowych, lub nadmierna pobłażliwość nauczycieli, zadawalających się odpowiedziami nieścisłemi i niepoprawnemi językowo, sprawiają, że młodzież ta nie może ściśle i jasno określić nawet tego, co dobrze rozumie. Byłoby inaczej niewątpliwie, gdybyśmy: 1) zachęcali młodzież do czytania książek poważniejszych, napisanych dobrą polszczyzną; 2) na poprawność i czystość mowy zwracali uwagę nietylko na lekcjach języka polskiego, lecz na wszystkich innych; 3) równolegle z ćwiczeniami piśmiennemi prowadzili odpowiednie ustne nietylko dla rozwinięcia pewnej treści, lecz i dla wzbogacenia mowy.

Dopiero przełamanie tych pierwszych trudności językowych, t. j. pewna wprawa w jasnem i ścisłem wyrażaniu pojęć i sądów pozwoli uczniowi sprostać większym jeszcze wymaganiom — wyrażania tej samej treści w rozmaitej formie, zależnie od celu naszego pisma: uczeń musi tu zdawać sobie sprawę, że zupełne przekonanie lub wzruszenie kogoś zależy nietylko od doboru argumentów, lecz i od wyrazów, w których przedstawiamy swe racje. Młodsze dzieci przeczuwają to czasem intuicyjnie i bywają w pewnych wypadkach naturalnie wymowne, ale zbyt wczesne

uświadamianie tej różnicy tonu i stylu jest z wielu względów niepożądane: myśląc o wrażeniu, które słowa jego mogą wywrzeć, dziecko miesza się, traci śmiałość i swobodę, a co gorsza traci naturalność i szczerość. Kto uczy się dopiero ślizgać, od tego nie żądamy, aby tańczył na lodzie; dopiero łyżwiarz zupełnie pewny siebie może sobie pozwolić na jakieś popisy. Podobnież do jakichś lat 14 lub 15 uczeń ma jeszcze dużo pracy, aby sobie samemu zdać jasno sprawę ze swych spostrzeżeń, uczuć i poglądów i jak widzieliśmy, często brak mu wyrazów, gdy chodzi o oddanie subtelniejszych odcieni pojęć; nie możemy go więc obarczać troską o przystosowanie stylu do specjalnych potrzeb czytelnika: wystarczy w tym razie, gdy będzie pisał jasno i logicznie tak, że będzie można go zrozumieć bez specjalnych komentarzy, a w listach uniknie wyrazów niegrzecznych lub obrażających, umiejąc je zastąpić przez zwroty mowy równie jasne a kulturalniejsze. Dopiero w okresie późniejszym np. lat 15 — 18 można będzie już od chłopców i dziewcząt żądać trochę więcej. Bardzo słusznie w niektórych szkołach niemieckich ludowych żądano od uczennic z 8-ej klasy (mniej więcej 14-letnich), aby opowiadały bajki dzieciom z 1-go oddziału; wprawiały się bowiem przez to nietylko w płynne opowiadanie, lecz i w umiejętność przemawiania do dzieci 6-letnich.

Ćwiczenia takie przydałyby się bardzo i w wyższych oddziałach szkoły powszechnej i w szkole średniej, a szczególniej w seminarjach nauczycielskich, których wychowańcy przecież w przyszłości mają nauczać, t. j. posiadaną przez siebie wiedzę uprzystępniać umysłom młodocianym, albo ludziom dorosłym, mniej wykształconym. Tutaj pewne świadome dążenie do połączenia wielkiej prostoty z jędrnością i obrazowością stylu, przekonanie się, że rzeczy najtrudniejsze, prawdy najwznioślejsze można uczynić jasnemi dla dziecka i dla prostaka — byłyby wielką pomocą; nawet dla celów zawodowego kształcenia się. Ale i poza kandydatami na nauczycieli te ćwiczenia poniekąd pedagogiczne miałyby wielkie znaczenie dla wyrobienia stylu młodzieży; a więc niech uczniowie i uczennice klas wyższych zamiast ciągle stąpać na koturnach, opracowują pewne tematy popularne, niech jakąś legendę, baśń ludową napiszą raz w tej formie, w jakiej ją słyszeli, drugi raz w formie opowiadania dla młodszego rodzeństwa; o jakiejś nowej zdo-

byczy naukowej, o jakimś wynalazku, o którym słyszeli w wykładzie lub czytali w książce, niech napiszą raz notatkę dla siebie i dla kolegów z VII czy VIII klasy, drugi raz niech opracują pogadankę, przeznaczoną dla wieśniaków lub rzemieślników, którzy się fizyki i chemji nie uczyli; niech wreszcie o jakiemś zdarzeniu ułożą raz sprawozdanie urzędowe, notując tylko ścisłe fakty, miejsca, liczby, a następnie niech z powodu tego zdarzenia napiszą list lub odezwę z wyraźnym celem wzruszenia ludzi i pobudzenia ich do czynu np. wezwanie do niesienia pomocy pogorzelcom czy innym nieszczęśliwym, dotkniętym klęską żywiołową.

Streszczając się, możemy przyjąć mniej więcej takie stopniowania ćwiczeń pod względem trudności językowych:

Stopień 1. Dzieci lat 9 — 11, oddział III i IV. Krótkie opowiadania, opisy i listy, w których wymagamy kilku zdań, mających pewien związek logiczny i tworzących pewną całość. Wystarcza, gdy dzieci umieją swe myśli wyrazić całemi zdaniami, jasno i zrozumiale.

Stopień 2. Dzieci lat 11 — 13, oddziały wyższe szkoły powszechnej i klasy niższe szkoły średniej. Opowiadania i opisy charakterystyczne, w których prócz jasności żądamy pewnej barwności wyrażenia, dialogi z zachowaniem odpowiedniej mowy każdej z osób.

Stopień 3. Młodzież lat 13 — 16, klasa 4, 5 i 6. Oprócz tematów, polecanych już na stopniu 2-gim, wypracowania treści bardziej abstrakcyjnej (małe rozprawki naukowe i moralne, ćwiczenia z historji i literatury), wymagające ścisłego wyrażenia myśli, trafnego użycia terminów naukowych i innych wyrazów abstrakcyjnych, poprawnej budowy zdań dłuższych, zwłaszcza dobrego ich połączenia (użycie spójników, skracanie zdań), wreszcie czystej polszczyzny (unikanie zbytecznych wyrazów cudzoziemskich).

Stopień 4. Młodzież lat 16 — 18, klasa 7 i 8. Oprócz tematów, polecanych na stopniu 2-gim, również wypracowania, wymagające pewnego zastosowania stylu do różnych okoliczności, więc: układanie opowiadań (powiastki, bajeczki) dla małych dzieci, pogadanek i odczytów popularnych, przemówienia okolicznościowe, odezwy; dla zdolniejszych opowiadania na tle historycznem z uwzględnieniem wszelkich charakterystycznych znamion danej epoki, a więc i właściwego jej języka.

C) Wybór tematu w świetle zainteresowań ucznia.

Kwestja ta, dawniej zupełnie lekceważona i pomijana, teraz nabiera bardzo doniosłego znaczenia, ale ostatecznie nie może być rozstrzygnięta bez pewnych studjów specjalnych, których dotąd brak nam zupełnie. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, jakie ćwiczenia interesują dzieci w danym wieku, aby w praktyce nie popełnić zbyt wielu pomyłek, któreby go zmuszały często do zmiany tematu już zadanego. Ale co tu wziąć za punkt wyjścia w naszych badaniach? Możnaby oprzeć się na ogólnych studjach nad zainteresowaniem; a więc zwrócić uwagę na to, o czem uczniowie chętnie mówią, co ich silniej zajmuje i porusza. Większość nauczycieli tak też czyni, spełniając niejako nakaz Trentowskiego. Ale nie we wszystkich wypadkach jest to wskazówką nieomylną: czasami temat jakiś np. książka przeczytana, obraz widziany przejmuje nas do głębi, ale wrażenia swe i myśli przetrawiamy sami, zupełnie nie mamy ochoty ich analizować i rozpisywać się o nich; są natury bardzo głębokie i uczuciowe, które jednak nie lubią pisać o swoich uczuciach. Można też zwracać się bezpośrednio do uczniów i uczennic, aby wybrali sobie temat i notować sobie tematy przez nich wybrane; ale i to niezawsze jest pewne: w klasie czasem z kilku tematów, proponowanych przez nauczyciela, uczniowie słabsi wybierają nie ten, który im się najbardziej podoba, lecz ten, który wydaje im się najłatwiejszy do wykonania. Przez wiele lat obserwowałam stale to zjawisko: gdy dawałam po kilka tematów do wyboru, świadomie i szczerze wybór ten czyniły tylko uczennice zdolniejsze i lubiące pisać, te zachwycały się, gdy im trafiłam do przekonania i czasem z własnej chęci opracowywały dwa lub trzy tematy, bo im się „i to i tamto podobało"; wprost przeciwnie wszystkie uczennice słabsze stale unikały wszelkich tematów, w którychby mogły wypowiedzieć własne myśli i uczucia, wybierały zwykle opowiadania lub streszczenia tego, co już czytały czy słyszały — im wyższą była klasa, tem częściej się to zdarzało.

Najpewniejsze stosunkowo są wnioski, wysnute z ćwiczeń już napisanych: wypracowania, które się „udały", na-

leżą niewątpliwie do tych, które uczniowie pisali chętnie; to, co się „nie udało“ najczęściej nie było interesujące. Żeby jednak posiadać takie wskazówki, trzebaby zebrać obfity materjał z różnych szkół, od różnych nauczycieli i do tego zachęcamy jak najbardziej. Tymczasem pozwolę sobie zestawić to, co mi dało własne doświadczenie i wskazówki rozproszone w różnych pracach polskich i obcych.

Zaczynając pisać wypracowania, dzieci 9 — 10-letnie na ogół piszą chętnie, a nawet z pewnym zapałem. Wolą jednak w tym wieku opowiadania niż opisy. Interesują je głównie tematy z codziennego życia, powiastki i bajeczki przeczytane, a także powiastki na podstawie szeregu obrazków (historyjki w obrazkach). Pisanie jest jeszcze rzeczą nową i trudną, po pierwszym zapale szybko następuje znużenie, skutkiem tego dzieci nie lubią tematów zbyt obszernych, zbyt skomplikowanych.

Po osiągnięciu pewnej wprawy w okresie lat 10 — 12 zainteresowanie do ćwiczeń piśmiennych u dzieci, których nie zniechęcono do nich przez nadmierne wymagania wzrasta znacznie. Wielkie powodzenie mają wówczas tematy osobiste np. o zabawach, wycieczkach, przygodach własnych, o małym braciszku, o ulubionym kotku i t. p., oraz tematy, pobudzające wyobraźnię. Dzieci próbują pisać powiastki na wzór tych, które czytały, lubią też ćwiczenia w rodzaju: *Pamiętnik lalki, Historja starego grosza, Opowiadanie jabłonki* i t. p. Niektórzy z moich uczniów i uczennic w tym wieku najchętniej pisali ćwiczenia w rodzaju: *Dzień z życia pszczoły, Dzień pastuszka, Dzień rolnika, Dzień małego roznosiciela gazet* i t. p. W wypracowaniach takich było dużo trafnych, choć może powierzchownych obserwacji, dotyczących życia przyrody i człowieka, wyobraźnia podsuwała też często przygody nadzwyczajne, smutne lub wesołe. Niektóre takie tematy są zdolne rozbudzić zainteresowanie, które trwa czas dłuższy. Dzieci miały tak dużo do powiedzenia, że nie mogły skończyć swej historji w ciągu godziny (ćwiczenia klasowe) wtedy pozwalałam im napisać tylko część I, a dalszy ciąg stanowiły następne wypracowania. Powstawały stąd opowiadania dłuższe z kilku rozdziałów. Takich „długich historji“, jak zaleca Scharrelmann i Linke nie próbowałam proponować; nie wiem, czyby się udały z dziećmi polskiemi, które częściej niż

niemieckie domagają się zmiany. W tym czasie, kiedy dzieci nabierają chęci do pisania powiastek z własnej głowy, zazwyczaj mniej znajdują upodobania w odtwarzaniu piśmiennem krótkich bajeczek, które były na lekcji przeczytane, objaśnione i opowiedziane. Przeciwnie: chętnie opracowują piśmiennie to, co czytały same, czego nie znają koledzy i nauczyciel; jest tu widoczna chęć podzielenia się własnemi wrażeniami z klasą. Wreszcie mają czasem powodzenie ćwiczenia oparte na czytaniu, lecz nie będące jego streszczeniem, a więc różne przeróbki i uzupełnienia przeczytanych utworów. Do pisania listów nie spostrzegłam — w tym wieku zbytniego zapału, do opisów schematycznych jeszcze mniejszy; nie jestto jednak wstręt nieprzełamany: w tym wieku dziecko tak łatwo ulega sugestji nauczyciela, że do każdego rodzaju wypracowań można je zachęcić — indywidualność nie zarysowuje się jeszcze bardzo silnie w robotach piśmiennych.

Usposobienie dzieci zmienia się wyraźnie około lat 12. W tym czasie szczególniej zmniejsza się zainteresowanie do tematów z życia codziennego, co stwierdzają nawet najradykalniejsi zwolennicy ćwiczenia wolnego. Ma to rozmaite przyczyny. Życie codzienne jest istotnie zbyt jednostajne, aby starczyło na długo: w końcu i nauczycielowi i dzieciom zbraknie konceptu, bo trudno corocznie powtarzać to samo t. j. koło Bożego Narodzenia pisać o gwiazdce, później o ślizgawkach i zabawach na lodzie, później o zajęciach w ogródku na wiosnę i t. p. Dzieci starsze przestają się interesować temi fraszkami, które je zajmowały początkowo; stają się też bardziej nieśmiałe, więcej zamknięte w sobie: wstydzą się o wielu rzeczach mówić, mają swoje tajemnice, które wyjaśniają niechętnie. Nieraz słyszałam od dziewczynek i chłopców w tym wieku, że nie lubią się „spowiadać w wypracowaniach".

Uczniowie i uczennice więcej wymagają od siebie; chcieliby w ćwiczeniach swych dać treść mniej zwyczajną i wyrazić ją w ładnej formie.

Zainteresowanie budzą teraz tematy dalsze, które traktować można objektywnie, usuwając własną osobę na plan drugi. Są to opisy i opowiadania, oparte bądź to na własnej obserwacji, bądź na czytaniu. Steger i Christoph, zebrawszy bogaty materjał ze szkół w Tyrolu, znaleźli, że najlepiej się udały trzy tematy opisowe: *Jabłonka przed*

naszą halą gimnastyczną. Wystawa owoców i jarzyn. Opis drukarni. Sądzą oni, że u dzieci w tym wieku rozwija się pewien zmysł praktyczny, zainteresowanie do rzeczy pożytecznych, szczególniej mali wieśniacy już teraz nie chcą pisać o fraszkach dziecinnych. Być może dzieci polskie są mniej pozytywne od niemieckich, bardziej poetyczne, ale przypuszczam, że i u nich w tym okresie budzą się pewne zainteresowania gospodarcze i techniczne tak, że piszą czasem chętnie o różnych urządzeniach i wynalazkach; ćwiczenia, wiążące się z odpowiedniemi wycieczkami i pokazami, są w tym wieku chętnie witane. Tak samo w tym wieku chętnie piszą dzieci opowiadania, oparte na czytaniu np. podania i legendy historyczne, wyjątki z życiorysów sławnych ludzi.

Wreszcie upodobania do ćwiczeń fantastycznych trwa dalej; Steger i Christoph przytacza, że dobrze się udały ćwiczenia: *Historja kropli wody. Co mi opowiedział kamień przydrożny?* U Gassmanna spotykamy powiastki z życia dzieci, napisane przez uczniów i uczennice 12-letnie; niekiedy bohaterem czy bohaterką opowiadania jest właściwie młodociany autor, który w tej formie pod przybranem dowolnie imieniem przedstawia własne figle lub przygody.

Około roku 14-go po wspomnianym wyżej okresie objektywizmu powraca subjektywizm, lecz pod inną postacią. Budzi się uczuciowość i refleksja, a wraz z niemi upodobanie do tematów, dających możność wyrazić swe uczucie. Wrażliwość na piękno przyrody, zamiłowanie do przebywania w lesie, ogrodzie, nad wodą, do przechadzek i wycieczek samotnych lub w towarzystwie, sprawiają, że w tym wieku dziewczęta i chłopcy bardzo chętnie kreślą opisy przyrody np. *ranek wiosenny, burza letnia, noc księżycowa i t. p.* Potrzeba przyjaźni, chęć zwierzenia się, wyspowiadania z doznanych wrażeń, budzi zwłaszcza wśród dziewcząt upodobanie do długich listów do przyjaciółek.

Uczeń znów lubi pisać o sobie i „spowiadać się“ ze swych uczuć i zamiarów, o ile tylko ma zaufanie do nauczyciela, któremu oddaje swe wypracowanie. Tematy osobiste np. *Wspomnienia z dzieciństwa. Kartki z pamiętnika. Najszczęśliwszy dzień w mojem życiu. Cobym uczynił, gdybym był bogaty?* i inne podobne w IV i V klasie mają wielkie powodzenie.

Fantazja zrywa się do szerszego lotu; jak już raz wspomniałam, uczennice 15 — 16-letnie chętnie pisują powiastki i nowelki. Ulubione tematy różnią się jednak wybitnie od tych, które wybierały dzieci 10—12-letnie. Zainteresowanie skupia się tu zwykle na pewnej sytuacji lub na stanie psychicznym bohatera: chłopcy i dziewczęta w tym wieku chętnie przedstawiają w swych opowiadaniach ludzi nieszczęśliwych, pokrzywdzonych, wyrażając współczucie dla nich, a całe oburzenie dla tych, którzy ich skrzywdzili; czasem opisują walki wewnętrzne, poprzedzające np. jakieś niezwykłe poświęcenie się dla dobra przyjaciela, dla rodziny, dla kraju; często oczywiście tematem jest miłość, zwłaszcza nieszczęśliwa, tragiczna, z długą rozłąką, ze śmiercią zdala od osoby ukochanej. Obok takich obrazków nastrojowych, sentymentalnych, pisują też niekiedy rzeczy satyryczne, wytykające z całą bezwzględnością wszelkie wady i śmieszności które młody autor czy autorka obserwuje w swem otoczeniu.

Rozprawki czyli t. zw. tematy oderwane mało wogóle budzą zainteresowania; wyjątek stanowią te, które poruszają nietylko umysł, lecz i serce; miałam wielokrotnie ładne (z upodobaniem kreślone) ćwiczenia na temat miłości ojczyzny, odwagi fizycznej i cywilnej, a raz uczennica z klasy V napisała z całym zapałem o stowarzyszeniach młodzieży, wymownie broniąc swobody uczniów, rzekomo krępowanych przez rodziców i nauczycieli. Ale to są rzeczy stosunkowo rzadkie: większość z własnej chęci wybierze prawie zawsze opis lub opowiadanie.

Stosunek ucznia starszego do nauczyciela jest zgoła inny, niż dzieci młodszych. Do lat 12 zainteresowania dziecka łatwo ulegają zmianom pod wpływem sugestji nauczyciela; od lat 12 wytwarza się coraz większa odporność względem tych sugestyj. Swobodę pisania krępuje często świadomość różnicy między indywidualnością własną a indywidualnością nauczyciela: uczniowie i uczennice buntują się wewnętrznie przeciwko pewnym tematom głównie z tego powodu, że nie mogą w nich szczerze wypowiedzieć swych myśli. Pamiętam ze swych czasów szkolnych wielkie wzburzenie, gdy nauczycielka zadała nam w klasie VI wypracowanie: *O potrzebie posłuszeństwa;* — właśnie wtedy byłyśmy wszystkie nastrojone buntowniczo przeciwko władzy

szkolnej i wprost nie mogłyśmy jakoś zalecać uległości i uważać jej za cnotę. Gdy do tematu niesympatycznego dołącza się jeszcze pewien plan gotowy, orzekający, z góry, w jakim duchu ćwiczenie ma być napisane, uczeń bardziej jeszcze się zniechęca. W ankiecie przeprowadzonej przez Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego, p. Król zwraca uwagę, że większość uczniów i uczennic woli wypracowania bez gotowego planu, niż takie, w których plan został podany przez nauczyciela.

Nietylko rozprawki moralne, lecz i tematy literackie, (charakterystyki, rozbiory) bywają przedmiotem niechęci uczniów starszych nietylko z powodu pewnych trudności opracowania, lecz i z powodu wspomnianych wyżej różnic między uczniami a nauczycielami. Młodzież dorastająca niewątpliwie interesuje się literaturą, lecz wiele utworów odczuwa i rozumie inaczej, niż nauczyciel. Wytwarza się często tego rodzaju położenie, że uczeń lub uczennica *wie* o wartości pewnego utworu, jako arcydzieła literatury, lecz wartości tej wewnętrznie *nie odczuwa*; wtedy pisanie o takim utworze sprawia piszącemu pewną przykrość, musi zadawać sobie przymus, gdy to, co ma napisać, zupełnie się nie zgadza z jego nastrojem i usposobieniem. Stanowczo popełniamy wielki błąd pedagogiczny, nie wglądając w odrębną psychologję wyrostków i podlotków w wieku lat 14—18. Z najgenjalniejszych poetów, z arcydzieł literatury czynią oni wybór, który staje się często fanatycznem uwielbieniem lub nieuzasadnionem uprzedzeniem. Jeden z pedagogów niemieckich opowiada, że uczennice 14-letnie, kończące szkołę ludową 8-klasową, nie dały się przekonać do Goethego, gdyż Schiller był ich uwielbianym poetą. Nasze szósto i siódmoklasistki często mają takie uwielbienie dla Słowackiego, że nawet o utworach Mickiewicza nie chcą pisać, przypuszczają, że nauczyciel krzywdzi Słowackiego, stawiając wyżej Mickiewicza. Zdarzają się i przeciwne wypadki: miałam uczennicę 15-letnią, której uwielbienie dla „Pana Tadeusza", czytanego i odczytywanego bezustannie, przesłaniało zupełnie wszystkich innych poetów, Słowacki poruszał ją rzadko, a Krasińskiego ani zrozumieć, ani odczuć nie mogła. Takiej jednostronności należy oczywiście przeciwdziałać przez czytanie i rozbiór odpowiednich utworów, zwracanie uwagi na ich piękność; ale nie należy od ucznia wymagać, aby pisał o wszystkiem, lecz

do wypracowań wybierać to, co silniej poruszy jego myśl i serce.

Niezależnie od skreślonej przez nas ewolucji zainteresowań, którą przechodzi każde dziecko, istnieją bardzo wybitne różnice indywidualne zarówno co do stopnia, jak i co do kierunku upodobań pisarskich. O różnicach tych mówiłam już w I części mej pracy w rozdziale p. t. *Styl dziecięcy*, gdzie wskazałam najwybitniejsze typy uczniów, piszących wypracowania. Nie uwzględniłam tam tylko jednej rzeczy, mającej niezmierne znaczenie w praktyce: ogólnego zamiłowania do pisania. Zamiłowanie to opiera się na naturalnym popędzie do wypowiadania się t. j. wyrażania swych myśli i uczuć, lecz nie u wszystkich przejawia się w równym stopniu; już u dzieci młodszych zarysowuje się bardzo wyraźnie różnica pomiędzy malcem, który pisać nie lubi, a „literatem szkolnym", jak ten typ nazywają Christoph i Steger, który pisze z prawdziwą przyjemnością; u uczniów starszych różnica ta występuje daleko jaskrawiej: z jednej strony wstręt do pióra, z drugiej aspiracje literackie. Wśród dzieci, lubiących pisać, odróżnić znów należy takie, które naginają się łatwo do każdego rodzaju wypracowań, oraz takie, które okazują bardzo wyraźnie upodobanie w pewnym kierunku określonym. Słowem nauczyciel w praktyce swej spotyka zwykle trzy odrębne wypadki: 1) niechęć do pisania; 2) chęć do pisania przy braku określonych upodobań; 3) wyraźne upodobanie w pewnym kierunku. Jakże zastosować naszą zasadę, aby dziecko pisało tylko o tem, co je interesuje, do każdego z wypadków wspomnianych?

Największą trudność przedstawia wypadek pierwszy: dziecko nie lubi i nie chce pisać; czy poszanowanie indywidualności nakazuje nam w tym razie zwolnić dziecko od wypracowań piśmiennych?

„Już ze mnie mamo kochana,
Mieć nie będziesz literatki;
Masz Kazia, Józia, Stefana",
Mówiła Władzia do matki.

Opowiada w jednej ze swych bajeczek niezapomniany Jachowicz, który przecież tyle uczennic istotnie wykształcił na literatki polskie. Zapewne szkoła nie może stawiać sobie za zadanie kształcić literatów, bo społeczeństwu nie-

tylko literatów potrzeba, ale szkoła nie powinna wypuszczać ze swych murów ludzi, którymby każde wzięcie pióra do ręki sprawiało przykrość, więc ma prawo i obowiązek przeciwdziałać owej niechęci do pisania. Uczynić to zaś można jedynie wtedy, gdy dokładnie poznamy indywidualność danego ucznia lub uczennicy.

Jakież to dzieci zwykle nie lubią pisać? Steger i Christoph utrzymuje, że są to „matematycy“ t. j. uczniowie, mający szczególne zdolności do nauk matematycznych. Zdaje mi się jednak, że jestto obserwacja dość powierzchowna: rzadko wprawdzie się zdarza, aby zdolności językowe i matematyczne szły z sobą w parze, ale bynajmniej nie jestto niemożebne. Natomiast wydaje mi się bardziej uzasadnionem przypuszczenie, że brak chęci do pióra idzie zwykle w parze albo z małą ekspansywnością usposobienia, a więc z charakterem skrytym, zamkniętym w sobie, a nawet z naturą eneroiczną, która siłę swą raczej okazuje w czynach, niż w słowach; albo też ze zdolnościami ekspresyjnemi w innym kierunku: nie lubią pisać często dzieci, które chętnie rysują, modelują, lub pracują ręcznie. Nie rozbudzimy w dzieciach takich chęci do pisania, gdy żądać będziemy od nich rzeczy wręcz przeciwnych ich usposobieniu t. j. zwierzeń osobistych lub tematów fantastycznych. Trzeba natomiast starać się, aby dzieci te odczuły potrzebę pisania w związku ze swemi dotychczasowemi upodobaniami. Dla małych „matematyków“ czy „przyrodników“, dla „praktycznych i gospodarnych“ dziewczynek nie-literatek najlepsze będą na początek krótkie opowiadania z ich prac i czynności, zwięzłe rzeczowe notatki, przechodzące stopniowo w dłuższe opisy i opowiadania, może w klasach wyższych referaty czy rozprawki z tej dziedziny, która specjalnie interesuje danego ucznia czy uczennicę; na ćwiczeniach takich trochę z konieczności suchych, uczeń się przekonywa o pożyteczności pisania dla siebie i dla innych, uczy się wyrażać naprzód jasno i zwięźle, a później nawet zajmująco swe spostrzeżenia i może z czasem kreślić je z pewną przyjemnością. O ile uczeń lepiej i chętniej rysuje, niż pisze, może być bardzo wskazane łączenie pisania z rysunkiem, a nawet rozpoczynanie od wypracowań, będących jedynie komentarzem do rysunków własnego pomysłu.

Takich trudności nie przysparzają nauczycielowi dzieci, które lubią pisać, nie okazując żadnych określonych upo-

dobań: zgadzają się one na każdy temat, który im podamy. Ta właśnie zgodność i łatwość przystosowania się szkodzi indywidualności: dziecko łatwo przywyka mówić to, co w danej chwili powiedzieć trzeba, nie to, co naprawdę myśli i czuje. Takim uczniom należy dopomóc do znalezienia własnej drogi. Jakże to uczynić? Oto zamiast zadawać im ciągle ćwiczenia w tym samym rodzaju, któreby ich mogły zmanierować przedwcześnie, przedstawiać im całą różnorodność tematów w granicach dostępności dla ich wieku, aby w różnorodnych rodzajach wypróbowali swe siły. To nam dopomoże wykryć rzeczywiste ich zdolności indywidualne i upodobania, a później nadać im właściwy kierunek.

Co się tyczy najwdzięczniejszego materjału t. j. dzieci zdolnych, mających od początku określone upodobania, to oczywiście upodobania te należy w wyborze tematu uwzględnić, t. j. za każdym razem pozwolić im napisać to, co najbardziej naturze ich odpowiada. Gdyby upodobania te wydawały się nam zbyt ciasne, nie należy przeciw nim występować gwałtownie, lecz oddziaływać na ucznia pośrednio: czytając i rozbierając z nim różne utwory, można nieznacznie rozbudzić chęć do sprobowania swych sił w innym rodzaju, niż dotychczas; albo np. przy zadawaniu pewnych tematów całej klasie, można zwrócić uwagę, że ta sama kwestja może być w różny sposób opracowana; — wybór tej lub innej drogi oczywiście pozostawia się tu uczniowi, ale dla niektórych ta możliwość traktowania rzeczy z różnych punktów widzenia może być zachętą i pobudką do czynienia wyboru innego, jak zwykle. Odświeżanie co pewien czas repertuaru ucznia, pomysłowość nauczyciela w wynajdywaniu nowych tematów nietylko nic nie szkodzi indywidualności ucznia, lecz daje najlepsze warunki dla prawidłowego jej wzrostu i rozwoju.

D) Wartość kształcąca wypracowań.

Trzecia zasada każe spojrzeć na wypracowanie z odmiennego nieco stanowiska: dotychczas rozważaliśmy je wyłącznie jako wyraz myśli, uczuć i całej indywidualności dziecka, w takiem świetle każde wypracowanie jest celem samo dla siebie; teraz musimy zwrócić uwagę, że jest ono zarazem środkiem kształcenia ucznia i jako taki ma wielkie znaczenie nietylko dla wyrobienia w nim biegłości w wyra-

żaniu myśli, lecz dla jego ogólnego rozwoju. Nie spełni tego zadania żaden temat, który nie będzie dla piszącego dostępny i interesujący, ale nie każdy temat dostępny i interesujący jest zarazem kształcący. Pierwiastkiem kształcącym ćwiczenia jest jego wpływ na piszącego ucznia, który, jakeśmy już powiedzieli wyżej, może dotyczyć uporządkowania lub pogłębienia wiadomości, rozbudzenia pewnych uczuć dla refleksyj rozwoju pewnych zdolności umysłowych, a wreszcie rozwoju stylu.

Z pierwszego punktu widzenia za bardzo pożądane uważamy wypracowania, w których uczeń jest zmuszony do zebrania obserwacyj, a przez to do poznania pewnego przedmiotu, lub do zestawienia swych wiadomości, zdobytych drogą czytania. Ćwiczenia takie w szkole pracy są jednym ze środków kształcenia i zastępują wykład lub uczenie się z podręcznika. Nauczyciel wskazuje uczniowi tylko źródła, a on sam zdobywa wiedzę i zdaje sprawę ze swoich nabytków. W tej formie mogą być one zadawane nietylko przez nauczyciela języka, ale i przez wszystkich innych: tak, jak rysować winny dzieci nietylko na lekcjach rysunku, lecz i w związku z nauką innych przedmiotów. Trzeba tylko wybierać tematy istotnie ważne t. j. takie, których poznanie i zgłębienie istotną korzyść przyniesie umysłowi, unikać rzeczy błahych, szczegółów zbyt specjalnych, a zwłaszcza takich, które nie budzą żadnego żywszego zainteresowania piszącego ucznia. Tematy z najbliższego otoczenia i z życia codziennego wybieramy w ten sposób, aby uczeń stopniowo coraz lepiej zdawał sobie sprawę, ile jest rzeczy pięknych i godnych uwagi wokoło nas; niech więc pisze o rzeczach najprostszych, powszednich, ale nie pozwólmy mu wpaść w triumfalność i bezmyślność żądając, aby opisał wszystko, cokolwiek w jego życiu codziennem zachodzi; może np., jeśli to go najbardziej w danej chwili interesuje, opisać raz *smaczny obiadek* w niedzielę, albo swoje *kłopoty gospodarskie* np. przy sprzątaniu pokoju, ale byłoby niewłaściwe dawać częste ćwiczenia w rodzaju: jak zamiatam pokój? jak ścielę łóżko? co jadłam wczoraj? i t. p. O ile uważamy za rzecz pożądaną, aby uczniowie od czasu do czasu streścili jakiś utwór literacki, wybieramy w tym celu nie pierwszą lepszą powiastkę lub bajkę, lecz zawsze coś takiego, co warto utrwalić w pamięci dziecka, coś ładnego i ciekawego. Przy

nauce poszczególnych przedmiotów nie można pochwalić zwyczaju niektórych nauczycielek, aby dzieci streszczały każdą pogadankę; lecz jeżeli w czasie lekcji nasuwa się jakieś szczególne zagadnienie i nauczyciel pobudzi dzieci bądź do zebrania własnych obserwacyj, bądź do wypowiedzenia wszystkiego, co o danym przedmiocie wiedzą i myślą, bądź do przeczytania czegoś ciekawego w związku z poruszonym tematem; jeśli z tych spostrzeżeń i rozmowy wytworzy się materjał dość pouczający i bogaty, można dzieciom polecić, aby go opracowały piśmiennie, a ćwiczenie będzie niezawodnie kształcące.

Po większej części jednak ćwiczenia stylowe więcej będą miały związek raczej ze stroną uczuciową dziecka; pisząc o przeżyciach swych czy spostrzeżeniach, uczeń znajdzie się raczej w dziedzinie zagadnień moralnych i psychologicznych. Pierwiastek kształcący wypracowania polegać tu będzie na pobudzaniu piszącego do zastanowienia się nad danem zagadnieniem, do zajęcia wobec niego odpowiedniego stanowiska, wyprowadzenia odpowiednich wniosków, co często wpływa nawet na późniejsze postępowanie ucznia, pobudzając go do uczynienia pewnych postanowień. W tym kierunku znaczenie kształcące mieć będą tematy etyczne lub społeczne, które też mogą się wiązać zarówno z obserwacją codziennego życia, jak z treścią utworów czytanych, a więc: myśli nasuwające się, (refleksje), odpowiedzi na zapytania, rozprawki np. Co mieszkańcy miasta zawdzięczają pracy rolnika? (albo: skąd się bierze nasz chleb powszedni?). Jak uczeń powinien używać wakacyj? Co będę robił po skończeniu szkoły? Jakie myśli wyraża Mickiewicz w Odzie do młodości? i t. d. W wyborze takich tematów baczyć należy, aby nietylko dane zagadnienie było dostępne dla ucznia, o czem mówiliśmy już wyżej, lecz aby uczeń mógł o niem pisać szczerze. Tutaj łączą się względy natury intelektualnej i moralnej. Jeżeli uczeń niezupełnie zdaje sobie sprawę z pewnego zagadnienia i nie jest jeszcze dość dojrzały do jego roztrząsania; wtedy, nie mogąc nic napisać samodzielnie, pokrywa swą nieświadomość tu czy tam pochwyconemi frazesami; powtarza kilka razy to samo, albo wprost przepisuje różne zdania z książek, które znajdzie pod ręką. Taki sposób pisania przyzwyczaja do pokrywania szumnym frazesem braku myśli, a to przyzwyczajenie zarówno dla logicznego

myślenia, jak dla wpojenia zasad szczerego postępowania jest wprost zgubne. Z tego powodu musimy protestować przeciwko wszelkim tematom *przedwczesnym*, jakkolwiek z najzacniejszych pobudek kształcenia etycznego i obywatelskiego wprowadzali je dawni pedagodzy polscy od Konarskiego do Krasnowolskiego włącznie, a dziś spotykamy je często w dobrych skądinąd pracach francuskich. Większe jednak niebezpieczeństwo stanowić będą tematy z tej czy innej przyczyny drażliwe t. j. takie, w których uczeń nie może lub nie chce wypowiedzieć się szczerze: skłaniają bowiem dzieci do pisania tego, czego nie myślą i nie czują, uczą więc obłudy. Naturalnie, rozstrzyganie, czy dany temat jest przedwczesny lub drażliwy jest sprawą trudną i subtelną, wymagającą bardzo dokładnej znajomości młodzieży. To samo ćwiczenie w jednej szkole może być bardzo pożyteczne i kształcące, w drugiej — zupełnie niewłaściwe. Można to już wykazać na przykładach, które podałam wyżej. W warunkach zwykłych niema nic drażliwego w ćwiczeniu: jak należy używać wakcyj? albo: co będę robił po skończeniu szkoły? Dzieci bardzo chętnie mówią o swych projektach, a jeśli sobie jasno nie uświadomiły swych zapatrywań i upodobań, będzie dla nich korzystnie przy takich wypracowaniach zastanowić się nad racjonalnym podziałem wolnego czasu, albo nad potrzebą pracy i różnemi jej rodzajami.

Wyjątkowo jednak, gdybyśmy mieli do czynienia z dziećmi bardzo skrytemi lub bardzo próżnemi, mogłyby i takie tematy stać się pobudką do nieszczerości lub samochwalstwa.

W zwykłych warunkach pierwsze przeczytanie ze zrozumieniem *Ody do młodości* budzi w duszy młodzieńczej tyle uczuć i myśli nowych, że uświadomienie ich sobie i rozwinięcie może być bardzo wdzięcznym tematem do wypracowania; wyjątkowo jednak może się zdarzyć nawet VII klasa, złożona z jednostek tak niedojrzałych umysłowo i uczuciowo, że nic szczerego i własnego nie napiszą.

Wprost przeciwnie, tematy, które budzą w nas poważne wątpliwości pedagogiczne, w pewnych wyjątkowych razach mogą być bardzo odpowiednie. Kwestjonowałam np. temat, pomieszczony w paru dawniejszych zbiorach: *Uczeń, oszukujący nauczyciela, sam sobie szkodzi.* W szkole

bowiem dawnego typu „ściąganie“, „podpowiadanie“, „podawanie pracy cudzej za własną“ i różne inne sposoby wprowadzania w błąd nauczyciela były nietylko rzeczą częstą, lecz w opinji uczniów zupełnie nie przynoszącą im ujmy; taki więc temat zwykle rodził podejrzenie, że wymagają od nich pewnego aktu skruchy, która, niestety, często była nieszczera. A przecież dziś chyba może się zdarzyć szkoła inna, w której stosunek ucznia do nauczyciela i nauki jest zupełnie odmienny, gdzie np. istnieje rodzaj samorządu, a uczniowie wybrani przez kolegów, czuwają nietylko nad porządkiem zewnętrznym, lecz i nad podniesieniem poziomu etycznego klasy; jeśli tam wśród innych spraw mówiono o podpowiadaniu i sami uczniowie wytworzyli sobie pewien pogląd na stosowanie go i korzystanie z niego, wspomniany wyżej temat traci swoją drażliwość.

Nauczyciel, dobrze znający swą klasę, nietylko zrozumie, lecz i wyczuje, jakie tematy mogłyby jego uczniom sprawić przykrość, zmuszając ich do pisania o tem, czego nie pragną poruszać, o czem raczej chcieliby zapomnieć; nadto, pozwalając na swobodne wyrażenie uczuć, unikać będzie tego, coby skłoniło do ich udawania — wszelkie więc listy i przemowy w tonie panegirycznym powinny być wykluczone ze szkoły. Uczucie rozwijać można za pośrednictwem ćwiczeń piśmiennych, pobudzających do zastanawiania się nad położeniem, czynami, radościami i smutkami innych ludzi. Tutaj nadają się najlepiej *opowiadania i obrazki*, malujące pewne zdarzenia: od dzieci młodszych żądamy wyłącznie wiernego przedstawienia faktu, od starszych możemy wymagać głębszego wniknięcia i zgodnego z niem oświetlenia. Gdy np. dzieci opisują pożar, którego były świadkami, żądamy, aby się zastanowiły nad losem ludzi, których dotknęło nieszczęście i nad zachowaniem się ratujących: to zastanowienie się obudzić może cały szereg uczuć: współczucie dla pogorzelców, podziw dla odwagi i poświęcenia się strażaków, czasami oburzenie na obojętność przygodnych widzów; gdy wypracowanie ma za temat żniwa, żądać można zastanowienia się nad życiem żniwiarzy, z czem się wiąże współczucie i szacunek dla ludzi pracujących ciężko a uczciwie. Podobne znaczenie mogą mieć niektóre wypracowania, oparte na wyobraźni, w których uczeń lub uczennica ma wyobrazić sobie pewną sytuację np. przedstawić w powiastce dziewczynkę, któ-

ra po raz pierwszy opuszcza dom rodzinny, aby udać się na pensję; żołnierza, który ma wyruszyć na plac boju; radość rodziny, która niespodziewanie otrzymuje list od brata, przebywającego daleko; uczucie ucznia w dzień egzaminu i t. p.

Wreszcie pewną subtelność uczuć rozwijać można w młodzieży dorastającej przez zwracanie uwagi na rozmaitość charakterów ludzkich, a więc przez drobne przyczynki psychologiczne, choćby w postaci obserwacyj nad młodszem rodzeństwem; nasuwają się tu zagadnienia etyczno-pedagogiczne: jak postępować z dzieckiem chorem? jak uspokoić dziecko zmartwione? jak pogodzić braci kochających się lecz poważnionych? Oczywiście, i w tym razie należy liczyć się z zakresem doświadczenia życiowego uczniów, a nadto unikać wszystkich takich tematów, któreby w piszących mogły rozbudzić uczucia ujemne: niechęci lub nienawiści, utrwalić nastrój rozgoryczenia i przedwczesnego pesymizmu. Ćwiczenie pewnych zdolności poszczególnych wiąże się z wypracowaniami piśmiennemi o tyle, o ile obmyślenie i wykonanie danego tematu wymaga określonej czynności umysłu. Pod tym względem ćwiczenia możnaby podzielić, wzorem niektórych metodyków francuskich i niemieckich, na następujące kategorje: 1) *Ćwiczenia, oparte na obserwacji zewnętrznej;* tu należą opisy rzeczy, zjawisk, opowiadania zdarzeń rzeczywistych, porównania; 2) *Ćwiczenia oparte na obserwacji wewnętrznej;* tu zaliczamy zdawanie sprawy z własnych wrażeń i uczuć; 3) *Ćwiczenia oparte na wyobraźni* np. obrazki, powiastki, bajki, bądź oryginalnie pomyślane, bądź jako uzupełnienie, rozwinięcie czy przekształcenie pewnych pomysłów, nasuniętych przez czytanie; 4) *Ćwiczenia oparte na zdolności do uogólnienia;* — tu należą: streszczenia, wykazywanie myśli głównej czytanego utworu, charakterystyki; 5) *Ćwiczenia oparte na rozumowaniu* t. j. rozprawy różnej treści, referaty naukowe; 6) *Ćwiczenia oparte na zdolności dowodzenia i przekonywania:* artykuliki popularne, listy, przemówienia. Dla prawidłowego i harmonijnego rozwoju inteligencji jest rzeczą pożądaną, aby w nauce szkolnej uwzględniano wszystkie te rodzaje, lecz oczywiście przy wyborze tematów liczyć się należy z ich dostępnością; na każdym stopniu nauki uczniowie ćwiczą się w różnych rodzajach wypracowań, lecz zawsze w zakresie dla nich dostępnym, t. j. ro-

dzaje te wprowadzamy stopniowo stosownie do rozwoju umysłowego ucznia. Uwzględniając zainteresowanie ucznia i typ jego umysłowości, nie narzucamy tematów przeciwnych jego sposobieniu, podsuwamy tylko nieznacznie nowe pomysły, aby uchronić dzieci od jednostronności. W każdym razie nauczyciel powinien mieć dość stanowczości i powagi, aby uczniowie we właściwym czasie wypróbowali swe siły w każdym z rodzajów wyżej wspomnianych, a w ciągu pobytu w szkole nabrali w nich pewnej wprawy.

Toż samo powiedzieć można o ćwiczeniu zdolności językowych. Przy treści dość urozmaiconej uczeń ma sposobność do zastosowania całego swego słownika, a przez to do nabrania biegłości we właściwem używaniu wyrazów. Podobnież każde wypracowanie, zmuszając do wyrażania myśli w pewnych zdaniach, zaprawia do prawidłowego budowania zdań i właściwego ich łączenia, a więc do poprawności gramatycznej co do zgody podmiotu z orzeczeniem, właściwego użycia przypadków, czasów słowa, właściwego użycia spójników i t. p. Zachowanie zasady stopniowania, o której mówiliśmy wyżej, rozwijając zasadę dostępności da możność zastosowania właściwego stylu odpowiednio do treści i celu rzeczy pisanej, a zgodnie ze wzrastającą w tym kierunku zdolnością dziecka. Podobnie jak dla ćwiczenia zdolności umysłowych, specjalne znaczenie mają pewne rodzaje wypracowań, tak dla celów czysto językowych ważne jest przyswajanie uczniom pewnych form stylowych, a mianowicie: 1) Zwyczajne opowiadania lub sprawozdania z przebiegu pewnych zdarzeń — dla wyrobienia prostego, jasnego i naturalnego stylu. 2) Opisy i rozprawki treści naukowej — dla wyrobienia ścisłości stylu (właściwe użycie terminów naukowych, określeń, dokładne definicje i t. p. 3) Listy — dla zaznajomienia się z tą formą, która w życiu codziennem najczęściej jest używana. 4) Dialogi, bądź to jako osobne ćwiczenia, bądź jako część powiastek i opowiadań — dla zaprawienia się w odtwarzaniu rozmowy, co jest bardzo ważne w wielu wypracowaniach, a uczniom nieraz sprawia pewne trudności. Przemówienia okolicznościowe — dla przyswojenia sobie formy, równie ważnej i częstej w życiu współczesnem jak listy. 6) Opowiadania i pogadanki przeznaczone dla młodszych dzieci — dla wyrobienia zdolności

zajmującego a popularnego wykładu. W wyliczeniu tem pominęłam świadomie opisy estetyczne i ćwiczenia, oparte na wyobraźni; używanie ich bowiem *specjalnie dla celów językowych* mogłoby prowadzić do silenia się na styl ozdobny, pełen porównań i przenośni, co wytwarza nienaturalność i napuszoność. Przeciwnie dla celów językowych najważniejsze znaczenie mają te wypracowania, które zmuszają do prostego, ścisłego i właściwego wyrażenia myśli; uczeń wtedy musi liczyć się z każdem słowem, a więc zastanawiać nad znaczeniem wyrazów i zwrotów, wybierać najodpowiedniejsze, unikać pustych frazesów bez znaczenia. Listy, przemówienia i pogadanki przyzwyczajają nadto do liczenia się z czytelnikiem lub słuchaczem, jak mu pewne rzeczy wyjaśnić, jak go przekonać, wzruszyć, zainteresować, jak mu czasem nawet przykrą prawdę powiedzieć w sposób grzeczny, dalikatny, nieobrażający.

Dialogi zmuszają do obserwacji mowy różnych ludzi i do zdawania sobie sprawy z różnic często bardzo charakterystycznych, co wprowadza pewną barwność i rozmaitość wyrażenia. Przy pisaniu tych wypracowań uczeń zdobędzie sobie takie bogactwo wyrazów i zwrotów i tyle poczucia językowego, że gdy mu przyjdzie później nakreślić jakiś opis estetyczny lub wprost z własnej fantazji dać jakiś obrazek, znajdzie dość słów na wyrażenie swych myśli i uczuć, a metafory i porównania nieraz nasuną się same pod jego pióro, jako naturalny wynik pobudzonej wyobraźni i uczucia, nie będą to ozdoby sztucznie wywołane i wyszukane: wstręt do przesady skłoni do usunięcia wszelkiego nadmiaru kwiecistości, do skreślenia tego, co się sprzeciwia logice lub dobremu smakowi.

Należy pamiętać, że pod względem zdolności stylistycznych zachodzą znaczne różnice indywidualne, do których i nauczanie powinno się poniekąd zastosować. Są dzieci obdarzone łatwością wysłowienia zarówno w mowie ustnej jak na piśmie; u takich styl się doskonali niejako sam przez się równolegle do rozwoju zdolności myślenia t. j. są one zdolne napisać dobrze każde wypracowanie, którego temat jest dla nich dostępny pod względem treści. Drobne niezręczności lub zaniedbanie stylu usuwają się łatwo pod wpływem uwag i objaśnień nauczyciela przy sposobności jakiegokolwiek ćwiczenia.

W przeciwieństwie do nich zdarzają się uczniowie, którzy przy inteligencji normalnej, a nawet wybitnej, okazują wielką nieporadność stylową. Tutaj oczywiście należy pewien nacisk położyć na stronę czysto językową, t. j. na zwalczenie trudności technicznych pisania. Obok innych środków, o których pomówimy w jednym z rozdziałów następnych, duże znaczenie mieć tu mogą *ćwiczenia czysto językowe*, które wobec wypracowań odgrywać mogą rolę pomocniczą, taką, jak gamy i wprawki muzyczne dla wyrobienia techniki fortepianowej. Ponieważ trudności pisania zwykle pochodzą z dwóch przyczyn: z ubóstwa słownika, t. j. braku wyrazów właściwych, oraz z trudności w budowaniu zdań i okresów; więc też i ćwiczenia językowe piśmienne mogą być dwojakiego rodzaju: 1) ćwiczenia, zaznajamiające z bogactwem języka; 2) ćwiczenia na układanie zdań.

Do pierwszych zaliczyć można: wyliczanie wyrazów pewnemi kategorjami, np. wymień wszystkie znane ci nazwy kwiatów! wypisać możliwie najwięcej przymiotników, oznaczających barwy! wyliczyć jak najwięcej czasowników, oznaczających ruchy ludzi i zwierząt i t. p.) wynajdywanie wyrazów bliskoznacznych (synonimy) z określeniem ich różnic co do znaczenia i wartości uczuciowej; znajdowanie wyrazów znaczenia przeciwnego; tworzenie wyrazów pochodnych, (użycie i znaczenie różnych przyrostków), uogólnianie pojęć przy pomocy odpowiednich wyrazów! np. jak nazwiesz jednym wyrazem: siennik, prześcieradło, poduszkę i kołdrę? (pościel), jak nazwiesz jednym wyrazem: stół, łóżko, krzesła, szafy, kanapy, ławki? (sprzęty domowe), Znajdź odpowiedni tytuł dla pokazanego ci obrazka! (wybiera się obrazki, przedstawiające różne sceny z życia ludzi, bez napisu — chodzi o to, aby dziecko zdało sobie sprawę z ich znaczenia i treść określiło właściwie, bez wyliczania szczegółów). Znajdź odpowiedni tytuł dla podanej ci powiastki! (opowiada się lub czyta jakąś anegdotkę, czy bajeczkę bez tytułu, dzieci obmyślają tytuł, określający treść najściślej).

Do drugiej kategorji t. j. do ćwiczeń na układanie zdań, zaliczamy: przykłady na użycie objaśnionych wyrazów; wyrażanie tej samej myśli innemi słowami; rozwijanie zdań prostych; przykłady na różne sposoby łączenia zdań (użycie spójników i zaimków względnych; skracanie zdań

(prawidłowe użycie imiesłowów); przekładanie wyrazów w zdaniu pojedyńczem (jak można zmienić szyk wyrazów bez zmiany znaczenia?); zmiana porządku zdań w zdaniu złożonem, np. Ponieważ spóźniłeś się na pociąg, musisz pozostać do wieczora — Musisz pozostać do wieczora, ponieważ spóźniłeś się na pociąg); przy przerabianiu takich przykładów, uczeń spostrzega, że niezawsze można zdanie przestawić bez żadnej zmiany, musi się więc starać o znalezienie formy najbardziej prawidłowej (np. Kotek przebrał miarę, musiał więc nieboraczek ponieść za to karę — po przestawieniu zdań brzmieć będzie: Kotek nieboraczek musiał ponieść karę za to, że przebrał miarę; albo: Kotek musiał ponieść karę, ponieważ (bo, dlatego, że) przebrał miarę). Dla tego samego celu t. j. dla wyrobienia wprawy w układaniu zdań złożonych, stosować można uzupełnianie zdań rozpoczętych, np. Jeżeli jutro będzie pogoda... Gdy nadejdzie piękna wiosna... Gdybym była bogata... i t. p. Tutaj uczeń zwrócić musi uwagę na to, że drugie zdanie musi się przystosować do pierwszego (odpowiedniki), co często dla niewprawnego ucznia przedstawia wiele trudności.

E) Szkic programu.

Po kolejnem rozpatrzeniu wszystkich warunków dobrego wyboru wypracowań, możemy wytworzyć sobie ogólny zarys programu, najlepiej odpowiadającego potrzebie. Zgodnie ze stopniowym rozwojem umysłu, a zarazem zdolności stylistycznej, w programie tym odróżniamy trzy stopnie: 1) dzieci lat 9 — 12 (oddział 3, 4 i 5 szkoły powszechnej; klasa wstępna, I i II szkoły średniej); 2) dzieci lat 12 — 14 (oddział 6 i 7 szkoły powszechnej, klasa III i IV szkoły średniej); 3) Młodzież lat 14—18 (klasy wyższe szkoły średniej). Na każdym z tych stopni dzielimy wypracowania zarówno według treści, jak według formy; nadto łączymy niektóre ćwiczenia językowe szczególnie ważne dla danego wieku.

Stopień I. (Dzieci lat 9 — 12).

Z własnych przeżyć. Krótkie opowiadanie zdarzeń rzeczywistych (zabawy, zajęcia, zdarzenia szkolne i domowe i t. p.). *Opisy* zwierząt, roślin i przedmiotów codziennego użytku traktowanych indywidualnie np. Nasz pies,

moja lalka. Kasztan na podwórzu szkolnem. Mój nowy piórnik (dziecko zestawia własne spostrzeżenia). *Opisy* ludzi bardziej zewnętrzne (postać, ubiór, ruchy, zajęcia) np. Wieśniaczka z naszej okolicy (jak się ubiera?) Dziad po prośbie. Żołnierz na koniu i t. p. Tematy te wybiera samo dziecko lub nauczyciel w miarę, jak je życie nasuwa. Listy do rodziców, krewnych i kolegów w miarę, jak życie rzeczywiste nasuwa ich potrzebę.

W związku z nauką systematyczną. Sprawozdania z wycieczek geograficzno-przyrodniczych. Dzieci zestawiają swe spostrzeżenia (ćwiczenia spostrzegawczości i logicznego myślenia). *Opisy* doświadczeń, wykonanych przez nauczyciela lub przez same dzieci.

Ćwiczenia literackie (kształcenie wyobraźni). Opis obrazka. Historyjka w obrazkach, t. j. szereg obrazków, na których podstawie dziecko układa historję). *Opowiadanie* bajek słyszanych lub dawniej czytanych. Uzupełnienie powiastek podanych w książce krótko i sucho, słyszanych lub dawniej czytanych. (Szczegóły z własnej fantazji) Obmyślenie zakończenia powiastki, której podano początek. Próby własnych bajek i powiastek na wzór czytanych w książce (tematy dowolne).

Ćwiczenia językowe i pomocnicze. Wyliczanie wyrazów pewnemi kategorjami, tworzenia pochodnych, wyszukiwanie bliskoznacznych i przeciwnych, układanie zdań na objaśnione wyrazy, rozwijanie zdań prostych lub odgadywanie wyrazów umyślnie pominiętych.

Stopień II. (Dzieci lat 12 — 14).

Z życia codziennego. Obszerniejsze *opowiadania* z własnych wspomnień dziecinnych, z życia szkolnego i domowego (tematy przeważnie dowolne; nie zmuszać do nich uczniów zbyt nieśmiałych lub skrytych, którzy specjalnie w tym okresie nie lubią takich tematów). *Opisy* przyrody, oparte na własnej obserwacji np. Nasz ogród na wiosnę. Poranek zimowy w mieście. Mój ulubiony spacer nad rzeką i t. p. *Opisy* rzeczy godnych widzenia w mieście rodzinnem lub rzeczy, widzianych podczas wycieczek i podróży (ulice, place, gmachy, kościoły, wystawy, instytucje i t. p.). Łatwe charakterystyki osób rzeczywistych lub pewnych typów, np. Moja mała siostrzyczka. Moja babunia. Roznosiciel pism. Roztrzepany uczeń. Łakome dziecko i t. p. — Wszystkie te

ćwiczenia opierać się winny na własnych spostrzeżeniach ucznia i rozwijać w nim zdolność obserwacji.

W związku z nauką systematyczną. Sprawozdania z wycieczek przyrodniczych i geograficznych. Opisy wykonanych doświadczeń lub przeprowadzonych obserwacyj (dzienniczki przyrodnicze). Zestawienie i porównanie faktów i zjawisk w przyrodzie, a zdarzeń i osób w historji, w miarę jak nauka systematyczna podaje do nich materjał.

Ćwiczenia literackie. Powiastki na podstawie szeregu obrazków (tytuł obmyśla sam uczeń). Opowiadanie dłuższych powiastek, bajek i legend, słyszanych lub czytanych poza szkołą. Własne powiastki na tematy dostępne i interesujące w danej chwili np. Historja jabłonki, opowiadana przez nią samą, Pamiętnik starej książki i t. p. Własne opowiadanie związane z treścią utworów czytanych np. uzupełnienie czytanej powiastki lub wiersza przez opracowanie epizodu, o którym autor tylko krótko wspomina; zmiana formy np. bohater powieści sam opowiada swe dzieje. Reprodukcja bajek i przypowieści z wyjaśnieniem przenośni i myśli przewodniej. Własne bajki wyrażające myśl taką samą, jak przeczytane. Dramatyzowanie powiastek i bajek, t. j. zamiana opowiadania na rozmowę między przedstawionemi osobami (względnie: zwierzętami, a nawet rzeczami. Wrażenia z przeczytanych utworów i książek w formie pamiętnika lub listu do kolegi czy koleżanki (zwrócić uwagę na dobre streszczenie i uchwycenie myśli przewodniej).

Ćwiczenia pomocnicze językowe i logiczne. Objaśnienie wyrazów, spotykanych w czytaniu i wykładzie i układanie zdań na ich użycie. Szczególną zwrócić uwagę: a) na przymiotniki, oznaczające różne cechy przedmiotów i właściwe ich użycie; b) na czasowniki oznaczające ruchy i czynności nietylko fizyczne lecz i umysłowe; c) rzeczowniki, oznaczające pojęcia ogólne, abstrakcyjne i terminy naukowe. Tworzenie pochodnych. Wyszukiwanie synonimów. Dobieranie odpowiednich określeń do pewnych rzeczowników (wartość dodatnia i ujemna). Przykłady na użycie tego samego wyrazu w różnych znaczeniach. *Zestawienia*: Wyrazy i zwroty poetyczne i potoczne. Język dzieci i dorosłych. Wyrażenia ludowe i literackie. Zastępowanie przenośni innemi wyrazami. Układanie zdań złożonych różnego typu (użycie spójni-

ków). Przykłady na użycie różnych trybów i czasów. Skracanie zdań (użycie imiesłowów). Przestawianie szyku wyrazów w zdaniu, zmiana porządku zdań w zdaniach złożonych. Układanie planu przeczytanych utworów t. j. dzielenie na części, określenie każdej części odpowiednim tytułem, wskazywanie punktów głównych.

Stopień III (Lat 14 — 18).

Uwaga. Ze względu na różnicę w rozwoju wyższych zdolności umysłowych między uczniami 14 — 16-letniemi (klasa V i VI) a 16 — 18 (klasa VII i VIII) w każdym dziale oznaczamy literą A. tematy dostępniejsze, a literą B. trudniejsze.

Z własnych przeżyć i życia rzeczywistego. A) Kartki z pamiętnika, wspomnienia, zabarwione uczuciowo (uczeń nietylko opowiada fakty, lecz odtwarza swój nastrój w danej chwili) np. Najszczęśliwszy dzień w mojem życiu. Przykre wspomnienie z dzieciństwa. Nadzieje i obawy w dzień egzaminu i t. p. Opisy i obrazy przyrody takie, jak na stopniu 2-gim, tylko z większym uwzględnieniem strony estetycznej. Obrazy pewnych zbiorowisk ludzkich lub instytucji społecznych np. Ochronka dla dzieci. Biuro kolonji letnich. Drukarnia. Fabryka. Rzeczy takie piszą uczniowie na podstawie własnych obserwacyj, uczynionych podczas zwiedzania danej instytucji czy zakładu: dają opis charakterystyczny, oraz zdają sprawę ze swych wrażeń. Sprawozdania i wrażenia ze zdarzeń ogólnego znaczenia w życiu szkoły lub społeczeństwa np. Poświęcenie nowego gmachu szkolnego. Święto narodowe. Pogrzeb człowieka zasłużonego i t. p. Tu również uczniowie piszą o tem tylko, co sami zaobserwowali i przeżyli, traktując te tematy raz objektywnie, jako sprawozdanie, innym razem subjektywnie, jako odtworzenie własnych wrażeń. Małe rozprawki w postaci dokładnej i umotywowanej odpowiedzi na pewne określone pytania, dotyczące kwestji dobrze znanej i interesującej ucznia np. Jakie zalety najbardziej cenię w ludziach i dlaczego? Jakie przedmioty nauki interesują mnie najbardziej? Moje plany na przyszłość. (Co pragnę czynić po skończeniu szkoły?) i t. j. Listy do młodszego rodzeństwa lub kolegów, dające odpowiedź na ich pytanie (rady, wskazówki) np. List do kolegi, pytającego o radę, jakie książki ma czytać w czasie wakacyj. List do mło-

szej siostry, która skarży się, że nie może nadążyć z lekcjami (jak czas rozłożyć? jak się uczyć?) List do dziewczynki lub chłopca o właściwem używaniu sportów (użycie umiarkowane i t. p.).

B) Własne obserwacje, dotyczące charakterów i postępowania ludzi np. Upodobania moich kolegów (różne typy uczniów np. Zapalony sportowiec. Kolekcjonista. Poeta szkolny. Orkiestra szkolna. Chór szkolny i t. p.), typowe zalety i wady w postaci obrazków z życia np. Starsza siostra, opiekunka rodzeństwa. Strojnisia. Gaduła. Młody zawadjaka. Dziecko o złotem serduszku. Opiekun ubogich (typ filantropa). Stosownie do okoliczności i nastroju ucznia obrazki takie mogą być kreślone poważnie lub humorystycznie, w formie lekkiej, feljetonowej, mogą to być także monologi lub rozmowy podsłuchane, ale powinny zawierać zawsze jakąś obserwację życiową. Rozprawki związane z obserwacją życia codziennego. Przemówienia okolicznościowe np. Mowa przewodniczącego stowarzyszenia młodzieży. Mowa do kolegów w dzień zakończenia nauk. Listy i odezwy np. list (lub odezwa) z prośbą o pomoc dla ludzi, dotkniętych nieszczęściem (pogorzelcy, powodzianie, uchodźcy i t. p.), list (lub odezwa) w sprawie kółka samokształcenia, wzywający do udziału w sprawie bibljoteki szkolnej i t. p.

Tematy naukowe. A) Sprawozdania z prac, wykonanych w laboratorjum (z fizyki, chemji). Krótkie referaty treści historycznej, opracowane samodzielnie na podstawie książek, wskazanych przez nauczyciela. B) Pogadanki i odczyty popularne, przeznaczone dla młodszych dzieci (kolegów z klas niższych tej samej szkoły) lub dla ludu.

W tym dziale tematy wybierają uczniowie w porozumieniu z nauczycielami, wykładającymi dany przedmiot, a więc wypracowania przyrodnicze prowadzą przyrodnicy, historyczne zaś historycy; nauczyciel języka polskiego może jedynie przeglądać te prace i w razie potrzeby czynić odpowiednie uwagi co do stylu i języka.

Tematy literackie. A) Opowiadania (powiastki), będące ilustracją pewnego przysłowia lub sentencji moralnej. Wyjaśnienie myśli utworów alegorycznych np. Dzieje kamienicy w Kukowicach Krasickiego, niektóre wyjątki z Ksiąg pielgrzymstwa i narodu polskiego i t. p. Łatwiej-

sze charakterystyki bohaterów przeczytanych utworów, zaczynając od powieści dla młodzieży: nowelek z życia współczesnego np. Helenka z „Księżniczki“ Urbanowskiej, „Janko muzykant“ Sienkiewicza „Andrzej Radek“ z powieści Żeromskiego, Później dopiero można przejść do bohaterów epopei i dramatu, których charakterystyka wymaga głębszej analizy psychologicznej. Rozprawki, wyjaśniające lub rozwijające myśl czytanych utworów np. Dlaczego Kochanowski nazywa zdrowie klejnotem drogim? Dlaczego Konopnicka kończy swój wiersz „Przed sądem“ słowami: „Pójdź dziecię, ja cię uczyć każę! Jakie myśli i uczucia wyraża Kniaźnin w wierszu p. t. *Matka obywatelka*? i t. p. Wrażenia z przeczytanych utworów w formie listów do kolegów lub kartek z pamiętnika.

B) Rozprawki, dotyczące treści przeczytanych utworów, z pewnego określonego punktu widzenia np. Życie domowe na Litwie w początkach XIX wieku według I księgi Pana Tadeusza. Myśli o znaczeniu pieśni narodowych, wyrażone w „Pieśni Wajdeloty“. Życie szlachty zaściankowej według powieści Orzeszkowej: „Nad Niemnem“. Myśli i uwagi o przeczytanych utworach ze względu na ich wartość artystyczną lub przeżywane uczucia i wzruszenia np. Jakie utwory liryczne odczytuję często lub umiem na pamięć i dlaczego je tak lubię? Jakie myśli i uczucia budzi we mnie „Oda do młodości“? Czem jest dla Polaka pieśń „Jeszcze Polska nie zginęła“ i t. p. Porównania dwóch utworów literackich lub dwóch ustępów tego samego utworu, do których materjału dostarczyć może książka K. Wóycickiego p. t. *Ćwiczenia porównawcze z poetyki*. Charakterystyki wybitniejszych postaci z poematów epicznych, powieści, komedyj i dramatów. Interpretacja literacka dzieł sztuki np. „Bitwa pod Grunwaldem“, Matejki i „Grunwald“, Konopnickiej. Ćwiczenia takie jednak pisać może tylko ten uczeń, który widział dany obraz i jest pod jego wrażeniem tak, że może własne uczucia i refleksje zestawić z czytanym wierszem. Odczyty i przemówienia, przeznaczone na uroczystości szkolne, ku czci danego poety lub dla upamiętnienia jakiejś rocznicy narodowej. Referaty literackie, opracowane na podstawie źródeł według wskazówek nauczyciela. Te ostatnie oczywiście wiążą się ściśle z wykładem historji literatury i mogą być traktowane, jako praca seminaryjna tam, gdzie w klasie VII i VIII istnieje seminar-

jum literackie lub kółko samokształcenia; mogą to być oczywiście tylko prace samodzielne mniej lub więcej dowolne poszczególnych uczniów, nigdy zaś wypracowania, które obowiązkowo pisze cała klasa na ten sam temat.

Ćwiczenia językowe i logiczne. Formułowanie ścisłych definicyj podanych pojęć. Objaśnienie synonimów. Zastępowanie wyrazów obcych przez polskie tego samego znaczenia. Przekład krótkich urywków z języka obcego, znanego uczniom, na język polski, ze szczególną uwagą, aby nie zmieniwszy myśli autora, zachować w tłómaczeniu dobrą polszczyznę. Przykłady zdań wielokrotnie złożonych i okresów. Samodzielnie układane dyspozycje przeczytanych utworów (streszczenia tabelaryczne). Plany własnych rozprawek, charakterystyk, referatów i odczytów.

§ 4. Metoda pracy.

A) Przygotowanie pośrednie. Czytanie i ćwiczenia ustne w stosunku do wypracowań.

Do ważnych pytań w dziedzinie metodyki wypracowań należy sprawa przygotowania ucznia do wybranego tematu. Gdy dawniej rozumiano przez to udzielanie wskazówek bardzo szczegółowych i krępujących wszelką samodzielność dziecka przez narzucenie mu gotowego wzoru i gotowego planu, pedagodzy współcześni słusznie odrzucają takie środki. Czy należy jednak poprzestawać na samym wyborze tematu, dokonywanym zresztą przy współudziale uczniów, a niekiedy i przez nich samych. Niewątpliwie, dobry wybór często rozstrzyga kwestję, bo dobry wybór znaczy, że temat jest dostępny i interesujący, a więc sam przez się podsuwa treść i formę, uwalniając ucznia od tego przykrego nastroju, który przy wielu wypracowaniach wyraża się słowami; „Doprawdy, nie wiem, co mam pisać". Wiadomo jednak, że i temat trafnie wybrany można opracować lepiej lub gorzej zależnie od uprzedniego przygotowania; wiadomo też, że nie każde wypracowanie można napisać odrazu; w wielu wypadkach trzeba zastanowić się, obmyślić plan, zebrać i uporządkować materjał, zanim się przystąpi do pisania. Zadaniem szkoły zaprawić ucznia do pracy samodzielnej, zadaniem nauczyciela

pokierować tą pracą, ułatwić uczniowi zdobycie metody pracy, odpowiedniej jego indywidualności. Taki właśnie kierunek nazywam przygotowaniem i o nim mówić będę poniżej.

Przygotowanie do wybranego samodzielnie lub podanego przez nauczyciela tematu składa się z dwóch pierwiastków: z zasobu pojęciowego i językowego, który uczeń posiada w chwili, gdy wypracowanie zostało zadane, oraz dobrego uświadomienia sobie całości i wszystkich szczegółów wybranego tematu.

Pierwsze stanowi *przygotowanie pośrednie*, które gromadzi się stopniowo, nieznacznie przez czas dłuższy, a często należy do dziedziny podświadomości, kryjącej wiele dawno zapomnianych wrażeń i przeżyć; drugie jest *przygotowaniem bezpośredniem* t. j. pracą umysłu, podjętą świadomie w celu możliwie dobrego wykonania zadania.

W praktyce szkolnej przygotowaniem pośredniem do pisania wypracowań będzie cała niemal nauka, która wzbogaca umysł wiadomościami i ćwiczy zdolności ucznia. Szczególne znaczenie jednak ma tutaj rozwój obserwacji i samoobserwacji, jedynie bowiem bogactwo i trafność spostrzeżeń, dotyczących świata zewnętrznego i dobre zdawanie sobie sprawy ze swoich wrażeń, uczuć i myśli pozwolą uczniowi każdy temat ująć właściwie, a zarazem indywidualnie. W ścisłym związku z treścią pozostaje forma; stąd pierwszorzędne znaczenie zdolności językowych, które znów opierają się na bogactwie wyrazów i zwrotów i łatwości w ich użyciu. Przygotowanie w tym kierunku dać może tylko racjonalnie prowadzona nauka języka ojczystego, a zwłaszcza dwa jej działy: *czytanie i ćwiczenia ustne*, które pozostają w ścisłym związku z wypracowaniami piśmiennemi.

Czytanie w stosunku do nauki stylu. Książka do czytania jest poglądowym podręcznikiem stylu: uczy zapomocą przykładów. Wyrazy i zwroty, budowa zdań, sposób ich łączenia, ozdoby stylu, figury, porównania, układ artykułów, podział ich na części, wstęp i zakończenie—wszystko to dziecko przyswaja sobie nieświadomie i później nieświadomie również naśladuje w swych własnych próbach piśmiennych. Naśladownictwo to bywa często niezręczne i niewłaściwe, gdy jest zupełnie nieświadome t. j. gdy piszący nie zdaje sobie

sprawy, kiedy daną formę można zastosować; przeciwnie przy zrozumieniu zależności formy t. j. stylu od treści, która ma być wyrażoną, dobry wzór staje się dla piszącego bardzo dobrą wskazówką; przy wyrobieniu zaś smaku nawet zły wzór przestaje być szkodliwy, pobudza bowiem do krytyki i ostrzega przed błędami. Czytanie odpowiednich urywków i większych całości obok innych zadań, ma na celu kształcić pośrednio styl ucznia, a w szczególności: a) dostarczyć mu dobrych wzorów; b) na odpowiednich przykładach uświadomić wartość stylową wyrazów i zwrotów; c) rozbudzić i rozwinąć poczucie piękna stylu. Aby te cele osiągnąć, zwrócić należy baczną uwagę na wybór lektury szkolnej i domowej, oraz na jej objaśnienie na wszystkich stopniach nauki, uwzględniając oczywiście własności psychiczne ucznia na każdym z tych stopni.

Gdy dzieci ukończyły elementarz i nabrały pewnej wprawy w płynne czytanie, równolegle z pisanemi wypracowaniami czytać powinny książkę, która stanowi niejako idealny wzór tego, czego od nich na pierwszym stopniu pod względem stylu wymagamy. Czytanka dla dzieci lat 9—12 mieścić winna utwory, których piękno swojskie, rodzime, łączy się z największą prostotą. Każde słowo i zdanie, powinno być tam obrazem, który odpowiedni obraz wywołuje w umyśle czytelnika, bo umysł w tym wieku myśli przeważnie obrazami, nie znosi i nie pojmuje abstrakcji. Żywość, barwność, naturalność — to najważniejsze przymioty stylu, na które przy wyborze czytania zwrócić trzeba uwagę. Opisy suche, ogólnikowe, schematyczne, któremi tak często wypełniały się nasze czytanki, powinny być z nich usunięte; nietylko bowiem nie budzą zainteresowania, lecz bardzo ujemnie działają na zdolność spostrzegawczą i na styl ucznia. Uogólnienia, do których dziecko nie doszło pracą własnego umysłu, są dla niego frazesem, powtarzanym chętnie bez wnikania w treść rzeczy. Pod wpływem podobnych czytanek wypracowania naszych uczniów roją się od takich frazesów: o wiośnie i zimie, o wsi i mieście, o burzy i jarmarku piszą one nie to, co zobaczyły same, tylko to, co książka podała w formie gotowej, a przez to piszą brzydko, bezbarwnie. Inaczej działa opis, który jest obrazem, t. j. taki, w którym autor pisze to, co sam widział i co widzi jeszcze w chwili pisania: dziecko, zamknąwszy oczy, może sobie odtwarzać

przedmioty i sytuacje opisane, a jeśli te rzeczy, które już zna z własnego doświadczenia, odtworzy sobie dokładnie własne przeżycia, albo dostrzeże luki w swoich obserwacjach i zechce je sprawdzić, przypatrzyć się dokładniej temu, na co poprzednio przelotnie tylko spojrzało. Ładne obrazy przyrody pobudzają do obserwacji tego wszystkiego, co się codziennie przed oczyma dziecka dzieje na bożym świecie; często też dziecko w słowach poety nie znajduje nic nowego dla siebie, wszystko to ono widziało i wiedziało oddawna, ale nie umiało tak ładnie powiedzieć, wtedy chwyta wyrazy i zwroty mowy, z których może kiedyś zrobi użytek, ale nie będzie to już frazes bez znaczenia, tylko pewna forma językowa, zastosowana świadomie dla wyrażania własnych myśli.

Obok tej barwności w obrazach rzeczy konkretnych czytanka dla dzieci wspomnianego wieku odznaczać się winna *prawdą psychologiczną* w malowaniu życia i ludzi. Nieprawdziwe są te powiastki, w których autor bohaterom swym każe czynić i mówić to, czegoby prawdziwie w danych warunkach zrobić i powiedzieć nie mogli, t. j. gdzie naciąga się sytuacje i rozmowy do celów moralizatorskich, zamiast odmalować fakt z całą prawdą życiową i pozwolić czytelnikowi swobodnie pomyśleć nad jego znaczeniem. A więc papierowe doskonałości i papierowe czarne charaktery dla kontrastu, nauki moralne we wstępie i w zakończeniu, kazania w rozmowach rodziców z dziećmi i dzieci pomiędzy sobą powinny być z powiastek i opowiadań usunięte. Do czytanek i wypisów należałoby wybierać czy to z literatury dla młodzieży, czy z literatury ogólnej takie utwory, w których dziecko znajdzie wierne przedstawienie znanego światka dziecięcego, w radościach bohaterów odnajdzie pokrewne sobie radości i smutki, zabawne przygody i wielkie kłopoty, lecz artystycznie przedstawione, a o ile występować tam będą ludzie dorośli, niechaj nie będą to wyłącznie osoby, które prawią morały, lecz znajomi, przyjaciele, których życie może również zainteresować młodocianego czytelnika. Jeżeli tylko cała atmosfera moralna książki będzie czysta i zdrowa, t. j. jeżeli usuniemy z niej to wszystko, coby mogło skazić wyobraźnię czytelnika jaskrawym obrazem ciemnych stron życia, rozbudzić zaciekawienie do sensacyjnych zbrodni, albo przedwcześnie wsączyć w serce zarazek pesymizmu,

to bez wszelkich sztucznych morałów, właśnie przez właściwe obrazy życia możemy najbardziej wpłynąć na jego uszlachetnienie. A na styl wpłyniemy również dodatnio, bo damy opowiadanie jędrne, potoczyste, naprzemian pełne humoru lub wzruszające, bez robionego sentymentalizmu. To wymaganie prawdy życiowej i psychologicznej nie usuwa bynajmniej żywiołu fantastycznego: dzieciom danego wieku nie należy szczędzić w książkach do czytania baśni, podań, legend ludowych lub artystycznych powiastek w rodzaju Andersena, boć to przecież pierwsze poezje dostępne dla umysłów prostych, dziecięcych, ale i w wątku najfantastyczniejszej bajki jest też trafna obserwacja życiowa, jest głębokie nieraz zrozumienie serca ludzkiego i to nas właśnie do świata baśni pociąga; więc tylko alegorja zbyt trudna dla danego wieku, albo co gorsza alegorja sztuczna, wymagająca długich komentarzy powinna być z czytanek tych usunięta.

Co do objaśnienia czytanek, to na tym stopniu nauki należy głównie dążyć do tego, aby dzieci dokładnie zrozumiały treść czytaną; rozbiory estetyczne są jeszcze przedwczesne, gdyż przed rokiem 12-ym słabą jest zdolność do analizy i refleksji; kształcimy więc dziecko estetycznie, dając mu rzeczy piękne do czytania, ale jeszcze nie możemy od niego wymagać, aby rozumiało, dlaczego dane utwory mają wartość artystyczną. Nie dopuścimy natomiast, aby dziecko przeczytało i powtórzyło jakikolwiek wyraz lub zdanie, którego nie rozumiałoby znaczenia; poglądowo t. j. wyłącznie na przykładach z czytania pokażemy, że znaczenie wyrazu często zależy od zdania, w którem został on użyty, t. j. że ten sam wyraz może mieć różne znaczenie (dosłowne i przenośne, potoczne i techniczne); poglądowo również zaznajamiać będziemy z bogactwem synonimów w języku polskim, a objaśniając ich znaczenie, damy uczniowi możność dokładnego uświadomienia sobie treści pojęć pokrewnych, a przecież nie identycznych, co bardzo się przyczynia do jasności i ścisłości stylu. Pobudzając do zdawania sprawy z treści całego utworu, zwrócimy uwagę na związek logiczny jego części poszczególnych, nauczymy stopniowo odtwarzać sobie plan czytanego artykułu, odróżniać w nim treść istotną zasadniczą od szczegółów drugorzędnych, co pośrednio może oddziałać na dzieci, aby opowiadając własne przeżycia w ćwiczeniach piśmiennych,

starały się bieg zdarzeń przedstawić w pewnym porządku logicznym, nie opuścić w nich rzeczy najważniejszej, a usunąć rzeczy całkiem zbędne.

W wyróżnionym przez nas stopniu II (uczniowie lat 12—14). Wypisy, czytane w klasie i utwory, przeznaczone do lektury domowej, oprócz tych podstawowych zalet treści i formy o których mówiliśmy powyżej, powinny się odznaczać pewną *rozmaitością* zarówno tematów poruszonych jak i stylu. Wymaga tego nietylko rozwój umysłu, obejmującego coraz to szerszy zakres pojęć, lecz i nauka języka. Jednostajność treści wprowadza pewną jednostajność stylu, gdyż przy tematach pokrewnych z konieczności powtarzają się te same wyrazy i zwroty, przez co uczeń nie może poznać całego bogactwa języka. Z zasady więc na tym stopniu uwzględniać należy *różne* rodzaje poezji i prozy, bacząc jednak na specjalne zainteresowania tego wieku: poezja epiczna i proza opowiadająca stanowić muszą podstawę tej lektury, gdyż ani bardzo wysokie wzloty uczucia w liryce, ani bardzo głębokie myśli i dowodzenia nie są jeszcze dostępne. Będzie to więc jeszcze ciągle forma *opowiadania*, ale to opowiadanie musi być dość urozmaicone: nowelka z życia współczesnego i opowiadanie historyczne, bajki ludowe i biografje sławnych ludzi, barwne opisy przygód, podróży, bajki, gawędy staropolskie wierszem i prozą, powinny się tam przeplatać i wzajemnie uzupełniać. Oczywiście brać należy tylko utwory wzorowe, pisane językiem współczesnym. Czy wybierać utwory tylko pisarzy najnowszych, czy też i najdawniejszych, choćby od początku XIX wieku? Tutaj są zdania bardzo podzielone; ja zaś byłabym za uwzględnieniem jednych i drugich. Niewątpliwie uczeń lat 12—14 powinien przedewszystkiem poznać język tej epoki, której jest dzieckiem, nie powinniśmy go więc karmić rzeczami już przestarzałemi: nie należy jednak zapominać, że dobre rzeczy nie starzeją się tak szybko, a nadto są często ważnym przyczynkiem do poznania kultury polskiej, której odbiciem jest przecież literatura i język: różne gawędy i obrazki pisane przed kilkudziesięciu laty, mogą i dziś bawić 12-letnich chłopców i dziewczęta, a w nich z obrazem życia domowego naszych przodków znajdą się wyrazy, dotyczące sprzętów, ubrań, zbroi, zwyczajów i obyczajów starodawnych, różnych szczegółów z życia codziennego, które i dziś przechowały się w mowie,

a więc znać je i rozumieć należy; tak samo jak czytanie podań i bajek ludowych dostarcza pewnego bogactwa wyrazów i zwrotów, związanych z życiem ludu; tak samo jak znów czytanie nowel i obrazków z życia współczesnych robotników, czy rzemieślników, żołnierzy, myśliwych, czy marynarzy, osnute na innem tle, co do treści, otwiera żywe skarby językowe. Ta rozmaitość czytania nie powinna jednak polegać na ilości krótkich urywków, na częstem przerzucaniu się z tematu na temat; trzeba tu już przyuczać do obejmowania większych całości, więc i rzeczy dłuższe powinny być czytane.

Objaśnienie czytania na tym stopniu dążyć musi do głębszej analizy treści i formy utworu czytanego. Uczeń nietylko powinien rozumieć dokładnie każdy wyraz i zdanie, które czyta, lecz można już pobudzać go niekiedy do zastanowienia, *dlaczego* autor takiego lub innego zwrotu użył, a więc zwrócić można uwagę na różnicę języka potocznego i literackiego, języka ludowego, dziecinnego, myśliwskiego i t. p. i na pewne efekty artystyczne, które się osiągają przez zastosowanie pewnych wyrażeń. Przy objaśnieniu całości większy nacisk kładziemy na zrozumienie myśli przewodniej utworu, przenośni, na wyjaśnienie przenośni, alegoryj, znaczenia symbolicznego zarówno poszczególnych wyrażeń jak całych utworów. Wreszcie wymagamy już dokładniejszego zdawania sobie sprawy z dyspozycji danego utworu; uczeń powinien nakreślić jego plan i wskazać jego punkty główne.

Na stopniu III t. j. we właściwej szkole średniej czytanie służy za podstawę nauce teorji i historji literatury. Uczeń poznaje tu odpowiednio dobrane utwory typowe, przedstawiające różne rodzaje, różne epoki i różnych autorów. Analiza treści i formy musi tu być odpowiednio wyczerpująca; objaśnienia językowe wskazują różnicę języka w różnych epokach, zaznajamiają z archaizmami i różnemi formami archaicznemi, z wpływem języków obcych na język polski, z wyrazami cudzoziemskiemi i ich prawami obywatelstwa lub zupełną zbytecznością w naszej mowie. Uczeń spostrzega nadto różnicę stylu czytanych autorów lub tego samego autora w różnych utworach; to porównanie każe mu wejrzeć głębiej niejako w psychologję języka, nastrój piszącego, wartość uczuciową użytych wyrazów, in-

dywidualność autora. Podobnież pod względem treści nietylko żądamy od ucznia, aby utwór każdy zrozumiał, lecz chcemy aby zdał sobie sprawę, dlaczego jest on takim a nie innym, a więc: jakim był pomysł, czy zamiar artystyczny autora? jakiemi środkami go osiągnął? Dopiero na podstawie takiego głębszego zrozumienia rzeczy wyrabia się stopniowo smak estetyczny ucznia i zrozumienie, dlaczego pewne utwory zaliczają się do arcydzieł literatury, dlaczego są one piękne. I wtedy dopiero staje się możliwą krytyka: uczeń zarówno na podstawie własnego poznania, jak w świetle pojęć zdobytych, wykrywa błędy czy braki utworów czytanych, spostrzega, że nawet u wielkich autorów spotkać można było pewne zaniedbanie stylu, lub inne słabe strony. Ta krytyka jednak nie powinna osłabiać w nim rzeczywistego podziwu dla dzieł sztuki, winna jedynie uświadamiać go i ostrzegać, czego naśladować nie należy. Dobrze będzie zresztą umyślnie dać mu do przeczytania i porównania utwory rzeczywiście słabe, aby poglądowo niejako wskazać różnicę. Chociaż na tym stopniu lektura, jak wspomnieliśmy wyżej, głównie służy celom teorji i historji literatury, a więc obejmuje przeważnie poezję: byłoby rzeczą pożądaną, aby dodać do niej trochę dobrej prozy; t. j. aby uczniowie przeczytali jakąś dobrą monografję historyczną, albo nawet studjum z dziedziny nauk ścisłych, broszurę czy artykuł publicystyczny i odpowiedni wybór przykładów wymowy — przez to bowiem poznać mogą piękną polszczyznę naukową, wzorową formę rozpraw w kwestjach aktualnych, co niewątpliwie dobrze się odbije na stylu ich wypracowań.

Ćwiczenia ustne równoległe do piśmiennych. Mówiliśmy już wyżej o ćwiczeniach ustnych, jako o wstępie do całej nauki języka, wyprzedzającym nawet naukę czytania i pisania. Z chwilą, gdy dzieci zaczynają pisać wypracowania, nie należy jednak ćwiczeń ustnych przerywać, lecz prowadzić je na wszystkich stopniach nauki; spełniają one bowiem bardzo ważne zadanie w praktycznej nauce języka ojczystego, a mianowicie: 1) ćwiczenia mowy, właściwie prowadzone t. j. polegające na ścisłem kojarzeniu wyrazu z myślą, są jednocześnie ćwiczeniami obserwacji, samoobserwacji (refleksji) i rozumowania; 2) dla władania dobrym językiem ćwiczenie zdolności mówienia jest również ważne, jak ćwiczenia zdolności

pisania; 3) ćwiczenia ustne stanowią przygotowanie pośrednie do wypracowań, t. j. biegłość w mowie ustnej działa korzystnie na łatwość stylu przy pisaniu. Oczywiście na każdym stopniu winny być one zastosowane do ogólnego rozwoju ucznia i do postępów osiągniętych w całej nauce języka. I tu więc uwzględniamy te same trzy stopnie, co przy wypracowaniach piśmiennych.

Stopień I. Uczniowie lat 9 — 12 (klasa III, IV i V szkoły powszechnej lub wstępna, I i II obecnych szkół średnich). Ćwiczenia ustne obejmować tu będą następujące rodzaje:

1) *Ćwiczenia słownikowe* t. j. wzbogacenie zasobu wyrazów i zwrotów ucznia przez prowadzoną w tym celu rozmowę. Tematu do takiej pogadanki, jeśli chcemy, aby zainteresowała dzieci i pobudziła je do mówienia, dostarczyć powinny albo własne przeżycia dzieci, ich wrażenia, albo czytania. Gdy np. wiele uczniów świeżo przyjechało z wakacyj i wspomina podróż odbytą koleją, albo gdy byli na dworcu, aby witać kogoś z krewnych lub odprowadzać odjeżdżających, możemy do tych wrażeń nawiązać pogadankę o kolei żelaznej, przy której zwrócimy uwagę na właściwe użycie takich wyrazów, jak: stacja, przystanek, dworzec, poczekalnia, klasa, bilet, bagaż, kwitek, pociąg, lokomotywa, przedział (wagon), parowóz, zawiadowca, kasjer, konduktor, maszynista, palacz, dróżnik; pociąg pospieszny, osobowy, towarowy i t. d.; gdy w pogodny dzień zimowy dzieci mimowoli spoglądają raz po raz przez okno, gdzie ich oko przykuwa do siebie czysta biel śniegu, błyszcząca w promieniach słonecznych, od której odbijają się ciemne gałęzie bezlistnych drzew, ustrojone w brylanty szronu, powołamy na dokładniejszą obserwację tego pięknego krajobrazu i nawiązując pogadankę do ich spostrzeżeń, wydobędziemy z niej bogaty materjał językowy, dotyczący zjawisk zimy, a więc: mróz, przymrozek, odwilż; gruda, gołoledź; śnieg, prószy, pada, sypie, śnieżyca, zawieja: okna zatopniały, zamarzły, (kwiaty na oknach), sadź na drzewach; sanki jadą, suną, mkną: ludzie idą, brną po śniegu, droga zasypana, zaspy śnieżne, droga przekopana, utorowana i t. p. Kiedyindziej zbiór takich wyrazów i wyrażeń nasunie nam pogadanka, związana z jakim urywkiem czytanym np. Lenartowicza o zimie. Na tym

stopniu szczególniej na to trzeba zwrócić uwagę, aby dzieci możliwie dokładnie spostrzegały i ściśle nazywały barwy, kształty, dźwięki, ruchy, słowem wszystko, co podpada pod zmysły. Normalne dziecko np. 9-letnie np. rozróżnia i nazywa barwy główne, lecz nie zawsze umie określić ich odcienie, przy odpowiednich więc sposobnościach, np. przy obserwacji liści, spadających z drzewa na jesieni (W pożegnaniu grają lasy barw tysiącem pełnych krasy, miedzią złotem i rubinem i szmaragdem i bursztynem"), albo przy oglądaniu kolekcji kamyczków, muszelek czy innych zbiorów, do których dzieci w tym wieku mają wielkie upodobanie, można niejako wysubtelnić ich poczucie barwne i zaznajomić je z całem bogactwem wyrazów polskich z tej dziedziny: czarny, kruczy (włosy), kary (koń); szary, popielaty; biały, śnieżnobiały, mlecznobiały, srebrny; czerwony, różowy,: koralowy, ceglasty, amarantowy, malinowy, wiśniowy; niebieski, modry, szafirowy, granatowy; żółty, cytrynowy, bursztynowy, kanarkowy, śmietankowy (kremowy), złoty, złocisty; purpurowy, fioletowy, lila, śliwkowy; niebiesko-zielony, seledynowy, morskl; brunatny, bronzowy, kawowy i t. d. Podobnież w dziedzinie dźwięków: zgrzyt, dźwięk, chrzęst, szczęk, turkot, stukanie, pukanie, tupanie, klaskanie i t. p. Dopiero po dobrem utrwaleniu właściwego t. j. pierwotnego znaczenia wyrazów można będzie na tej podstawie wskazywać znaczenie dalsze przenośne, wyjaśniając niektóre zwroty, spotykane zarówno w mowie potocznej, jak i w języku literackim np. po pogadance o częściach ciała, na której dzieci wyliczały nietylko nazwy części ciała, lecz określenia ruchów i zmian fizjognomji, zwracamy uwagę na takie wyrażenia utarte i przysłowia, jak, mieć rozum w głowie (mieć olej w głowie), trzymać język za zębami, mieć ostry języczek, nie spuszczać z oka, łowić uchem, kochać sercem całem, rozjaśnić czoło, opuścić ręce, zadzierać nosa i t. p. Naturalnie na tym stopniu należy się ograniczać do tych przenośni, które dziecko słyszy w otoczeniu lub spotyka w czytankach;—najlepiej nawet ćwiczenia takie nawiązywać zawsze do objaśnień przy czytaniu.

2) *Zdawanie sprawy z treści obrazków,* a zwłaszcza *odtworzenie historyjki w obrazkach.* Ćwiczenie to, rozpoczęte już w pierwszym roku nauczania, ciągniemy dalej, wybierając oczywiście coraz trudniejsze tematy. Co do formy, to

różnica polegać powinna głównie na tem, że coraz mniej pomagamy dzieciom przez pytania naprowadzające, tak, żeby mogły dojść do ujęcia całości w kilku zdaniach, powiązanych logicznie. Skoro to nie będzie im sprawiało trudności, obrazki takie posłużą im za temat do wypracowań piśmiennych.

3) *Opowiadanie zdarzeń i przeżyć rzeczywistych.* Podobnie jak w pierwszych dwóch latach, zachęcamy dzieci do swobodnego opowiadania tego, co widziały lub przeżyły, wybierając tematy z ich życia. Można tu postępować w dwojaki sposób: a) dajemy ten sam temat dla całej klasy, tak jednak wybrany, aby każdy uczeń mógł opowiedzieć coś ciekawego dla kolegów np. powrót z wakacyj—każde dziecko, które wyjeżdżało na lato, opowiada swoje przygody w czasie drogi powrotnej; dzieciom, które pozostały przez wakacje w mieście, dajemy inny jakiś temat np. jak się bawiliśmy w parku miejskim; b) korzystamy z tego, że dany uczeń lub uczennica ma coś ciekawego do opowiedzenia i pozwalamy im to uczynić w klasie np. dziecko jest pod wrażeniem niespodzianego przyjazdu brata czy wuja albo jakiegoś wypadku w sąsiedztwie jego rodziców (np. paliło się i straż przybyła gasić ogień), dajemy mu możność opowiedzenia tego, co widziało i słyszało. W obu wypadkach zaprawiamy dzieci do gładkiego i logicznego opowiadania, przygotowując pośrednio do podobnych ćwiczeń piśmiennych.

4) *Opowiadanie treści utworów czytanych.* Bacząc od początku, aby dzieci zdawały sobie sprawę z treści tego, co czytają, nie zaniedbujemy i zwykłego opowiadania t. j. reprodukcji powiastki lub bajki przeczytanej. Do wypracowań piśmiennych stosujemy jak najmniej taką parafrazę, lecz dla celów czysto językowych jako ćwiczenie ustne, ma ona duże znaczenie na tym stopniu. Należy zresztą i w ćwiczeniach ustnych uwzględniać inne rodzaje reprodukcji czytanego, jak: krótkie streszczenie powiastek obszerniejszych, lub przeciwnie rozszerzanie podanej krótko treści, wreszcie różne jej przeróbki.

Z wykazu tego widzimy, że tematy i rodzaje ćwiczeń ustnych są zasadniczo też same, co piśmiennych. Nie znaczy to jednak bynajmniej, żebyśmy każdy temat przerabiali dwukrotnie; ustnie i piśmiennie. W tym razie bowiem ćwiczenie ustne byłoby przygotowaniem *bezpośredniem* do piśmiennego t. j. dzieci pisałyby to tylko, co opowiedziały po-

przednio, skutkiem czego wypracowania ich byłyby zbyt mało samodzielne. Wprost przeciwnie: te obrazki i powiastki, z których już zdawano sprawę ustnie, nie powinny być zadawane, jako wypracowanie, lecz raczej inne których nie omawiano przy nauczycielu. Wówczas jedynie wprawa, nabyta przez opowiadanie ustne i wskazówki, udzielane przy tej sposobności przez nauczyciela, będą dla ucznia pomocą w opracowaniu piśmiennem tematów innych choć pokrewnych, nie krępując jednak jego samodzielności. Ćwiczenia też ustne mogą służyć za pewną wskazówkę dla nauczyciela co do wyboru tematów do wypracowań: z rezultatu ich można bowiem będzie wyciągnąć pewne wnioski co do zainteresowania uczniów; o ile zainteresowanie to będzie dość silne, to dzieci z własnej inicjatywy zechcą napisać wypracowanie na temat poruszony lub nasunie się im jakiś pomysł, związany z treścią ich opowiadania.

Stopień II lat 12—14 (klasa VI i VII szkoły powszechnej lub III i IV obecnej szkoły średniej). Ćwiczenia ustne odpowiednio do wieku i rozwoju uczniów zmieniają swój zakres i charakter; obejmą one obecnie następujące kategorje:

1) *Ćwiczenia słownikowe.* Na tym stopniu ćwiczenia te łączymy z objaśnieniem czytania, a częściowo z wykładem gramatyki, składni i stylistyki. Przy rozbiorze czytania uczniowie nietylko objaśniają znaczenie wyrazów, lecz wyszukują synonimy i określają ich różnice zarówno pod względem znaczenia, jak wartości uczuciowej; czytanie również służy za podstawę do zaznajamiania ich z przenośniami, porównaniami i innemi figurami retorycznemi. Czyniny to w pierwszym roku bardziej przygodnie, okolicznościowo, w drugim—bardziej systematycznie, posiłkując się materjałem, którego dostarczają dziełka Komarnickiego i Wóycickiego. Przy gramatyce należy zwrócić uwagę na znaczenie wyrazów (semazjologja) oraz na znaczenie różnych przyrostków: uczniowie układają odpowiednie szeregi i wyjaśniają ich znaczenie. Naukę składni należałoby związać z pewnemi ćwiczeniami jednocześnie logicznemi i językowemi, które mają na celu przyswojenie uczniowi pewnych wyrazów abstrakcyjnych, ważnych dla ścisłego wyrażenia myśli. Zaliczymy do nich takie dość pospolite, a przecież często niedokładnie rozumiane i fałszywie używane wyrazy, jak np. miejsce, kierunek, czas,

następstwo, cel, przyczyna, skutek, zależność i t. p. Do zrozumienia takich wyrazów doprowadzamy w sposób indukcyjny, dając uczniowi naprzód szereg odpowiednich przykładów do rozbioru np. dajemy kilka zdań z okolicznością miejsca i zalecamy użycie właściwych pytań (gdzie? dokąd? którędy?), każemy odpowiednie wyrazy podkreślić, a następnie zapytujemy, co oznaczają wyrazy podkreślone, podsuwając właściwy termin (które oznaczają *miejsce*, a które *kierunek*). Żądamy następnie ścisłej odpowiedzi na ściśle postawione pytania, a wreszcie własnych przykładów na użycie takich wyrazów. Dużo materjału dostarczy tu zwłaszcza nauka o zdaniu złożonem, w której uczniowie równolegle z klasyfikacją zdań współrzędnych i podrzędnych powinni umieć zdać sobie sprawę ze stosunku treści tych zdań i określić go w sposób właściwy np.: Ponieważ od dłuższego czasu był upał nadzwyczajny, woda w rzece opadła, a małe strumyki zaczęły wysychać. Znajdźcie odpowiedź na pytanie: Dlaczego woda opadła? Które zdanie ją wyraża? Czy woda opadłaby, gdyby nie było upału? Upał więc był przyczyną spadku wody. Odpowiedzcie teraz: co spowodował upał? które zdanie to wyraża? spadek wody w rzece i wyschnięcie strumyków były *skutkami* albo *następstwami* upału. Ścisła odpowiedź na określone pytanie: Jakie mogą być *przyczyny* nieurodzaju? jakie mogą być *przyczyny* niedostatecznych postępów uczniów? jakie mogą być *przyczyny* wielkiej radości małych dzieci? Jakie są *następstwa* (skutki) nieporządku, niepunktualności? i t. p. Własne przykłady na użycie wyrazów: *przyczyna, powód* (przy sposobności przykładów poprzednich nauczyciel wyjaśnia różnicę) *następstwo, skutek, wynik*.—Pogadanki i rozmowy, które stawialiśmy na pierwszym planie w okresie poprzednim, tutaj są już poniekąd po czasie, gdyż uczeń znać już powinien wyrazy i zwroty, dotyczące rzeczy konkretnych z najbliższego otoczenia; uboższy jest zwykle jego słownik, gdy chodzi o stosunki ludzkie, o pewne pojęcia moralne i społeczne; można więc będzie czasem czy to w związku z wypadkami bieżącemi, czy w związku z czytaniem poprowadzić rozmowę, powiększającą zasób wyrazów ucznia w danym kierunku np. temat: czem pragnąłbyś być w przyszłości, da sposobność do nazywania różnych rodzajów pracy zawodowej i społecznej, do nazywania ludzi według zawodu i stanowiska (specjali-

zacja pracy w każdym zawodzie, nazwy urzędów, zarządy i podwładni, organizacja pracy w biurze, w fabryce, na kolei i t. p.), przy sposobności użycie wyrazów ogólnych: rzemieślnik, artysta, literat, urzędnik i t. p; temat: jakich kolegów lubimy najbardziej? da sposobność do wybierania różnych zalet i wad charakteru, do rozróżniania ludzi według usposobienia, temperamentu, zdolności, wykształcenia, postępowania i t. p: temat: co jest godnego uwagi w naszem mieście? zwróci uwagę z jednej strony na różne urządzenia życia nowoczesnego, z drugiej na pamiątki historyczne, co zmusi uczniów do przypomnienia sobie wielu wyrazów, których nie używają w mowie codziennej, a nauczyciela do wypełniania luk tam, gdzie uczniowi zabraknie właściwego zwrotu.

2) *Ustne zdawanie sprawy ze swych wrażeń i obserwacyj.* W przeciwieństwie do okresu poprzedniego, w którym żądaliśmy przeważnie opowiadania o charakterze subjektywnym t. j. zdania sprawy z przygód osobistych; tutaj—zgodnie z psychiką danego okresu, który się odznacza pewną nieśmiałością i drażliwością, a czasem niechęcią mówienia o sobie, żądamy sprawozdań *objektywnych*, dotyczących faktów, które uczeń poznał i komunikuje kolegom. Będą to przeważnie *opisy*:—od ucznia żądamy, aby rzeczy i zdarzenia opisywał tak dokładnie, aby ci, którzy danego przedmiotu nie widzieli, mogli go sobie wyobrazić np. w szkole większa część dzieci, wychowanych w mieście, nie widziała *nietoperza* (lub innego jakiego stworzenia), prosimy ucznia lub uczennicy, która właśnie podczas ostatnich wakacyj na wsi, miała sposobność mu się przyjrzeć zbliska, aby opisała go możliwie najdokładniej. Podobnież uczeń, który był *w ogrodzie zoologicznym, w nowozałożonym parku miejskim, na wystawie ogrodniczej* (lub innej), w drukarni, w fabryce i t. p. opowiada to, co tam widział. O ile cała klasa odbyła daną wycieczkę, sprawozdanie jest pracą wspólną, którą można podzielić między uczestników t. j. każdy uczeń lub uczennica opisuje inne przedmioty lub ujmuje temat z innego stanowiska. Często takie sprawozdanie ustne może być przygotowaniem do późniejszego wypracowania piśmiennego, ale z uczniami starszymi 13—14-letnimi można też zastosować drogę odwrotną t. j. dobre sprawozdanie ustne uznać za cel ostateczny pracy, do której uczeń powinien się przygotować, obmyśliwszy uprzednio plan swego przemówienia,

a nawet zrobiwszy pewne notatki piśmienne. Nie pozwolimy jednak takich sprawozdań czytać z kartki, lecz żądać będziemy zawsze wygłoszenia ustnego z pamięci, gdyż właśnie o to chodzi, aby dzieci nauczyły się mówić gładko i swobodnie.

3) *Zdanie sprawy z czytania domowego.* W tym okresie prócz czytania urywków krótszych z Wypisów, uczniowie czytają w całości utwory dłuższe, bądź w klasie z nauczycielem, bądź w domu. W tymże wieku wzrasta zwykle upodobanie do czytania; niezależnie od wymagań nauk szkolnej chłopcy i dziewczęta wprost pochłaniają książki. Z tego powodu zdawanie sprawy z lektury domowej będzie ze wszystkich względów nader pożądane. Polegać ono będzie przeważnie na streszczeniu t. j. na ujęciu treści w sposób zwięzły, a jasny. Prowadzić je można w dwojaki sposób: albo jeden uczeń streszcza krótko cały utwór, albo też praca jest podzielona pomiędzy całą klasę (liczna klasa dzieli się na grupy, z których każda opracowuje określony temat): wówczas uczeń lub uczennica referuje tylko jeden rozdział lub część utworu. Podobnie jak przy sprawozdaniach z rzeczy widzianych uczennica obmyśla sobie plan streszczenia, może go nawet napisać, ale samo streszczenie z zasady wygłasza ustnie.

Stopień III lat 14—18 (Szkoła średnia). Ćwiczenia ustne obejmują tu następujące działy:

1) *Ćwiczenia słownikowe*, ściśle związane z czytaniem i rozbiorem utworów literatury dawnej i nowej. Uczeń zestawia wyrazy staropolskie ze współczesnemi, na tej podstawie wyjaśnia pochodzenie wielu wyrazów dzisiejszych; objaśnia znaczenie wyrazów i zwrotów z punktu widzenia historycznego (jakie znaczenie miał dany wyraz pierwotnie, a jakie ma obecnie?) Podobne ćwiczenia co do wyrazów gwarowych, co do różnych prowincjonalizmów i neologizmów. Dalsze ćwiczenia w dziedzinie synomimiki okolicznościowo przy czytaniu i związku z wykładem teorji stylu.

2) *Sprawozdania rzeczowe* z dokonanych prac i faktów a więc: sprawozdanie z laboratorjum fizycznego lub chemicznego (przeprowadzone badania), z bibljoteki szkolnej, z kółka samokształcenia lub samopomocy szkolnej, z wycieczek, podróży i t. p. Dane ścisłe, liczby i nazwy uczeń może przygotować na piśmie, w niektórych wypadkach

nadto przedstawia odpowiednie rysunki lub tablice, samo sprawozdanie wygłasza ustnie, starając się dać jasne i dostateczne informacje o danym przedmiocie, a jednocześnie zainteresować nim słuchaczy. Niektóre tematy, np. sprawozdania z wycieczki z pokazywaniem i objaśnianiem fototografji, które w czasie niej zdjęto, mogłyby wielkie w niej wzbudzić zaciekawienie.

3) *Sprawozdania z utworów przeczytanych* tak, jak na stopniu II, lecz oczywiście traktowane poważniej i szerzej.

4) *Dyskusja na pewien wybrany temat.* Zagadnienie pewne, które nasunęło bądź życie, bądź czytanie, bądź nauka, nauczyciel ujmuje w formę pytania i poddaje dyskusji. Pytanie to tak powinno być sformułowane, aby nie poddawało z góry odpowiedzi, lecz pozwalało na swobodne wypowiedzenie się i dopuszczało dwa różne rozwiązania np.: Czy słuszne jest przysłowie: „Czego się Jaś mały nie nauczy, tego Jan duży nie będzie umiał". Niewątpliwie część uczniów zgodzi się na to odrazu: trzeba się pilnie uczyć w dzieciństwie, bo później trudno odzyskać czas stracony. Ale znajdą się inni, którzy będą twierdzili przeciwnie: człowiek całe życie musi się kształcić i byłoby źle dla Jana, gdyby poprzestał na tem, czego się Jaś mały nauczył; zdarzali się ludzie, którzy z różnych przyczyn nie mogli się uczyć w dzieciństwie, wzięli się do pracy w wieku późniejszym, a przecież zaszli bardzo daleko (przykłady z życia, historji, z literatury). Niech nauczyciel, zgodnie z radą Trentowskiego pozwoli jednemu uczniowi przemawiać za, drugiemu przeciw; niech inni zwracają uwagę na argumenty głównych mówców, czynią zarzuty lub żądają wyjaśnień, a zainteresuje się cała klasa. Może stąd wyniknąć jakiś temat do wypracowania w formie dialogu lub małej rozprawki.

5) *Referaty z dyskusją.* Jeżeli ćwiczenie poprzednie nadawać się będzie już dla uczniów 14—16-letnich i służyć za przygotowanie do pisania rozprawek, niniejszy punkt dotyczy tylko ostatnich klas szkoły średniej (młodzież lat 16—18), w których już należałoby wprowadzić w pewnych przedmiotach metodę seminaryjną. Jeden z uczniów przygotowuje referat piśmienny, który służy za punkt wyjścia do dyskusji; na uwagi, pytania i zarzuty winien jasno odpowiedzieć referent.

6) *Opowiadania, pogadanki, odczyty popularne.* Uczeń

lub uczennica z klasy wyższej, słuchacz lub słuchaczka seminarjum opracowuje pewien temat w sposób dostępny a zajmujący tak, aby go można było przedstawić dzieciom młodszym; mogą to być uczniowie z klasy niższej z tej samej szkoły, albo dzieci z innej szkoły (dla seminarzystów dzieci ze szkółki wzorowej). Oczywiście nie można tego traktować jako ćwiczenia dla całej klasy, ani stosować bardzo często, ale skorzystać ze sprzyjającej sposobności, gdy np. dany uczeń ma jakieś zamiłowanie, z którego mogłyby skorzystać dzieci młodsze np. zapalony botanik sporządził sobie ładny zielnik, niech go pokaże i objaśni malcom. Tym sposobem uczy się nietylko mówić jasno i zajmująco, ale stosować do słuchaczy, których ma przed sobą.

7) *Przemówienia okolicznościowe.* I te również nie mogą być uważane za rzecz obowiązkową dla całej klasy, lecz muszą być traktowane indywidualnie. Niekiedy któryś z uczniów ma przemawiać na jakiejś uroczystości szkolnej, można wtedy w klasie zrobić próbę: uczeń wygłasza swą mowę wobec nauczyciela języka polskiego i kolegów i poddaje się ich krytyce, która powinna zawierać nietylko krytykę (wykazanie błędów), lecz i zachętę do późniejszego wystąpienia bardziej publicznie wobec całej szkoły.

2) Przygotowanie bezpośrednie. (Zebranie materjału i ułożenie planu).

Każde wypracowanie jest wypowiedzeniem się t. j. ujęciem w słowa treści, która już istnieje w umyśle. Napisanie więc poprzedzać musi uświadomienie sobie tej treści i obmyślenie formy, w której ma być podana.

W tym razie pisanie ulega tym samym prawom, co wszelkie czynności dowolne. Czasami jest ono działaniem impulsywnem: myśli nasuwają się same i znajdują odrazu odpowiednią formę, pisze się bez namysłu prawie pod wpływem wewnętrznej potrzeby wypowiedzenia się, tak piszemy dziennik wrażeń lub list do przyjaciela, tak opowiadamy to, co nas silniej poruszyło — nie przed pisaniem, lecz dopiero w czasie pisania uświadamiamy sobie dokładnie treść wybraną, podczas pisania dopiero przypominamy sobie i porządkujemy różne szczegóły, które poprzednio w umyśle naszym przedstawiały się dość bezładnie i nie-

jasno. Innym razem wprost przeciwnie pisanie zbliża się bardziej do działania rozważnego: musimy naprzód zebrać materjał i obmyśleć dokładnie plan pracy, a dopiero później możemy przystąpić do wykonania tego planu, który zresztą możemy jeszcze mniej lub więcej zmienić; tak postępuje zwykle zarówno poeta epiczny czy powieściopisarz, gdy ma nakreślić dłuższe jakieś opowiadanie, jak i uczony, przygotowujący jakąś monografję naukową, — tak czyni człowiek przeciętny, gdy w większem zgromadzeniu ma wygłosić sprawozdanie, referat czy odczyt.

Po za różnicą tematu na sposób przygotowania wpływa tu oczywiście i indywidualność piszącego: jedni są zawsze skłonni raczej do improwizacji, inni — zupełnie do niej niezdolni. Mogą być też jeszcze pewne różnice subtelniejsze np. jedni tworzą bardziej świadomie, przygotowują się do pisania przez uprzednie układanie planu, a nawet przygotowanie pewnego szkicu, który później dopiero wykończa się do szczegółów; dla innych najlepszem przygotowaniem jest odłożenie pisania na 24 godziny lub dłużej: najlepsze pomysły przychodzą na przechadzce, albo wieczorem przed zaśnięciem tak, że gdy nazajutrz zasiada się do pióra, już rzecz jest gotowa. A i wśród tworzących świadomie nie wszyscy postępują jednakowo: jedni naprzód tylko gromadzą materjał t. j. wyszukują w książkach lub pamięci to, co się wiąże z danym tematem i notują bez żadnego porządku, dopiero później porządkują ten materjał i układają plan dokładny; drudzy przeciwnie zaczynają od ułożenia planu, przy tej czynności dopiero zdają sobie sprawę, jaki materjał jest im potrzebny i studjują owe szczegóły, gdy już mają dobry zarys całości. Jakież stąd wnioski dla wypracowań szkolnych? I wypracowanie wymaga uprzedniego obmyślenia; złą więc z gruntu była dawna metoda, przy której nauczyciel podawał uczniowi nietylko temat lecz i formę gotową lub dyktował plan ćwiczenia — nietylko bowiem krępowało to samodzielność ucznia, ale nadto nie uczyło go pisania wypracowań—obmyślenie bowiem treści i ułożenie planu jest rzeczą równie ważną, jak samo pisanie, nie można więc od tego ucznia zwalniać. Dzisiaj wielu metodyków francuskich i niemieckich, zdaje sobie z tego sprawę, żąda od uczniów, aby przed napisaniem w odpowiedni sposób przygotowali wypracowanie, w tym celu uczniowie zbierają odpowiednie obserwacje, zdają z nich

sprawę ustnie, albo przedstawiają plan przez siebie ułożony lub wreszcie układają go wspólnie z nauczycielem. Są w tych dziełach wskazówki bardzo cenne, z których niejednokrotnie można skorzystać, ale posiadają zwykle jedną słabą stronę: narzucają uczniowi i nauczycielowi pewien szablon, nie uwzględniający zupełnie tych różnic psychiki piszącego, o których mówiłam powyżej. Tu zaś nie szablon, lecz naturalność powinna być prawem.. Nienaturalnym i śmiesznym jest człowiek, który nie może odrazu odpisać na list przyjacielowi, tylko musi układać plan, pisać szkic na brudno, później dopełniać go i przepisywać na czysto—taki list wymuszony, wymęczony nie byłby już listem miłym i dobrym, odpowiadającym celowi. Lekkomyślnym zaś i niesumiennym byłby pisarz bardzo zdolny, któryby bez przygotowania pisał o każdej kwestji, bezładnie rzucając na papier swe myśli, zamiast zgłębić temat i ująć w stosowną formę. Ponieważ zaś nasi uczniowie młodsi i starsi różne mają tematy, różne wypracowania, nie można od nich żądać, aby zawsze jednakowo przygotowywali się do pisania, lecz żeby umieli zastosować się do podjętego zadania.

Sposób przygotowania, odpowiadający celowi, musi tu być też zgodny z indywidualnością piszącego, a więc we wdrożeniu dzieci do pewnej planowości w robocie, liczyć się musimy przedewszystkiem z wiekiem i stopniem rozwoju umysłowego. Dziecko 9-letnie (III rok nauki), które zaczyna pisać wypracowania, jest skłonne raczej do czynności impulsywnej, niż rozważnej; nie umie ono z góry obmyślać i analizować przedmiotu, lecz pisze naiwnie to, co mu do głowy przychodzi. Gdy krępujemy je planem w postaci z góry podanych pytań, rozwiązuje zadanie w sposób mechaniczny: na każde pytanie daje odpowiedź w jednem zdaniu, powtarzając w odpowiedzi wyrazy zapytania, robota wówczas mechanizuje się i całkowicie pozbywa samodzielności. Stosować plan w jakiejkolwiek formie można będzie dopiero wtedy, gdy dziecko zrozumie jego potrzebę i będzie zdolne ułożyć go samo. Do tego można tylko doprowadzić stopniowo. Na razie dzieci piszą wypracowania bez planu, całkiem swobodnie i samodzielnie, lecz zawsze w obecności nauczyciela, który nie narzucając z góry niczego, zawsze jest gotów pospieszyć z pomocą, gdy ta okaże się potrzebna. Temat ćwiczenia wynika naturalnie z pracy szkolnej; z pogadanki, czytania czy rozmowy o wy-

padkach dnia, wybierają go dzieci wspólnie z nauczycielem Przed pisaniem ograniczamy się do zapytania: co napiszecie? Jedno, dwoje, najwyżej troje dzieci odpowiada ustnie; jeśli to idzie gładko, nauczyciel pozwala pisać tak, jak mówiły, zapytując niekiedy o pisownię trudniejszych wyrazów lub form gramatycznych, o użycie znaków, aby niejako uprzedzić możliwe błędy w ćwiczeniu. W pewnych wypadkach okazuje się, że dzieciom brak pewnych szczegółów np. chcą coś ciekawego powiedzieć o swoim kanarku czy kurczątkach, które mają w domu, okazuje się, że nie przyjrzały się dostatecznie swym ulubieńcom; mówią o burzy, która wyrządziła wielką szkodę w ich ogródku, lecz nie uprzytomniają sobie dokładnie, jak teraz ten ogródek wygląda;—wtedy nauczyciel wskazuje im sposób zaradzenia brakowi: „nie będziecie pisali jeszcze dzisiaj, lecz jutro; dziś po obiedzie idźcie do ogródka i przypatrzcie się dokładnie; przyjrzyjcie się waszym kurczątkom, kanarkowi i t. p. — do tego można jeszcze dodać: „zapytajcie mamy o nazwy tych roślin w waszym ogródku, których nie znacie, możecie je zapisać sobie“, „zapytajcie służącej co daje jeść kanarkowi“—albo też „zróbcie rysunek tego drzewka, które wiatr przewrócił i t. p. Polecając podobne spostrzeżenia, notatki czy rysunki, przyuczamy do zbierania materjału faktycznego, oczywiście w zakresie dostępnym dla 9—10-letniego dziecka, Nazajutrz dziecko dzięki zebranym obserwacjom i wiadomościom, zabiera się do pisania śmielej, niżby to uczyniło poprzednio; nic nie szkodzi, że ono starszych w domu o ten lub ów szczegół zapyta i niejako wezwie do pomocy; byle tylko ci starsi nie rozumieli tego w ten sposób, że mają ćwiczenie ułożyć i podyktować dziecku. — Ćwiczenie samo dziecko w tym wieku pisze w klasie na lekcji; nauczyciel jest obecny i nawet w czasie pisania w razie potrzeby udziela wskazówek. Dzieci są czasem niepewne co do pisowni, użycia znaków, co do prawidłowej formy zdania; niech w każdej takiej wątpliwości zwracają się śmiało z zapytaniem, wtedy wytworzy się między niemi a nauczycielem stosunek szczery, wyłączający wszelką myśl nawet o t. zw. ściąganiu; choćby nawet dziecko zajrzało do siedzącego obok kolegi lub spytało go o co, nie należy tego nazywać oszustwem, lecz szukaniem pomocy, o ile czynić się to będzie jawnie i szczerze. Nieznacznie jednak należy wyjaśnić dzieciom, że o ile przy

ćwiczeniach zbiorowych, które pisały poprzednio, cała klasa pracowała wspólnie t. j. wszyscy myśleli i układali to samo wypracowanie i wszyscy dosłownie pisali to samo, o tyle teraz chodzi o to, aby każdy powiedział coś od siebie, każdy więc musi pracować samodzielnie, nie żądając, aby ktokolwiek myślał za niego lub mu dyktował. Dzieci chętnie się na to zgadzają, ale wynikiem takiego postawienia sprawy będzie chęć komunikowania tego, co napisały, i wzajemna ciekawość swych pomysłów. Nauczyciel musi zgodzić się na odczytanie głośne napisanych ćwiczeń i ten popęd dzieci wyzyskać dla celów doskonalenia roboty: pierwsza próba często bywa bardzo niedokładna, dzieci nie kończą zdań, opuszczają nieraz rzeczy najważniejsze, popełniają wiele niejasności; te niejasności przy czytaniu spostrzegają same, albo uświadamiają sobie dzięki uwagom i zapytaniom kolegów. Z tego powodu bardzo dobrą będzie rzeczą przy takich krótkich ćwiczeniach stosować dwukrotne opracowanie tego samego tematu: pierwszą próbę, jako rodzaj szkicu i drugą redakcję po przeczytaniu głośnem szkicu i usłyszeniu uwag nauczycieli i kolegów. Gassmann przytacza następujące wypracowanie dziewczynki 10-letniej „niezdolnej“:

Pudełko szuwaksu. Raz rano wszyscy byli w pokoju, Józik sam w kuchni. Wziął pudełko z szuwaksem i nasmarował sobie trzewiki. Nagle wpadł do pokoju, wołając głośno: „Mam ładne buty“. Musieliśmy się strasznie śmiać. Mamie, która mnie czesała, wypadły z rąk włosy. Józik patrzył się wielkiemi oczami.

Gdy dziewczynka przeczytała to opowiadanie o małym braciszku, koleżanki zapytały: ile lat ma Józik? Dlaczego wszyscy musieli się śmiać tak strasznie? Dlaczego mamie włosy z rąk wypadły? Skutkiem tych pytań mała autorka przerobiła ćwiczenie w następujący sposób:

Pewnego poranku wszyscy byli w pokoju, tylko trzyletni Józik sam został w kuchni. Wziął pudełko z szuwaksem i nasmarował sobie trzewiki. Nagle wbiegł do pokoju i zawołał głośno „Mam ładne buty“. Wszyscy wybuchnęli śmiechem. Mama, która mnie czesała, śmiała się tak, że aż jej włosy z rąk wypadły. Józik nasmarował trzewiki bardzo grubo po wierzchu. Ręce trzymał w kieszeniach. Mama mówi. „Józiu, pokaż rączki“. Józio wyjmował je powoli z kieszonek. I cóżeśmy zobaczyli? Ręce miał zupełnie czarne A gdyś-

my przyszli do kuchni, cała podłoga była czarna. Szczotki leżały na podłodze, pudełko z szuwaksem było otwarte. Nie mogliśmy się powstrzymać od śmiechu.

Oczywiście nie należałoby takiego rozwijania tematu już po napisaniu szkicu zalecać zawsze, gdyż znów wytworzyłby się pewien szablon; czasem dzieci odrazu piszą zupełnie dokładnie i nie potrzebują nic przerabiać; ale będzie rzeczą pożyteczną właśnie w tym pierwszym okresie pisania wypracowań pobudzać dzieci do samodzielnego zastanawiania się nad tem, co należy do danego tematu, a większość dzieci lepiej to sobie uświadomi już po napisaniu, niż przed przystąpieniem do niego. Zresztą tak czynią często i ludzie dorośli, którzy naprzód szkicują, nie dbając o szczegóły, później dopiero wykończają. W danym przykładzie dziecko, które samo z siebie *napisało niewiele*, pod wpływem kolegów *rozszerzyło wypracowanie* t. j. przypomniało sobie wiele okoliczności charakterystycznych; w innych razach może być przeciwnie: dziecko napisze za dużo t. j. to, co trzeba i to, czego nie trzeba; uwagi kolegów skłonią je do usunięcia tego, co nie należy do tematu t. j. do pewnego skrócenia. Powrócimy zresztą jeszcze do tej kwestji w rozdziale następnym w związku ze sprawą poprawiania wypracowań.

Mniej więcej współcześnie t. j. w trzecim i w czwartym roku nauczania przy czytaniu powiastek i opowiadań coraz dłuższych, zwracamy uwagę dzieci na plan tych utworów. Dzieci dzielą je na części, każdej z wyróżnionych części nadają odpowiedni tytuł, który wyrażają w różny sposób: albo całemi zdaniami, ujmującemi główne myśli (streszczenie) albo zdaniami pytającemi, albo pojedyńczemi wyrazami. Plan taki piszą na tablicy i w zeszytach. Korzystamy z niego, polecając im np. opowiadać nie całą powiastkę, tylko pewną część jej ściśle określoną, czasem będzie rzeczą dobrą nawet takie opowiadanie jakiejś części bajki uczynić tematem osobnego wypracowania piśmiennego, wówczas dzieci muszą tytuł obmyślić same odpowiednio do wybranej treści. Przy opowiadaniu ustnem czy piśmiennem przekonywują się nadto, że wówczas gdy pewną część utworu literackiego traktują jako całość, muszą w niektórych razach odstąpić od książki, nie mogą np. zaczynać od wyrazów: „potem“ „nazajutrz“, gdyż ten, kto słucha lub czyta nie zna części poprzedniej, trzeba tu dodać pewne

wyjaśnienie lub inaczej sformułować piewsze zdanie — tak samo i skończyć należy tak, aby ten, kto słucha lub czyta miał rzeczywiście wrażenie końca. Daje się w ten sposób pojęcie *wstępu i zakończenia*, choć niema potrzeby odrazu tych terminów używać.

Kiedy uczniowie nabiorą pewnej wprawy w układaniu planu czytanych utworów, można tę samą czynność zastosować do opowiadań i wykładów słyszanych. Jest to trudniejsze o tyle, że w utworze wydrukowanym czytanie głośne i ciche pomaga pamięci, a same środki techniczne, podział na okresy ułatwiają pracę, zatrzymując wzrok i myśl czytelnika w pewnych miejscach. W opowiadaniu słyszanem uczeń musi sobie rzecz całą uprzytomnić w pamięci i jasno zdać sobie sprawę z następujących po sobie kolejnych momentów opowiadania.

Nauczyciel opowiada umyślnie jakąś bajkę lub zdarzenie prawdziwe i żąda odtworzenia tych głównych punktów i wypisania ich na tablicy; oczywiście początkowo odpowiednie zapytania dopomagają dzieciom. To samo stosujemy do wykładów. O czem dzisiaj była mowa na lekcji historji Polski (geografji, przyrody? i t. p.). W jakim porządku nauczyciel opowiadał. (O czem mówił naprzód? a później?) Uczniów starszych i wiecej rozwiniętych zapytujemy też dlaczego mówił w tym porządku? czy nie mógłby inaczej? Wreszcie zastosujemy to do wypracowań samych uczniów i tu wbrew zwyczajowi zaczniemy nie od układania planu do wypracowań projektowanych, lecz od znalezienia go w napisanej już robocie własnej lub robocie kolegi. Niech uczeń swoje ćwiczenie w ten sam sposób podzieli na części i każdą część nazwie właściwie, jak to czynił poprzednio względem utworów czytanych w książce. Nastąpi uświadomienie: dlaczego w ten sposób napisał? czy obmyślił sobie z góry? czy też dopiero w czasie pisania? Prawdopodobnie większość dzieci pisze bez planu, ale też poprzednie doświadczenie wskazało im pewne niedogodności w tem spuszczaniu się na natchnienie: nie wiedzą, jak zacząć, jak skończyć, dużo kreślą w środku, później po przeczytaniu kolegom i nauczycielowi spostrzegają braki, często muszą wszystko przerabiać i pisać na nowo. Dziecko 9-letnie nie zdaje sobie sprawy z tego, 12-letnie już po pewnej wprawie w pisaniu wypracowań odrazu nas zrozumie i da się przekonać, że możnaby pewnych braków uniknąć, obmyślając *naprzód plan* wypracowania.

W okresie też następnym lat 12 — 14 zmienimy sposób przygotowania. Dajmy uczniom większą samodzielność: nie wszystkie ćwiczenia piszą się w klasie, niektóre przeznaczamy na zadania domowe. Natomiast przed pisaniem wypracowań żądamy zebrania materjału i obmyślenia planu; początkowo jedno i drugie uczeń przedstawia nauczycielowi *przed napisaniem* wypracowania, później *razem z napisaną już pracą* wskazuje źródła, na których się opierał i plan, który sobie nakreślił. Nauczyciel jest w każdym razie kierownikiem i udziela odpowiednich wskazówek.

Sposób przygotowania zależeć będzie od rodzaju ćwiczenia. W tematach z codziennego życia żądamy od ucznia uprzedniej obserwacji; tutaj odróżnimy zwykłe podzielenie się wrażeniami od dokładnego opisu, a więc bez poprzedniego przygotowania mogą uczniowie np. opisać w liście do przyjaciela wczorajszą wycieczkę, krórej wspomnienie jest dość świeże, tu bowiem nie chodzi o ścisłość fotograficzną w obrazie miejscowości, lecz raczej o ujęcie ogólnego jej charakteru. Jeżeli jednak weźmiemy jako opis rodzinnego miasta w ten sposób sformułowany: „Nowy kolega przyjechał do szkoły ze stron dalekich, oprowadzasz go po mieście i udzielasz objaśnień", uczeń, pomimo, że urodził się i mieszka ciągle w danej miejscowości, musi się przygotować. Żądamy więc od niego nietylko zdania sobie sprawy, co należałoby przedewszystkiem takiemu chłopcu pokazać, ale jednocześnie uzupełnienia własnych obserwacyj: żądamy opisu z pamięci na próbę i przekonywamy dzieci, że nie znają one dokładnie nawet tych przedmiotów na które patrzą codziennie. Trzeba tam iść i raz jeszcze dobrze się przypatrzyć.

To samo się stosuje do wszystkich ćwiczeń, do których materjał podaje nauka systematyczna: bezpośrednia obserwacja przedmiotu musi poprzedzić napisanie. Przy tematach historycznych i literackich źródłem takiem będzie książka; o ile więc je zadajemy, musimy nauczyć młodzież rozumnego korzystania z książek; przed każdem takiem wypracowaniem należy pewne rzeczy przeczytać, pewne notatki porobić. Tutaj pomoc nauczyciela nie może się ograniczyć do wskazania tytułów i autorów t. j. do podania bibljografji, lecz musi wejść głębiej w pewne szczegóły, z któremi uczniowie i uczennice, pozostawieni samym sobie, nie umieją sobie poradzić. Przedewszystkiem wybór

źródeł: należy zachować pewną miarę, aby nie dać za mało lub za wiele. Zle jest, gdy kilkonastoletni wyrostek musi poprzestać na tem, co było w wykładzie lub podręczniku: praca jego bowiem jest tylko powtórzeniem tego, co słyszał, nie ma więc większego znaczenia dla rozwoju jego zdolności. Nie można jednak dawać mu zbyt wielu książek i zbyt obszernych, gdyż nie miałby czasu na przestudjowanie wszystkiego, zgubi się zresztą w nadmiarze szczegółów. Należy więc ograniczać się do niewielkich broszur, do artykułów, albo pojedyńczych rozdziałów z prac większych. Przytem trzeba znów rozróżniać cele zadania: zwyczajne streszczenie od pracy samodzielniejszej:

W pierwszym razie wystarczy, gdy dokładnie przeczyta i przemyśli rzecz wskazaną i samodzielnie wybierze z niej to, co najbardziej zasługuje na uwagę. W drugim brać może tylko fakty, wiadomości, jako materjał, lecz własne mu nadać oświetlenie: nie powtarzać bezkrytycznie poglądów autora. Pokusa jest silna: młodzież chętnie powtarza zdania, a zwłaszcza piękne frazesy wyczytane; z tego powodu i z tematami takiemi i z wyborem źródeł potrzeba być bardzo ostrożnym. Nie należałoby np. dawać do ręki pracy, która nosi ten sam tytuł, co wypracowanie ucznia i cały temat podaje szczegółowo, gdyż w tym razie uczeń nie będzie się już silił na pomysł własny. Lepiej będzie natomiast wskazać źródło, gdzie ten materjał jest podany w formie surowej i wymaga opracowania np. jeśli chcemy, aby uczeń napisał biografję jakiegoś poety, nie poprzestając na tem, co miał w podręczniku historji literatury, nie damy mu całej biografji dużo obszerniejsze, lub już opracowanej, lecz każemy poszukać w encyklopedji, gdzie będą tylko suche daty, nadto polecimy niektóre listy poety, wyjątki z dziennika, może jakiś materjał anegdotyczny z pamiętników współczesnych, wspominających o nim — niech uczeń złoży sam odpowiednią całość. Podobnież gdy zechcemy, aby napisał charakterystykę jakiejś osobistości historycznej, nie damy mu do rąk charakterystyki już gotowej, ale wskażemy jakiś życiorys, pamiętnik współczesny, jakieś studjum historyczne, w którem będą podane fakty, mogące posłużyć za materjał.

Możemy jednak takie charakterystyki i życiorysy wzorowe dawać do czytania, możemy polecić układanie ich planu lub streszczenie ustne, aby uczniowi dać pewien

przykład konkretny danego rodzaju literackiego: formę może on sobie przyswoić i naśladować, lecz w zastosowaniu do innego zupełnie tematu. Z młodzieżą dojrzalszą, kończącą już szkołę średnią, postępujemy jeszcze liberalniej, żądając od niej natomiast większej jeszcze ścisłości w określaniu źródeł: w klasie VII lub VIII, na wyższych kursach seminarjum nauczycielskiego możemy podać literaturę przedmiotu, pozostawiając każdemu z piszących wybór lektury najodpowiedniejszej dla siebie, polecimy przed wypracowaniem wynotować sobie pewne szczegóły faktyczne np. daty, nazwiska i t. p., mogą to być nawet i bardzo charakterystyczne sądy, czy określenia danego autora; podczas pisania natomiast polecimy wszystkie książki odłożyć, aby unikać nietylko przepisywania, lecz i parafrazowania całych stronnic książki — o ile zaś uczeń przytacza sąd cudzy, umieszczając go w cudzysłowie, a nazwisko autora w tekście lub dopisku, przy większych referatach, obowiązany jest podać wszystkie dzieła, z których w opracowaniu korzystał. Oczywiście im temat jest trudniejszy i obszerniejszy, tem przygotowanie zająć musi więcej czasu; takich ćwiczeń więc nie zadajemy z dnia na dzień; ale wyznaczamy pewien termin dalszy (tydzień, dwa tygodnie, miesiąc) na zebranie materjału.

Z tejże przyczyny tematy historyczne lub literackie nie mogą być zbyt częste, gdyż dobre przygotowanie każdego zajęłoby tyle czasu, że nie starczyłoby go na wprawę w pisanie, której często i uczniom i starszym brakuje. Jedno jednak wypracowanie treści historycznej lub literackiej w ciągu całego roku, przygotowane samodzielnie więcej przyniesie pożytku, niż dziesięć rozpraw na modłę dawniejszą, będących zbiorem frazesów „pościąganych“ z różnych książek i to frazesów, których sam piszący często dobrze nie rozumie.

Więcej swobody ma uczeń w ćwiczeniach, opartych na wyobraźni: dlatego zapewne wszyscy zdolniejsi chłopcy i dziewczynki szczególnie lubią pisać nowelki. Czy tutaj żądane przygotowanie nie jest potrzebne? Niewątpliwie; w poezji rozstrzyga natchnienie, intuicja autora, lecz wielka poezja jest zawsze prawdziwa, t. j. przy największem napięciu fantazji zgodna z życiem, a tę znajomość życia zdobywa sobie autor często przez długie lata studjów i pracy. Sienkiewicz przed napisaniem *Trylogji* musiał bardzo grun-

townie studjować wiek XVII, Orzeszkowa nietylko mieszkała, lecz i obserwowała dokładnie życie zaścianków na Litwie, zanim była zdolna napisać *Nad Niemnem*; Dygasiński, Kipling przy bujnej fantazji jakąż okazują gruntowną znajomość świata zwierzęcego; a ileż prawdy psychologicznej, znajomości ludzi choćby w fantastycznych bajkach Andersena; jaka bezpośrednia i trafna obserwacja dziecka w malowaniu obrazów z życia kolonji letnich Korczaka! Można już uczniów 12 — 14-letnich przy czytaniu dostępnych dla nich utworów przekonać o potrzebie studjów i o ich znaczeniu dla poety, dla powieściopisarza, który chce pisać pięknie t. j. prawdziwie. To czyni ich lepszymi krytykami własnych pomysłów. U najmłodszych taka krytyka byłaby niepożądaną, a nawet szkodliwą, gdyż pozbawiłaby ich odwagi pisania; skoro jednak dziecko już zdobyło sobie tę odwagę i ma pewną łatwość wypisania się, wymaganie prawdy w odtworzeniu tych stron życia, które w swych opowiadaniach porusza, nie osłabi polotu wyobraźni, lecz nieraz zasili ją jeszcze i nada jej właściwy kierunek. Nie można oczywiście od 12-letniego, a nawet od 16-letniego ucznia wymagać takich studjów, jak od dojrzałego artysty, ale nie będzie w tem nic złego, gdy np. wybrawszy temat *Opowiadanie pomarańczy*, zajrzy do jakiego dziełka przyrodniczego, opisującego gaje pomarańczowe, i w geografji zobaczy, w jakich krajach dojrzewają pomarańcze, albo od kupców się dowie, skąd je sprowadzają, aby sobie odtworzyć drogę, którą przybyły, zanim się do nas dostały; albo gdy zechce napisać *Dzieje małego roznosiciela gazet*, niech troszkę się wtajemniczy w rzeczywiste życie takich biednych chłopców.

W większości wypadków jednak przygotowania takiego nie można zdobyć jednorazowo, jest ono wynikiem dłuższych obserwacyj, które dozwalają niejako wżyć się w dany temat. To powinno być jednem jeszcze ostrzeżeniem, aby nie zadawać tematów, wychodzących poza zakres doświadczenia życiowego naszych uczniów. Jeśli zaś są oni dość dojrzali życiowo, umysłowo i uczuciowo, t. j. dane zagadnienie jest psychologicznie bliskie, przygotowanie polega głównie na *skupianiu uwagi*, na *wysiłku refleksji*, poszukującej we własnych wspomnieniach i przeżyciach właściwego materjału. Czy do tego prowadzi zwykle używany sposób rozmowy, w której nauczyciel zręcznemi pytaniami dopo-

maga pamięci i wyobraźni ucznia, nasuwając mu wspomnienia z własnego życia, lub pobudzając do przedstawienia sobie pewnych sytuacyj? Naturalnie taka pogadanka może być w pewnych razach bardzo skuteczną, ale zawsze mieści w sobie większe lub mniejsze niebezpieczeństwo nadmiernej sugestji: często w takiej rozmowie pracuje głównie wyobraźnia nauczyciela, uczeń zaś jest tylko echem jego pomysłów, które rozwija później w wypracowaniu. Z tego powodu należałoby tu może zalecać zamiast *przygotowania głośnego* w klasie, t. j. rozmowy o wybranym temacie raczej *przygotowanie ciche* w domu. Poprostu, gdy temat został wybrany, nie każemy go pisać zaraz, lecz wyznaczamy termin np. lekcję następną, polecając *pomyśleć* o treści wypracowania. Poprzestaniemy na najogólniejszych wskazówkach co do tego obmyślenia, np. daliśmy jako temat „Historję choinki". Możemy więc dodać do tego takie uwagi: „Wyobraźcie sobie możliwie najdokładniej życie choinki w lesie. Przypomnijcie sobie, jeśliście kiedy widzieli, jak to drzewa ścinają i na wozy kładą? Jakie to wrażenie na was robiło? Pomyślcie później o świętach Bożego Narodzenia, o swoich własnych wspomnieniach gwiazdkowych. Czem jest choinka dla dzieci"? Wtedy wyobraźnia dziecka, pobudzona przez nas, podsunie mu historyjkę najlepszą, bo własną. Możemy dzieciom pozwolić, a nawet zalecić, aby swoje własne wspomnienia przedstawiały w formie fantastycznej, pod przybranemi imionami bohaterów powiastki; dla wieku przejściowego jestto wygodniejsze, niż czynić zwierzenia bezpośrednie, np. wiele dzieci 12—14-letnich nie lubi wypracowań na temat: Jak spędziłem święta Bożego Narodzenia? — uważają, że niema nic ciekawego do pisania; ale te same dzieci chętnie piszą powiastki, w których korzystają ze swych wspomnień dawnych, a nawet przeżyć świeżej daty. Nawet zresztą wtedy, gdy dziecko bierze temat bardzo daleki od swego własnego życia, opracuje go dobrze tylko wtedy, gdy treści szukać będzie w samym sobie, t. j., gdy niejako przeniesie się wyobraźnią w położenie swego bohatera czy bohaterki; do tego zaś przygotowuje poprzednie przyzwyczajenie do zastanowienia się nad sobą. Dlatego nie należy ganić chłopcom i dziewczynkom, gdy w pewnych okresach życia piszą swój dziennik, można nawet do tego zachęcać, nie wymagając oczywiście pokazywania nam lub odczytywania w klasie tego, co piszą tylko

dla siebie. Natomiast z popędu do pisania dztennika można skorzystać, polecając np. uczniom i uczennicom, aby przed napisaniem wypracowania na jakiś temat, notowali sobie w formie dziennika różne swoje obserwacje i myśli, które mają z nim związek i z których później będą mogli skorzystać. Podobne przygotowanie przez refleksję, połączoną niekiedy z notowaniem nasuwających się myśli, polecić można również i przy wszelkich tematach, opartych na rozumowaniu, zwanych przez naszych uczniów „abstrakcyjnemi" t. j. na rozprawkach treści moralnej czy etycznej. Zaleciwszy np. jako temat wyjaśnienie i rozwinięcie pewnej myśli, należałoby powiedzieć: „Zastanówcie się nad znaczeniem tego przysłowia. Przypomnijcie sobie znane wam fakty z życia, literatury, czy historji, które je potwierdzają. Czy nie znacie faktów wprost przeciwnych, które zadają kłam przysłowiu? Pomyślcie, czy można pogodzić te sprzeczności? w jaki sposób? Przypomnijcie sobie, od kogo słyszeliście to przysłowie, w jakich okolicznościach? i t. p."— albo też przed rozprawką na temat, podany w formie pytania, można polecić następujące przygotowanie: „Starajcie się odpowiedzieć szczerze na to pytanie; jeżeli więc dotąd nie myśleliście nigdy o tej kwestji, zastanówcie się nad nią. Jeśli przyjdzie wam do głowy odpowiedź, którą już słyszeliście lub czytaliście w książce, nie powtarzajcie jej przed rozważeniem, czy jest ona słuszna? Jeśli tak, na czem opieracie swe przekonanie? Wyobraźcie sobie, że mówicie do ludzi, którzy myślą inaczej i pragniecie ich przekonać; jakbyście odpowiedzieli na ich zarzuty?" i t. p.

Oczywiście taki sposób przygotowania, t. j. samodzielne obmyślanie danej treści nie dałby się zastosować jeszcze dzisiaj w wielu szkołach, mianowicie tam, gdzie dotąd stosowano metody wprost przeciwne, oduczając ucznia od myślenia. Tam niezawodnie uczniowie i uczennice zamiast myśleć o wypracowaniu, które mają napisać, zastanawialiby się raczej „skąd je ściągnąć", a znaleźliby się niewątpliwie i tacy, którzyby poprosili o pomoc rodziców lub korepetytorów i zlepiwszy z ich pomocą gotowe wypracowanie, wyuczyli się go na pamięć, aby je nazajutrz w klasie napisać. Powtarzamy więc z naciskiem, że metodę taką zastosujemy dopiero wtedy, gdy dzieci po paru latach nauki nabiorą chęci i pewnej łatwości w pisaniu,

dzięki której pomoc obca będzie już dla nich zbyteczna. Zanim to nastąpi, poprzestajemy na ćwiczeniach łatwiejszych, które dłuższego przygotowania nie potrzebują. Swoją drogą tak, jak nie widzimy w tem nic złego, gdy dziecko mając np. opisać ogród przy domu, zapyta matki o nazwy niektórych kwiatów, albo o pisownię jakiego wyrazu; tak nawet nie należałoby bezwzględnie potępiać i starszego ucznia, jeśliby mając jakieś wypracowanie trudniejsze, pomówił z kimś starszym o danej kwestji; — wszak i rutynowani literaci odczytują czasem swe prace lub dają do przejrzenia; — byleby przyznał się do tego lojalnie, t. j. wprost powiedział, że korzystał z takiej rady.

W wyższych klasach referaty wspólne, przy których dwóch lub trzech kolegów pracuje razem nie powinny być wykluczone; wówczas wzajemne pomaganie sobie w wynajdywaniu materjału będzie zupełnie naturalne.

Wskazane przez nas sposoby przygotowania materjału nasuną same potrzebę obmyślenia i ułożenia planu ćwiczenia. Plan ten, jak wspomnieliśmy wyżej, uczniowie młodsi t. j. 12—14-letni powinni przedstawić nauczycielowi przed napisaniem ćwiczenia, starsi załączają go do wypracowania już gotowego. Przy pierwszych próbach pewne wskazówki będą konieczne; inaczej jednak je sformułujemy, niż dotychczas bywa w zwyczaju. Przedewszystkiem musimy odrzucić żądanie, aby cała klasa, pisała według tego samego planu: cała klasa może opracowywać ten sam temat, ale sposób wykonania musi być indywidualny, a ta indywidualność już w uporządkowaniu materjału musi się przejawić. Podobnież nie polecałabym schematów Seyferta t. j. specjalnego uczenia, w jaki sposób opisywać roślinę, zwierzę i t. d, — bo przecież wzorowe opisy nie stosują się do jednej formuły. Przy tej swobodzie jednak trzeba wskazać uczniowi przedewszystkiem przy czytaniu utworów wzorowych, że istnieją pewne *prawa logiczne*, którym podlegać winna każda dobra dyspozycja. Te prawa wymagają: 1) aby wypracowanie odpowiadało swemu celowi, t. j. zawierało to wszystko, co obejmuje dany temat, a więc: opis musi uwzględnić wszystkie istotne cechy opisywanego przedmiotu, opowiadanie, przebieg danego zdarzenia od początku do końca; rozprawa—dostateczne uzasadnienie bronionej tezy i t. d. Należy więc ten plan ułożyć aby żadnego *istotnego* (koniecznego) *punktu* nie pominąć;

2) aby w układzie trzymać się od początku do końca *jednej zasady* np. jeśli w opisie zwierzęcia za główny punkt wyjścia wzięto jego ruchy, należy kolejno opisywać; jak wygląda w spoczynku, w biegu, w pościgu za nieprzyjacielem, w poszukiwaniu pożywienia i t. p. — przeciwnie jeśli zaczęto od wyliczania części ciała, należy kolejno budowę każdej z nich opisywać — jeśli w rozprawie przyjęto metodę dedukcyjną, należy zacząć od określenia i wyjaśnienia pojęć; później zaś przedstawiwszy założenie ogólne, wyprowadzać konsekwentnie wnioski i zastosowania tak, żeby całe ćwiczenie można przedstawić w formie jednego lub paru sylogizmów dobrze zbudowanych; — przeciwnie jeśli raczej postanowiono dowodzić prawdy w sposób indukcyjny, należy zacząć od dobrze wybranych i dość licznych przykładów, następnie zaś opierając się na nich, stopniowo doprowadzić do pewnych uogólnień i zakończyć wnioskiem najogólniejszym i t. p. Za wadliwy więc uważać będziemy plan taki, w którym nie widać żadnej przewodniej myśli, lub który z początku opiera się na innej zasadzie, a później na innej. 1) Dobre wypracowanie powinno być całością harmonijną; stąd już w planie zwrócić należy uwagę, aby jedne części nie były zbyt obszernie traktowane w stosunku do innych. Nie znaczy to jednak bynajmniej aby w opisie czy opowiadaniu wszystko było zupełnie *równomiernie* opracowane, t. j. wszystko znajdowało się na jednym planie. Każdy dobry utwór opiera się na pewnym dobrym wyborze i doborze szczegółów: musi więc pewne rzeczy jasno oświetlić, a wiele innych pominąć, unikając rozwlekłości. W opisie przedmiotu trzeba wykryć i wysunąć na plan pierwszy, to co stanowi jego jądro, jakiś punkt kulminacyjny; nawet w streszczeniu czytanej książki uwydatnia się pewne rozdziały, pomijając wiele innych. Z tego powodu należy zwracać uwagę, aby uczniowie w układaniu planu nie dzielili ćwiczenia na części w sposób czysto mechaniczny, lecz zwracali uwagę na względne znaczenie każdej części dla całości. To już można wykazać poglądowo na bardzo prostych wypracowaniach. Gdy np. dzieci mają odtworzyć pewną historyjkę, przedstawioną w szeregu obrazków, wydaje im się rzeczą najprostszą podzielić ćwiczenie na podstawie tych obrazków, (Część I obrazek I, część II obrazek II i t.), opisując kolejno każdy z nich— tymczasem zdarzyć się może, że gdy jeden z tych obraz-

ków przedstawia rzecz najważniejszą i musi być opracowany szczegółowo, inne mają znaczenie podrzędne, można w opowiadaniu połączyć parę razem, gdyż opisanie każdego byłoby niepotrzebną rozwlekłością. Podobnież gdy uczeń ma ćwiczenie: *Jak spędziłem wakacje?* uczyniłby źle, gdyby podzielił temat chronologicznie i opisywał dzień za dniem, lub tydzień za tygodniem, gdyż mogły być takie dni w których nic ważnego nie zaszło; musi natomiast wyróżnić najważniejsze zdarzenia i wspomnienia wakacyjne; w streszczeniu przeczytanej książki nie można też opowiadać każdego rozdziału, lecz nieraz parę rozdziałów złączyć w jednej części ćwiczenia, czasem nawet dla jasności trzeba będzie w wypracowaniu trzymać się innego porządku, niż w książce i t. p.

Plan wypracowania uczniowie piszą w klasie lub w domu; na lekcji oczywiście niepodobna przeczytać i poprawić wszystkich; — za każdym jednak razem rozbiera się parę z nich, a uwagi, które się przy tym rozbiorze nasuną, mogą służyć za wskazówkę i dla innych uczniów. Zresztą przy dobrym stosunku klasy i nauczyciela, uczniowie sami przedstawią swe wątpliwości: „A ja tak napisałem.“ „A tak... można?“ i nauczyciel będzie miał sposobność do licznych objaśnień.

Nasunie się teraz pytanie: „czy uczeń jest obowiązany trzymać się planu, który sobie ułożył?“ Teoretycznie wydaje się to rzeczą niewątpliwą, bo do czegóż innego plan ma służyć? W praktyce jednak dzieje się wprost przeciwnie: uczniowi dopiero podczas pisania przychodzą do głowy różne pomysły i pobudzają go nieraz do zmiany pierwotnego planu. Widywałam wypracowania, w których uczeń wypisał, a nawet wykaligrafował plan, ale tego planu wcale się nie trzymał. Otóż na to trzeba zwrócić uwagę. Plan jest potrzebny, aby piszący nie odbiegał od właściwego tematu; powiedział to, co powiedzieć zamierzył; — nie na to jednak, aby go zupełnie skrępował: jeśli w ciągu pisania spostrzeżemy, że do zamierzonego celu dojdziemy inną drogą, krótszą, czy lepszą, mamy zupełne prawo od pierwotnego planu odstąpić; powinniśmy tylko zwrócić uwagę, czy ta jedna zmiana nie pociągnie za sobą innych np. jeśli na początku powiemy to, cośmy mieli dać dopiero w zakończeniu, musimy dalszy ciąg i koniec zredagować. Uczniom naszym tego prawa nie należy też odmawiać,

Trzeba tylko żądać od nich, aby z danej zmiany umieli się wytłomaczyć. Należy im poradzić, aby (pomimo planu, który sobie obmyślili z góry) po skończeniu wypracowania odczytali je uważnie i ułożyli plan tego, co już napisali i tylko ten plan przepisali i załączyli do wypracowania, uważając poprzedni za notatkę przygotowawczą dla siebie. Na to zapewne usłyszymy zarzut, że wówczas prawdopodobnie wielu chłopców, a z pewnością większość dziewczynek starszych nie napisze żadnego planu przed wypracowaniem, tylko ułoży go dopiero po wypracowaniu. I znowuż nasunie się to samo pytanie: „Do czego właściwie ten plan potrzebny?“ Odpowiem, że właśnie w tym wypadku, gdy uczeń woli pisać „bez planu“ i dopiero później plan układa, będzie to dla niego bardzo pożyteczne ćwiczenie umysłowe. Przedewszystkiem zmusi go do odczytania tego, co napisał, następnie do zastanowienia się nad tą improwizacją; w pewnych razach sam spostrzeże jego bezład i chaotyczność i dopiero wtedy pomyśli nad brakiem planu, zacznie poprawiać, przerabiać, i pokaże nauczycielowi rzecz bardziej wykończoną; a dołączony plan będzie wskazówką, o ile młodociany pisarz czy pisarka logicznie układa swe myśli. Przy proponowanej swobodzie istnieje zawsze możność przekonania ucznia niesystematycznego o potrzebie pewnego systemu i metody w wypracowaniach; gdy przy dawnej praktyce planów dyktowanych lub układanych obowiązkowo przed przystąpieniem do wypracowania, uczeń odczuwa to jako więzy, krępujące jego samodzielność. a mimo to do porządnej, planowej pracy nie przywyka wcale.

Różnica pomiędzy systemem dawnym, a tym który polecam, polega na tem, że gdy dawniej każde wypracowanie *przygotowywał* nauczyciel, a uczeń tylko powtarzał to, co mu podano w gotowej formie, obecnie pragniemy, aby uczeń sam obmyślał treść, szukał materjału, układał plan i plan ten wykonywał, słowem istotnie *pracował*, gdy ma wypracowanie. A że przez umiejętny wybór tematów, przez spożytkowanie zainteresowań i samorzutnej twórczości dziecka, mamy nadzieję rozbudzić zamiłowanie, a nawet zapał do pisania, więc niewątpliwie uczeń będzie pragnął, aby każde jego wypracowanie było dobre, w tym celu sam będzie je czasem przerabiał, poprawiał, wy-

kończał — zamiast jak obecnie troszczyć się jedynie o pozbycie się jak najprędzej nudnej roboty i oddanie jej nauczycielowi do poprawy.

§ 5. Poprawianie wypracowań.

„Nauczyciel ma poprawiać ćwiczenie pilnie, ale nie ze stanowiska własnej jaźni i dzielności. Niech przenosi się w duszę chłopca i tak styl jego polepsza, jakby ten sam za rok lub dwa pracę swą udoskonalić był zdolny".

B. Trentowski.

„Każda czerwona kreska — to krwawiąca rana, zadana zaufaniu dziecka we własne siły".

Anthes.

„Nie ćwiczenie należy poprawiać lecz dziecko".

Payot.

Te trzy aforyzmy różnych myślicieli godzą równie silnie w dzisiejszy system poprawiania wypracowań, który obciąża nad miarę nauczyciela, nie przynosząc absolutnie żadnego pożytku uczniowi.

Cóż się bowiem dzieje pospolicie? Nauczyciel zabiera zeszyty do domu i tu każde ćwiczenie poprawia starannie i pracowicie, a ponieważ czyni to, jak mówi Trentowski, „ze stanowiska własnej jaźni", więc z wypracowaniem ucznia postępuje jak z utworem własnym t. j. wygładza styl i nieraz całe ustępy przerabia. Na podstawie ilości dostrzeżonych błędów ocenia ćwiczenie, zapisuje stopnie, niekiedy jeszcze poleca poprawione ćwiczenie przepisać do zeszytów czystych, a niektórzy nawet hołdują dawnemu zwyczajowi, aby uczniowie (częściej uczennice) wyuczali się na pamięć poprawionego starannie i pracowicie ćwiczenia. Jakaż stąd jednak korzyść dla ucznia? O ile wcale do zeszytu nie zagląda, nie przepisuje i nie uczy się na pamięć, cała ta korekta jest mu obojętna: gdy dostał stopień dostateczny, mało go obchodzą poprawki; gdy ma niedostateczny, martwi się, ale nie rozumie, o co właści-

wie nauczycielowi chodziło. O ile zaś uczeń przepisuje na czysto, musi oczywiście zwrócić uwagę na poprawki, ale niemniej racja ich jest dla niego często tajemnicą; żądając nauczenia się na pamięć nauczyciel podaje uczniowi *swój styl jako wzór*, co najczęściej ma ten skutek, że styl ucznia zatraca swą naturalność; naśladując bowiem usilnie nauczyciela, wstydzi się on swego dziecinnego, naiwnego może, lecz indywidualnego sposobu wyrażania myśli. A przecież; styl to człowiek, styl to właśnie indywidualność.

Cóż więc czynić wobec tego? czy zupełnie zaniechać poprawiania wypracowań, jako bezużytecznego, a niekiedy nawet szkodliwego? Widzieliśmy w pierwszej części tej pracy, że wśród radykalistów niemieckich nie brakło i takich głosów, nawet niektórzy poprawianie błędów ortograficznych uważali za zbyteczne. Nie pójdziemy jednak tak daleko. Każda praca ludzka nabiera wartości, gdy jest dokładną, staranną, dobrą nietylko w pomyśle, lecz i w każdym najdrobniejszym szczególe. Praca twórcza nie jest tu wyjątkiem: i największy pisarz poprawia swe rękopisy, albo pod wpływem krytyki przerabia całą rzecz w nowem wydaniu. Złą więc przysługę oddalibyśmy naszym uczniom, gdybyśmy uznawali za dobre wypracowania niedbałe, wadliwe i nie poprawiali w nich nic zgoła. Ale jeśli zgodzimy się na porównanie pracy ucznia do pracy literata, musimy wyciągnąć z tego porównania i dalsze konsekwencje: 1) Poprawić w sposób odpowiedni może tylko sam autor; ma on prawo bowiem do indywidualnego wyrażenia swych myśli t. j. do wynalezienia dla nich najwłaściwszej formy;— *wypracowanie przerabiać i poprawiać powinien uczeń, a nie nauczyciel.* 2) Wszelką poprawę poprzedzić musi świadomość błędu, do tej zaś między innemi prowadzi poważna i trafna *krytyka.* Tę rolę wypracowań szkolnych odgrywa sąd nauczyciela. *Nauczyciel więc powinien pracę uczniów odczytywać uważnie i tak z nimi omawiać, aby na podstawie jego uwag mogli sami dostrzedz i usunąć zauważone braki.* 3) Nie zawsze praca chybiona lub wadliwa da się poprawić: nie jest jednak ona straconą dla naszych postępów; zrozumienie popełnionych błędów może w przyszłości pobudzić do innej pracy, lepszej. *I nauczyciel też musi wiele braków w ćwiczeniach uczniów zostawić czasowi*, znając przyczyny tych braków, można usuwać je stopniowo przez od-

powiednie oddziaływanie tak, że ćwiczenia późniejsze będą już od nich wolne.

Jakże się przedstawia sprawa poprawiania w świetle tych zasad? Już w rozdziale poprzednim, mówiąc o przygotowaniu wypracowań, zwróciliśmy uwagę na jedną rzecz bardzo ważną naszem zdaniem: uczeń sam powinien się postarać o dobre wykończenie roboty i przed oddaniem jej nauczycielowi przejrzeć ją i poprawić to, co uważa za słuszne. Mało jest wogóle ludzi, a chyba mniej jeszcze dzieci, któreby każdy swój pomysł ujmowały odrazu w doskonałą formę i pisały bez przekreśleń i poprawek. Zależnie od indywidualności piszącego różne okoliczności mogą wpłynąć na samą funkcję pisania. Przejęcie się treścią, zapał, żywe zainteresowanie pobudza oczywiście twórczość i na styl oddziaływa dodatnio, ale często właśnie skutkiem tego uwaga odrywa się od strony zewnętrznej wypracowania: uczeń opuszcza wyrazy; powtarza kilkakrotnie to samo, robi błędy ortograficzne i gramatyczne, których sobie nie uświadamia. Gdy przeciwnie temat wybrany jest nieco trudny, trzeba się dłużej namyślać nad każdem zdaniem, uczeń czasem narazie nie znajdzie właściwego wyrażenia, dopiero po napisaniu odczuwa, że nie oddał należycie swej myśli, lecz nie umie jej wypowiedzieć w inny sposób, po niejakim czasie odnajdzie zwrot właściwy.

Skoro nauczyciel żąda, aby uczniowie oddawali zeszyty zaraz po napisaniu ćwiczenia, znajduje w nich mnóstwo błędów, które go pobudzają do rozpaczy. Zamiast rozpaczać, powinniśmy uznać to za fakt psychologiczny zupełnie naturalny, lecz przyzwyczajać dzieci od początku do *uważnego odczytywania swoich wypracowań po ich napisaniu.*

Na stopniu niższym mniej więcej w okresie lat 9—12 czynić to winny dzieci naprzód głośno, później po cichu; na stopniu wyższym przeważnie po cichu. Odczytanie głośne wykazuje samemu uczniowi niedokładność wyrażania, chropowatość stylu, a zarazem wywołuje uwagi nauczyciela i kolegów; odczytując cicho, uczeń zwraca uwagę nietylko na styl, lecz i na pisownię i może łatwiej błędy usunąć. Po takiem odczytaniu wolno uczniowi samemu poprawić, wolno nawet i zupełnie przerobić ćwiczenie. Czy będziemy bezwzględnie zalecali przepisywanie każdego ćwiczenia t. j. pisanie najprzód bruljonu? Sądzę, że to

trzeba uzależnić od okoliczności. Nauczyciel nie powinien być takim pedantem, aby każde przekreślenie czy poprawkę uważał za coś zdrożnego; jeśli pomimo tych przekreśleń wypracowanie jest dość wyraźne i czytelne, uczeń nie powinien się wstydzić swego zeszytu i przedstawić nam to, co napisał; szkoda czasu i wzroku na nadmiar pisaniny. O ile jednak ćwiczenie wymaga gruntownej przeróbki, przepisywanie okazuje się rzeczą konieczną: dzieci młodsze niektóre ćwiczenia klasowe, poprawione przy pomocy nauczyciela i kolegów, przepisują w domu; uczniowie starsi ćwiczenia domowe powinni przynosić już odpowiednio wykończone, metodę pracy trzeba pozostawić im samym, z pewnością nieraz przepiszą to, co w formie pierwotnej nie było dość porządnie napisane, zwłaszcza gdy nauczyciel będzie dość stanowczo żądał, aby wypracowania pod względem zewnętrznym przedstawiały się czysto i czytelnie.

Nasunie się teraz pytanie: czy nauczyciel powinien wszystkie wypracowania przeglądać i odczytywać osobiście? Kierownicy szkół i inspektorzy wymagają tego bezwzględnie: z pośród nauczycieli były już głosy przeciwne, żądające reformy przyjętego zwyczaju; pisarze ci polecają, aby nauczyciel za każdym razem część tych zeszytów zabierał do domu np. w klasie, złożonej z 40 uczniów, pierwsze wypracowanie poprawił dziesięciu, drugie innym dziesięciu i t. d. Według nich uczeń nic nie straci na tem, gdyż nauczyciel nie wszystkie jego ćwiczenia będzie czytał, wszakże nie żądamy od nauczyciela, aby *co lekcję wszystkich przesłuchiwał*, lecz na każdej lekcji zapytuje tylko część klasy t. j. nie wszyscy zdają sprawę ze wszystkich wykładów. Uwaga słuszna; każdy jednak w niej odczuwa, że powstać mogła jedynie przy dzisiejszym systemie *zadawania i przesłuchiwania*. Przy racjonalnych metodach nauczania dobry nauczyciel dąży do tego, aby na każdej lekcji cała klasa była czynna: nie przesłuchuje kilku, lecz stara się zapytać możliwie największą ich liczbę; nie stanie się nic złego, gdy ten lub ów będzie czasem milczał przez całą godzinę, ale gdy to się zbyt często zdarza t. j. gdy uczniowie odpowiadają zbyt rzadko, uważamy to za pewien brak szkoły i narzekamy słusznie, że mało korzystają dzieci w klasach przepełnionych, gdzie zaledwie raz lub dwa na kwartał mogą być zapytane. Przeglądanie wypracowań

przez nauczyciela nie powinno być ani kontrolą sprawdzającą, czy robota została napisaną, ani jedyną podstawą dla stopni kwartalnych czy rocznych; można i należy klasie, którą znamy i dobrze prowadzimy, okazywać tyle zaufania, ażeby wierzyć, że i uczeń, którego zeszytu nie zabraliśmy do domu, niemniej zadanie przygotował. Z tego powodu nie można uważać za wielkie zło, gdy nauczyciel nie wszystkie ćwiczenia czytał i zaopatrywał swemi uwagami; w każdym razie będzie to daleko mniejsza szkoda dla uczniów, niż ta, którą dziś im wyrządzają nauczyciele, którzy z obawy *poprawienia całych stosów wypracowań* starają się ich zadawać możliwie najmniej t. j. doprowadzają do tego, że uczniowie lub uczennice piszą bardzo rzadko, aby nauczyciel miał mniej pracy.

Lepsze będą wypracowania nie kontrolowane zupełnie, niż żadne: niech uczeń prowadzi swój dziennik, koresponduje z kolegami albo wydaje pisemko szkolne, a i z tego odniesie korzyść niemałą. Jeżeli jednak wypracowania włączamy do programu nauki systematycznej, obowiązkiem nauczyciela jest pracą ucznia kierować. W tym zaś celu musi on przedewszystkiem *znać swoich uczniów.* Wypracowanie wolne, w którem dziecko wyraża swe myśli i uczucia, jest tak ważnem odbiciem jego indywidualności, że już z tego powodu powinno zainteresować nauczyciela. Czytać wypracowania trzeba koniecznie, aby zdać sobie sprawę z rozwoju umysłowego i zdolności stylistycznych każdego poszczególnego ucznia czy uczennicy; czytać trzeba uważnie i z zastanowieniem, aby nietylko wykryć pewne właściwości dodatnie lub ujemne, ale zarazem zrozumieć ich przyczynę, odnaleźć źródło z którego wypłynęły. Pomimo więc bardzo uciążliwej pracy, sumienny nauczyciel nie znajdzie innej rady: będzie on się zawsze *starał* przeczytać *wszystkie* wypracowania swych uczniów, o ile istotnie będzie zdolny dokonać tego sumiennie. Liczyć się bowiem trzeba nietylko z psychologją ucznia, lecz i z psychologją nauczyciela jako człowieka. Czytanie znacznej liczby wypracowań pociąga za sobą oczywiście znużenie, które sprawia, że o ile przy pierwszych robotach interesujemy się żywo każdym szczegółem i myślimy o małych autorach czy autorkach, przy następnych już uwaga działa słabiej, a w końcu czytamy oczyma tylko, myśl odbiega daleko, a nam wyłącznie chodzi o skończenie nudnej roboty. Gdy

więc klasa jest nieliczna, a nauczyciel energiczny i pełen zapału, może czasem sobie pozwolić na przeczytanie całej paczki przez jeden wieczór. O ile jednak klasa liczy 40, a czasem 50 uczniów, nauczyciel zaś nuży się i wyczerpuje szybko, lepiej dla niego i dla klasy, gdy sobie robotę rozłoży i ograniczy; — bo cóż przyjdzie z tego uczniowi, że nauczyciel znudzony i znużony przerzucił jego wypracowanie, a nazajutrz nawet sobie nie przypomina, co tam wyczytał? W takich wypadkach lepiej klasę podzielić na grupy i nie zbierać odrazu wszystkich zeszytów. lecz kolejno każdej grupie poświęcić trochę więcej czasu, czytając za każdym razem tyle wypracowań, ile możemy objąć naszą uwagą do tego stopnia, abyśmy o każdem mogli wyrobić sobie jakieś zdanie. Ilość ta oczywiście zależy od indywidualności nauczyciela, jego doświadczenia i wprawy, a także od rodzaju i długości wypracowań: krótszych opowiadań i opisów można wziąć więcej dla porównania, gdy przy referatach klas wyższych czasem jeden lub dwa zajmie nam cały wieczór.

Czytając wypracowanie ucznia, powinniśmy zająć wobec niego stanowisko nie sędziego śledczego, który szuka wykroczeń przeciwko prawu, lecz badacza literatury i psychologa, który z ciekawością obserwuje pewien przejaw twórczości młodocianej; powinniśmy się starać zrozumieć dziecko, wniknąć w jego sposób myślenia, pojmowania i wyrażania się, słowem uszanować jego indywidualność — to nas winno powstrzymać nietylko od poprawek, ale nawet od uwag takich, któreby, narzucając przedwcześnie dzieciom sposób myślenia i wyrażania się ludzi dorosłych, pozbawiały je najpiękniejszej zalety stylu — naturalności.

Jednocześnie stojąc na gruncie poszanowania indywidualności ucznia, powinniśmy się zastanowić: co stanowi przeszkodę dla prawidłowego jej rozwoju i w jaki sposób ta przeszkoda musi być usunięta? Innemi słowy: uświadamiamy sobie, jakie są w danem wypracowaniu braki i błędy, któreby należało wskazać uczniowi. Błędy te mogą dotyczyć: 1) treści, 2) układu ćwiczenia, 3) stylu i języka. Do pierwszej kategorji zaliczymy np. fałszywe przedstawienie pewnego faktu czy zjawiska (niedokładność obserwacji), mylne sądy (niedostateczna znajomość rzeczy lub braki wnioskowania), pobieżność i ogólnikowość w przedstawia-

niu faktów i t. p. Do drugiej: brak planu, chaotyczność, nieproporcjonalność w opracowaniu różnych części ćwiczenia i t. p. Do trzeciej: niewłaściwe użycie wyrazów, wadliwa budowa zdań, błędy gramatyczne i ortograficzne. Błędów takich nauczyciel nie poprawia, lecz je tylko zaznacza. Można naprzykład umówić się z uczniami, że dostrzeżone błędy oznaczamy na marginesie literami np. litera P (pisownia) oznacza błąd ortograficzny, litera St. (styl) wykroczenie przeciw zasadom stylistyki, litera *G* (gramatyka) błąd gramatyczny, litera *I* (interpunkcja), brak lub wadliwe użycie znaków przestankowych i t. p.

W pewnych razach dodajemy też na marginesie jakiś wyraz lub zdanie, objaśniające bliżej ucznia co do natury jego błędów np. rusycyzm! użycie dopełniacza! niejasność! zbyteczne powtarzanie i t. p. Na końcu zaś ćwiczenia można pomieścić krótką jego ocenę lub jakąś uwagę ogólniejszą, która nie dała się właściwie podciągnąć pod żadną rubrykę i dotyczy całego ćwiczenia, a nie poszczególnych wyrazów i wyrażeń. Ton i forma tych uwag powinny być życzliwe i raczej zachęcające ucznia do pracy, niż zrażające do niej; należy więc w nich podnosić dodatnie strony ćwiczenia np. zajmujący pomysł, dobrą obserwację, myśli szlachetne, a jednocześnie jasno wskazywać wady, których się uczeń powinien wystrzegać w przyszłości np. piszesz zbyt rozwlekle, staraj się na przyszłość unikać powtarzania; za często używasz wyrazów obcego pochodzenia, staraj się o czystszą polszczyznę i t. p. Z własnego doświadczenia nauczycielskiego wiem, że uczniowie i uczennice chętnie odczytują takie uwagi, starają się do nich stosować: w klasach licznych, gdzie niema czasu na pogadankę z każdym z osobna, jest to często jedyny środek nawiązania stosunku bardziej osobistego między nauczycielem a uczniem — rodzaj korespondencji, nie pozbawiony pewnej przyjemności dla stron obu.

Na tych uwagach piśmiennych nie kończy się jednak praca nauczyciela; powinien on nadto skłonić ucznia, aby usunął błędy wskazane, oraz obmyślić środki, zapobiegające ich powtarzaniu się. W nauczaniu prywatnem, mając do czynienia z jednem dzieckiem, sprawa rozstrzyga się w sposób bardzo prosty: po przejrzeniu wypracowania nawiązujemy do niego pogadankę, wyrażamy nasze uwagi ogólne, którym nadajemy niekiedy formę pytań (co chcia-

łeś tu powiedzieć? co to znaczy? co stąd wynika? jak pogodzić jedno z drugiem? i t. p.), aby metodą sokratyczną doprowadzić ucznia do spostrzeżenia i sprostowania niejasności, nieścisłości, czy nielogiczności; albo też każemy dziecku raz jeszcze wypracowanie swe odczytać i poprawić kolejno każdy błąd zaznaczony, udzielając wyjaśnień o tyle, o ile będzie to konieczne.

Inna rzecz w nauce zbiorowej w klasie. I tutaj trzeba poświęcić osobną lekcję na omówienie i poprawę przejrzanych wypracowań, ale nie można każdego wypracowania rozpatrywać oddzielnie i szczegółowo, lecz pogadance nadać charakter ogólniejszy. W tym celu nauczyciel po każdem wypracowaniu klasowem czy domowem wybiera za temat do bliższego omówienia błędy bardziej charakterystyczne bądź takie, które są wspólne całej klasie lub jej większości, bądź nawet znalezione w jednym zeszycie, lecz pouczające dla całej klasy. Nie trzeba brać zbyt wielu i różnorodnych kwestyj jednocześnie, aby nie rozpraszać uwagi, lecz raczej skupić ją na jednym jakimś przedmiocie. Biorąc za punkt wyjścia przykłady, których dostarczają wypracowania naszych uczniów, wyjaśniamy na nich odpowiednią zasadę językową. Może to być czasem zasada ortograficzna, innym razem gramatyczna lub składniowa, niekiedy będzie chodziło o pewne właściwości językowe np. subtelne różnice w używaniu pewnych wyrazów i zwrotów (synonimika) albo o pewne błędy stylistyczne, jak niewłaściwy szyk wyrazów, pleonazmy, barbaryzmy i t. p. Zawsze wybrać należy taką kwestję, do której dana klasa jest już przygotowaną dostatecznie i do której rozwinięcia posiadamy dosyć materjału w mowie potocznej i w przejrzanych wypracowaniach. W takich wypadkach to okolicznościowe objaśnienie stanie się bardzo pożyteczną, a czasem bardzo interesującą lekcją, z którą oczywiście połączymy odpowiednie *ćwiczenia językowe ustne i piśmienne:* uczniowie z kolei sami wynajdują przykłady, układają zdania czy w inny jakiś sposób stosują zasadę poprzednio wyjaśnioną. Na tej drodze osiągamy też koncentrację w nauce języka ojczystego, a mianowicie wiadomości z dziedziny gramatyki, składni i stylistyki t. j. cała wiedza teoretyczna ucznia wiąże się w sposób naturalny z jego własną praktyką w wyrażaniu myśli. Stosunek ten z konieczności będzie różny dla trzech stopni nauczania, które

przyjęliśmy w tej książce. Na I stopniu t. j. dla uczniów lat 9—12 praktyczna nauka jest podstawą; wiadomości teoretyczne ograniczają się do pojęć najbardziej elementarnych i są tylko uogólnieniem faktów językowych, znanych już z praktyki. Tutaj objaśnienia przy poprawie wypracowań mają szczególniejsze znaczenie. Oprócz bardzo niewielu lekcyj, dotyczących podstawowych pojęć gramatycznych o zdaniu i wyrazach, właściwie całą naukę gramatyki możnaby zastąpić przez objaśnienie okolicznościowe przy czytaniu i wypracowaniach; tylko dzięki temu wiedza ta nabrałaby pewnego żywotnego interesu, a ilość jej zostałaby przystosowaną ściślej do potrzeb dziecka, gdyż byłaby odpowiedzią na nasuwające mu się pytania: przedwczesną jest np. dla tego wieku szczegółowa nauka deklinacji i konjugacji, nie możemy jeszcze dawać wiadomości ze składni zgody i składni rządu w tystematycznym układzie, ale pisanie skłoni niejako do odróżniania zdań prawidłowo i nieprawidłowo zbudowanych, form właściwie i niewłaściwie użytych i obudzi dążność do zrozumienia różnicy, z której przy omawianiu wypracowań korzystamy.

Inaczej już będzie w okresie lat 12 — 14. W tym wieku już uczeń powinien objąć całość gramatyki w systematycznym układzie. Omawianie wypracowań będzie pewnem rozwinięciem i uzupełnieniem wykładu gramatyki: uczeń zna już zasadę, ale może nie obejmować wszystkich możliwych wypadków jej zastosowania; w wypracowaniu spotkał się z nowym dla siebie wypadkiem i nie umiał go rozwiązać. Przy poprawie następuje wyjaśnienie. Może ono być krótkie i nie zajmować całej lekcji, lecz raczej pobudzać ucznia do myślenia i wciągać go stopniowo do pracy samodzielnej. W tym wieku należy dzieci nauczyć jak mogą sobie radzić same z gramatyką, słownikiem, jak posługiwać się w danym razie takiemi książeczkami podręcznemi, które wykazują najpospolitsze błędy w mowie i piśmie w rodzaju popularnych dziełek Krasnowolskiego i Passendorfera. Natomiast stosunek ucznia tego wieku do stylistyki będzie mniej więcej ten sam, co dzieci młodszych do gramatyki: wykład ściśle naukowy jest jeszcze przedwczesny: natomiast dobre objaśnienie czytania i odpowiednie uwagi z powodu wypracowań mogą dać najniezbędniejsze wiadomości o jasności, właściwości stylu, o czystości języka, o zwięzłości, obrazowości, mogą pogłę-

bić i pogłębiać ciągle znajomość języka pod względem znaczeniowym, będąc ciągłą pracą nad synonimiką polską. O ile uwagi nauczyciela dotyczyć będą nie poszczególnych zwrotów, lecz całości wypracowania: jego pomysłu, planu; konstrukcji, słowem kompozycji, a także mniej lub więcej odpowiedniej formy (stylu, tonu, nastroju) — wtedy czasami zamiast teoretycznych pouczeń najwłaściwiej rozstrzygamy tę sprawę w sposób poglądowy: czytamy uczniom lub z uczniami odpowiedni wyjątek, w którym poruszono ten sam temat, lecz opracowano go w sposób piękny, artystyczny — uczeń rozumie, że tak może pisać Sienkiewicz, Reymont czy inny stylista polski, że to dla niego wzór niedościgły, ale tem wyraźniej dostrzega swoje braki, a często i uświadamia sobie ich przyczynę; nauczyciel zaledwie parę słów czy pytań może do tego dorzucić. Na stopniu III t. j. w szkole średniej uwagi z powodu wypracowań są już rodzajem życzliwej lecz rzeczowej i trafnej krytyki. Może w pewnych wypadkach będą one musiały dotyczyć jeszcze błędów przeciwko bardzo elementarnym zasadom języka: a w takim razie będą tylko powtórzeniem tego, czego uczniowie nie przyswoili sobie dostatecznie na stopniach niższych i muszą ich niejako skłaniać do uzupełnienia tych braków. W dobrej szkole jednak będą już raczej dotyczyły pewnych subtelności językowych, a więc mogą jedynie pogłębiać wiedzę ucznia i budzić zainteresowanie do badań językowych i rozbiorów estetycznych.

Niekiedy zdarzyć się może, że ćwiczenia naszych uczniów nasuwają nam uwagi, dotyczące nie formy językowej i stylistycznej, lecz samej treści: uczeń pisze poprawnie, ale myśli źle t. j. wyraża błędne sądy. I w tym razie również nauczyciel nie powinien wypracowania przerabiać i poprawiać według swego sposobu myślenia, nie powinien nawet zdań, które go rażą, wykreślać; — może jedynie pośrednio oddziaływać na ucznia, aby w usposobieniu jego wprowadzić odpowiednią zmianę. „Nie ćwiczenie należy poprawiać, lecz dziecko“ — mówi słusznie Payot. Dziecko inaczej się patrzy na życie niż dorosły przedewszystkiem dlatego, że jest dzieckiem t. j. posiada pewną świeżość, bezpośredniość wrażeń, pewną naiwność, która nie jest wadą, lecz zaletą i wdziękiem. Tych naiwności nie będziemy poprawiali, gdyż byłoby to wielką szkodą dla pra-

widłowego rozwoju dziecka; nie naśladujemy owego chłopczyka ze znanej powiastki dziecinnej, który przez niecierpliwość porozdzierał palcami pączki kwiatów, zamiast czekać aż się rozwiną; nie okaleczajmy umysłu i stylu dziecka, niech sobie spokojnie i naturalnie rozwija się i dojrzewa. Ale dziecko może też popełniać błędy skutkiem innych przyczyn: sądzi fałszywie o rzeczach, których nie zaobserwowało dokładnie, sądzi źle skutkiem pośpiechu i braku zastanowienia, zbyt spiesznego uogólnienia faktów i t. p. Tego rodzaju błędy powinniśmy poprawiać, lecz czynić to możemy jedynie przez ćwiczenie zdolności spostrzegawczej, refleksji, krytycyzmu i t. p., a nie przez narzucanie choćby najsłuszniejszych lecz gotowych poglądów. W tym celu czasami po oddaniu wypracowania przyjdzie nam zamiast uwag gramatycznych lub stylistycznych przeprowadzić z uczniami pogadankę na jakiś temat; będący w związku z treścią ich wypracowań i z wypowiedzianemi tam poglądami: może to być czasem pogadanka przyrodnicza lub historyczna, jeśli w wypracowaniach znaleźliśmy błędy faktyczne, najczęściej jednak będzie to pogadanka etyczna— nauka życia, jak ją nazywa Foerster. W pogadance takiej choćby z powodu jednego wypracowania, bierze udział cała klasa, stąd nabiera ona charakteru dyskusji, która dzieli nieraz uczestników na dwa obozy. Tutaj nauczyciel nie tając swego poglądu, pozwala uczniowi mieć własne przekonanie i poleca trwać przy swojem dotąd, dąkąd sami umiemy go bronić przed zarzutami przeciwników, lecz skoro dostrzeżemy, że nasze zdanie było błędne, skoro argumenty przeciwnika nas przekonają, nietylko bez ujmy dla siebie możemy zmienić zdanie, lecz powinniśmy to uczynić, gdy chcemy być ludźmi rozumnymi i bezstronnymi. Postępowanie całe nauczyciela powinno się opierać na tej zasadzie, więc da on uczniowi poznać argumenty, przeciwstawiające się jego poglądowi na daną sprawę, ale nie będzie wymagał, aby uczeń koniecznie po owej dyskusji poprawiał napisane przez siebie wypracowanie; to bowiem skłoniłoby wielu do obłudy, a conajmniej do nieśmiałości: baliby się pisać szczerze tak, jak myślą, tylko staraliby się odgadnąć, czego sobie życzy nauczyciel. Niech uczeń już przekonany sam oświadczy chęć przerobienia wypracowania, jeśli uzna, że to, co napisał, nie jest słuszne i zgodne z prawdą.

Rzecz oczywista, że w wielu wypadkach jedna taka pogadanka nie wystarczy, aby dany błąd usunąć, a raczej aby zmienić źródło, z którego błędy dzieci wypływają. W tych razach nauczyciel winien wobec dostrzeżonych braków zająć takie stanowisko, jak lekarz wobec zewnętrznych symptomatów choroby: nie można przepisywać niezawodnych środków na kaszel lub ból głowy, nie zbadawszy naprzód, jakie zmiany w organach wewnętrznych, jakie zaburzenia prawidłowego biegu funkcyj dają lekarzowi wskazówkę odpowiedniego postępowania. To samo z wypracowaniami: nauczyciel wyciąga z nich wnioski, z których później w postępowaniu z uczniami korzysta.

Poprawianie wypracowań przechodzi tutaj w to, cośmy omówili w rozdziale poprzednim, jako *przygotowanie pośrednie*, gdyż w samej rzeczy braki ćwiczeń już napisanych będą przygotowywały ucznia do lepszego opracowania następnych. Oddziaływanie nauczyciela będzie tu polegało na odpowiednim wyborze czytania i ćwiczeń ustnych, oraz na odpowiednich wskazówkach dla młodzieży.

Podobnie jak przy oddziaływaniu na charakter czasami jest rzeczą wskazaną uświadomić dziecko co do jego wad, ażeby samo czuwało nad sobą; lecz najczęściej raczej unikamy wytykania błędów, aby nie zabijać wiary w siebie; a natomiast staramy się rozwinąć skłonności przeciwne, jako środek hamujący; tak i w doskonaleniu sztuki pisania w większości wypadków będzie należało działać na ucznia, nie piętnując nawet zbyt silnie jego braków. Jeśli np. dziecko robi wiele błędów przez nieuwagę, można uciec się nawet do surowości: „nie przyjmę wypracowania z błędami ortograficznemi, bez przecinków“ i t. p.—„powinieneś ćwiczenie każde po napisaniu przejrzeć i poprawić dokładnie“—tu rzeczywiście bowiem odrzucenie niedbałej roboty i zmuszenie do jej przerobienia więcej pomoże, niż pracowite poprawianie i objaśnienie każdego błędu. Ten środek jednak już nie będzie odpowiedni, gdyż np. uczeń pisze za pobieżnie, za krótko, nie rozwija dostatecznie tematu. Jeżeli odrzucimy ćwiczenie ze słowami: „za mało, trzeba lepiej opracować“—wyobrazi sobie, że mierzymy wypracowania na łokcie i chcąc nas zadowolić, będzie później pisał dużo, nie mając nic do powiedzenia t. j. powtarzał jedno w kółko innemi słowami. Postąpimy więc inaczej. Uczeń pisze pobieżnie, bo nie obserwuje dokładnie i nie analizuje

swego tematu; prowadzimy więc z nim ćwiczenia ustne, zmuszając do tej obserwacji i analizy: niech zdaje nam sprawę ze swych wrażeń i ze zdarzeń, których był świadkiem. Jednocześnie wybieramy z wybitnych pisarzy i nowelistów polskich takie wyjątki, które przedstawiają w sposób artystyczny różne strony życia powszedniego, codziennego, wskazują, ile tu jest rzeczy ciekawych, ile nawet poezji w rzeczach i ludziach, koło których przechodzimy obojętnie, nie zwracając uwagi. Skoro się dzieci dzięki tym wpływom nauczą lepiej patrzeć, będą też i więcej pisały, gdyż będą miały o czem pisać. Innym razem widzimy, że uczniowie nasi wyrażają się brzydko po polsku, używają wiele zwrotów cudzoziemskich, co może wynikać stąd, że w swem otoczeniu słyszą wadliwy język, albo mówią i czytają dużo w obcych językach — naturalnie, że przy poprawie wypracowań wyjaśniamy błędy, może być ich jednak tak wiele, że nie zdołamy wskazać wszystkich, a zresztą nie można tak dziecka dręczyć, aby w ciągłym było strachu, że błąd popełnia. Oddziaływamy więc i tu pośrednio, choć inaczej, zależnie od wieku naszych uczniów. Najmłodszym poprostu na lekcjach języka polskiego każemy jak najwięcej czytać i opowiadać, czytamy i opowiadamy czasem sami, aby wprost przez naśladownictwo i wprawę przyswajali sobie wyrażenia i zwroty prawidłowe. W nauce starszych przy wykładzie gramatyki kładziemy szczególny nacisk na wytłómaczenie błędów, najczęściej spotykanych w mowie potocznej, nie wytykając nawet specjalnie ich błędów i nie dotykając ich miłości własnej. Z młodzieżą dorastającą w klasach wyższych możemy nawet używać metody porównawczej; jako ćwiczenie językowe ustne, a nawet piśmienne proponować od czasu do czasu przekład z języka obcego na ojczysty, ze szczególną uwagą na czystość i poprawność przekładu. Skoro przez te środki zaostrzymy niejako poczucie dobrej polszczyzny, uczniowie nasi zaczną pisać lepiej, choćbyśmy odrazu nie każdy błąd prostowali.

Mogą być inne jeszcze okoliczności. Uczniowie nasi mają łatwość wypisania się, lecz przechodzą zwykłą chorobę młodości—przesadę i egzaltację. Piszą zbyt kwieciście, nadużywają patosu, co jest wprawdzie odbiciem ich indywidualności w danej fazie rozwoju, ale czyni styl nienaturalnym, pozbawionym prostoty. Gdyby nauczyciel odrazu

wpadł ostro na klasę, zaczął ją wyśmiewać i niemiłosiernie tępić wszystkie te kwiatki, zraziłby odrazu te młodociane dusze: uważanoby go za pedanta, który się na tem nie zna i nie rozumie. Wprost przeciwnie, nauczyciel rozumny i taktowny zachowa tu wielkie umiarkowanie w uwagach ogólnych i nad niejedną rzeczą przejdzie odrazu do porządku dziennego. Natomiast wśród ćwiczeń ustnych położy większy nacisk na takie, które wymagają ścisłości wyrażenia, na ćwiczenia logiczne, gdzie będzie chodziło np. o dobre definicje, o rozróżnianie pojęć, o budowę prawidłowych sylogizmów. Nadto przy czytaniu i przy literaturze wprowadzi rozbiory estetyczne prawdziwie pięknych utworów i rozbudzi poczucie dla piękna, zawartego w prostocie dla wzniosłości, która niewielu potrzebuje wyrazów i tak stopniowo kształcąc smak młodzieży, uchroni niewątpliwie i jej styl od śmiesznej maniery.

W tym celu trzeba jednak, aby nauczyciel prócz rozsądku i taktu dobrego wychowawcy posiadał też dostateczną kulturę estetyczną i literacką dość rozległą, aby jego samego chroniła od wprowadzenia jakiejś maniery. Dając młodzieży pojęcie o pięknie, musi ją wychowywać ze świadomością, że piękno to nie jest udziałem jednego jakiegoś utworu czy jednej jakiejś szkoły literackiej: musi więc jej pokazać artystów pióra, przedstawiających różne kierunki, więc niech czytają arcydzieła klasyczne, romantyczne i modernistyczne, tak odrębne od siebie, a przecież równie godne podziwu; — niech i z literatury współczesnej poznają kilku pisarzy wybitnych, z których każdy ma swój styl odrębny i każdy tworzy rzeczy piękne w swoim zakresie. Nauczyciel szczery — bo szczerość w każdym stosunku nas obowiązuje — nie będzie ukrywał swych sympatyj, ale nie będzie usiłował swych predylekcyj narzucać uczniowi, nie będzie w jego oczach obniżał genjuszów i talentów, z przeciwnego w pewnem znaczeniu obozu. I takie samo stanowisko zajmie i wobec swych uczniów, wśród których może nie być genjuszów i talentów, ale są niewątpliwie jednostki zdolne, a czasem bardzo zdolne. Nauczyciel niewątpliwie pod względem wiedzy, wykształcenia, znajomości języka, a czasem i rutyny pisarskiej ma przewagę nad każdym ze swych uczniów i dlatego może nim kierować; ale gdy nauczyciel nie jest sam wybitnym i utalentowanym autorem, może stać dużo niżej od najmłodszego swego

ucznia, który urodził się z talentem literackim, a może i z iskrą bożą poezji; — nauczyciel przy całem wykształceniu nie ma twórczości, gdy uczeń ją posiada. Otóż bardzo ważnym jest nasz stosunek wobec takich zdolnych i utalentowanych dzieci. Jeżeli wzorem niektórych radykalnych autorów niemieckich ostatniej doby będziemy uwielbiali bezwzględnie każdy objaw samodzielnej twórczości dziecięcej i uwielbienia tego nie będziemy tailî przed młodocianemi poetami, wytworzymy falangę cudownych dzieci, z których potem mogą wyrosnąć ludzie bardzo marni: zarozumiałość bowiem, ubóstwianie samego siebie szkodzi nawet największym i już niejeden talent wypaczyła. Strzeżmy się jednak niewczesnej krytyki, zapoznania rzeczywistych zalet i piękności z tego tylko powodu, że nie są one ściśle zastosowane do naszych formułek, bo tą krytyką albo wykrzywimy i zmanierujemy dziecko, sprowadzając je z drogi, którą wrodzone zdolności i intuicja mu wskazują, albo rozbudzimy w duszy dziecka bunt przeciwko sobie, bunt, który nas pozbawi wszelkiego wpływu na rozwój jednostki jeśli nie wyjątkowej, to obiecującej.

Kończąc te uwagi, nie mogę się powstrzymać od jednego spostrzeżenia, które mi się w ciągu pisania tej pracy nasuwało często.

Wypracowanie — to jeden tylko dział w nauczaniu języka ojczystego; metodyka wypracowań — to mała tylko cząstka metodyki ogólnej; a przecież niepodobna mi było tematu tego opracować, nie poruszając mnóstwa zagadnień z metodyki języka ojczystego, a nawet wielu spraw wychowawczych.

I dochodzimy do wniosku, że tak jak poprawa wypracowań nie może polegać na czysto mechanicznem użyciu czerwonego atramentu, lecz musi być daleko sięgającem oddziaływaniem na dziecko, tak reformy w prowadzeniu wypracowań nie dokona żaden nowy podręcznik, a nawet i sama „metodyka wypracowań“ bez jednoczesnej reformy całej nauki języka ojczystego, bez daleko sięgającej często reformy szkoły. Być może więc, że wiele osób dozna pewnego zawodu po przeczytaniu tej książeczki: sądziły, że będzie to nowy podręcznik z „tematami i wzorami“ wypracowań. Ja zaś sądzę, że gotowych „wzorów“ nie należy podawać ani uczniowi, ani nauczycielowi, bo są przy naszej metodzie szkodliwe. Rozwinęłam tu więc tylko

wszystkie zasady przewodnie, wchodząc nawet w wiele szczegółów praktyki; starałam się dać swym czytelnikom to oświetlenie szczególnych wypadków i na tem właściwie swą pracę kończę. Daję jednak do niej *dodatek* w postaci spisu tematów, zastosowanych do programu podanego wyżej, aby udzielić pierwszej pomocy nauczycielom mniej doświadczonym i mniej pomysłowym, a zarazem dać jakby konkretną ilustrację roztrząsań, zawartych w tej książce. W przyszłości niezależnie od tej pracy mam nadzieję kiedyś wydać *Psychologję wypracowań*, w której omówię materjał, zebrany przez *Polskie Tow. badań nad dziećmi* i podam przykłady w większej liczbie, niż w I-ej części tego dziełka.

Dodatek

Tematy i pomysły.

Stopień I (lat 9 — 12).

A) *Opowiadania i opisy z życia codziennego.*
(własne przeżycia dziecka).

a) W domu.

1. Jak się bawiłem wczoraj po obiedzie?
2. Dostałam nową lalkę i szyję dla niej ubranie (dziewczynka opowiada co robi i w jaki sposób).
3. Chłopcy na podwórzu bawią się w wojsko (chłopiec opisuje tę zabawę).
4. Wczoraj miałem gości. (Przyszła do mnie Zosia. Przyszedł do mnie Stasio i t. p. *).
5. Mama wyjeżdżała wieczorem: żegnaliśmy się z mamą. (Mama się pakowała. Odprowadziliśmy mamę na kolej i t. p.)
6. Tatuś przyjechał. (Ciocia do nas przyjechała. Brat powrócił z wojny i t. p.)
7. Szyba się u nas stłukła (Szklarz wprawił szybę).
8. Panna Antonina szyła mi nową sukienkę. (Matka szyje mi koszule. Sama sobie szyję nowy fartuszek i t. p.).
9. Mój mały braciszek zaczął chodzić. (Moja mała siostrzyczka zaczyna mówić).
10. Przybłąkał się do nas jakiś kotek.

---

*) Nawiasy oznaczają tutaj różny sposób sformułowania tematu zależnie od specjalnych okoliczności życia dziecka i jego środowiska.

11. Moja siostra znalazła na ulicy małego pieska.
12. Piłka mi zginęła. (Gdzie? jakim sposobem? jak wyglądała?).
13. Jak pomagam mamie w gospodarstwie?
14. Rodzice wyszli i kazali mi pilnować młodszych dzieci. (Jak bawię małego braciszka?).
15. Przykra przygoda. (Skaleczyłam się nożem. Wbiłam sobie drzazgę. Sparzyłem się i t. p.).
16. Dostałem nową szafkę na książki. (Mam swoją półeczkę. Ojciec kupił mi nową lampę).
17. Wczoraj nie byłem w szkole, bo byłem chory.
18. Byłem dziś w piwnicy. (Węgle przywieźli. Drzewo przywieźli. Mama mnie posłała po jabłka, po kartofle i t. p.).
19. Byłem dziś na strychu. (Matka wieszała bieliznę na górze).
20. Bawimy się w sklep. (Jak się bawimy w państwo? Jak urządziliśmy sobie teatr? Jak bawiliśmy się w kolej i t. p.).
21. Co widziałem wczoraj z okna naszego pokoju? (Co widzieliśmy stojąc na balkonie? Co widzieliśmy wieczorem, siedząc na ganku przed domem?).
22. Wojsko przechodziło przed naszym domem.
23. Naprzeciwko nowy dom budują (co widać i słychać?).
24. Obudziłem się dziś nagle w nocy. (Przyszła depesza. Była straszna ulewa w nocy i t. p.).
25. Jak przystroiliśmy choinkę na Boże Narodzenie?
26. Nasze pisanki (jajka wielkanocne).
27. Jak ozdobiliśmy nasz domek na święto 3 maja?
28. Jak ładnie było w naszej sieni na Zielone Świątki?
29. Jak spędziłem swoje imieniny?
30. Imieniny mamy. (Imieniny ojca, dziadka, brata i t. p.).

b) W szkole.

31. Co robiliśmy i czego nauczyliśmy się wczoraj w szkole?
32. Jak się dzieci bawią w czasie pauzy?
33. Nasze rysunki. (Co narysowałam wczoraj z własnej chęci?).
34. Lekcja gimnastyki.

35. Nasza ostatnia wycieczka. (Temat nauczyciel sformułuje bliżej stosownie do okoliczności).
36. Jak przyozdobiliśmy klasę? (Nasze wycinanki. Nasze obrazki).
37. Dziś fotografowali naszą szkołę (jak to było?)
38. Nie mieliśmy wczoraj lekcji arytmetyki. Nasz nauczyciel nie przyszedł. Có robiliśmy podczas wolnej godziny?).
39. Urządzimy choinkę (co dziewczynki i chłopcy robią w tym celu?).
40. Przedstawienie amatorskie. (Dzieci grały teatrzyk. Jak to było?).
41. Mamy nowych kolegów. Przybyła jeszcze jedna dziewczynka do naszej klasy i t. p.).
42. Pani nam pozwoliła zasadzić roślinki. (Jakie kwiatki mamy w naszej klasie?).
43. Zrobiliśmy sami kalendarz (w jaki sposób?).
44. Jedna dziewczynka dziś u nas zachorowała. (Nieszczęśliwy wypadek na gimnastyce. Wizyta lekarza w szkole i t. p.).
45. Był wielki mróz i dużo dzieci brakowało. (Co robili ci uczniowie, którzy się mrozu nie bali i przyszli?).
46. Imieniny nauczyciela. (Jak zrobiliśmy niespodziankę naszej pani?).
47. Ostatnia lekcja przed świętami. (Rozdanie cenzur. Jak żegnaliśmy się ze szkołą i z kolegami?)·
48. Pierwsza lekcja po świętach.
49. Pierwsza lekcja po wakacjach.
50. Koniec roku szkolnego.

c) Dzieci i zwierzęta.

51. Jak się bawię z moim pieskiem?
52. Jak mnie raz nasz Azorek obronił? (Opowiadanie strasznej przygody).
53. Moja ciocia ma bardzo mądrego pudla. (Opowiadanie na temat jego mądrości: dzieci opisują jakieś zdarzenie ze swojej obserwacji).
54. Jak nasz kotek bawi się z nami?
55. Jak karmię swego kanarka?
56. Mój konik.
37. Moje króliki.
58. Moje gołąbki.

59. Jak się raz przestraszyłem krowy.
60. Jak mój brat uciekał przed indykiem?
61. Jak na małą Zosię gąsior napadł?
62. Jak oswoiliśmy sobie owieczkę?
63. Jak mi kury raz wpadły do ogródka?
64. Jak kury uciekały przed jastrzębiem?
65. Pierwszy raz jechałem na żywym koniu. (Jak to było? Przygody).
66. Widziałem w ogrodzie dzieci, które jechały na osiołku.
67. Sypiemy okruszyny dla wróbelków. (Karmienie ptaszków w zimie).
68. Chodźmy na sadzawkę do łabędzi. (Co tam dzieci robią?)
69. Papuga naszej sąsiadki. (Mądry szpak, kruk który gada. Odpowiednie opowiadanie zawsze z własnych przeżyć).
70. Wczoraj byłem w cyrku i widziałem jak konie skaczą przez obręcze. (Przyprowadzili do nas na podwórze mądrą małpkę. Pierwszy raz w życiu widziałem żywego słonia i t. p.

d) Dzieci w ogrodzie.

71. Dziś (na wiosnę) zaczęliśmy pracę w naszym ogródku. (Co tam robimy?).
72. Co zasadziłem na swojej grządce? (Jakie mieć będę kwiatki, warzywa, owoce?).
73. Nasz ogródek podczas wielkiego skwaru.
74. Jak wygląda nasz ogródek po burzy?
75. Skutki wichury w naszym ogrodzie. (Złamane drzewko).
76. Jak zbudowaliśmy altankę w naszym ogrodzie?
77. Zbieranie owoców. (Jak pomagaliśmy przy zrywaniu czereśni, jabłek? i t. p.).
78. Zbieramy nasionka w torebki.

e) Dzieci na ulicy.

79. Moja droga do szkoły. (Którędy idę? co widzę po drodze? Ciekawe przygody).
80. Dziś była straszna wichura.
81. Gdy wyszedłem wczoraj z domu, deszcz zaczął padać. (Jak wyglądała ulica?).

82. Ciężka droga do szkoły. (Idziemy po śniegu. Błoto ogromne. Nogi nam zapadają w piasek i t. p.).
83. Mama mnie posłała po sprawunki! (Przygody na ulicy, w sklepie, na targu).
84. Droga do kościoła w niedzielę.
85. Wczoraj jechałem sankami.
86. Pojechałem do wuja tramwajem. (Opis tej wycieczki i przygód).
87. Gwiazdka się zbliża. Oglądam wystawy. (Co widziałem?).
88. Byłem z tatusiem w księgarni.
89. Na naszej ulicy nowy bruk kładą. (Co można widzieć i słyszeć?).
90. Wracałem wieczorem, gdy zapalali latarnie.
91. Idziemy na stację kolei (kogo tam widzimy?).
92. Byliśmy dziś na moście.

f) Dzieci na wsi *).

93. Jak mój tatuś pracuje w polu na wiosnę?
94. Jak raz burza nas zaskoczyła w polu?
95. Wczoraj oglądaliśmy żniwa. (Jakeśmy pomagali w czasie żniw?).
96. Przejażdżka wozem drabiniastym na sianie (albo na snopkach).
97. Wycieczka do młyna.
98. Wycieczka do lasu na jagody (na grzyby, na orzechy i t. p.
99. Jakeśmy raz poszli nad rzekę na ryby (na raki i t. p.).
100. Przejażdżka łódką po stawie.
101. Wycieczka do kuźni.
102. Byliśmy na odpuście.
103. Byliśmy na jarmarku w miasteczku.
104. Jak się raz zabłąkałem w lesie.

g) Przygody i zdarzenia mniej zwykłe.

105. Moja choroba. (Jak byłem w lecznicy. W szpitalu i t. p.).

---

*) Tutaj dzieci wiejskie odtwarzają swe przeżycia codzienne; dzieci zaś miejskie wspomnienia z wakacyj.

106. Daleka podróż. (Nauczyciel odpowiednio sformułuje temat, zależnie od rzeczywistych okoliczności życiowych ucznia lub klasy, której historję już poznał).

107. Raz się u nas paliło. (Wspomnienie pożaru, którego uczeń był świadkiem).

108. Podczas powodzi w naszej okolicy.

109. Między obcymi. (Dziecko opisuje swoje przygody z czasów, gdy jakimś nieszczęśliwym zbiegiem okoliczności znalazło się daleko od domu rodzinnego i rodziców).

110. Najciekawsze wspomnienia z mego dzieciństwa.

B) *Opisy, traktowane indywidualnie, t. j. dotyczące jednego dobrze znanego przedmiotu.*

a) Rzeczy, rośliny, zwierzęta.

111. Jak wygląda moja nowa piłka?

112. Moja nowa laleczka.

113. Mój nowy piórnik (scyzoryk, teczka i t. p.).

114. Stół nakryty do śniadania. (Temat ten nadaje się dla dzieci, które w szkole otrzymują gorący posiłek — opisywać rzeczywiście powinny nie „stół w ogólności", lecz „swój stół", przy którym gromadzą się w południe).

115. Lipa przed naszym domem. (Kasztan na podwórzu szkolnem. Akacja na ulicy. — Opisują tu dzieci również nie drzewo w ogólności, lecz to drzewo, które mogły widzieć i zaobserwować dokładnie).

116. Nasza choinka. (Choinka, którą dzieci miały w domu, albo też przystroiły sobie w szkole).

117. Doniczki z kwiatami w pokoju mamy. (Kwiaty w naszej klasie, t. j. rośliny pielęgnowane przez dzieci).

118. Nasza Krasula (opis znanej dobrze dzieciom krowy).

119. Konik mojego ojca.

120. Pies naszego sąsiada.

Uwaga. Tu należą również № 10, 11, 12, 13, 56, 57, 58, 69, 70, o ile je zechcemy traktować jako opis pewnego przedmiotu lub zwierzęcia, a nie jako opowiadanie własnych przygód.

b) Łatwiejsze opisy pewnych miejsc i obrazki pór roku*).

121. Nasze podwórko rano (co można widzieć i słyszeć).
122. Nasz ogródek na wiosnę.
123. Plac do zabaw dla dzieci. (Plac ten należy nazwać stosownie do miejsca, gdzie dzieci mieszkają).
124. Ślizgawka w naszem mieście.
125. Nasza ulica w czasie ulewy.
126. Ogród miejski na jesieni (nazwać stosownie do miejscowości).
127. Droga wiejska w czasie śniegu (tylko dla dzieci wiejskich, lub tych, które często bywają na wsi).
128. Warsztat naszego ojca (dla dzieci rzemieślników).
129. Ulubiona nasza łączka.
130. Sala rekreacyjna w szkole.
131. Sala gimnastyczna (boisko).
132. Pole na jesieni (po zżęciu zboża).

Uwaga. Tu zaliczymy również № 18, 21, 68, 73, 74, 79, 80, 82, 84, 90, 91, 108, o ile zechcemy je traktować episowo — wówczas tytuły niektórych brzmieć będą inaczej, a mianowicie: 18. Nasza piwnica. 21. Widok z naszego okna. 68. Sadzawka w Saskim Ogrodzie (lub inna dobrze znana dzieciom). 80. Wichura. 90. Ulica o zmierzchu. 91. Dworzec kolejowy. 108. Jak wygląda nasza wieś po powodzi? Uważamy jednak tak sformułowane tematy za trudniejsze i dlatego radziłabym je zadawać dzieciom o jakiś rok lub dwa lata starszym np. № 18 w sformułowaniu pierwotnem: *Dziś byłem w piwnicy* zupełnie jest dostępny dla dzieci 9-letnich, t. j. dla II oddziału, gdy opis: *Nasza piwnica* dalibyśmy najwcześniej w oddziale V-ym dzieciom conajmniej 11-letnim.

c) Ludzi (opisy bardziej powierzchowne: strój, zajęcia, czynności).

133. Jak się bawi mój mały braciszek?

---

*) Dział ten uważamy za odpowiedniejszy dla stopnia II zdarzają się jednak dzieci lat 10 — 12, które i w tym kierunku okazują zainteresowanie i uzdolnienie pewne.

134. Pastuszek na łące. (Jak wygląda? co robi przez dzień cały?)

135. Przyszła do nas wieśniaczka z mlekiem (głównie dla dzieci miejskich).

136. Wieśniak przywiózł drzewo (ubiór, mowa).

137. Widziałem na ulicy zakonnika.

138. Widzieliśmy w lesie ludzi, rąbiących drzewo.

139. Dziś był u nas mały druciarczyk.

140. Dziś przyszli kominiarze wycierać kominy.

141. Przekupka na rogu. (Dzieci opisują dobrze znaną sobie kobietę, mogą również w tem ćwiczeniu i w wielu podobnych przytoczyć swoją rozmowę).

142. Dziś jechała straż przez ulicę (ubiór strażaków).

143. Dziś był u nas listonosz.

144. Chłopiec, sprzedający gazety (może być opis, połączony z rozmową).

145. Widziałem w lesie myśliwych (na podstawie rzeczywistego wspomnienia i obserwacji).

146. Jak wyglądają marynarze (wspomnienie z wakacyj, spędzonych nad morzem).

147. Przyjechali do nas górale w swoich strojach. (Jak się ubierają górale w Zakopanem? i t. p.).

148. Spotkałem na ulicy murzyna (chińczyka i t. p.).

Uwaga. Tutaj zaliczymy również № 7, 22, 41, 93, 97, 101, o ile główną uwagę skupimy w nich na opisie osoby działającej; temat wówczas sformułujemy inaczej, a mianowicie: 7. Szklarz. 22. Żołnierz. 41. Mój kolega, Staś. 93. Rolnik w polu. 97. Młynarz. 101. Kowal. Ponieważ takie ujęcie tematu jest bardziej abstrakcyjne od poprzedniego, więc można je polecić dopiero dzieciom starszym mniej więcej w V oddziale, gdy w pierwotnej formie mogą ją opracowywać już dzieci 9-letnie z III oddziału.

C) *Listy.*

149. List do matki, która wyjechała z domu. (Do ojca, brata, siostry i t. p. w podobnych okolicznościach).

150. List do ciotki z podziękowaniem za otrzymany podarunek (do wuja, chrzestnego ojca, znajomego w podobnych okolicznościach i t. p.).

151. List do cioci (lub innej osoby) z prośbą o przyjęcie kwiatów z ogródka siostrzeńców lub ich własnej robótki.

152. List do dawnego nauczyciela z powinszowaniem imienin i wiadomościami ze szkoły.

153. List do kolegi (lub koleżanki) z zawiadomieniem o niemożności przyjścia na dzień umówiony (podać powody np. silne przeziębienie, choroba brata, lekcja dodatkowa i t. p.).

154. List do kolegi (lub koleżanki) z zaproszeniem na podwieczorek, wspólną przechadzkę lub inną jaką przyjemność w dniu urodzin.

156. Odpowiedź na zaproszenie (przychylna lub odmowna).

157. List ucznia (lub uczennicy) do nauczyciela muzyki z zawiadomieniem, że nie może przyjść na lekcję, albo z prośbą o zmianę godziny.

158. List do ucznia z (klasy wyższej z zapytaniem, czy nie mógłby pożyczyć książki (atlasu geograficznego, mapy i t. p.), której już nie używa.

159. Podziękowanie za spełnienie powyższej prośby.

160. List dziewczynki, mieszkającej na wsi (lub w małem miasteczku), do przyjaciółki, zamieszkałej w mieście, z prośbą o załatwienie paru sprawunków (ile się przeznacza na to pieniędzy? kto i kiedy zapłaci? jak ma wysłać?)

161. List do redakcji pisma dla dzieci z wiadomością o zmianie adresu.

162. List do przełożonej ochronki lub lekarza w szpitalu w imieniu całej klasy, przesyłając podarki na gwiazdkę dla biednych i chorych dzieci, przeważnie własne roboty uczennic.

Uwaga. Listy te piszą dzieci tylko wtedy, gdy własne ich życie nasunie wskazane tu okoliczności. Oprócz tego niektóre opowiadania i opisy wyżej podane mogą napisać w formie listu. Do tego celu nadają się szczególniej № 17, 29, 31, 35, 43 — nadać im trzeba jednak inny charakter, a mianowicie 17. List do nauczyciela z usprawiedliwieniem swej nieobecności w szkole, albo List do kolegi z prośbą o objaśnienie zadanych lekcyj. 23. List do przyjaciółki z podziękowaniem za przesłane życzenia

w dniu imienin i z opisem tego dnia. 31. List do kolegi nieobecnego. 35. List do przyjaciela, który chodzi do innej szkoły. 45. List do jednego z nieobecnych.

D) *Wypracowanie w związku z nauką systematyczną.*

Uwaga. Ponieważ dział ten zależy od programu wszystkich przedmiotów, nie możemy tu tematów wskazywać szczegółowo, podajemy je tylko ogólnie.

163. Krótkie sprawozdanie ze spostrzeżeń, uczynionych w czasie wycieczki (może to być rodzaj dziennika przyrodniczego z rysunkami).

164. Spostrzeżenia nad rozwojem roślinki przez siebie wypielęgnowanej.

165. Spostrzeżenia, dotyczące życia zwierząt w akwarjum szkolnem.

166. Opis przyrządów własnej konstrukcji (z rysunkami).

167. Opis doświadczeń, wykonywanych przez nauczyciela lub uczniów.

E) *Powiastki i bajeczki, będące częściową reprodukcją utworów czytanych lub własnym pomysłem dziecka.*

Uwaga. I tutaj nie możemy wskazać szczegółowo wszystkich tematów, bo — choć odrzucamy dosłowne lub prawie dosłowne powtarzanie powiastek przeczytanych, niemniej treść będzie zawsze w pewnej zależności od używanej książki do czytania, a ćwiczenie rozwinięciem myśli, które dana czytanka nasunęła.

a) Według obrazków.

168. Co przedstawia obrazek, który wisi w naszej klasie? (wybierać sceny z życia codziennego).

169. Mam ładną pocztówkę, opiszę, co na niej przedstawiono! (wybierać sceny z życia codziennego).

170. Obraz religijny, który nam ksiądz pokazywał na lekcji. (Wybierać należy obrazy, które przedstawiają jakieś zdarzenie biblijne, np. ze Starego Testamentu: Znalezienie Mojżesza nad Nilem. Józef poznaje swych braci

i t. p., albo z Nowego: Chrystus błogosławi dzieci. Trzej królowie z darami i t. p.).

171. Obraz historyczny, który oglądaliśmy na lekcji historji Polski (może być reprodukcja jakiegoś większego obrazu o treści dość bogatej, lecz dostępnej i zrozumiałej dla dzieci tego wieku).

172. Do czytanej lub słyszanej bajeczki zrobić własną ilustrację, a następnie rysunek ten opisać i objaśnić.

173. Opowiedzieć historyjkę, przedstawioną w szeregu obrazków. (Materjału dostarczy wydawnictwo Arcta, p. t. *Historyjki w obrazkach*, tablice wydawane przez Uranję i inne wydawnictwa podobne, których zapewne z biegiem czasu będzie coraz więcej).

174. Opowiedzieć powiastkę na podstawie dwóch obrazków, przedstawiających jej początek i koniec. (Próba inteligencji według metody Dawida. Można też korzystać z tablic, zawartych w książce p. t. Inteligencja, wola i zdolność do pracy).

b) Na podstawie słyszenia lub czytania.

175. Opowiedz bajeczkę, którą słyszałeś, będąc małym od swej niani lub babci.

176. Opowiedz powiastkę, którą sam czytałeś w książce lub piśmie dla dzieci.

177. Napisz treść powiastki, która najbardziej ci się podobała z czytanek na lekcji. (Dzieci wybierają dowolnie i piszą z pamięci bez poprzedniego przygotowania).

178. Napisz jako osobną powiastkę jeden urywek z dłuższej powieści np. z Przygód Robinsona Kruzoe. (Temat może wybrać samo dziecko; w klasie każdy uczeń co innego, albo też nauczyciel podsuwa tematy, skoro się przekona, że dzieciom dana książka bardzo się podobała i chętnie o niej mówią).

179. Wymyślcie dłuższą powiastkę, mając treść zawartą w króciutkiej bajeczce. W tym celu nadają się bardzo niektóre zwięzłe bajeczki Jachowicza, np.:

Kotek kulawy szedł sobie drogą,
Staś nierozważny trącił go nogą;
— Nie trącaj, Stasiu — rzekła Halinka —
Niech sobie idzie biedna kocinka.

Dziecko wymyśla: a) historję kotka (dlaczego był ku-

lawy? do kogo należał? jakie miał przygody? b) historję Stasia i Halinki (gdzie mieszkały te dzieci? w jakim były wieku? które było starsze? jakie miały usposobienie? czy znały tego kotka?) c) zakończenie bajeczki (czy Staś usłuchał siostry? w jaki sposób dzieci okazały współczucie biednemu kotkowi?)

Mama Zosię przestrzegała:
„Zeszyj dziurkę, póki mała".
Ale Zosia niezbyt skora,
Odwlekała do wieczora.
Z dziurki dziura się zrobiła,
A choć Zosia i zaszyła,
Zepsuła się suknia cała.
Źle, że matki nie słuchała.

Dzieci opowiadają: kto była Zosia? gdzie mieszkała? Jakim sposobem rozdarła suknię? dlaczego nie chciała zeszyć odrazu? (czem się zajmowała przez cały dzień? jak się usprawiedliwiała mamie?) dlaczego suknia więcej się podarła (przygody Zosi w ciągu dnia), kiedy zabrała się do naprawy? jak jej szła ta robota? jak suknia wyglądała po tej reperacji?

Oczywiście takie ćwiczenia przerabiamy naprzód ustnie, a skoro temat pobudzi dostatecznie wyobraźnię dzieci, proponujemy, aby rozwinęły piśmiennie swoje pomysły.

180. Podyktuję wam początek powiastki, a każde z was napisze zakończenie własnego pomysłu. W tym celu nauczyciel posiłkuje się powiastkami, zawartemi w książkach, albo też wymyśla coś swojego. Początek powinien być zaciekawiający, aby pobudzać wyobraźnię dziecka. Przytaczamy parę dla przykładu.

1. Mały Jasio dostał pudełko z farbami. Cieszył się bardzo i malował wszystko. Raz, gdy nikogo nie było w domu, postanowił wszystkie meble w pokoju przemalować na śliczny kolor niebieski. Zabiera się do malowania swego krzesełka, wtem słyszy dzwonek... (Napiszcie co się stało).

2. Leonek miał ślicznego latawca. Bawił się nim na podwórzu. Wtem zrywa sie silny wiatr, latawiec uniósł się wysoko i poleciał przez ulicę do domu naprzeciwko i wpadł

w otwarte okna na trzecim piętrze. (Co teraz robi Leonek? czy odzyska swego latawca?).

3. Wyszła Kasia na jagody, długo chodziła po lesie, nazbierała pełen dzbanek i nie zauważyła, że już ciemno zupełnie. Chce wracać do domu, a tu drogi nie widzi. Zbłąkała się i nie wie, w którą iść stronę. (Dalsze przygody Kasi).

c) Z własnej fantazji na podstawie podanego tematu).

181. Co mi opowiadała moja lalka?

182. W wielu bajkach Andersena i innych autorów przedstawia się, że w noc Bożego Narodzenia wszystkie przedmioty martwe odzyskują życie i mówią, jak ludzie. Wyobraźcie sobie, że ożyły wasze zabawki (lalki, konie drewniane, pajace i t. p.) i opiszcie ich rozmowę. Możecie to przedstawić, jako sen dziecka w dzień gwiazdki.

183. Napiszcie powiastkę na następujący temat: Dziewczynka stłukła wazon pamiątkowy, który matka jej bardzo lubiła, ogromnie się martwi i myśli, jak to matce powiedzieć, jak ją przeprosić i jak wynagrodzić.

184. Wróbelek, który zimą usiadł w pobliżu naszego okna, opowiadał swą historję dzieciom.

185. Dziewczynka wiejska, która po raz pierwszy znalazła się w wielkim mieście, opisuje swe wrażenia w liście do przyjaciółki. (Możecie napisać w formie listu Kasi do Jagusi).

186. Chłopiec wychowany w mieście, po raz pierwszy ma wyjechać na wieś na kolonje letnie i opowiada swoje wrażenia. (Może to być list Antka do Franka).

187. Maciuś jest pastuszkiem. Opowiedzcie dokładnie jeden dzień jego życia.

188. Ojciec Antka sprzedaje gazety na ulicy. Opowiedzcie dokładnie jeden dzień jego życia — może to być: Opowiadanie pana Jędrzeja, który przyszedł do domu po pracy.

189. W rogu dziedzińca waszej szkoły jest duży kamień, na którym czasem nawet odpoczywacie podczas zabawy. Wyobraźcie sobie, że ten kamień widzi i słyszy wszystko, co się dzieje na dziedzińcu szkolnym, a nawet i w szkole, i napiszcie: Co kamień opowiada o naszej szkole?

190. Zajączek pewien w lesie był ścigany przez myśliwych, lękał się bardzo, ale uciekł szczęśliwie i opowiada swe przygody matce. Napiszcie *Opowiadanie zajączka.*

191. Ułóżcie historyjkę o roztrzepanym chłopcu, który przez nieuwagę zawsze wyrządzi jakąś szkodę albo sobie, albo komu (to samo może być o roztrzepanej dziewczynce).

192. Napiszcie powiastkę o grymaśnem dziecku, które nie chce jeść obiadu, a później jest głodne.

193. Napiszcie opowiadanie o samolubnym uczniu, który poprawił się w szkole pod wpływem dobrych kolegów.

194. Śniło ci się raz, że byłeś dorosłym i nie chodziłeś już do szkoły. Teraz już tego snu nie pamiętasz, ale pod jego wpływem myślisz, cobyś czynił w takim razie. Napisz odpowiednią powiastkę o sobie, jako o dorosłym np.: Staś na wojnie. Zosia jako przełożona pensji i t. p.

195. Śniło ci się raz, że wsiadłeś na okręt i pojechałeś daleko, daleko. Teraz nie pamiętasz dokładnie swych przygód, ale czasem o nich myślisz. Napisz ćwiczenie p. t. *Mój sen* albo *Daleka podróż*, albo *Dziwne przygody.* (Tytuł dobiera dziecko samo, zależnie od treści swego pomysłu).

196. Śniło ci się raz, że żyłeś w dawnych czasach. Jeśli pamiętasz, opowiedz ten sen, wyliczając wszystko, co widziałeś, gdzie byłeś, z kim mówiłeś i t. d.

197. Śniło ci się raz, że miałeś skrzydła i mogłeś latać jak ptaszek. Przypomnij to sobie i napisz ćwiczenie: „Gdybym była ptaszkiem".

198. Była pewna dziewczynka bardzo samowolna, która gniewała się ciągle, że musi słuchać starszych. Zjawiła się jej raz wróżka i powiedziała: „Przez jeden dzień będziesz panią swej woli, nikt ci się w niczem nie sprzeciwi". Opowiedzcie, jak dziewczynka spędziła dzień cały? (jej żądania, pomysły zabawne i przykre przygody). Może to być powiastka p. t. Natalka — panią swej woli — w takiej powiastce możecie sobie wymyślić bohaterkę i jej przygody, pamiętając, że nikt jej nic nie doradza, a nawet gdy pyta mamy lub ojca, odpowiadają: „Rób co chcesz, jesteś panią swej woli" — albo możecie też siebie postawić na jej miejscu i napisać: „Gdybym była panią swej woli".

199. Szkoła prowadzona przez dzieci. Wyobraźcie sobie, że wam nauczyciel powiedział: „Od jutra macie zupełną swobodę, nic wam nie będę rozkazywał, lecz nawet w prowadzeniu nauki zastosuję się do waszych żądań". Opiszcie, jakbyście z tego pozwolenia skorzystali i całą szkołę po swojemu urządzili.

200. Powieść zbiorowa. Cała klasa, albo przynajmniej jej część wybierze sobie jeden temat obszerniejszy, który dzieli się na rozdziały i każdy uczeń lub uczennica pisze jeden rozdział. Później przepisuje się to do jednego zeszytu, jako wspólną pracę klasy. Temat należy brać taki, którego rozmaitość pomysłów nie szkodzi np. *Pamiętnik lalki. Historja starego grosza.* Można też niektóre z tematów poprzednich opracować w ten sposób.

Uwaga. Tematy, podane w tym dziale wymagają większej samodzielności od uczniów, niż poprzednie, więc oczywiście nie można ich dawać jeszcze na początek dzieciom 9-letnim w III oddziale; natomiast w oddziale V, a czasem i w IV rzeczy takie mają prawdziwe powodzenie, wszystkie prawie zdolniejsze dzieci lat 10 — 12 wolą same układać takie powiastki, niż parafrazować lub streszczać. Zresztą rzeczą nauczyciela jest czynić odpowiedni wybór o którym mówiliśmy w części teoretycznej. Przy podawaniu takich tematów, jak: o grymaśnem dziecku, o samowolnej dziewczynce należy się wystrzegać wszelkiego moralizowania i z góry nie wymagać od dzieci, aby potępiły daną wadę, lecz pozwolić im zupełnie swobodnie rozwinąć własne pomysły. Trochę humorystyki w tych wypracowaniach nietylko nie zaszkodzi, lecz nawet ma znaczenie etyczne: ośmieszenie pewnych wad więcej nieraz działa, niż długie moralizowanie.

Stopień II.

(Uczniowie lat 12 — 14).

A) *Opowiadania z własnego życia.*

201. Najdawniejsze moje wspomnienia.
202. Pierwsze dni w szkole (wspomnienie).
203. Jak spędziłem ostatnie wakacje?
204. Mój życiorys.
205. Podróż do Warszawy, Krakowa, Poznania (lub innego większego miasta).

206. Mój pierwszy wyjazd na wieś.
207. Przeprowadzka (ze wsi do miasta, lub w mieście zmiana mieszkania).
208. Nowa szkoła (uczeń, który poprzednio uczył się gdzieindziej, opisuje swe wrażenia w nowej szkole i porównywa ją z dawną).
209. W naszej bursie. (Uczeń lub uczennica z prowincji opisuje swe życie w bursie, gdzie został umieszczony).
210. Nasza dola pensjonarska (dziewczynka, umieszczona w szkole, połączonej z internatem, opisuje, jak tam czas przepędza).
211. Na kolonji wakacyjnej.
212. Dzieje jednego roku szkolnego. (Uczniowie lub uczennice układają rodzaj kroniki czy sprawozdania z całego roku, notując ważniejsze zdarzenia z tego czasu. Ćwiczenie to nadaje się albo na początek roku szkolnego, jako wspomnienie z klasy poprzedniej, albo też na zakończenie roku, jako sprawozdanie z ubiegłego roku.
213. W jaki sposób powstała u nas drużyna skautowa?
214. Wspomnienie z wycieczki skautowskiej.
215. Jak w szkole naszej powstał i został zorganizowany samorząd uczniów?
216. Jak urządziliśmy orkiestrę szkolną?
217. Nasze wieczorki i koncerty.
218. Zabawa w ostatki.
219. Dzień wigilji w naszym domu.
220. Jak obchodziliśmy święta wielkanocne; (w Krakowie może być: Rękawka).
221. Jak u nas na wsi obchodzą dożynki?
222. Co robimy podczas długich wieczorów zimowych?
223. Wystawa w naszej szkole. (Jak ją urządzono? czyje roboty się w niej znajdowały?).
224. Nasz sklepik szkolny. (Historja założenia. Urządzenie. Pożytek).
225. Gdy po raz pierwszy jechałem sam koleją... (opis przygód).
226. Moje gospodarstwo. (Uczennica opowiada jak podczas nieobecności matki musiała się zająć domem i młodszem rodzeństwem).

227. Święto wiosny w naszej szkole. (Opis uroczystości sadzenia drzewek lub inne podobnej).

228. Jak pomagaliśmy ptakom w czasie zimy? (Dzieci opowiadają, jak z własnego popędu lub z zachęty nauczyciela utworzyły rodzaj towarzystwa przyjaciół zwierząt, które zajęło się karmieniem ptasząt zgłodniałych i zziębniętych).

229. Historja mego zegarka. (Dzieci opowiadają, kiedy od kogo i w jakich okolicznościach otrzymały pierwszy zegarek, jak się nim cieszyły i pyszniły i t. p.).

230. Wycieczka łódką (albo podróż morzem). Uczniowie, którzy taką wycieczkę odbyli, opisują swe przygody.

231. Wycieczka w góry. (Uczniowie, którzy taką wycieczkę odbyli, opisują swe przygody.

232. Przyjazd krewnych. (Dzieci opisują przyjazd wuja, ciotki czy dziadka, mieszkających daleko i dawno niewidzianych).

233. Mamy gości w domu. (Dzieci opisują odwiedziny osób, których poprzednio nie znały — oczywiście treść ćwiczenia i sformułowanie tematu zależne będzie od rzeczywistych okoliczności życiowych).

234. Goście w szkole. (Ktoś z ludzi znanych w kraju, albo też z cudzoziemców zwiedzał szkołę — dzieci opisują tę wizytę).

235. Niespodzianka. (Dzieci opowiadają o przyjemności, która je spotkała niespodzianie np. o podarunku albo o liście, który znalazły w domu po przyjściu ze szkoły).

236. Jak obchodziliśmy święto narodowe 3 maja (lub inną jakąś uroczystość).

237. Wczoraj po raz pierwszy w życiu byłem w teatrze (wrażenia).

238. Nasza szkoła była na wystawie obrazów (wrażenia).

239. Byłem w szpitalu, aby odwiedzić chorego przyjaciela (krewnego, znajomego, służącą i t. p.).

240. Wycieczka na cmentarz w Dzień Zaduszny.

Uwaga. Wśród podanych tematów są bardzo zbliżone do tych, które podaliśmy dla stopnia I; treść ich jednak jest inaczej sformułowana; na stopniu I temat; możliwie ograniczam, aby uczeń odtworzył tylko jedną chwilę, jeden jakiś

moment,, gdy na stopniu II-im żądamy od niego większej całości, złożonej z szeregu zdarzeń. Niezależnie od tego, niektóre tematy dla młodszych mogą być z równą korzyścią opracowywane i przez dzieci lat 12 — 14 szczególniej mniej zdolne; do takich zaliczymy № 21, 35, 94, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109.

B) *Opisy i obrazki przyrody i ludzi.*

a) Opisy przyrody w różnych porach roku.

241. W polu na wiosnę.
242. Byłem nad rzeką, gdy lody puściły.
243. Deszczyk majowy.
244. Sad na wiosnę (drzewa owocowe, okryte kwiatami).
245. Powrót z lasu o zachodzie słońca.
246. Wieczór letni na wsi.
247. Łąka w czasie sianokosu.
248. Wczesny ranek w zagrodzie wieśniaka.
249. Przyjazd do domu w pogodną noc sierpniową.
250. Burza w lecie.
251. Droga nad rzeką.
252. Źródełko w lesie (albo: Odpoczynek nad strumykiem).
253. Sad na jesieni.
254. Las na jesieni.
255. Babie lato.
256. Mglisty poranek jesienny na wsi.
257. Miasto we mgle.
258. Szaruga jesienna.
259. Święty Marcin na białym koniu przyjechał. (Pierwszy śnieg).
260. Zawieja śnieżna.
261. Kwiaty na szybach.
262. Pogodny dzień zimowy.
263. Ogród o zmroku.
264. Pokój o szarej godzinie.
265. Widok ze wzgórza lub z góry. (Oczywiście uczniowie opisują widok, któremu przyglądali się sami z wyraźnie określonego miejsca np. w Krakowie może być Wi-

dok z kopca Kościuszki — we Lwowie — Widok z góry Zamkowej i t. p.

Uwaga. Wszystkie te wypracowania dzieci piszą na podstawie własnej obserwacji, do której nauczyciel powinien je zachęcić uprzednio.

b) Obrazki z życia ludzi na wsi i w mieście.

266. Na pastwisku.
267. Przy żniwie.
268. Młocka w stodole.
269. Połów ryb w stawie.
270. Na targu.
271. Na jarmarku.
272. Plac przed kościołem w niedzielę.
273. Dworzec kolei przed odjazdem pociągu.
274. Co widziałem i słyszałem na poczcie.
275. Biuro kolonij letnich podczas zapisu dzieci.
276. Wieczór prządek.
277. Szwalnia.
278. Nasza szkoła zwiedzała drukarnię.
279. Nasza szkoła zwiedzała fabrykę (nauczyciel sformułuje bliżej ten temat, zależnie od okoliczności).
280. Byłem w ochronie dla małych dzieci.

c) Opisy domów, gmachów, pomników, ulic i placów w mieście rodzinnem.

281. Dom, w którym mieszkam.
282. Nasza szkoła.
283. Nasz kościół parafjalny.
284. Plac Zamkowy w Warszawie (Plac Teatralny, Plac Trzech Krzyży, Plac Zbawiciela — zależnie od dzielnicy, w której dzieci mieszkają, lub w której mieści się szkoła).
285. Wycieczka na Stare Miasto w Warszawie.
286. Na Wawel, na Wawel, Krakowiaku żwawy! (Opis zamku i kościoła po odpowiedniej wycieczce — przedewszystkiem dla dzieci, mieszkających w Krakowie; dla innych zaś w razie, gdy odbyły wycieczkę do Krakowa i przechowały żywe jej wspomnienie).

287. Rynek naszego miasta (poleca się szczególniej dla dzieci, mieszkających w mniejszych miastach, gdzie całe życie koncentruje się w rynku).

288. Krzyż przy drodze albo Figura przy drodze (poleca się szczególniej dla dzieci, mieszkających na wsi).

289. Kapliczka w lesie.

290. Pomnik Mickiewicza w Warszawie.

291. Jakie pomniki znajdują się w naszem mieście? (Dzieci mogą opisać tylko jeden, który dobrze znają i który je bliżej interesuje).

292. Hale Targowe. (W Warszawie: Hale za Żelazną Bramą, w Krakowie mogą być Sukiennice, w Częstochowie — Kramy pod Jasną Górą i t. p.).

293. Duży magazyn lub bazar (wybrać temat stosownie do miejscowości).

294. Ogród spacerowy w naszem mieście. (W Warszawie może być do wyboru: Ogród Saski, Łazienki, Park Ujazdowski, Park na Pradze, Park Skaryszewski;—w innych miastach odpowiedni ogród publiczny).

295. Aleje Ujazdowskie w Warszawie (albo: Aleja Trzeciego Maja).

296. Planty krakowskie.

297. Aleja Józefiny w Kaliszu (odpowiednia aleja spacerowa w innych miastach).

298. Wycieczka na stacje filtrów w Warszawie (dla dzieci zamieszkałych w innych miastach: Nasze wodociągi. Wodociągi miejskie i t. p.).

299. Na przedmieściu. (Przy rogatkach miejskich).

300. Wyobraźcie sobie, że cudzoziemiec chce zwiedzić wasze miasto i bierze was za przewodnika — opiszcie, jak będziecie go oprowadzali i co mu pokażecie. Będzie to wypracowanie p. t. Przechadzka po naszem mieście.

Uwaga. Raz jeszcze z naciskiem przypominamy, że dzieci to tylko mają opisywać, co naocznie obserwowały i co je żywiej zainteresowało. Dajemy umyślnie dużo tematów, aby nauczyciel miał wybór — nie jest też rzeczą konieczną, aby cała klasa pisała to samo.

d) Dokładne opisy poszczególnych przedmiotów.

Uwaga. Wiadomo, że suche opisy, któremi były za-

pełnione dawne podręczniki, nie budzą zainteresowania, a przez to i nie udają się zwykle. Z drugiej strony jednak bywają wypadki w życiu, gdy ze względów praktycznych lub naukowych taki opis ścisły i dokładny może być bardzo ważny; jest więc rzeczą pożądaną, aby uczeń, kończący szkołę powszechną, umiał opisywać dokładnie to, co dokładnie zaobserwował. Z tego powodu podajemy je tutaj w takiej formie, która znaczenie opisu wyjaśnia i budzi do niego zaciekawienie.

301. Przybłąkał się do was jakiś piesek, chcecie go oddać właścicielowi, którego nie znacie. Ułóżcie ogłoszenie do Kurjera z opisem psa tak ułożonym, aby na jego podstawie właściciel mógł poznać, że to o jego psa chodzi. (Oczywiście uczniowie opisują dokładnie pewnego szczególnego psa, a nie psa w ogólności).

302. Zgubiłeś w szkole swój notes (portmonetkę, scyzoryk, obsadkę do pióra i t. p.). Napisz odpowiednie ogłoszenie, które się wywiesi w korytarzu, aby ten, kto znajdzie, mógł ci zwrócić zgubę.

303. Znalazłeś podczas wycieczki roślinkę, którą pragniesz zasuszyć w zielniku, lecz nie wiesz, jak się nazywa. Opisz ją dokładnie w liście do nauczyciela botaniki z prośbą, aby ci udzielił odpowiedniego objaśnienia.

304. Jesteś w wielkim kłopocie. Masz ważny interes do kolegi, do którego osobiście iść nie możesz, a zapomniałeś numeru domu, choć znasz ulicę i dom ten doskonale. Opisz służącej tak dokładnie drogę i dom, aby na podstawie twego opisu mogła trafić z listem.

305. W podobny sposób, jak w N-rze 303 roślinkę, opisz widzianego przez siebie ptaszka lub motylka, którego nie znasz nazwy.

306. Chcesz sprawić niespodziankę na Gwiazdkę komuś ze swojej rodziny np. mamie, ojcu, siostrze starszej, małej siostrzyczce i t. p., więc zamawiasz u stolarza odpowiedni sprzęt, który ma sporządzić np. szafkę, półkę na książki, łóżeczko dla lalki, szkatułkę i t. p. Opisz możliwie dokładnie, jak ta rzecz ma wyglądać, podając materjał, kolor, kształt, rozmiary i t. d. — o ile uważasz za potrzebne, dodaj odpowiedni rysunek tak, aby rzemieślnik mógł wykonać robotę według twoich wskazówek.

Do tematu tego mogą pobudzić albo rzeczywiste okoliczności życiowe, albo jakieś czytanie, np. wiersz Lenartowicza „Złoty kubek“ (Złotniczeńku, zrób mi kubek).

307. Zagadki dla małych dzieci. Opiszcie jaki dobrze wam znany przedmiot, nie podając jego nazwy; ułóżcie z tego zagadkę, którą zadacie swemu rodzeństwu lub uczniom z klas niższych. Tytuł będzie w takim razie: Co to jest? Zagadka nie powinna być zbyt łatwa, ale powinna podawać tyle szczegółów, iżby na ich podstawie dziecko mogło dany przedmiot rozpoznać i jego nazwę powiedzieć.

308. Zagadki trudniejsze dla kolegów. Teraz ułóżcie zagadkę trudniejszą, t. j. opiszcie przedmiot mniej znany. Każdy z was przeczyta później swoją zagadkę głośno, a klasa będzie je odgadywać.

309. Temat poprzedni opracujcie w formie rozmowy dwóch uczniów, jeden zadaje zagadki, a drugi odgaduje.

310. Znasz dobrze pewną robotę, np. koszykarstwo, introligatorstwo i t. p.; twój przyjaciel lub przyjaciółka chce wykonać taki sam koszyczek, teczkę do papierów, pudełko, ramkę do fotografji i t. p., jakie widział u ciebie—objaśniasz mu więc, jak to się robi. Ćwiczenie to możesz napisać w formie listu, do którego dołączysz odpowiednie rysunki objaśniające.

e) Opisy i łatwiejsze charakterystyki ludzi.

311. Moja mała siostrzyczka.
312. Moja babunia.
313. Nasza niania Maciejowa.
314. Portret mojego kolegi (lub mojej koleżanki).
315. Wieśniaczka z naszej okolicy.
316. Kapryśna dziewczynka.
317. Uczeń, który z zapałem zbiera marki (karty pocztowe, stare pieniądze i t. p.).
318. Zapalona czytelniczka. (Uczennica, która bezustannie czyta).
319. Mały samochwał. (Czy znacie chłopca w rodzaju Stefka Burczymuchy z wierszyka Konopnickiej?)
320. Opiekun zwierząt (albo opiekunka zwierząt) t. j. dziecko, które szczególne współczucie okazuje zwierzętom i chętnie się niemi zajmuje.

C) *Listy.*

321. List do rodziców z wiadomościami o sobie i doniesieniem, że na najbliższe święta przyjedziesz do domu (którego dnia? którym pociągiem?)

322. List do rodziców z podziękowaniem za nadesłane zapasy i podarki.

323. List do dawnej przyjaciółki z wiadomością o przebiegu i rezultacie egzaminu do nowej szkoły.

324. List do nauczyciela matematyki z doniesieniem, że z powodu wycieczki szkolnej nie można na jutro odrobić zadania i prośbą, aby się nie gniewał o to, przygotujesz na następną lekcję.

326. List do chorego kolegi (lub chorej koleżanki) z zapytaniem o zdrowie i podaniem treści lekcji, na których był nieobecny.

327. Przyjaciel twój z polecenia lekarza przez pół roku będzie się uczył w domu: posyłasz mu program nauk i spis podręczników, używanych w waszej klasie; obiecujesz mu i później udzielać wiadomości o tem, czego się ma uczyć.

328. Podczas wielkiej ulewy pożyczyłeś od znajomych parasola (szalika, chustki i t. p.), odsyłasz z podziękowaniem za tę przysługę.

329. Klasa wasza urządza loterję (przedstawienie amatorskie, koncercik i t. p. (na wpisy dla niezamożnych uczniów, jako jeden z gospodarzy (przewodniczący „Koła Pomocy") prosisz znajomych o udział. — List ten może być zwrócony do rówieśnika lub do osoby starszej — zależnie od tego oczywiście forma musi być odmienna.

330. W imieniu kolegów (lub koleżanek) prosisz nauczyciela (przełożonego szkoły) o przybycie na wasze popisy gimnastyczne (ćwiczenia skautowskie).

331. Miałaś wstąpić do cioci zaraz po skończonych lekcjach, tymczasem młodsza twoja siostrzyczka rozchorowała się w szkole, musiałaś ją odprowadzić jak najprędzej do domu, a później nad nią czuwać do przybycia rodziców. Przepraszasz ciocię za zawód, donosząc jej o swem zmartwieniu. — (Oczywiście ten list i podobne należy zadawać wtedy, gdy okoliczności życiowe uczennicy będą do niego zbliżone, t. j. gdy z jakiegoś ważnego powodu będzie musiała przeprosić kogoś, że nie spełniła przyrzeczenia).

332. W imieniu matki, która z domu wyjść nie może (powód) prosisz ciocię, aby ją odwiedziła, gdyż ma do niej ważny interes.

333. Podziękowanie za nadesłane książki wraz z uregulowaniem rachunku.

335. Klasa wasza postanowiła zebrać trochę starych zabawek na gwiazdkę dla chorych dzieci w szpitaliku; prosisz koleżankę o udział w tej sprawie — może ma jeszcze swoje lalki, choć już lalką bawić się przestała, może też zachęci młodsze rodzeństwo, aby co dało na ten cel.

336. List do przyjaciela (lub przyjaciółki) z ofiarowaniem lub pożyczeniem książki, która piszącemu szczególniej się podobała (podać swoje wrażenia).

337. List do ojca chrzestnego (wuja, ciotki, starszego brata i t. p.), któremu donosisz, że w tym roku właśnie kończysz siódmą klasę szkoły powszechnej, zwierzasz się ze swoich zamiarów na przyszłość (czem chcesz być? w jaki sposób pragniesz się kształcić dalej) i prosisz o radę.

338. Wasza szkoła odbyła dłuższą wycieczkę do Warszawy (Płocka, Krakowa, Lublina i t. p.) i tam została bardzo gościnnie przyjęta przez uczniów lub uczennice jednej ze szkół tamtejszych. W imieniu swej klasy dziękujesz za gościnność, dzielisz się wrażeniami doznanemi w czasie tej wycieczki i prosisz, aby z kolei przybyli z wycieczką do waszego miasta.

339. List do nieznanej dotąd dziewczynki (lub nieznajomego chłopca). Siostra twoja cioteczna (brat cioteczny, syn kolegi szkolnego twego ojca i t. p.) wychowywała się daleko na wsi i dotąd nie była w Warszawie. Ma przyjechać dla kształcenia się, mieszkać u twych rodziców i chodzić wraz z tobą do szkoły. Piszesz do niej jako bliska krewna, rówieśniczka i przyszła koleżanka, wyrażając nadzieję, że będziecie przyjaciółkami, ale wpierw musicie się poznać. Mówisz jej o sobie, swoich zajęciach, upodobaniach, zamiarach na przyszłość i prosisz, aby nawzajem napisała coś o sobie.

340. List do kolegi (koleżanki) z odpowiedzią na serdeczne zaproszenie, abyś z nim razem spędził wakacje na wsi. Dziękujesz za zaproszenie i donosisz, kiedy przyjedziesz albo też zaproszenia przyjąć nie możesz (powód), niemniej wyrażasz wdzięczność za ten dowód przyjaźni.

D) *W związku z nauką systematyczną.*

a) Wypracowania sprawozdawcze.

Nadają się tu przedewszystkiem te same rodzaje, które

podaliśmy dla stopnia I, a mianowicie Nr. 263—267. Prócz nich można jeszcze polecić następujące tematy:

341. Uzupełnienie wykładu nauczyciela własnemi spostrzeżeniami np. nauczyciel zoologji mówił o pewnych zwierzętach; jeden z uczniów pochodzi z okolicy, w której zwierzęta te są bardzo rozpowszechnione, opowiada, co wie o ich hodowli, życiu, obyczajach i t. p.; albo nauczyciel geografji mówił o okolicy, którą uczeń zna dobrze, gdyż tam czas jakiś mieszkał — opowiada wszystko, co wie o danych miejscowościach na podstawie swych wspomnień.

342. Uzupełnienie wykładu (szczególniej geografji) na podstawie czytania domowego. Uczniowie w danym okresie życia (lat 12 — 14) chętnie czytują opisy podróży; nauczyciel geografji zaleca im odpowiednie książki lub artykuły, z których później zdają sprawę. Czasami mogą przygotowywać sprawozdania piśmienne.

343. Toż samo w zastosowaniu do nauki historji, o ile uczniowie obok wykładu mają czytanie uzupełniające.

344. Zagadki geograficzne i historyczne. To, co w Nr. 307, 308 i 309 stosowano do przedmiotów codziennego użytku (opisy w formie zagadek), uczniowie stosują tu do nazw miejscowości lub imion historycznych, t. j. określają daną miejscowość, nie wymieniając jej nazwy, albo mówią o znanej osobistości historycznej, pomijając nazwisko — koledzy zgadują. Może to być rodzaj powtórzenia pewnej części kursu, albo też zwyczajne zadanie, które uczniowie mogą pomieścić np. w redagowanem przez siebie piśmie szkolnem.

345. Co ciekawego widzieliśmy w gabinecie zoologicznym?

346. Nasza szkoła była na wystawie rolniczej.

347. Nasza szkoła na wystawie ogrodniczej.

348. Co nam pokazywano w muzeum krajoznawczem?

349. Co widzieliśmy w muzeum etnograficznem?

Uwaga. Zarówno wycieczki na wystawy specjalne i do muzeów, jak sprawozdania z nich muszą być kierowane przez nauczyciela odpowiedniego przedmiotu; tam, gdzie są specjaliści, wypracowania te nie należą do nauczyciela języka polskiego, mogą być tylko przez niego przeglądane ze względu na polszczyznę.

b) Zestawienia i porównania.

Uwaga. I tu nie możemy wybierać szczegółowo te-

matów, gdyż to zależy od całego programu szkolnego; możemy tylko ogólnie wskazać pewne pomysły *dla przykładu.*

350. *Kłosy zboża.* Po szeregu lekcji o zbożu, polecamy napisać ćwiczenie, w którem uczniowie wybierają znane sobie gatunki roślin zbożowych i tłómaczą, po czem można je rozpoznać. Pożądane rysunki jako ilustracje, a całe ćwiczenie opierać się winno na własnej obserwacji.

351. Najpospolitsze drzewa iglaste (różnice układu igieł).

352. Jakie gatunki psów widzieć można w naszej wiosce? (określić każdy gatunek)

353. Termometr i barometr (dzieci często mieszają te dwa przyrządy), jakbyście wyjaśnili młodszemu rodzeństwu ich różnicę?

354. Rzeka i jezioro.

355. Deszcz i rosa.

356. Bolesław Chrobry i Kazimierz Wielki.

c) Tematy wolne.

357. Która lekcja geografji najbardziej cię zajęła? Podaj jej treść.

358. Opisz swój ulubiony kwiatek.

359. Jeżelibyś mógł podróżować, dokąd pojechałbyś najchętniej?

360. Jakiego króla lub bohatera narodowego cenisz najbardziej? Powiedz coś o jego życiu i czynach.

E) *Ćwiczenia literackie.*

a) Opowiadania i streszczenia.

361. Historyjka w obrazkach. To samo ćwiczenie, co na stopniu I pod Nr. 137 z tą jednak różnicą, że obrazków powinno być więcej, a tytuł obmyślają uczniowie sami.

362. Opowiedz w krótkości (streszczenie) jakąś dłuższą powiastkę, którą czytałeś w domu. Uczniowie lub uczennice wybierają sami, nauczyciel tylko zwróci uwagę, aby nie brali rzeczy zbyt obszernych, stanowiących cały tom, lecz takie, które się mieszczą na kilku lub kilkunastu stronicach. Z literatury dla młodzieży dobre byłyby np. *Opowiadania miesięczne* Amicisa. Uczniom inteligentniejszym moż-

na polecić z literatury ogólnej, np. Sienkiewicza *Janko muzykant*, *Latarnik* i t. p.

363. Opowiedz legendę lub podanie, które opowiada lud w twojej okolicy.

364. Opowiedz znany ci epizod z historji twego rodzinnego miasta.

365. Napisz opowiadanie z dawnych czasów na podstawie tego, co ci opowiadał ojciec, matka, dziadek lub babka ze wspomnień swojej młodości.

366. Napisz jakąś dowcipną anegdotkę (zabawne lub osobliwe zdarzenie), którą słyszałeś od kogoś z krewnych lub znajomych.

367. Opowiedz treść sztuki, na której byłaś w teatrze.

368. Opowiedz jakiś epizod z życia twego ulubionego bohatera.

b) Powiastki własnego pomysłu.

369. Jabłoń opowiada swoje dzieje.

370. Historja konia, który w życiu swem różnej doznaje doli.

371. Pomarańcza prowadzi rozmowę z gruszką, która się znalazła obok niej w owocarni.

372. Pamiętnik choinki.

373. Historja ćwiartki papieru (albo: Historja starej książki).

374. Pamiętnik igły (albo: Pamiętnik zapałki).

375. Pszczoła opowiada towarzyszkom, co widziała w ciągu całego dnia, latając po kwiatach.

376. Powiastka z życia małych dzieci na temat: W dzień gwiazdki.

377. Powiastka z życia uczniów lub uczennic w szkole na temat: Przysługa koleżeńska.

378. Powiastka z życia wieśniaków na temat: Dobrzy sąsiedzi.

379. Opowiadanie na temat: Odważny chłopiec.

380. Opowiadanie na temat: Mała bohaterka.

c) Własne pomysły w związku z utworami czytanemi (uzupełnienia, przeróbki, zmiana formy).

381. Janko muzykant (z noweli Sienkiewicza) opowiada matce swe wrażenia w lesie (dosłowne opowiadanie Janka).

382. Halina (z Wiesława Brodzińskiego) opowiada historję swego życia młodszej siostrze Bronice.

383. Kupiec (z Powrotu taty Mickiewicza) opowiada przyjacielowi o swym powrocie do domu.

384. Historja Elżbietki Rzeczyckiej według powiastki Hofmanowej: Listy Elżbiety Rzeczyckiej (zmiana formy: zamiast listów opowiadanie.

Uwaga. Te kilka przykładów dajemy tylko dla przykładu; każdemu nauczycielowi nasuną się podobne, których treść zależna będzie od czytania domowego i szkolnego uczniów i stopnia, w jakim to czytanie pobudzi wyobraźnie.

d) Bajki i alegorje.

385. Podać treść jakiejś znanej bajki, a zarazem wyjaśnić myśl w niej zawartą (co poeta chciał powiedzieć? w jakich okolicznościach można tę myśl zastosować?) Nadają się do tego celu znane bajki Krasickiego, np. Czapla, ryby i rak. Zając i jego przyjaciele, Trembeckiego np. Myszka, kot i kogut, Mickiewicza np. Zając i żaba, Niemcewicza: Lew, niedźwiedź i komar — z obcych pisarzy oczywiście bajki Lafontaine'a np. Kruk i lis, Konik polny i pszczoła. Wybór czynią bądź uczniowie sami, którzy czytali już większą liczbę bajek, bądź nauczyciel wraz z nimi po odczytaniu odpowiedniego utworu.

386. Wyjaśnić myśl zawartą w jakiejś przypowieści biblijnej np. O groszu wdowim. O synu marnotrawnym i t. p.

387. Opowiedzieć treść *Legendy żeglarskiej* Sienkiewicza i wytłómaczyć myśl w niej zawartą.

388. Opowiedzieć treść utworu Krasickiego: *Historja kamienicy w Kukorowicach* i wytłumaczyć właściwe znaczenie tego opowiadania.

389. Bajkę w której występują zwierzęta, zmienić na odpowiednią powiastkę o ludziach, wyrażającą myśl tę samą np. zamiast bajki Morawskiego *Pies i Pszczoły* ułożyć odpowiednie opowiadanie o jakim plotkarzu lub plotkarce, zamiast bajki Krasickiego: *Żółw i mysz* napisać stosowne opowiadanie o ludziach.

390. Ułożyć własną bajkę lub opowiadanie alegoryczne, mając tylko podaną myśl przewodnią, np.: Nie należy sądzić z pozoru. Kto pod kim dołki kopie, sam często w nie wpada. Gdzie się dwóch kłóci, tam trzeci korzysta i t. p.

f) Wrażenia z czytania, uwagi własne o utworach przeczytanych.

391. Która z czytanych w ostatnich czasach powieści podobała mi się najbardziej i dlaczego? (może być list lub kartka z pamiętnika).

392. Które z wierszy, znajdujących się w naszych Wypisach, są dla mnie najpiękniejsze i dlaczego mi się tak podobają?

393. Jakie pieśni lubimy śpiewać i dlaczego?

394. Głośne czytanie. Nauczyciel czytał wam coś bardzo pięknego. Opowiedz, jakie myśli nasunęło ci to czytanie (może być list do kolegi).

395. Byłeś na koncercie, na którym oprócz muzyki i śpiewu była deklamacja utworów poetycznych. W liście do kolegi daj sprawozdanie z tego koncertu, podając dokładnie autorów i tytuły deklamowanych wyjątków, a zarazem swoje uwagi i wrażenia.

396. Mój ulubiony bohater (albo moja ulubiona bohaterka). Wskaż bohatera lub bohaterkę powieści lub poematu, których charakter i postępowanie bardzo ci się podoba. Czy chciałbyś go naśladować? w czem? dlaczego?

397. Czytałeś gawędę Syrokomli: *Garść pszenna*, w której występuje trzech synów Szczepana — napisz dlaczego gromada wybrała wójtem Szymona?

398. Czytałeś Syrokomli *Szkolne czasy Dęboroga* (albo Gomulickiego *Wspomnienie niebieskiego mundurka*). Napisz, jakie znajdziesz podobieństwo i różnice między szkołą tam przedstawioną, a waszą szkołą obecną.

399. Czytałeś nowelkę Żeromskiego: *Na pokładzie*. Wytłómacz, dlaczego autor ze smutkiem patrzył na wesołą wycieczkę dzieci szwajcarskich?

400. Moja bibljoteczka obecnie i w przyszłości. Napisz, jakie książki posiadasz na własność (prócz podręczników szkolnych); czy czytałeś je wszystkie? do których zaglądasz częściej? jakich autorów i jakie dzieła pragnąłbyś mieć w przyszłości i dlaczego?

Uwaga. Pomieszczone tu tematy przeznaczają się dla uczniów 13—14-letnich z VII klasy szkoły powszechnej lub obecnej IV szkoły średniej. Mają one głównie na celu pobudzić do zastanowienia się nad utworami czytanemi; wymagają tylko zdania sprawy ze swych wrażeń, a nie rozbioru literackiego lub krytyki. Nr. 397, 398 i 399 są podane *dla przykładu*; nauczyciel może zamiast nich wybrać inne odpowiednio do lektury uczniów w danej klasie.

Stopień III (lat 14 — 18).

A) *Opowiadania z własnych przeżyć i życia rzeczywistego.*

Tutaj można będzie w pewnych okolicznościach zastosować tematy, podane na stopniu II, o ile uczniowie nie opracowali ich jeszcze, a mianowicie Nr. 201, 204, 208, 234, 236; nadto dodamy do nich kilka innych, dotyczących życia samego ucznia lub zdarzeń, których jest świadkiem w swem otoczeniu.

401. Najszczęśliwszy dzień w mojem życiu.
402. Przykre wspomnienie dzieciństwa.
403. Chwila przestrachu.
404. Nadzieje i obawy w dzień egzaminu.
405. Moje młodsze rodzeństwo (przyjemności i kłopoty starszej siostry lub starszego brata).
406. Święta lub wakacje, spędzone zdala od rodzinnego domu.
407. Dziś skończyłem lat 15 — rozmyślanie w dzień urodzin. Kartka z pamiętnika.
408. Kółko samopomocy w naszej klasie.
409. Jak się odbyły wybory przewodniczącego naszego kółka?
410. Jakie kółka naukowe powstały w naszej klasie? (w jakim celu?)
411. Nasza szkoła na pochodzie narodowym. (Znaczenie uroczystości, udział uczniów, wrażenia).
412. Obchód rocznicy narodowej w szkole i w mieście.
413. Obchód ku czci bohatera lub poety narodowego.
414. Pogrzeb zasłużonego człowieka. (Oczywiście uczniowie opisują pogrzeb, ktorego byli świadkami i może uczestnikami).
415. Jubileusz zasłużonego człowieka. W jaki sposób wzięliśmy w nim udział?
416. Straszny wypadek w mieście. (Pożar, powódź, zawalenie się jakiegoś gmachu i t. p.). Uczniowie opisują jego przebieg i następstwa, mówią o pomocy dla nieszczęśliwych.
417. Poświęcenie ochronki (bursy, świetlicy i t. p.). Uczniowie byli na otwarciu danej instytucji, zdają sprawę z tego, co widzieli i słyszeli, oraz z doznanych wrażeń.
418. (dla uczniów szkół zawodowych). Rozpoczęcie praktyki np. w warsztacie, w polu, w ogrodzie.

419. (dla uczniów seminarjum nauczycielskiego). Moja praktyka w szkole elementarnej, albo: Moja pierwsza lekcja.

420. Mój pierwszy występ publiczny. (Uczeń (lub uczennica) opowiada zdarzenie, w którem wobec osób obcych musiał przemawiać w imieniu klasy).

B) *Opisy i obrazy przyrody i życia.*

Można wybierać tematy, podane na stopniu II, mianowicie Nr. 241—300, o ile materjał ten nie został wyzyskany w latach poprzednich. Prócz tego podajemy pewną liczbę innych trochę trudniejszych.

a) Opisy miejsc i widoków.

421. Moja wioska rodzinna.
422. Nasza okolica.
423. Wschód słońca w górach (albo wschód słońca nad morzem). Oczywiście pisać może tylko ten uczeń który posiada dość żywe wspomnienie tego widoku.
424. Nad rzeką o zachodzie słońca.
425. Najpiękniejsze miejsce w mojej wiosce.
426. Brzydka i smutna dzielnica miasta (opis charakterystyczny).
427. Wycieczka do ruin starego zamku (oczywiście o ile uczniowie taką wycieczkę odbyli.
428. Stara dzielnica miasta np. Stare Miasto w Warszawie).
429. Nasze letnisko (opis miejscowości, domów, willi, mieszkańców i t. p.).
430. Chatka w lesie (o ile uczeń taką chatkę widział i zachował dość żywe wspomnienie).
431. Obozowisko harcerzy (albo: w szałasie). Piszą naturalnie tylko ci uczniowie, którzy takie obozowisko znają).
432. Krajobraz zimowy.
433. Młody lasek.
434. W odwiecznej puszczy.
435. Pasterze w górach (o ile uczeń odbył odpowiednią wycieczkę).
436. Zabawy dzieci nad morzem (o ile uczeń miał sposobność je obserwować).

437. Procesja Bożego Ciała.
438. Zabawa wiejska (np. wesele — o ile uczeń miał sposobność w niem uczestniczyć).
439. Zabawa publiczna w mieście (np. Zabawa kwiatowa, Loterja w ogrodzie i t. p.).
440. Odjazd statku (o ile uczeń był w przystani i mógł obserwować).
441. Wezbranie rzeki na wiosnę.
442. Posucha.
443. Odlot ptaków.
444. Pierwsze kwiaty na wiosnę (opis estetyczny, wrażenie).
445. Z mojego albumu. (Uczeń, który zbiera karty pocztowe, albo sam fotografuje, opisuje widoki, które zachował, jako wspomnienia podróży i wycieczek).

b) Typy ludzi (opisy i charakterystyki).

446. Stara służąca.
447. Kramarz wędrowny.
448. Dzień lekarza (o ile uczniowie w otoczeniu swem mieli sposobność zbliżyć się do lekarza, poznać jego pracę i życie.)
449. Sanitarjuszka. Pielęgniarka. Siostra miłosierdzia i t. p.
450. Opiekun ubogich (lub: Opiekunka ubogich — obrazek filantropa).
451. Moi koledzy (lub: Moje koleżanki) — różne typy uczniów i uczennic.
452. Panna Guzdralska (satyra).
453. Strojnisia.
454. Młody artysta (dziecko utalentowane, np. pięknie grające, rysujące, układające poezje i t. p.).
455. Pierwszy uczeń w klasie.
456. Najlepszy sportowiec.
457. Kolekcjonista (t. j. uczeń lub człowiek dorosły, który z zapałem gromadzi kolekcje).
458. Taternik.
459. Dobra gospodyni.
460. Marzycielka.

Uwaga. Tematy stosować należy do indywidualności uczniów; mogą wyboru dokonywać sami, np. brać jeden

z kilku, podsuniętych przez nauczyciela. W opracowaniu mogą im nadawać formę monologu lub rozmowy, a nawet ująć treść w formę powiastki.

c) Porównania i zestawienia.

461. Nasza rzeka w różnych porach roku.
462. Sad przed burzą i po burzy.
463. Wicher i wietrzyk.
464. W wielkiej kamienicy na pierwszem piętrze i na poddaszu.
465. Nasza klasa przed egzaminem i po egzaminie (obraz klasy i nastroju uczniów).
466. Zima dla ubogich i zima dla bogaczy.
467. Nasza ulica rankiem i wieczorem.
468. Wyjazd na wakacje i powrót z wakacji.
469. Nasza wioska w dzień powszedni i w niedzielę.
670. Wieczór na wsi w lecie i w zimie.
471. Powolny i prędki (zestawienie dwóch przeciwnych charakterów, może być w formie dialogu lub powiastki).
472. Mruk i gaduła.
473. Dziewczynka wiejska i panienka z miasta (spotkanie, rozmowa).
474. Dziadek i wnuczek (przeciwstawienie upodobań, sposobu postępowania i t. p.).
475. Rolnik i rzemieślnik (podobieństwa i różnice warunków pracy i życia).
476. Uczony i artysta (rodzaj pracy, znaczenie społeczne).
477. Wódz wobec żołnierzy i nauczyciel wobec uczniów (podobieństwa i różnice stosunku).
478. Gospodarz domu i kapitan okrętu (podobieństwa i różnice położenia).
479. (dla wychowańców seminarjów nauczycielskich). Charakterystyka klasy, w której odbywam praktykę.
480. (dla seminarjów nauczycielskich). Ciekawe typy dzieci w naszej szkółce.

C) *Rozprawki treści etycznej i społecznej.*

481. Moje plany na przyszłość. (Jaki zawód wybiorę sobie po skończeniu szkoły?)
482. (dla szkół zawodowych). Dlaczego wstąpiłem do szkoły zawodowej?

483. (dla seminarjów nauczycielskich). Dlaczego wstąpiłem do seminarjum?
484. Jakie zalety najwyżej cenię w ludziach i dlaczego?
485. Do jakiej wady największy wstręt czuję?
486. Znaczenie zegara i zegarka w życiu ucznia i w życiu każdego pracownika.
487. Jak spędzam czas wolny od zajęć obowiązkowych?
488. Jak używać wakacyj?
489. Sporty w życiu młodzieży.
490. Przyjemności i korzyści czytania.
491. Dlaczego tak wysoko cenimy odwagę?
492. Odwaga fizyczna i odwaga cywilna.
493. Przyjemności i korzyści czytania.
494. Przyjemności i korzyści wycieczek po kraju.
495. Gdybym miał własne pieniądze do rozporządzenia, na jaki cel użyłbym najchętniej?
496. Kogo bardziej potępiasz: sknerę czy rozrzutnika?
497. Dla kogo z nieszczęśliwych masz większe współczucie. dla ociemniałego, czy dla głuchoniemego?
498. Jacy koledzy (lub koleżanki) mają największy mir w klasie i czemu go zawdzięczają?
499. W jaki sposób można sobie zjednać sympatję kolegów (koleżanek) w szkole?
500. Jak pojmuję solidarność koleżeńską?
501. Do czego mnie skłania widok wad przyjaciela?
502. Czy i o ile uczeń może się przyczynić do podniesienia moralnego poziomu klasy?
503. W jaki sposób najstarsza córka stać się może pomocnicą i zastępczynią matki?
504. W jaki sposób brat starszy pomaga w wychowaniu młodszego brata?
505. Jakie znaczenie przypisujemy drużynom harcerskim i stowarzyszeniom młodzieży?
506. Kiedy uśmiech jest pożądany, a kiedy niemiły?
507. Jaka ciekawość jest zaletą, a jaka wadą?
508. Kiedy milczenie jest cnotą, a kiedy grzechem?
509. Dlaczego ogólnie nie lubią zarozumiałych?
510. Upór a stanowczość, jako cechy charakteru.
511. W jaki sposób młodzież może okazać czynem swą miłość ku ojczyźnie?
512. Komu słusznie należy się nazwa dobrego obywatela kraju?

D) Listy i odezwy.

Uwaga: Na stopniu I i II uczniowie poznali formę listu w zastosowaniu do codziennych spraw życiowych: w listach bądź zdawali sobie sprawę ze swoich wrażeń, bądź przedstawiali swe prośby i zapytania nieobecnym. Na stopniu III listy takie już uczniowie powinni umieć nakreślić; — piszą je czasem, gdy życie do tego zmusza, przeważnie zaś stosujemy formę listu do tematów rozumowych, w których trzeba kogoś pouczyć lub przekonać.

513. List do zarządu szkoły (seminarjum nauczycielskiego, konserwatorjum muzycznego i t. p.) z prośbą o przyjęcie z przedstawieniem krótkiego swego życiorysu.

514. List do dawnego nauczyciela (wuja, kuzynki i t. p.) z prośbą o rady i wskazówki co do przedmiotu, który pragniesz poznać, chociaż niema go w programie danej szkoły czy danej klasy (wyjaśnić motywy, które cię do tego skłaniają).

515. List do młodszej przyjaciółki, która po raz pierwszy w życiu ma jechać sama koleją; obawia się trochę tej samodzielności. (Wskazówki praktyczne, jak ma sobie radzić).

516. List do małego braciszka, który jest bardzo żywy i nieostrożny, a przez to nieraz sobie guza nabija; starszy brat (lub siostra) przekonywa go o potrzebie większej rozwagi.

517. List do dziewczynki chorej na zęby, która z obawy bólu nie chce iść do dentysty. Namów ją, aby przezwyciężyła swą nierozsądną obawę.

518. List do kolegi (lub koleżanki), który zawinił (spłatał jakiegoś figla, zaniedbał jakiegoś obowiązku i t. p.), a teraz obawia się nauczyciela czy dyrektora i z tego powodu nie przyszedł do szkoły. Dodaj mu odwagi, aby osobę obrażoną przeprosił i wytłómaczył jej wszystko szczerze, a zapewne otrzyma przebaczenie.

519. List do nauczyciela (nauczycielki, ojca, matki i t. p.) w obronie dziecka, które zawiniło, a teraz boi się przyjść samo i przeprosić.

520. List do chłopca (lub dziewczynki), który się pokłócił ze swym najlepszym przyjacielem, a teraz jest bardzo zmartwiony. Jako kolega i przyjaciel obu, namawiaj go do zgody, obiecując swe pośrednictwo.

521. List do ucznia (lub uczennicy), który nie może nigdy zdążyć na czas z przygotowaniem lekcyj; na podstawie swego doświadczenia daj mu wskazówki, jak ma sobie czas rozłożyć i jak się uczyć, aby obowiązki swe z większą spełnić łatwością.

522. List do przyjaciółki, która się przed tobą skarżyła na to, że się nudzi na wsi i zazdrości tobie pobytu w mieście. Wskaż jej dobre strony życia wiejskiego, sposoby uprzyjemnienia go sobie, pole do pracy pożytecznej — porównaj to z życiem miejskiem, które ma również dobre i złe strony.

523. List do rodziców, mieszkających na wsi z prośbą, aby na wakacje przyjęli ubogie, wątłe dziecko warszawskie, które niema dokąd wyjechać. Przedstaw wymownie dolę tego dziecka.

524. List (odezwa) do koleżanek, aby zebrały wśród swoich znajomych trochę odzieży dla nieszczęśliwej rodziny, która skutkiem wyjątkowych okoliczności (pożar, powódź i t. p.) została pozbawioną wszystkiego. Przedstaw wymownie los tej rodziny.

525. Odezwa do koleżanek (z tej samej klasy i z klas niższych), aby wobec braku bielizny dla rannych i chorych żołnierzy w szpitalu zaniechały na pewien czas innych robótek, tylko zabrały się do szycia koszul dla tych nieszczęśliwych.

526. Odezwa do kolegów (lub koleżanek), aby zamiast urządzenia wspólnej zabawy zebrali pewien fundusz na utworzenie bibljoteki w szkole, albo na jakiś cel użyteczności ogólnej (wskazać go wyraźnie i umotywować).

527. Odpowiedź na jedną z odezw poprzednich.

E) *Przemówienia okolicznościowe.*

528. Mowa przewodniczącego kółka samokształcenia na pierwszem zebraniu tego kółka.

529. Mowa przewodniczącego (lub przewodniczącej) jakiegoś kółka lub stowarzyszenia w rok po jego założeniu.

530. Przemówienie z okazji poświęcenia sztandaru szkolnego.

531. Powitanie nowych kolegów albo gości (uczniów z innej szkoły) na jakiejś uroczystości szkolnej.

532. Pożegnanie kolegów, którzy są zmuszeni wcześniej opuścić szkołę.

533. Pożegnanie szkoły po otrzymaniu świadectwa.
534. Przemówienie wstępne na uroczystości narodowej w szkole.

Uwaga. Świadomie pominęliśmy wszelkie przemówienia do nauczycieli np. w dzień imienin, jubileuszu i t. p., aby nie skłaniać do pisania panegiryków; gdy uczeń w innych ćwiczeniach nauczy się wyrażać szczerze swe uczucia, będzie umiał i do rzeczywiście kochanych przewodników przemawiać serdecznie.

F) *Tematy naukowe* (zadawane przez specjalistów poza lekcjami języka polskiego).

a) Sprawozdania.

535. Sprawozdania z prac dokonanych w laboratorjum fizycznem lub chemicznem.
536. Sprawozdania z własnych obserwacyj w związku z odpowiednim działem nauki (każdy specjalistka wskazuje tematy).
537. Sprawozdania z treści książek poleconych do przeczytania w związku z wykładem.
538. Referaty sprawozdawcze treści przyrodniczej lub historycznej.
539. Sprawozdanie z odczytów lub wykładów, nie należących do systematycznego kursu danej nauki (uczniowie byli na danym odczycie bądź w szkole, bądź poza szkołą).

b) referaty samodzielne na podstawie odpowiedniego materjału.

540. Małe monografje na podstawie wykładu. Wiadomości o danym przedmiocie były rozproszone w różnych wykładach — uczeń je zestawia razem, jako jedną całość np. w wykładzie fizyki i chemji uczeń często słyszy o powietrzu, na tej podstawie opracowuje temat, który wymaga pewnego zestawienia i uogólnienia np. Własności powietrza i badanie ich doświadczalne — albo w wykładach historji w różnych miejscach była mowa o badaniu przywilejów szlachcie, uczeń zestawia je razem w ćwiczeniu: Rozwój przywilejów szlacheckich za Jagiellonów.
541. Większe monografje (referaty) na podstawie czytania poza wykładem.

542. Porównania i zestawienia (tak, jak na stopniu II tylko w szerszym zakresie.)

c) Małe rozprawki treści naukowej*) (odpowiedzi na pewne określone pytania).

543. Jak klimat i pogoda wpływa na sposób życia i usposobienie człowieka?
544. Dlaczego każde państwo pragnie mieć dostęp do morza?
545. Znaczenie węgla w przemyśle krajowym i gospodarstwie domowem.
546. Ogień — przyjaciel i ogień — wróg człowieka.
547. Woda jako pracownik i rzeźbiarz (zmiany na powierzchni ziemi).
548. Czem jest powietrze dla istot żyjących?
549. Słońce jako malarz (fotografja).
550. Jak telegraf roznosi wieści po świecie?
551. Jak podróżowali nasi przodkowie, a jak my dziś podróżujemy?
552. Jak dawniej oświetlali ulicę, a jak dziś oświetlamy nasze miasta?
553. Który z wynalazków nowoczesnych cenię najbardziej i dlaczego?
554. Która gałąź wiedzy przyrodniczej interesuje mnie najbardziej i dlaczego?
555. Wyjaśnić zasługi wynalazcy lub odkrywcy, którego cenimy najbardziej ze wszystkich (wyjaśnić znaczenie danego odkrycia dla dobrobytu ludzkości i dla postępu nauki).
556. Żołnierz spartański i rycerz średniowieczny (zestawienie dwóch typów i dwóch epok).
557. Matrona rzymska a dama z XVIII wieku (zestawienie dwóch typów).
558. Kopernik i Kolumb.
559. Znaczenie wynalazku druku dla rozwoju oświaty ogólnej.
560. Sejm polski i parlament angielski.
561 Tadeusz Kościuszko i Jerzy Waszyngton. (Zasługi,

---

* Tu zamieszczone tematy mogą być czasem przygotowane jako wypracowania z języka polskiego, o ile uczniowie sami okazują w tym kierunku większe zaciekawienie, niż do powyżej podanych rozprawek etycznych.

stosunek wzajemny tych dwóch mężów, podobieństwa i różnice charakteru i działalności).

562. Dlaczego rocznicę ustawy majowej 3 maja czcimy jako święto narodowe?

563. Czy słusznie historję nazwano mistrzynią życia?

564. Która epoka dziejów budzi we mnie najwyższe zainteresowanie i dlaczego?

d) pogadanki i odczyty popularne (przeznaczone dla dzieci, młodszych uczniów lub ludu).

565. Jak ptaki budują gniazdka? — Pogadanka z rysunkami lub pokazami dla małych dzieci.

566. Historja jedwabnej wstążeczki — opowiadania sześcioletniej siostrzyczce.

567. Jak ludzie dawniej rozpalali ogień, kiedy nie znali zapałek? — wykład popularny dla analfabetów dorosłych.

568. Dlaczego tramwaj chodzi po Warszawie, choć nie zaprzężono do niego koni — rozmowa z wieśniakiem, który się temu dziwi.

569. Dno morza — odczyt popularny dla uczniów z klas niższych.

570. Historja Warszawy (lub innego miasta) odczyt popularny dla kolegów i uczniów klas niższych.

571. Jakich materjałów piśmiennych używano w dawnych czasach? — odczyt popularny dla kolegów i uczniów klas niższych.

Uwaga. Powyższe tematy podajemy tylko dla przykładu: w praktyce bowiem temat wybiera sam uczeń lub nauczyciel, znający dobrze zakres jego wiedzy i kierunek zainteresowań. Głównie chodzi tu o formę popularną, która bardzo sprzyja wyrobieniu stylu, zmuszając do jasności i barwności.

G) *Tematy literackie.*

a) Powiastki i nowelki, będące ilustracją pewnego przysłowia czy sentencji moralnej (t. j. własne przykłady na zastosowanie danego zdania).

572. Opowiedz zdarzenie prawdziwe lub wymyśl odpowiednią powiastkę, ilustrującą przysłowie: „Dla chcącego niema nic trudnego“.

573. Opowiadanie z życia dzieci lub dorosłych na temat „Strach ma wielkie oczy".

574. Powiastka o losach jednego człowieka lub całej rodziny na temat „Fortuna kołem się toczy".

575. Opowiadanie humorystyczne na temat „Skąpy dwa razy traci".

576. Opowiadanie poważne lub humorystyczne na temat „Nie wszystko złoto, co się świeci".

577. Obrazek, ilustrujący przysłowie: „Nie mów hop, aż przeskoczysz".

578. Dialog, ilustrujący przysłowie: „Każda liszka swój ogon chwali".

b) Charakterystyki osób, występujących w utworach czytanych.

Uwaga. Charakterystyki te wiążą się oczywiście z wykładem literatury i czytaniem domowem. Odróżniamy wśród nich łatwiejsze dla uczniów lat 14 — 16 i trudniejsze dla 16 — 18-letnich. Oznaczamy je liczbami rzymskiemi I i II.

I. 579. Określić główne rysy charakteru Helenki z „Księżniczki" Urbanowskiej (może być też i jakaś inna bohaterka z powieści dla dorastającej młodzieży).

580. Jakie zalety posiada młodociany bohater powieści Sienkiewicza p. t. *W pustyni i w puszczy.*

581. Typy uczniów we *Wspomnieniach niebieskiego mundurka* Gomulickiego.

582. Bohaterka nowelki Prusa p. t. *Anielka.*

583. Wołodyjowski, jako typ rycerza polskiego z XVIII wieku.

584. Zosia, jako typ dziewczęcia polskiego. Czem nas pociąga ta postać?

585. Grażyna jako typ kobiety bohaterki.

586. Papkin z komedji Fredry: „Zemsta za mur graniczny".

587. Rejent i Cześnik z tejże komedji.

588. Daj charakterystykę bohatera (lub bohaterki) czytanej przez ciebie powieści współczesnej (wybór dowolny).

II. 589. Urszulka Kochanowska na podstawie Trenów.

590. Jakie typy ludzi przedstawia Krasicki w satyrach, któreśmy czytali?

591. Fircyk z komedji Zabłockiego („Fircyk w załotach") i Szarmancki z „Powrotu Posła".
592. Dodatnie i ujemne strony charakteru Litawora.
593. Szlachta zaściankowa na Litwie podług „Pana Tadeusza" jako dwa typy spokojnych obywateli (podobieństwa i różnice).
594. Jak Jacek Soplica stał się księdzem Robakiem?
595. W jakich warunkach kształtował się charakter Konrada Wallenroda?
596. „Pan Podstoli" Krasickiego i Sędzia z „Pana Tadeusza", jako dwa typy spokojnych obywateli (podobieństwa i różnice).
597. Tadeusz i Hrabia.
598. Charakterystyka Marji na pdstawie poematu Malczewskiego.
599. Jakie typy kobiet przedstawia Słowacki w „Rozie" i „Lilli Wenedzie"?
600. Dodatnie i ujemne strony charakteru Kordjana.
601. Postać Irydjona zarysowana przez Krasińskiego.
602. Jak pojmuję postać Antygony w tragedji Sofoklesa?
603. Jak pojmuję postać Hamleta w tragedji Szekspira?
604. Charakterystyka bohatera (lub bohaterki) dramatu współczesnego, który piszący zna dobrze ze sceny lub z czytania (temat każdy z uczniów wybiera dowolnie).

c) Rozprawki wyłaniające lub rozwijające myśl czytanych utworów.

605. Wyjaśnić i rozwinąć myśl Kochanowskiego:

„Służmy poczciwej sprawie, a jako kto może
Niech ku pożytku dobra wspólnego pomoże".

606. Dlaczego Kochanowski nazywa zdrowie „klejnotem drogim".
607. Wyjaśnić i rozwinąć myśl przysłowia Maksymiljana Fredry: „Cudze rzeczy wiedzieć ciekawość jest, a swoje potrzeba".
608. Jakie myśli wyraża Skarga w kazaniu *O miłości ojczyzny*?
609. Jakie myśli i uczucia wyraża *Oda do młodości*?
610. Przeczytaj uważnie utwór Krasińskiego p. t. *Pokusa*, wytłómacz jego myśl przewodnią i znaczenie alegorji w nim zawartych (To samo można zastosować do „Nocy letniej").

611. Jak rozumiesz słowa Rozy Wenedy: „Nie czas żałować róż, gdy płoną lasy".

612. Jaką myśl wyraża Syrokomla w wierszu p. t. „Lalka"?

613. Jak pojmujesz myśl i uczucie poety w pieśni: „Z dymem pożarów"?

614. Wyjaśnić myśl, wyrażoną w formie alegorji w jednym z wyjątków z Ksiąg pielgrzymstwa Mickiewicza (wybór czyni nauczyciel wraz z uczniami stosownie do ich zainteresowania i zdolności do refleksji).

615. Dlaczego Mickiewicz we wstępie do „Pana Tadeusza" pragnie, aby jego książki „zbłądziły pod strzechy"? Czy jego życzenia się spełniły?

616. Jakie czynniki wywołały wzruszenie latarnika w noweli Sienkiewicza pod tym tytułem?

617. Jaka jest ideja przewodnia „Placówki" Prusa?

618. Jakie myśli budzi we mnie los Marty, przedstawiony przez Orzeszkową w powieści pod tym tytułem?

619. Jakie stosunki przedstawia Orzeszkowa w noweli p. t. *Siteczko*?

620. Jak się zapatruje na postępowanie Seweryny w „Dwóch biegunach" Orzeszkowej?

621. Jaką myśl wyraziła Konopnicka w zakończeniu wiersza Przed sądem („Pójdź, dziecię, ja cię uczyć każę"!).

622. Jaką myśl i uczucie wyraża Krasiński w swym okrzyku: „Zgińcie me pieśni, wstańcie czyny moje!".

d) Szersze rozprawki i referaty literackie.

Uwaga. Różnica tego działu z poprzednim polega na tem, że gdy № 607—622 mogą być tematem ćwiczenia klasowego, gdyż chodzi w nich głównie o trafne ujęcie jednego jakiegoś zagadnienia, — poniżej podane tematy służyć mogą jedynie jako ćwiczenia domowe lub prace seminaryjne, wymagają bowiem dłuższego przygotowania.

623. Charakterystyka Jana Chryzostoma Paska na podstawie jego pamiętników.

624. Ujemne strony wychowania dzieci w XVIII wieku na podstawie I części „Przygód Mikołaja Doświadczyńskiego".

625. Komedja „Powrót posła" jako obraz poglądów, ścierających się w czasie sejmu czteroletniego.

626. Walka klasyków z romantykami na podstawie

rozprawy *O klasyczności i romantyczności* Brodzińskiego i *Przedmowy do recenzentów warszawskich* Mickiewicza (temat tylko do pracy seminaryjnej dla ucznia lub uczennicy klasy VIII).

627 Dążenia i ideały Filaretów na podstawie młodzieńczych poezji Mickiewicza („Pieśń Filaretów". „Oda do młodości") i studjów Henryka Mościckiego.

628. Jak Mickiewicz pojmował i jak wyraził miłość ojczyzny w III części „Dziadów"?

629. Czy i o ile trafną jest charakterystyka różnych ziem i szczepów w „Pieśni o ziemi" Wincentego Pola?

630. Podhale (przyroda i ludzie) w „Sobótce" Goszczyńskiego (Zaleca się zwłaszcza dla tych uczniów, którzy nietylko utwór Goszczyńskiego czytali, lecz byli w Tatrach i mogli się bezpośrednio zetknąć z góralami).

631. Kozacy w dumkach Zaleskiego i kozacy w Zamku Kaniowskim Goszczyńskiego (praca seminaryjna).

632. Uczucie ojcowskie w „Ojcu zadżumionych" Słowackiego i w „Trenach" Kochanowskiego (porównanie dwóch utworów).

633. Żywioł fantastyczny i jego rola w „Balladynie" Słowackiego.

634. Wizja przyszłej Polski w „Przedświcie„ i „Psalmie nadziei" Krasińskiego (praca seminaryjna).

635. Wieś polska w poezjach Lenartowicza (praca seminaryjna).

636. Dola naszych uchodźców w poemacie Konopnickiej „Pan Balcer w Brazylji".

637. Typy wygnańców na Syberji według „Szkiców" Adama Szymańskiego.

638. Postacie kobiece w „Trylogji" Sienkiewicza.

e) Rozbiory i wrażenia estetyczne.

639. Bajki Krasickiego i bajki Mickiewicza (różnice nietylko treści, lecz i formy, sposobu opracowania).

640. Dygasiński i Kipling jako znawcy świata zwierzęcego.—Rzecz tę oczywiście opracują uczniowie po odczytaniu odpowiedniego wyboru nowel obu autorów.

641. Jak patrzy na przyrodę Mickiewicz w „Panu Tadeuszu", a jak Malczewski w „Marji" (Zachód słońca).

642. „Kordecki" Kraszewskiego i „Potop" Sienkiewicza (podobieństwa i różnice dwóch powieści).

643. Niedola dziecka w wierszu Ujejskiego „Za służbą" i w utworze Konopnickiej: „W piwnicznej izbie".

644. Jakie poezje liryczne poetów współczesnych największe zrobiły na mnie wrażenie? (Uczeń zestawia i porównywa znane sobie utwory, które czytał i wyróżnia te, które ceni najwyżej, przepisuje i uczy się na pamięć).

645. Dlaczego wielbimy Mickiewicza?—przemówienie na wieczorku mickiewiczowskim.

646. Bitwa pod Grunwaldem" Matejki i wiersz Konopnickiej p. t. „Grunwald".—Wykład popularny dla młodszych kolegów.

647. Jak Mickiewicz przedstawia potęgę muzyki? Gra Jankla i gra Wojskiego). Odczyt na wieczorku muzyczno-wokalnym.

648. „Dziady" Mickiewicza i „Widma" (opera) Moniuszki. (Temat dostępny oczywiście tylko dla tych uczniów, którzy byli na wspomnianej operze i dość żywe wspomnienie jej zachowali.

649. Mój ulubiony poeta.

650. W galerji obrazów. Kartki z dziennika ucznia, opisujące jego wrażenia.

651. Wrażenie z opery np. uczeń (lub uczennica) był po raz pierwszy na „Halce" lub „Strasznym dworze" Moniuszki—zdaje sprawę ze swoich wrażeń w liście do kolegi (lub koleżanki).

SKOROWIDZ ALFABETYCZNY

Uwaga. Aby ułatwić czytelnikom odnalezienie za każdym razem tego zagadnienia lub rodzaju wypracowań, o który im chodzi w danej chwili, podajemy skorowidz alfabetyczny, w którym umieszcza się nazwiska wspomniane lub kwestje poruszone.

Alegorje str. 144, 157.
Badania psychologiczne nad dziećmi str. 8, 26. 43.
Bajki str. 28, 144.
Błędne sądy uczniów str. 110.
Błędy w wypracowaniach str. 108.
Charakterystyki str. 29, 138, 148, 156, 158.
Ćwiczenia językowe str. 61, 110.
Ćwiczenia piśmienne przygotowawcze str. 12.
Ćwiczenia słownikowe str. 76, 82.
Ćwiczenia wspólne str. 14.
Cwiczenia ustne str. 4 i następne, 37, 75, 79.
Czytanie w stosunku do nauki stylu str. 69 i następne.
Czytanie wypracowań przez nauczyciela str. 106.
Dostępność tematu str. 19, i następne, 54.
Dwukrotne opracowania tematu str. 88.
Dyskusja na wybrany temat (jako ćwiczenia ustne) str. 83, 111.
Dziennik ucznia str. 95.
Gramatyka w stosunku do wypracowań str. 109.
Historyjka w obrazkach str. 9, 78, 126, 142.
Indywidualność ucznia str. 34, 84.
Kształcenie uczni str. 55 i następ.
Koncentracja w nauce języka ojczystego str. 108.
Listy str. 124, 138, 151.
Materjał do wypracowań str. 91.
Monografja str. 153.
Naiwność dziecka str. 110.
Niechęć do pisania str. 50.
Notatki przygotowawcze str. 95.
Objaśnienia czytanek str. 71, 74.
Obrazki str. 7, 27, 126.
Ocena wypracowań przez nauczyciela str. 107 i następne.
Odezwy str. 151.
Odczyty uczniów str. 83, 155.
Odczytywanie wypracowań przez uczniów str. 88, 104.
Odpowiedzi piśmienne na pytania str. 15, 87.
Omawianie wypracowań str. 108 i następne.
Opisy str. 9, 30, 32, 81, 123, i następne, 134, i następne, 148.
Opowiadania str. 10 i następne, 26, 30, 77, i następne, 122, 137.
Plany str. 33, 74, 86, 98, i następ.
Podział wypracowań według przeważającej w nich czynności umysłu str. 67.

Pogadanki etyczne w związku z wypracowaniami str. 111.
Pomoc domowa str. 96.
Poprawianie błędów w mowie str. 7, 9.
Poprawianie wypracowań str. 101, i następne.
Porównania str. 9, 33, 142, 149, 155.
Powiastki własnego pomysłu str. 46, 92, 126, 142,
Prawa logiczne dyskusji str. 97.
Program str. 62 i następne.
Przemówienia uczniów str. 84, 152.
Przenośnie str. 77.
Przepisywanie wypracowań str. 99.
Przygotowanie bezpośrednie str. 84, i następne.
Przygotowanie pośrednie str. 68 i następne, 112.
Przygotowanie do tematu przez ucznia str. 68 i następne.
Pytania str. 6, 7, 9.
Referaty str. 25, 83, 155, 155.
Referaty wspólne str. 97.
Reprodukcja czytania str. 77.
Rozbiory literackie str. 29, 79, 159.
Rozprawki str. 34 i następne, 41, 48, 54, 103, 149, 154, 195.
Rozwój zdolności myślenia str. 32.
Rozwój zdolności spostrzegania str. 30.
Rozwój zdolności wysłowienia str. 38 i następne.
Sprawozdania (ćwiczenia sprawozdawcze) str. 82, 142, 155.
Stosunek ćwiczeń ustnych do piśmiennych str. 79.
Stosunek nauczyciela do ucznia str. 115.
Streszczenie (jako wypracowanie) str. 30, 82, 142.
Tematy str. 117 i następne.
Tematy drażliwe str. 55.
Tematy historyczne str. 94.
Tematy literackie str. 155.
Tematy naukowe str. 25, 125, 141. 153.
Tematy przedwczesne str. 54.
Typy ludzi (jako wypracowanie) str. 148.
Uczniowie utalentowani str. 115.
Układanie zdań str. 13.
Uwagi nauczyciela str. 106.
Wartość kształcąca tematu str. 17, 55 i następne.
Wrażenia z czytania str. 144.
Wskazówki nauczyciela str. 92 i następne.
Wybór tematu str. 17 i następne.
Wzory stylu str. 69, 91, 109, 115.
Zagadki jako ćwiczenia str. 137, 140.
Zainteresowanie ucznia str. 19, 45 i następne.
Zamiłowanie do pisania str. 49.
Zasady poprawienia wypracowań str. 101.
Zbieranie materjału str. 91.
Zestawienia str. 33. 142, 149.
Znużenie nauczyciela str. 103.

SPIS RZECZY.

	Str.
Wstęp	3
§ 1. Ćwiczenia ustne jako przygotowanie do piśmiennych .	5
§ 2. Ćwiczenia piśmienne przygotowawcze	12
§ 3. Wybór tematu. A) Zasady ogólne	17
B) Dostępność tematu	22
C) Wybór tematu w świetle zainteresowania ucznia	45
D) Wartość kształcąca wypracowań .	53
E) Szkic programu	62
§ 4. Metoda pracy: A) Przygotowanie pośrednie. (Czytanie i ćwiczenia ustne w stosunku do wypracowań)	68
B) Przygotowanie bezpośrednie. (Zebranie materjału i ułożenie planu) . . .	84
§ 5. Poprawianie wypracowań	101
Dodatek. Tematy i pomysły	117
Skorowidz alfabetyczny	161

61118