

BIBLIOTEKA
PW
SP
KRAKÓW

693

138636



BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA 'tom VI

ANIELA SZYCÓWNA

3572/8.

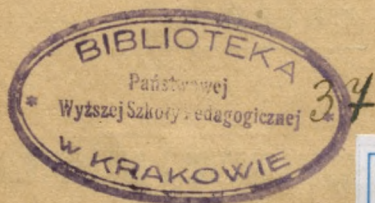
METODYKA WYPRACOWAŃ

CZĘŚĆ I.

PODSTAWY PSYCHOLOGICZNE I HISTORYCZNE



WARSZAWA
KSIĘGARNIA J. LISOWSKIEJ
1919



693



UP - Kraków BG



1050155521

§ 1. Znaczenie ćwiczeń piśmiennych wobec zadań wyszktałcenia 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 wypowiedzania się, jak: mimika, gestykulacja, rysunek i mowa, mająca wyższość nad niemi, gdyż słowo, jakkolwiek mniej wyraziste od gestu i obrazu, przedstawia niewyczerpaną różnorodność form i ich kombinacji, nągających się do oddania najsubtelniejszych odcieni myśli. Z biegiem czasu obok mowy ustnej powstało pismo, które jest używane do tych samych celów t. j. do wyrażania myśli i porozumienia 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 zwykle 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 przechować, choćby dla samych siebie, gdy chcemy prze-

mówić do osób oddalonych, gdy wreszcie pragniemy myśli swe rozpowszechnić wśród szerszego grona ludzi lub przekazać je przyszłym pokoleniom.

Szkola, która kształci przyszłych obywateli kraju, winna ich jak najlepiej przygotować do życia i jego zadań. Umiejętność wypowiadania swych myśli ustnie i piśmiennie 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 nie 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 czym 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 czym pisać mamy. Często też w miarę pisania, gdy uwaga nasza zaczyna 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; słowa 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 nawet prawdy jak świat stare, lecz muszą być we własny, osobisty sposób pojęte i ujęte. Tutaj więc nie tylko wyobraźnia bierna, odtwarzająca, lecz i czynna, twórcza ma swoje prawa. Tu właśnie pomysłowość, oryginalność, twórczość w największej 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. Poglębianie znajomości języka. Gdy jasne, już skryształizowane, pomysły zechcemy przyoblec w słowa, musimy dobrać odpowiednich wyrazów i zwrotów mowy, któreby wiernie oddawały myśl każdą i uczucie, — zgodnie z życzeniem Słowackiego, aby

język giętki.

Powiedział wszystko, co pomyśli głowa,
A czasem był, jak piorun, jasny, prędkie,
A czasem smutny, jako pieśń stepowa,
A czasem jako skarga nimfy miękkie
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 nie tylko 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 wówczas dopiero stają się dla nas jasne i zrozumiałe wszystkie prawidła gramatyki, składni, ortografii, 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 teorii języka t. j. zasad gramatyki i stylistyki; ani to czytanie, ani ta teoria nie przyniosłyby rzeczywistych korzyści, gdyby uczeń jednocześnie nie pisał ćwiczeń, gdyż tam dopiero ma sposobność zastosować bogactwo 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

dażenie, aby wszyscy nasi uczniowie pisali jednakowo; lecz przeciwnie każdy posiadać powinien swój styl tak, jak każdy ma odmienne rysy twarzy, odmienny temperament, odmienną 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 przede wszystkim pisać szczerze, naturalnie, bez wszelkiej pretensjonalnej frazeologii, 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? X

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 się zastanowić 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 pragniemy ująć w słowa. Nie mówimy i nie piszemy, gdy nie mamy nic do powiedzenia, albo też nie odczuwamy potrzeby wyrażenia naszych myśli. Ta zaś potrzeba jest wynikiem

dwóch czynników: 1) zainteresowania się tworam i 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 sprzyjającym jej usposobieniu umysłu. Koniecznem tu będzie naprzód żywe zainteresowanie się daną treścią i dłuższe skupienie uwagi na danym przedmiocie: wrażenia i myśli przelotne, obojętne, przesuające się i zmieniające 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 nią kierunku: wtedy sama przez się nasuwa się chęć utrwalenia spostrzeżeń, wniosków i pomysłów. Ze zdolnością do pisania wiąże się więc 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 zewnętrznymi t. j. patrzą, słuchają, dotykają, wachają, smakuja przy wielkiej nawet różnaitości i subtelności tych wrażeń 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, dyspozycję naszego opracowania. Najczęściej zaczynamy pisać już z pewnym planem t. j. ze świadomością tego, co chcemy powiedzieć; zwykle

jednak jestto tylko szkic bardzo ogólny, który dopiero w ciągu pisania przybiera dla nas samych kształty wyrażniejsze, szczegóły określa się już z piórem w rękę—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 przerywania rozpoczętego pomysłu. Luni 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, rozwlekłość i drobiazgowość w drugiej.

Braki podobne wynikają też często ze sprzeczności pomiędzy szybkością myślenia a szybkością pisania. Kto myśli powoli t. j. z trdunością przypomina sobie i odtwarza swoje przeżycia 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 wyobrażenia nasuwa odrazu tyle pomysłów i obrazów, że pióro nie może podążyć za myślą; jeszcze nie skończył pisać jednego, już jego myśl zajęta jest innemi szczegółami nuży go to zatrzymywanie się; wynika stąd często opuszczenie wielu rzeczy, byle prędzej dojść do końca, dużo stosunkowo treści przy pobieżnem i słabem opracowaniu. Jeżeli brak pierwszy t. j. zbyttnia 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 nie tylko 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 wchodzi 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 postawy, jaką umysł 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. Podobnie 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 nie tylko obserwacje codzienne, lecz i specjalne doświadczenia, które tu i owdzie przeprowadzono. Przed kilku laty z inicjatywy francuskiego towarzystwa badań nad dziećmi (*Société libre pour l'étude 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 nie tylko doboru wyrazów, lecz i poprawnej budowy zdań i okresów. Łatwo to wytłumażyć psychologicznie. Czytając lub słuchając przyswajamy sobie nie tylko 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 błędna, to zaś poczucie budzi się w nas wtedy, gdy jest ona różna od form, do których przywykli-

my. Wówczas przypominamy sobie odpowiednią zasadę, aby swą wątpliwość rozstrzygnąć lub błąd popełniony poprawić. 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 nie tylko wzorowego lecz i błędnego języka, i z równą łatwością przyśwajamy sobie wyrażenia błędne, jak poprawne, czego dowodem między innymi 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 językowymi, 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 jest 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 część 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 ujeli 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, wyklądać, 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 co 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 wyrażenie. 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, onieśmiałają, 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.

Spróbujemy teraz w kilku słowach streścić to, cośmy

rozważali dotych czas; będzie to nam potrzebne w jednym z rozdziałów 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 (bogaćstwo języka).

2) żywe zainteresowanie.

2) dobra pamięć słowna (łatwość wystowienia).

3) zdolność skupienia uwagi.

3) poczucie piękna mowy (dobór wyrazów).

4) ściśle 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, zaczawszy od Wielkiej dydaktyki Komeniskiego 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 drzemającą, 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 studyów 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-ym, 7-ym a nawet w 9-ym 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 pojedyncze wyrazy, najczęściej rzeczowniki np. mama, tata, mleko, mucha itp. — 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. bęć! buch! — co znaczy upadło, albo: rzucę na ziemię i również czasowniki w trybie rozkazującym: daj! weź! itp. Posługiwanie się takimi formami ma za przyczynę

nietylko pierwiastkowe ubóstwo słownika dziecka, lecz i pewną cechę jego umysłowości—konkretyzm. Dziecko myśli przeważnie obrazami, z których 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. Jest to 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 pomaślic zamiast posmarować masłem, powie bęcnać, capnać zamiast przyzwrotnego 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 miłym pieszczonem dzieckiem. A więc w mowie dziecka tak, jak w mowie ludu, jak w pismach Reja, tego utalentowanego prostaka, znajdujemy mnóstwo „kwiateczków ładniutkich, śliczniutkich, malutenkich“ 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 „uwałam sobie łapy w piachu“, nie zważając na oburzenie: „fel 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, gąduła, zamiast: on jest leniwy, skłonny do płaczu, mądry, lubi dużo mówić. Porównajmy te wyrażenia z poprzednimi, 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 chwytą 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 odjadła 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 panem X., wybitnym pedagogiem, z rozmów tych nie rozumiał, ale wyrazy „pedagogicznie“ „niepedagogicznie“ obijały mu się o uszy i utkwily 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 uśmieć i zabawić, a nie na takie ciężkie dramaty historyczne“ później opowiedziała swojej 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 konkretnymi, niemniej dość wczesnie 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 dosłownie, 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 czyn-

ności, 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) bułki (bułki)—bułka a be! Podobnież dziecko nieraz w opowiadaniu powtarza wyrazy chłopa, żyda, jakiegoś cudzoziemca, źle mówiącego po polsku—reprodukuje nieraz wiernie nie tylko 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 wyraża 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 nie tak 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 nie tylko 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 płaczą 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 błęd.

Przy całej zależności stylu dziecka od języka otoczenie, 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 względniemi 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 monotoność; 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 nimi 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. *Ci to jest piwnica? Piwnica to taka komórka, co w niej są węgle (zamiast: w której).* Szyk wyrazów w zdaniach jest zupełnie dowolny, swoboda, właściwa językowi polskiemu, jest w ustach dzieci znacznie rozszerzona, więc dziecko nie tylko 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 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 inteligientnej, uczęszcza do szkoły frebrowskiej).

U w a g a. Opowiadanie to opiera się na zdarzeniu prawdziwym, 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 tu się kolej i musieliśmy 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 kilka ludzi spadło do rzeki. I jedna przyjechała mała łódka, przynajmniej taka, jak ta otomana. Poznałem jednego majtka. Tak za nami ryby pędziły, wszystko tak 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 skó r y o b d a r ł y, 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 T u r c j a w a l e z y ć z P o l a k a m i.

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 uklonili 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. Prosto zmiana warunków krępuje jego swobodę. Żądanie spokoju w klasie, odpowiedzi tylko na pytanie sprawia, że mały 7—8 letni szczebioczą 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 zachwyczone 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 pojedyncze wy-

razy 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 próbuje: 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 właściwie 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 kure. W domu były pokoje i kuchnia, i w kuchni był duży komin, a w pokojach wisały 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.

*) Przytoczone w dziełku: I. Steger i A. Christoph. Aufsatzunterricht und Kindersprache.

Skoro dziecko pokona pierwsze trudności pisania, ćwiczenia jego stają się 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 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 źle 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,

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

muchy 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 Zaduszkach.

Kochana Pani! Żałuję bardzo, że nie mogłem przez te święta uczyć się, ale nie wszystkich lekcji, 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 mnie Tatus i zabrał mnie na Powązki. Tam byłem na grobie dziadzi, matki mojego drugiego dziadzi i na grobie „Pięciu Peległych“. 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. № 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.

№ 2 zdaje się pochodzić od dziewczynki zdolniejszej.

bystrej, spostrzegawczej, która doskonale charakteryzuje swego wiernego psa, przytaczając dowody jego wierności i mądrości. Rzecz jej stanowi krótkie opowiadanie ze wstępem i zakończeniem. Zdania są dłuższe, lepiej zbudowane, oprócz głównych trafiają się i złożne.

Nr 3 nie umie jeszcze opowiedzieć bardzo zajmująco swojej przygody, ale wiąże logicznie jedno zdanie z drugim, 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 widział; 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 lekcji w komplecie, ale szczerłość 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 omieszkiał 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 najslabiej, 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 drobnosce 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 domowym, 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 tępą. 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 pożytecznym 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 charakterystyki 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 erudyty, 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 wypracowania 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, oswoadza 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 kołyszącymi 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 napuszone zagulgocze, tu gołębek grucha, tam znów kura wodzi kurczęta i wyszukuje ziarna. A tu przewija się strumyk jak wstęga, a na niej płynie kaczka z kaczkami.

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 którymi 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 arty-

styczniej 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 opowiedzenia, 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 wcześniej do łóżka. Przeczucie moje spełniło się; kiedy bowiem spałam najmocniej, zbudził mnie straszny huk piorunu. Moja siostra, która obok mnie spała w drugim łóżku, zaczęła bardzo płakać i mówiła: „Teraz rodzice wracają do domu i piorun może ich zabić“. Pocieszałam Jadwisę, 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, uspokoiłi nas, więc wkrótce zasnęłam. Raptem zbudził mnie jeszcze silniejszy huk piorunu, niż poprzednio. Moja siostra zaczęła wołać mamy. Uspokoila ją słowami, że powinna być cicho i pozwolić spać rodzicom, którzy byli bardzo zmęczeni. Zresztą jesteśmy przecież bezpieczne pod dachem i nie powinniśmy się bać piorunów. Ale stanęły mi przed oczyma straszne obrazy. Widziałam podróżnych, którzy może w górach zostali zasypiani 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).

*) G a s s m a n. Sprache und Erlebniss str. 107.

Mały doktor. 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 doktor. 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 podejśba. Laleczyny doktor 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 powinno eś... nie, p a n p o w i n i e n powiedzieć“—poprawiła się szybko dziewczynka. „Tak, tak“—odpowiedział niecierpliwie. Teraz troskliwa matka lalczyzna odstoniła kołderkę. Doktor 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 lalczyzna 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 uklonił 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 dzieciniego, przeżyte lub zaobserwowane przez dzieci i w zupełnie dziecinny przedstawione sposób, a przecież jest w nich

*) Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus Unser Schulaufsatz str. 34.

tylę prawdy i plastyki, że osoba dorosła nie 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, doskonale przyczynki do psychologii 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 drugim ćwiczeniu w obiektywnym opisie zabawy dzieci na schodach czuć lekką ironię małej humorystki, szczególnie 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 traci frazesem, częzą deklamacją, co jest ślepem naśladownictwem 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 potężnie, 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 przypadkowym 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 lub 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 pewnymi 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 wcześniej dochodzą do stopnia czwartego: z drugiej—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 uczennie odnaleźć pewne typy, na które zwrócił uwagę Alfred Binet w doświadczeniach z opisywaniem obrazków i przedmiotów rzeczywistych, później zaś inni pedagodzy i psychologowie 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, przedstawi się w następujący sposób w swym ogólnym zarysie:

A. **Typ opisowy.** Należą tu dzieci, które najczęściej interesują się rzeczami konkretnymi, 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 obserwacji i porównań. c) **Typ obrazowy.** Nietylko wybiera szczegóły charakterystyczne, ale przedstawia je w sposób barwny, artystyczny (opisy estetyczne). Przykłady tych typów znajdują 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 obiektywnie fakty, najczęściej w ścisłym porządku chronologicznym. b) Typ opowiadający obrazowy (pokrewny opisowemu obrazowemu.) Opowiada żywo, barwnie z powagą historyka lub humorem fejletonisty. c) Typ dramatyczny. Ohowiadanie 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 udrapales? Ale chodź do 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 *).

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 obiektywny, który zastanawia się wyłącznie nad podaną sobie kwestją b) Typ refleksyjny subiektywny, 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 dlaczego? Mam rok 13-ty 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

*) J e n s s e n i L a m s z u s Unsere Schulaufsatz str. 95.

narodu. Planów na przyszłość mam dużo. Chciałabym przede wszystkim podnieść oświatę w naszym kraju; przedtem mieszkalam 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 mnie też bardzo moja ojczyzna historia. Teraz jeszcze nie wybieram sobie zawodu, zdaje mi się, że na to trzeba doświadczenia i głębokiego zrozumienia mojej własnej duszy. Teraz tylko pracuję nad wykorzennieniem 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, abysmy 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 austriackiej. 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, poczynawszy 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).

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

D. Typ uczuciowy. Podobnie jak refleksyjny a w przeciwieństwie do typów opisowych i opowiadających, w ćwiczeniach swych mówi najczęściej 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, chciałabym moje czoło osłonić wieniec 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 Juliusza Słowackiego, Mickiewicza, Emilji Plater, Sienkiewicza i innych. Muszę tylko chociaż cząstkę ich chwały zdobyć. O Boże!.. (Uczennica klasy IV pensji w Warszawie).

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... brrr otrząsam się przed wstydem. Ale mniejsza o to, dajmy na to, że już zdałam maturę, już jestem po egzaminie, już jestem... aptekarką, wiązę perfumy różnokolorowymi wstążkami, co za rozkosz! Lecz niejednen zapyta się dlaczego aptekarką? A więc dlatego, wstydzę się sama przed sobą... że to jest na j! a t w i e j s z e i według mnie najprzyjemniejsze. Zaspokoiwszy waszą ciekawość, drogie przyjaciółki, kończę. (Uczennica klasy IV gimnazjum w Krakowie).

Ten krótki przegląd głównych typów i podane przeze mnie 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 uczuciowej, dzieci nie umieją dokładnie obserwować itp. 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 banalnym 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 prowadzenie^u 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 nie tylko 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 każdym 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 wchodzi już stanowczo do programu i mają nad łacińskimi 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. Podobnie 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 zu-

pełnie 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 materiał: nie był to materiał rzeczowy t. j. zaznajomienie się z treścią, lecz czysto językowy; uczniowie w odpowiednich zeszytach wypisywali sobie z czytanych autorów różne porównania, metafory, alegorie, 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 alegorii i porównań, upstrzony makaronizmami. Takie wzory dla listów i mów polskich podawały rozgłosne w swoim czasie książki, jak ks. Kazimierza Wieruszewskiego *Fama polska*, publiczne stany i młodź szlachetną informująca (Poznań 1720) i Wojciecha Bystrzanowskiego: *Polak, sensat w liście, w komplementach polityk, humanista w dyskursie, w mowach statysta*, na przykładany 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, Strykowski, 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 Nobiliūm 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 wypracowania 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 szcze głowy, którego uczniowie powinni byli się trzymać przy rozwinięciu podanej w tytule tezy. Uczeń więc nad wyszukaniem 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 poszła wkrótce dydaktyka piemiecka. Praca Sulcera, która wyszła w roku 1783, wspomniane wyżej m o w y 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, dialogi, 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 nie tylko o samą wymowę, o styl, lecz o rozwój umysłu chodziło. Była to oczywiście teoria, 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 Gymnasiums* 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 współczesnymi np. rewolucja francuska, wojny napoleońskie, a nawet pewne motywy humorystyczne odnaleźć w nich można. Nauczyciele cenili w swych uczniach połów 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. III 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 nimi gruntowne co do stylu i myśli uwagi i dopiero według nich, lecz ze zmianą treści napisane przez uczniów w y p r a c o w a n i a, 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 historii; 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 historii literatury: charakterystyki, rozbiory literackie itp. Zawszo jednak zarówno programy jak podręczniki z tematami popełniały 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 przeciwnie wypowiadali zhanie. Herbart za pierwszy warunek wyrobienia stylu uważa samodzielność ucznia; w jednym z dzieł jego czy-

tamy; „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 robota jest usilniej rozpatrywana przez lupe, niż każde wypracowanie: Doprowadziło to jednak do tego, że ideałem w tej dziedzinie jest, aby określona liczba robót znajdowała się w zeszytach, 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 roku 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 nie tylko 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 Chowańce (Poznań 1842) kilka stron. Wprawdzie, zgodnie z ogólnie panującym mniemaniem ćwiczenia stylistyczne radzi rozpoczynać dopiero wtedy, gdy już uczniowie przyswoją sobie najważniejsze zasady gramatyki i ortografji, niemniej wybór tematu i postępowanie nauczyciela od razu na racjonalną wprowadza drogę: A więc filozof nasz i pedagog każe zwrócić uwagę nie tylko na uzdolnienie, lecz na usposobienie ucznia:

„Nie wymagaj nigdy, aby uczniowie pisali o rzeczach takich, których nie znają dobrze. Nawet ich interes szczególnie ku temu lub owemu przedmiotowi miej na względzie. Rozmawiaj z nimi o czem i przejdź umyśle w dyspotę. 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 dziełci. bo do tego mają i potrzebne wiado-

mości i dostateczny interes. Niech ci 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 ważniejszym zdarzeniu niech piszę *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 wyrażeniu będzie zupełnie samodzielny. Wynika stąd zasada:

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

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

„Dawniej kazano uczniom przerabiać wiersze na prozę, nie czyni 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 przenosi się w duszę chłopca i tak styl jego polepsza, jakby ten sam za rok lub dwa pracą swą udoskonalać był zdolny”.]

Czytając ten szereg aforyzmów, wprost uderzeni jesteśmy ich pokrewieństwem z zapatrywaniami współczesnymi a wiele zdań możnaby postawić obok pism najradykałniejszych, 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 maturalistów 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 etycznych, społecznych, związanych z życiem, oraz takie ćwiczenia, które wymagały od ucznia własnych pomysłów. Ogólnem więc hasłem się stało, że w ćwiczeniach szkolnych dopuszczalna jest tylko reprodukcja, a nigdy produkcja; niektórzy pedagodzy uznawali wprawdzie możliwość i pożyteczność ćwiczeń bardziej samodzielnych, większość jednak zalecała przedewszystkiem streszczenie i przeróbki materiału naukowego, za główną zaś podstawę wypracowań wskazywali jedni literaturę starożytną, inni literaturę narodową. Powiększała się znacznie liczba książek, zawierających obok teorii 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 teorii i historii literatury. Tematy te, zestawione przez autora w porządku alfabetycznym, przedstawiały ogromną różnorodność 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 częstotliwości:

I. Najlichnieszą grupę, bo przeszło 300 tematów, stanowią rozprawy treści moralnej, dotyczące bądź etyki w najściślejszem tego słowa znaczenia, bądź różnych za-

gadnień 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 rozwinać np. Jak sobie pościelesz, tak się wyśpisz, Kropla wody wydrąży kamień nie siłą, lecz częstym 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 nie tylko pisać, ale i myśleć, wpływać na kształcenie poglądów i charakter młodzieży, pobudzić ją do zgłębienia pięknych zdań, które czyta i słyszy. Natomiast nie liczone się ze względami psychologicznymi, 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 starość, wszyscy cię żądamy, a kiedy przyjdiesz, to zaś narzekamy! — albo Doczego nas znikomość wszystkich rzeczy pobudzać powinna? — albo Złoto bożyszczem dzisiejszego świata — i wielu podobnych.

II. Następną grupę stanowiły wypracowania treści historycznej, których naliczyłem 135 (84 z historii powszechnej i 51 z historii Polski). Tutaj Rymkiewicz szedł za dość powszechnem dążeniem do koncentracji w nauczaniu; wypracowania powinny były wiązać się z treścią wykładów i czytania, a przez to utrwaląc 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 Trazymen-
skim 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 rzeczy-

pospolita 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 materiał znajduje się w programie szkolnym i w używanych Wypisach. Ponieważ zaś takie parafrazy i streszczenia łatwiejsze były od 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 ulukiony 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 dzieliach ich również czerpać materiał do ćwiczeń piśmiennych, przyczem sądzili, że uczeń nie tylko 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. Rymarkiewicz 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 Juliusza Cezara o wojnie z Gallami; — niemniej daleko częściej daje wypracowania z literatury polskiej, zarówno dawnej zygmunto-
wskiej, jak nowej romantycznej, a więc Krótką o sno-

wa poematu Jan Bielecki przez Juliusza Słowackiego, Krótka osnowa Pana Tadeusza, Krótka osnowa Marji Malczewskiego, Osnowa Odprawy posłów greckich Kochanowskiego, O zaletach i wadach stylu Naruszewicza, Zalety i niedostatki 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 przerobieniem pięknych wierszy na słabą prozę. Z drugiej strony i Rymarkiewicz nie jest przeciwnikiem pewnej swobody ucznia i podaje między innymi 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 niemieckimi, zawsze w jakimś kąciek swego ducha 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 psychologii, jakiej nie może posiadać jeszcze uczeń szkoły średniej np. Czem wytłomaczyć sobie nieskończoną u ludzi różnorodność 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 nietylko 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 nieszczerzy, 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 opowiadaniem; 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 poranka. 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 nie stosowne dla uczniów klas niższych? czy też poprostu 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 Wezuwjusa 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 najbliższym otoczeniu.

VI. Więcej pierwiastków kształcących znajdujemy w porównaniach, które wymagają nie tylko 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 skapstwem 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 teorii literatury i będą po większej części streszczeniem tego wykładu lub podręcznika np. Porównanie ballady z legendą, Cechy i różnice ballady i dумы. 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 i różnemi np. Porównanie powrotu Heraklidów do Peleponezu z powrotem Żydów z Egiptu do Palestyny lub zbyt ogólnie podany temat. Porównanie Fenicji z Anglią (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 zarożumiałego 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: Rymarkiewicza odrazu zaznacza to przy tytule np. Gbnr (podług „Teofrasta polskiego“) Jan Karol Chodkiewicz (charakterystyka według Naruszewicza) Mikołaj Kopernik (Wzory prozy str. 293) 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% ogólnej liczby) z tych 14 z historii, a 13 z literatury. Zdaje się, że Rymarkiewicz widzi w nich głównie sposobność do powtórzenia kursu historii 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. Mówy, od których, jak wiemy, rozpoczęto wyrabianie stylu w dawnej szkole, znajdują się też jeszcze u Rymarkiewicza, jakkolwiek w niezbyt pokażnej liczbie. Po większej części treść ich jest wzięta z historii 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 uczniów.

X. Dostępniejsze zapewne będą tematy, pozwalające również rozwinąć duże zasoby krasomówstwa, któreby można podciągnąć pod nazwę: Rozmyślenia 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 Szylera) Skarga na losy przeciwnie na wzór Karpińskiego „Powrót na wieś.” Tematy takie przed półwiekiem należały do rzadkości, gdy dziś są bardzo często polecane przez podręczniki najnowszej doby, stosowane też w praktyce szkoły amerykańskiej i europejskiej. Wartość ich stanowi to, że dają możliwość 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 nie-

szczególne 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 nieszczerego 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 rozwiązać nawet niezależnie od czytania Szyllera (Dzwon wawelski Wasilewskiego, dzwon szkolny w Dęborogu Syrokomli — mógłby również silnie pobudzić uczucia i wyobraźnię pacholęcia polskiego) lecz uczeń nie śmie tu pisać swobodnie, gdy zwłaszcza w wykładzie stylistyki znajduje rodzaj ostrzeżenia: „Myśl, jeśli ma być zajmująca, ponętą, nie powinna być powszednią, użytą, zbyt pospolitą“ i jednocześnie jako przykład tej pospolitości niepożądaną przytacza się taki początek ćwiczenia na dany temat: „Jedną z rzeczy najczęściej napotykaną są dzwony; czy to na wsi, czy to 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 zastosowaniu do różnych stopni nauczania. Pozostałe 8 stanowią rozprawki na temat różnych kwestji, związanych z życiem szkoły np. Jak uczeń wakacji użyć po-

winien? 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, technących 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 Krasieckiego, 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 zasirzeżeniom 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 sugestjonujący. 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, najkonsekwentniej zaś stosuje zasadę koncentracji, nawiązując wypracowania do wykładu historii i literatury, oraz do autorów, których uczniowie czytają; wadą jego jest natomiast zbyt abstrakcyjność i literackość tematów, której wynikiem musiała być z konieczności niesamodzielność uczniów, szumna frazeologia, a w wielu wypadkach nieszczerłość.

Autorzy, o których mówiliśmy dotychczas, mieli na względzie wyłącznie szkołę męską średnią, gdyż tam w związku z wykładem retoryki wzięły początek wypracowania pisemne. Wiek XIX jednak, wprowadzwszy 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 zamałpójścia 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 którym umiejętność pisania listów liczono do bardzo miłych i pożądanых 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 wystąpieniu: do talentów pożądanym zalicza dar prowadzenia rozmowy i umiejętność pisanie listów, naturalnie po polsku. W r. 1824 w kwietniowym i majowym zeszytach „Rozrywek“ daje Listy brata do siostry, w których gorąco zaleca młodym dziewczętom gruntowną naukę języka polskiego. Jako środek do wyrobienia stylu, służyć powinno przede wszystkim 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 opierało głównie na czytaniu i naśladowaniu wzorów. Odrzuca 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 sylogistycznym dowodzeniem. Nie ulega wątpliwości, że w pierwszej połowie XIX wieku uczennice pensji żeńskich pisywały wypracowania polskie. W Instytucie guvernantek, założonym w r. 1825, ćwiczenia polskie bywały

odeczytywane 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 wykladała Tańska, polegał często na odczytywaniu odpowiednich wypracowań*), a więc rozprawek treści etycznej. Nie ograniczał się też do samego wykładu gramatyki tak znakomity i wpływowy nauczyciel języka polskiego, jakim był w swoich czasach Stanisław Jachowicz. Przeciwnie; biorąc za punkt wyjścia wykładu języka stosunek myśli do mowy, wielką przywiązywał wagę do zadań piśmiennych i uczennice swe nie tylko nauczył pisać poprawnie i gładko po polsku, ale umiał wyrobić w nich pewne zamiłowanie do pióra, a z wielu tych dziewczątek, 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, poświęcała 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

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

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 jakież byłby to ważny przyczynek do historii metodyki języka polskiego i do psychologii 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, Nareyza 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 kępować. W późniejszym już czasie w jednym ze swoich listów poetka nasza na za-pytanie 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 opíše 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 wrózek (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 o gró d jest zbyt ogólny i nieokreślony, aby pobudził wyobraźnię dziecka, gdy zaś ujmimy ten temat z jednego tylko stanowiska, staje się bardziej dostępny i bardziej zajmujący—to samo w wiele lat później powie nam Scharrelmann, protestując przeciwko ogólnikowemu 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 „że pierwszy czyli poczynający dopiero wyraz w przedmiocie tym rzucony“. To musiało razić i zrażać pedagogów współczesnych i wywoływać bardzo 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 teorią nauczania, lecz na szczęśliwych natchnieniach, a głównie na doświadczeniu własnem.

W przeciwieństwie do ogólnie głoszonych zasad, iżby wypracowania opierać na gotowych wzorach do naśladowania, Komocka nie daje w swym podręczniku wzorów wypracowań, podaje tylko myśli, pozostawiając uczniowi swobodę co do formy—niekiedy daje materiał 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 uchronić uczennice (oczywiście starsze) „od konieczności szukania i czerpania z źle wybranych książek nieodpowiedniego często materiału“. 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 czytanych, nie mogących mieć zdrowego sądu w kwestiach moralnego znaczenia.“ Pod tym względem Kamocka jest w zupełnej zgodzie z poglądem wszystkich dydaktyków drugiej połowy XIX, którzy, jak już raz wspominałam, 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 przede wszystkim zalecały streszczenie lub parafrazę utworu podanego w formie już gotowej; natomiast Kamocka więcej się zbliża do podobnych zbiorów 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 działa silniej, niż przy streszczeniu: aby zaśta 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 czezą 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 teorię 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 gramatycznymi a stylistycznymi: 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 zdania 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 Tzrentowskiego, przerabiania wierszy na prozę. Wierszyki te dzieci oczywiście naprzód powinny odczytać; następnie „treść mają swemi słowami opowiedzieć, naukę zawartą w nich wynaleźć, a potem, po małym 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 wierna 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. Wieniec i wianki, gdzie podano treść następującą: „Określenie przedmiotów;—użycie, wianki świętojańskie, dawny zwyczaj spleatania wianków,—wieniec laurowy, jako uznanie zasługi, talentu, bohaterstwa;—wieniec w starożytności u Greków przy igrzyskach;—wieniec 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, trzeba by napisać kilka lub kilkanaście stron: inaczej przeciętna uczennica 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 konwalia, 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. Wybieczka 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 sugerjonowała, nieby 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 co do pisania listów; w radach tych kładzie nacisk na naturalność i prostotę stylu, bo list ma być rozmową między osobami oddalonymi: „im prościej i naturalniej, tem piękniej i lepiej napisanym będzie, a najmilsze i najcenniej-

sze 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, zaproszenie na wycieczkę itp.—nie zmusza się natomiast dzieci do pisanja 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 materiałem 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 historii 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 nie tylko autorów, lecz i autorki, więc wśród tematów znajdujemy takie tytuły: *Życiorys Hofmanowej*, *Paulina Krakowska i jej prace*. Rozwinięcie myśli wiersza *Gabryeli „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. Przy liczeniu się ze zdolnościami kilkonastoletnich uczennic znajdujemy jednak i takie, które stanowczo ich siły przechodzą np. Trojaki światło 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 ćwiczenie, 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 piąte, Podobnie jak na stopniu niższym uwzględnia się tu w znacznej mierze najbliższe otoczenie ucznia—rzeczy swojskie mają przewagę nad obcymi, co oczywiście stanowi dodatnią stronę książki.

IV. Dopiero na czwartym miejscu mamy rozprawy treści moralnej, które u Rymarkiewicza górowały nad wszelkimi innymi rodzajami ćwiczeń. I tutaj znajdują się czasami rzeczy przytłuczone 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, o samodzielności więc w ujęciu tematu niema tem mowy.

V. Dalej idą uwzględnione w równej mierze: tematy historyczne i powiastki własnego pomysłu; procentowo jest historycznych znaczenie mniej, powiastek—znacznie więcej, niż u Rymarkiewicza. Pod względem treści historia 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 opowiadanie 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. Pleniewicz w Encyklopedji 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 najpierwszą 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, kłępując 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 nie tylko naukę czytania, pisania i rachunku, lecz także rozwój i ćwiczenie zdolności umysłowych, gdy do programu jej weszły wiadomości z dziedziny przyrodzności, technologii 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 reguł gramatycznych. Ćwiczenia odpowiednie, zrazu wyłącznie ustne, powtarzano następnie piśmiennie; pisanie zaś oddzielnych 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 wiązały 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 polskimi 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 przygotowywać 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 prawa gramatyczne i logiczne.“ W ćwiczeniach tych jest już związek dalszych wypracowań, bo: „takowe ćwiczenia zamieniają się w klasach wyższych na ćwiczenia w stylu przez pisanie powieści, listów, memoriałów, 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. **P**oprawiając wypracowania małych dzieci, nie trzeba ścisłej używać cenzury, albo je za złe pisanie i ułożenie myśli karać. Przywieszsze zmyłki można poprawiać, ale nie wszystkie naraz“. Od starszych uczniów wymaga poprawności języka, a przede wszystkim 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 Szwajcarii francuskiej dzieło Girarda p. t. *De l'enseignement regulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles* i jego podręcznik *Cours éducatif de langue maternelle* (1844) w Niemczech praca Kehra o praktyce szkoły ludowej zawierają liczne wskazówki i materiały do ćwiczeń językowych zarówno gramatycznych jak stylistycznych. Zaletą podręczników, na dziełach tych opartych, była wielka systematyczność w stopniowaniu trudności; wadą zaś zupełne skrepowanie 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 tylko 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. Ułatwiano uczniom tę pracę w sposób nieraz mechaniczny, ucząc ich niemal dosłownie tego, co później mieli napisać. Metodę tę przeszczerpiono dość szybko na grunt polski.

W W. Księstwie Poznańskim, 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 wskazówki dla nauczycieli ludowych. W Szkole Polskiej, redagowanej przez Estkowskiego, Wiśniewski i Szafrński polecają przy pogadankach o rzeczach otaczających uwzględniać stronę językową, ćwiczyć dzieci w tworzeniu zdań na przód prostych, a później złożonych. A. Kiszewski w *Nauce o świetle* (Poznań 1847) i Maksymilian 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 rzemieślnik, czy też jako rolnik rachunki itp. żeby umiał to, co innemu chce opowiedzieć, prosto, 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 pedagogzy 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 austriackim. 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-im roku nauki szkolnej. Na stopniu wyższym zamiast dosłownego powtarzania zdań uczniowie dany wzór rozkładają na części (układają plan) a później go naśladowują. W rozkładzie materiału 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 literaturze pedagogicznej (patrz wyżej str. 70) później idą opisy proste rzeczy otaczających np. stół, zegar, róża, dom, kościół 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 reprodukowac nieraz dosłownie;—czasem więc jakaś

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 przybývają owe kwity, świadectwa, podania i ogłoszenia różnej treści, w których polecono uczniów ćwiczyć w szkole gwoili 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 (Parnów 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. Pomiął 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, kopeliny) zatrudnień ludzkich na wsi i w mieście, dni, (np. Boże Narodzenie, Dzień Zaduszny), miesiące, pór roku i zwyczajów; w dalszym ciągu idą tematy z geografji i historii: 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 historii Polski, wszystkie inne z dziejów obcych, a są i takie, jak: Wojna siedmioletnia, Związek szmalckaldzki, 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 ostateczny, 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; porównyując 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. 70) a Rozmowy matki z Józją 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; nie tylko 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 po cichu, ale z zastanowieniem; opowiadaj ją wiernie z pamięci, po siłkując się raz po raz z 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 grubszy druk, 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 o s n o w ą). 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 związane opowiadania, które uczeń według własnej fantazji rozszerza, lecz poprostu zdania gotowe lecz niegramatyczne, rzeczowniki w mia-

nowniku, czasowniki w bezokoliczniku, w innych znów zdaniach brakuje podmiotu, orzeczenia lub innej jakiej części, uczeń powinien im nadać formę poprawną np. Up ó r. 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 nie 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. Powiastki te jednak przedstawia dzieciom naprzd 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 polega na połączeniu, na zastąpieniu podanych wyrazów bliskoznacznymi 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 żadaną odpowiedź, jeśli zdoła całą klasę zainteresować i utrzymać w nateżeniu umysłowem, to chociaż wszyscy uczniowie jednakowo odrobia

wypracowanie, każdy przecież odniesie niemałą korzyść; albo wiem każdy zeswej strony przyczynił się do jego odrobienia." Po pewnym czasie dzieci przechodzą do ćwiczeń samodzielniejszych, do tych zalicza również opisy i porównania. Tutaj również Wernie 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 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 przyrzedć w domu stolikowi, przy którym pracują, krzeselku, na którym 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, przychem 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, stosownie 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 zastosowane do całego szeregu ćwiczeń; więc do opisywania sprzętów i wogóle rzeczy zrobionych służą pytania: 1. Czem jest rzecz? 2. Jaka jest rzecz? 3. Jakie są jej części? 4. Jak wyglądają? 5. Kto je robił 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 pojedynczych 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 metodą 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 wycytane 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 w 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 Wernie 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 starszych. 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:

„Tema t powinien już tkwić w umyśle ucznia przedtem, zanim go na czele wypracowania postawi jako napis; bo sam napis nie nie znaczy, jeśli umysł i uczucie drzemią. Nauczyciel podaje tu rękę uczniowi, jeśli potrafi uchwycić oraz rozwinąć odpowiedni materiał, 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 jest to 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 teorii. Autor nie kuśił się o ułożenie podręcznika oryginalnego lecz materiał ezerpał 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: na-przód uczniowie czytają wzór danego rodzaju (np. opisu, opowiadania), później go rozbierają i układają dyspozycję. Po takim zaś przerobieniu jednego lub paru wzorów piszą sami ćwiczenia na inny temat według planu gotowego albo ułożonego wspólnie z nauczycielem. Jest to 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, jakieśmy to uczynili z tematami Ry-markiewicza i Kamockiej, otrzymamy 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) miejsce 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 kategorii. Schematy takie przyzwyczajają wprowadzić do wyrażania myśli w pewnym określonym porządku, ale wprowadzają też do wypracowań szkolnych pewną szablonowość i suchość, wprost przeciwną doskonałym opisom, znajdującym 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 życiowe, 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 cześć człowiekowi ze wszech miar godnemu szacunku“ — ten ton pokorny i uniżony staje w zupełnej sprzeczności z ufnym i pogodnym usposobieniem dziecięcym i nasuwa wątpliwości: czy należałoby skłaniać dzieci do przemawiania językiem ludzi nie-szczęśliwych, 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 Dygański 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*, (*Encyklopedia 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 przyrodniczymi i rozprawami moralnymi opowiadań historycznych jest bardzo mało; przytem prawie wszystkie z historii powszechnej, wyjątkowo znajdzie się temat z dziejów polskich np. *Dlaczego Polacy przyjęli wiarę chrześcijańską?* Czy przyczyną był tu pośpiech autora, który wołał brać rzeczy gotowe ze źródeł obcych, niż osobiście wynajdywać materiał; 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 znamienity 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 tematów swoim dawano należyte 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 pogładowem 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 piśmiennych poleca zarówno streszczenie całości dłuższych, jak szersze rozwijanie powiastek krótkich, naszkicowanych tylko.

Roman Pleniewicz zamieszcza w tomie II Encyklopedji Wychowawczej, wydanym w r. 1882, obszerny artykuł p. t. Ćwiczenia stylistyczne. Tutaj po nakreśleniu historii wypracowań w dawnych szkołach polskich, daje wskazówki metodyczne nauczycielom, opierając się głównie na współczesnej literaturze niemieckiej i własnej praktyce w szkołach. Pleniewicz głosi zasadę, że należy w prowadzeniu wypracowań uwzględniać reprodukcję i ćwiczenia samodzielne. Reprodukacja 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-m 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-m 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 stopniu uczniowie piszą listy różnej treści, oraz opisy zwierząt, budynków, miejscowości i zjawisk natury; — po uprzednim przeczytaniu i rozbiorze opisów wzorowych z książki. Ćwiczenia samodzielne należą wyłącznie do klas wyższych i mają na celu nie tylko 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 materiał 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 roz-

prawy 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, gdy 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) Reprodukacja ścisła niezmienna. Tu należą: odpowiedzi piśmienne na pytania z zakresu nauki pogładowej, opowiadanie króciutkich powiastek lub opis treści obrazków (tablic pogładowych); 2) Reprodukacja 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; ćwiczenia takie zaczynają się

w klasach niższych streszczeniem powiastek i artykułów czytanych, później zaś w klasach wyższych przechodzą w streszczenie arcydzieł literatury. 4) Streszczenie fragmentaryczne 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 dwóch 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, wykazywanie 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 z a s o b n y w t r e ś ć i z a j m u j ą c y t. j. uczeń miał za każdym razem o czem pisać, nie potrzebował braku myśli zastępować czerpni frazesami, aby spełniał swoje zadanie z przyjemnością, a nie z musu. 3) Temat powinien być s t o s o w n y, 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 współczesnymi podręcznikami francuskimi i niemieckimi, uderzy nas zupełna zgodność: czy to dlatego że nasi autorzy z owego czasu opierali się przeważnie na literaturze obcej, mało okazując własnej inicjatywy i pomysłowości, czy dlatego, że pewne zasady

dydaktyczne były uznane za pewniki niewzruszone, we wszystkich niemal zbiorach i wzorach wypracowań, we wszystkich wskazówkach 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. Jestto 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) przedmiotów (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 materiał; 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 opowiadanie! 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 nadać im 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, zbieranie owoców, budo-

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

wanie 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 pogładowości 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 klasyfikacje—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,

*) Cours lexicologique du style.

laska. Dziewczynka imieniny matki, róża itp.) słowem rzeczy, znane nam ze współczesnych podręczników polskich np. Kamockiej (Por. wyżej str. 68).

I w pracach teoretycznych francuskich nie znajdujemy nie 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 historii Francji; zdawanie sprawy z czytania lub z opowiadania nauczyciela.
- 2) Na stopniu średnim: listy, opisy, wyjaśnienie sentencji moralnych.
- 3) 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 różnie, 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 dekladnie omówiony w klasie, tak, aby uczni-

wie 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 dotyczyło samej zasady, nie krytykowano metody ogólnie uznanej. Przeciwno 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 i dydaktykę 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 liczone.

Nie 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-m

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

Ćwiczenia stylistyczne we wzorach i tematach, podzielone na dwa stopnie, z których pierwszy przeznaczyły dla klas niższych, drugi zaś — dla klas wyższych 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 streszczenia i parafrazy uwzględniono utwory cenniejszych poetów i prozaików polskich, uzupełniając tym sposobem W y p i s y. Wreszcie wybrano dość szczęśliwie pewną ilość tematów z życia samych dzieci (w dziale opisów i opowiadań samodzielnych np. Moje zabawki. Opisanie Bazaru przed gwizdką. Wystawa sklepu ogrodniczego. Najszczęśliwszy dzień w mojem życiu itp.) Pod względem jednak samego opracowania podręcznik ten nie wnosił absolutnie nic nowego: znajdujemy w nim te same wady, co w poprzednich, a więc: skrupowanie 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 czynia uwagę, że opisy te mają być przeprowadzone n a o k a z a c h 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 historii literatury, w których uczeń również przywyka do szumnej frazeologii, 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, dokonany dość pośpiesznie 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 psychologii 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: urzędowe programy przeznaczały na nią 2 godziny tygodniowo, wymagając nadto, aby na tych lekcjach uczniowie ćwiczyli się w tłumaczeniu 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 opracowanym w duchu zasad, które podaliśmy wyżej (patrz str. 89). Podobnie jak Niewiadomska każda, 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, opowiadania 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 jakimś zagadnieniem najczęściej etycznym; szczególnie 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 materiał, na-

leżycie uporządkowany"—jest jednak przeciwnikiem dyktowania gotowego planu, tylko zaleca ustne omówienie każdego wypracowania. Przy opowiadaniach polega ono na odczytaniu i streszczeniu danej powiastki; poczem uczniowie z pomocą nauczyciela układają plan w formie pytań lub krótkich nagłówków dla każdej z wyróżnionych części. Przy opisach, podobnie jak Wernie 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.) związanych 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 zaprowadzić 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 sumiennosc 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 Pleniewicz, 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, niemożna 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, wypowiada kilka rad i spostrzeżeń pod adresem nauczycieli mniej doświadczonych. Wypracowania (wbrew Krasnowolskiemu) radzi rozpoczynąć 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 ciągle liczenie się z jego psychologią.

„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 sztućczość 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 w ogóle zbyt trudne tematy nie kusili. Tylko szczerość jest zaletą utworu; udawanie uczuć lub znajomości czegoś jest najwstrętniejszą wadą.“

Spamiętajmy 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, nieszczerłość—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; następnie 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. 89), 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 hałasom, rzuconym przez pedagogów wybitnych, które i nasza literatura pedagogiczna zawiera w Chowaniec 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 psychologii; 3) rozwoju sił twórczych

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

ucznia; 4) kształcenia nie tylko intelektualnego lecz i estetycznego. W świetle tych haseł dawny system prowadzenie wypracowań ostać się nie może. Poszanowanie indywidualności ucznia wymaga od nauczyciela, aby nie narzucał mu swoich myśli, swoich sposobów wyrażenia 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 drobniutko cały plan i sposób opracowania i żądając bezwzględnego wypełnienia tych wszystkich wskazówek? Nie! samodzielności nie wyrobimy przez jej całkowite skrepowanie, a wszelką indywidualność zabijamy, żądając, aby 50 małych 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 psychologią? Tutaj najwięcej popełniono błędów, które właśnie studja psychologiczne nad dziećmi ukazały z całą jaskrawością. Prawda, że dziecko 8—12 letnie najwięcej interesuje się rzeczami konkretnymi; ale bynajmniej stąd nie wynika, aby opisy, które mu na początek dawano, były dla niego najbardziej interesujące i najłatwiejsze. Właśnie były one w największej z tym konkretyzmem sprzeczności. Bo czegoż 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 *pie, róż, stole*—w ogólności? Naturze dziecka więcej odpowiada opowiadanie, ale czyż może być interesu-

jącem powtórzenie powiastek, przeczytanych, przerobionych, omówionych i prawie umianych na pamięć. Twierdzono stale, że reprodukcja jest łatwiejszą od własnej produkcji, tymczasem psychologia okazuje coś wręcz przeciwnego: d o b r z e 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 dana 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 psychologia: 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 wrywać 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 ucza (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 stoso-

wać 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 materiału, nie powinny być zaopatrzone w tak drobiazgowe wskazówki nauczyciela, iżby wszelką iniejatywę 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 wspomnieliśmy 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, nieszczerze 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 nie innego dać nie mogą, tylko frazesy ogólnikowe, banalne, nieszczerze...

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 przede wszystkim 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. Oznaczają się one opaczny wyborem tematów; szeregiem myśli, które nie wynikają z zainteresowania się przed-

miotem i żadnego interesu budzić nie mogą; stylem, który usiłuje naśladować styl książek do czytania lub podręczników przyrodniczych, oraz, dążnością do pedantycznie poprawnej kaligrafii i ortografii.“

A dalej mówi:

„Kto swych uczniów przyzwyczajają, aby z zimną krwią umieli zestawiać potrzebne szeregi wyrazów o każdym zadaniem temacie; ten zaszczeplają 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“ *).

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? Jest to ćwiczenie, w którym dziecko swobodnie wypowiada swe myśli i uczucia, pisze nie o tem, o czem mu kazano napisać i 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 w dawnej, wybór tematu. W jaki sposób go skutecznie? 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 się w każdej kwestji, która je zainteresuje, do opowiadania swych wspomnień, przeżyć, wrażeń, a wówczas z samej tej wymiany myśli wynikają tematy, których propozycja raz pochodzi od poszczególnych

*) Scharrelmann In Rahmen des Alltags (Hamburg 1906)

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 zbędne. Dziecko pracuje zupełnie samodzielnie; jego rzeczą wynaleźć i uporządkować odpowiednio materiał 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, sprzeczą 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: wylawia wyrazy, zwroty, formy gramatyczne, które mu służą za materiał i podstawę do praktycznej nauki pisowni i gramatyki.

A teraz program bardziej szczegółowy. Jakiego rodzaju 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 mieszkania (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. Podobnie w drugim dziale dzieci opisują swe spostrzeżenia i przygody, doznane na ulicach rodzinnego miasta. W dziale rzeczy o b e y c h 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 rzeczywistości 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 opowia-

dały 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 ćwiczenie tego rodzaju nie tylko 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 ilustrowane 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 kilkowerszowych, 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 materiału, przez obserwację, wypytywanie starszych, zagłędanie do książki itp. Dając lekcje w wyższej szkole żeńskiej w Hamburgu, Scharrelmann proponował 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 podróżniczych, opisujących Włochy, Afrykę, Indje, Azję Wschodnią, przerzucały biblioteczki 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, filizanki 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 historii, 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 skutecznie 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 pisanem a pisanem 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. Przyzwyczajanie klasy do wykonywania obszerniejszych zadań wspólnymi siłami.

B. Dla stopnia wyższego.

1. Zastosowanie zasady szkoły pracy do wypracowań, ścisła obserwacja faktów, korzystanie ze źródeł. (Prykład: 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 zwykłym a artystycznym.

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

Program ten, jak widzimy, przy całym 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 ćwiczenia, wymagające ścisłej i dokładnej obserwacji, zdają się być przeznaczone dla dzieci, które osiągnęły 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 próbują 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-y. Opowiadanie ustne. Dzieci opowiadają swoje spostrzeżenia i przeżycia.

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

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

R o k 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.

R o k 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.

R o k 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, zaproszył ogień, wpadł do wody, zrobił jakąś szkodę itp.) albo też przerabiają na swój sposób powiastki i bajeczki czytane lub słyszone.

III. Historia 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 kuku).

R o k 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-ym; przeróbki i uzupełnienie bajek; powiastki o zwierzętach z podaniem motywu (np. Dlaczego jeź 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 historii naturalnej opisują swoje spostrzeżenie nad zwierzętami i roślinami lub wykonane w klasie

doświadczenie biologiczne; na lekcjach fizyki również zdają sprawę z wykonanych eksperymentów; na historii przygotowują małe referaty; na geografii 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 ćwiczeniach z wyobraźni rozmowa staje się dialogiem; sytuacje są wskazywane przez nauczyciela, a obmyślane w szczegółach przez dzieci (np. dwoje dzieci znajduje 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, uosobienia, jak poprzednio; wynajdywanie zagadek, powiastki, z życia dzieci, bajki fantastyczne.

III. Ćwiczenia naukowe, jak poprzednio. Spostrzeżenia nad zwierzętami i roślinami. Z chemii i z fizyki ćwiczenia samodzielne na podstawie demonstracji i własnego doświadczenia. Punkt ciężkości tych wypracowań leży w dokładnej obserwacji i jasnem a ściśle przedstawieniu związku pomiędzy zjawiskami. Z geografii i z historii 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 także, jak w szkole budowej. Bajki, opowiadania, zagadki, próby różnych rodzajów literackich, które uczniowie poznają w wykładzie teorii i historii 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 którym 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 spo-

łecznego, 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, „obcym ciałem w życiu umysłowym“ ucznia.

Nowe hasła w metodyce wypracowań nie były bez echa: wywołały one nie tylko żywą polemikę między zwolennikami dawnego i nowego kierunku, lecz przyniosły korzyść bardziej pozytywną w postaci zbiorów 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 nie tylko przez argumenty głosowne, lecz przez dokumenty w postaci autentycznych prac uczniów; zbierając te dokumenty, zgromadzono bogaty materiał, rzucający światło już nie tylko 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) uczniowie 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 nie tylko streszczeniem przeczytanych powiastek, lecz wytworem własnej wyobraźni uczniów np. historia roznosi ciela dzienników, historia i przygody starej książki, autobiografia starej strzelby; podobnie 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 uczeń-

nicom zebrać materiał od ojców i dziadków, wypytując ich o wspomnienia z lat dziecińczych. 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 portowym: w Hamburgu lub Bremie—są tam obserwacje poważne, czasem dość zabawne, ale bądź co bądź prozaiczne, radzące nawet czytelnika polskiego.

Inne wrażenie wywiera książka Reiffa p. t. *Praktische Kunst der Zeichnung*. (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 w mgłę zimową*, było wspomnieniem z przechadzki; podobnie opisywały dzieci swoje spostrzeżenia, dotyczące zwierząt i ludzi, jako fotografie, zdjęte migawką w odpowiedniej chwili. Obok spostrzegawczości nauczyciel pobudza fantazję dzieci:

w zbioru mamy krótkie powiastki, często komiczne, ułożone przez malców 9—10 letnich; podobnie dialogi nieraz dowcipne np. zagadki; jeden chłopiec opowiada drugim, że pójdzie szukać kotków lub dzwonek w lesie, z rozmowy stopniowo się okazuje, że chodzi o kotki (baze) z drzew, używane do palm na palmową niedzielę, o kwiatki dzwonek 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 podsunęte 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 der Mittelstufe* (wydanie drugie 1909) mamy ćwiczenia dzieci 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 niejedyn 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 nie tylko przez uczniów najzdolniejszych, lecz także średnich, a nawet słabych; dzieci opisują tu najczęściej własne wspomnienie, wywołane przy sposobności czytania wierszyków i po-

wiastek; 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 wybieczek za miasto, więcej zbliżonego do natury. Kiedy zaś te próbki niemieckie zechcemy porównać z wypracowaniami dzieci czeskich, które w książce swej przytacza Józef Müller, oraz z samodzielnymi ćwiczeniami dzieci polskich, o których niżej będzie mowa, otrzymamy nadzwyczaj cenny i bogaty materiał do psychologii 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 obiektywnie. Tak jak Kerschensteiner przeprowadził w licznych szkołach monachijskich systematyczne badanie nad rysunkami, aby poznać stopniowy rozwój zdolności rysunkowej u dzieci; Steger i Christoph prowadzą 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 zebranych próbek doprowadza autorów do wykrycia tych czterech stopni w rozwoju zdolności stylowej, o których mówiliśmy wyżej (patrz str. 34). Jednocześnie prowadzą oni inne badanie: 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 rady-

kalnymi 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 większymi lub mniejszymi 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-m roku życia, przez cztery pierwsze lata uczeń przygotowuje się do nich naprzód przez ćwiczenia ustne, następnie zaś przez małe 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 historijkę? (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 pogadek rozpatrywano kolejno: fioletek, pierwiosnek, konwalję i tulipan, każde z dzieci wybiera sobie jeden z tych kwiatków do opisu piśmiennego. Przy sposobności zwraca się baczna uwaga 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 kaligrafię i ortografię, aby uczniowie później mogli pisać tem swobodniej, opanawszy już samą technikę pisania. Wybór tematów do ćwiczeń zależy winien według Seyferta od następujących czterech względów: 1. Od czynności umysłowych, których dane wypracowanie wymaga. 2. Od uczucia, 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 materiału 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 materiał 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:

R o k 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.

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

R o k VII i VII-y (lat 12—14) na 20 wypracowań—5 ćwiczeń, opartych na spostrzeganiu i wspomnieniach, 8 przeróbek (wyobrażenia) i 7 rozprawek.

Każde ćwiczenie dobrze napisane zawiera pewien pierwiastek subiektywny: wyraża takie lub inne uczucie piszącego. Słusznie więc Seyfert zwraca uwagę, że przy wyborze tematu liczyć się należy nie tylko 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. 114).

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 może 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, powtórzmy, należałoby sprawdzić, czy dziecko rzeczywiście nie zadaje kłamu tym dedukcjom psychologicznym, wyprowadzonym z pojęcia „dziecka abstrakcyjnego“.

Co do metody prowadzenia ćwiczeń, to oprócz odpowiedniego wyboru tematu, zaleca Seyfert przygotowanie,

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

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 głośno 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 pomysły Seyferta, owe schematy, które mogą służyć do wielu wypracowań, widzieliśmy już około roku 1880 w polskiej literaturze pedagogicznej np. u Henryka Wernica, który również podaje schematy dla pierwszych opisów (patrz wyżej str. 78).

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 Zergiebel zarówno czystą reprodukcję po-

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

wiastek 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 którym nauczyciel czyni pewne uwagi co do uporządkowania materiału, 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 tylko czyni 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 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 przechodzić musi po innej linii (po przekątnej). Ta droga psychologiczna jednak Zergiebela 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 równoległe z niem ćwiczyć trzeba dzieci w opowiadaniu ustnem i piśmiennem przeczytanych powiasek, 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 przyzwyczajają 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 opisywaniu widzianych przedmiotów i opowiadaniu bajeczek i powiastek. Na stopniu wyższym materiał 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, pozwalając mu temat każdy oświetlić z jego stanowiska osobistego—słowem, równie jak Zergiebel, chce uszanować i rozwinać indywidualność każdego ucznia lub uczennicy. Za najwłaściwszą formę uważa list 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 uczennice z danej klasy. Dziełko ma pomagać nauczycielowi w wyborze i 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 rzeczywi-

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

stych, ale nie w dawnej suchej formie, która raz i swą nie-naturalnością; 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 Ansatz auf der Unterstufe wie Mittelstufe und Oberstufe*. Książka ta wyszła w r. 1916 w Hamburgu, lecz z treści wypracowań widać, że autor pracował w Austrii, 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. Jest to jakby synteza wyników kilkonastoletniego 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 I. (Rok 1-y i 2-gi nauczania). Ćwiczenia zaczynają się już tutaj nie tylko 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 historie, 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 różnorodność tematów wynika z dążności do zainteresowania dzieci: autor zauważył, że zainteresowanie 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 wszystkim, 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-y, 7-y 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: kończy się właściwe dzieciństwo, zaczyna wiek przejściowy, który wprowadza liczne zmiany nie tylko w organizmie, lecz i w całej psychice osobnika. Linke tak głęboko nie sięga, stwierdza tylko fakt i z uczynionych przez siebie spostrzeżeń wyciąga wnioski, dotyczące 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 powyższymi faktami, nauczyciel powinien teraz nie tyle zakres tematów rozszerzyć, ile raczej pogłębić te, które już uczniowie pisali na stopniu poprzednim. Tematy z życia codziennego przybierają tu formę obrazów, 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 widzianymi 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 historii, 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. 160) 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 historii, sprawozdanie z wycieczek krajoznawczych, a nawet opisy krajów obcych na podstawie odpowiednich źródeł (opis podróży, przewodnik po danym kraju itp.) W ćwiczeniach tych przyzwyczajają się uczniowie do rzeczowego przedstawienia faktów, zgodnego z prawdą i wolnego od częstej frezologii. 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 piśmieniem, 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 świadomie 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, nie ma wspólnego z parafrazą wzoru, wydrukowanego w książce i podanego uczniom w tej formie gotowej. Tutaj uczeń samodzielnie szuka dla siebie materiału, 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 nie dodać, ani zmienić, sądził 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 kilkolatnia powinna była już 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 i treści obrazków. Ćwiczenia takie rozpoczynają się od pierwszego roku nauki szkolnej.

② Tematem pierwszych wypracowań powinny być przede wszystkim 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, uzupełnienia tego, co autor przemilecza 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, geografii historii) 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 w jakiegokolwiek 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 dzieci same.

Otwartą więc i dotąd sporną kwestją pozostał czas, kiedy należy rozpoczynać wypracowania (jedni pedagogzy 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 zaprzęta 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. Pedagogzy niemieccy, opracowując szczegółowo i przystosowując do potrzeb szkolnych zasady metodyczne Pestalozziego i Herbart'a, z biegiem czasu doszli do takiej biegłości w nawiązaniu uczniowi przyswajaniu wiedzy, że nie pozostawili prawie nic jego samodzielności, co oczywiście nie było bynajmniej życzeniem ich wielkich poprzedników. W metodzie wypracowań, jak widzieliśmy, wynika stąd prawie dosłowne wyuczanie uczniów szkoły ludowej, co mieli później napisać, bardzo dokładne i drobiazgowo opracowanie planu z uczniami szkół średnich. Nie dziwnego, że zażądano reformy przede wszystkim w imię pograbionej

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 szybkim ujmowaniu całości przedmiotu, w jasnym i zręcznym 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 nie tylko 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 kępowała 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 wniano tak bardzo, czy temat odpowiada wiekowi i uzdolnieniu 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 wieku uwagę pedagogów i wywołały 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

*) 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.

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 eblopcy i młode panny — mówi Lanson (*Conseils sur l'art d'ecrire* str. 240) 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: „uczeć myśleć“. Gdy dla pedagoga niemieckiego ćwiczenie stylowe jest przede wszystkim środkiem wypowiedzenia się; pedagog francuski troszczy się przede wszystkim o to, aby uczeń miał coś do powiedzenia, dla niego ćwiczenie stylowe w szkole jest głównie środkiem rozwijania zdolności umysłowych. W wypracowaniu należy odróżnić trzy momenty: pomysł, (*invention*) plan (*disposition*) i wyrażenie (*expression*). Nauka więc stylu w szkole polegać powinna na wskazaniu, jak obmyślać 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 kolegów, a nawet wyższych klas szkoły elementarnej, powiada: „Celem do którego dążyłem, jest ogólny cel wszelkiego wychowania: kształcić zdolność sążenie i rozumowanie.“ Przyczynę braku zdolności do pisania upatruje głównie w bezmyślności, w ubóstwie wyobrażeń i pojęć; przygotowaniem więc do sztuki pisania będzie ogólny

ny 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 przeżytym. Tylko takie przyzwyczajanie 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 historii literatury z podręczników, najeżonych datami i nazwiskami, radby zastąpić przez przeczytanie pewnej liczby utworów, ale czytanie rozumne, utrzymujące 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 nie tylko wzbogaca umysł nowymi 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 wypraco-

wań innego wymagają postępowania; wszędzie jednak praca myślowa będzie ta sama: wyroznienie 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 fotografia. W opisach uczuć ludzkich, charakterów, zadawanych częściej w szkołach francuskich, niż gdzie indziej, 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, przekonujących o słuszności danej tezy. Dopiero po zebraniu odpowiedniego materiału t. j. 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 wzorowych, 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. Jestto wskazówka dla nauczycieli, że najlepiej przygotowują uczniów do

samodzielnego układania planu, gdy ich przyzwyczajają 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 t. j. samego wykonania pomysłu czyli wyrażania swych myśli w słowach, Lanson uznaje jedną tylko zasadę: znaleźć najwłaściwszy wyraz na oznaczenia 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 wychowanców 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 française*, 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 uczniowi dawać 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 historycznym: 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. Materiału do-

starczyć tu musi oczywiście nauka historii i czytanie odpowiednie, ale dla Lansona to jeszcze za mało: w każdym 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 niepokojną obawę przybycia w nocy do miasta nieznanego?... Wreszcie przypominajcie sobie wasze przybycie do szkoły, do kolegum 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 szczeroci opowiadaniu i nada mu prawdziwsze zabarwienie, niż wszystkie szczegóły historyczne i poszukiwanie ciekawe wiadomości o zwyczajach i obyczajach szkockich.“ Ażeby ucznia doprowadzić do samodzielnego przemyślenia tematu, najlepszą według autora jest metoda sokratyczna „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, zaciekać do tematu, a później pozwolić swobodnie myśleć o nim. Zdolność krytyczną rozwinać 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-ej) 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 skorzysta nauczyciel, poznając sposób poprawiania ćwiczeń, stosowany przez Lanson'a. Uwagi jego, jak każda dobra krytyka, nie tylko wykazują wady, lecz i podnoszą zalety danego wypracowania; zwracają uwagę zarówno na treść, jak na jej wyrażenie np. wytykają nadmiar ogólników, brak barwności stylu, zbyt gaduństwo itp., 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 ludzkim, 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 jednostronnie przedyskutować z uczennicą, aby ją pobudzić do zastanowienia się nad tem, co napisała sama i właśnie położyć tamę pustej frazeologii, do której młodzież w tym wieku jest skłona.

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 française. L'art de composer, d'écrire et de 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) przechyła 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 dialogów, 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 obserwacji, więc wśród opisów czytamy: Opisz, co widzisz z wykle 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, co by 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, przygotowujące młodzież do późniejszej działalności społecznej. Wreszcie wśród tematów różnych mamy zapytania, przypominające ankiety szkolne, szczególnie rozpowszechnione w Ameryce, które żądają od młodzieży odpowiedzi szczerzej 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 pomysle 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 Krasznawolskiego (patrz wyżej str. 93) przy omawianiu tematów z uczniami, a różnią się trochę nie treścią lecz tonem od wskazówek Lanson'a. Lanson jak widzieliśmy wyżej, pobudza uczniów do myślenia, lecz wystrzega się gotowych formulek, aby właśnie nie skrepować 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 obmyślenie 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 bacznie zwrócić uwagę: jedni myślą 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 materiału; gdy drudzy przeciwnie dopiero po nagromadzeniu większej liczby szczegółów zaczynają się troszczyć o ich uporządkowanie i suszyć sobie głowę: „od czego zacząć?” Podobnie różna jest metoda samego pisania: jedni, mając plan gotowy, obmyślają każde zdanie tak dobrze, że prawie nie 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 nie 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 narzuceniem naszego sposobu (indywidualność nauczyciela) nie wprowadzić go na fałszywą drogę. Nie we wszystkim 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 française*, obejmującej 7 małych tomi-

ków: 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 rozbiórce 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 stronicie są najbardziej cenne, gdyż opierają się na bogatym 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, odznaczają 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 historii 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 materiału do ich opraco-

wania, 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 materiału, 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 najważniejszym 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 p. t. Na egzaminie zawiera szereg rad i wskazówek, dotyczących specjalnie wypracowań egzaminacyjnych, które rozstrzygają poniekąd o losie kandydata.

Autor nie jest radykalista; 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 ucziwie 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. X

Książki, o których mówiliśmy powyżej, dotyczą wypracowań na stopniu wyższym. Jakże głoszone przez nie zasady zastosować do dzieci młodszych? Na to odpowia-

dają 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 materiału do dokładnych obserwacji. 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 materiałem w ten sposób nabytym... Kiedy uczeń zrobi pewne postępy, rozszerzymy pole jego obserwacji. Każemy mu opisać na przykład sklep, przed którym przechodził, pomnik, który napotkał na drodze, i przyzwyczajamy 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 przyjrzelśmy się dokład-

nie. Sprobujeicie odtworzyć z pamięci, jako opis lub rysunek, pomnik, około którego przechodzicie codziennie od lat wielu, a będziecie zdziwieni ogromnymi 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: Poitral, WeiliChenin, 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 pewnymi grupami, określanie ich cech w krótkich zdaniach, proste opisy widzianych przedmiotów. W opisach zachowuje się ściśle stopniowanie 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 pojedyncze np. wróbel, gołąb; scena jakaś np. na jarmarku, przy zabawie, opis osoby, przy którym pedagodzy polecają między innymi 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) dobry 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 postrzeżeń. Stąd ćwiczenia postrzegania zmysłowego łączą się z ćwiczeniami w określaniu cech przedmiotu; są to ćwiczenia zdolności analitycznej, mające na celu w każdym przedmiocie odróżnić cechy istotne od przypadkowych, z całości przedmiotu wykryć szczegół najbardziej znamieny, 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 zawsze jest zdolny uchwycić rysy najbardziej godne uwagi w rzeczach i zdarzeniach, na które patrzy własnymi 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 reprodukcji 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:

*) Le français de nos enfants. Paris 1911.

Dobry Samarytanin Rembrandta, Pasterze arkadyjscy Pousin'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. Historia pomarańczy. Dzień zająca, albo powiastki, których pomysły 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, wymyście 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 historii i literatury; podaje się również w paru zdaniach pomysły, który uczniowie mają rozwinać; 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 dokładnej obserwacji faktów i ludzi; zebrane jednak spostrzeżenia trzeba przechować w pamięci i wiernie odtworzyć. Nawet opowiadanie zdarzenia wymyślnego (bajka, powiastka) powinno być prawdziwie 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 pedagodzy francuscy już w szkole elementarnej usiłują dać podstawy tej umiejętności. Przygotowanie do opowiadań, jakie dają Bruno i Bony *), jest w pewnej mierze ćwiczeniem wy-

*) Méthode de langue française. Paryż 1911.

obraźni odtwórczej, ale przeważnie pierwszą praktyczną nauką psychologii. 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: O p i s a ć r z e c z lub zdarzenie, które was przestraszyło; na-przód 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 dialogu do opowiadania. Od obserwacji powierzchownej człowieka (rysy twarzy, ubiór, ruchy, mowa) potrzebnej już przy opisie, przechodzi się przy opowiadaniu do obserwacji głębszej: uczucie i ich wyrażenia. Tutaj można odróżnić, jakby trzy stadja: 1) uczeń zdaje sobie sprawę z własnych uczuciu i te usiłuje wyrazić (obserwacja wewnętrzna) np. żądają od niego 2 opisów pożaru: jednego ściśle obiektywnego, drugiego zaś subiektywnego t. j. malującego osobiste uczucia (przestachu, nadziei, podziwu itp.) autora; 2) uczeń usiłuje przedstawić sobie i odtworzyć uczucia innej osoby, przemawiając w jej imieniu i jej własnymi słowy np. już w wyższych klasach szkoły elementarnej polecają dzieciom zredagować list żołnierza z placu boju, pasażera, ocalałego z rozbitego okrętu itp. w szkołach średnich żądają nieraz redagowania listów lub mów osobistości historycznych; 3) uczeń nie tylko wyraża pewne uczucie, lecz stara się je wywołać w czytelniku np. opisuje piękny widok, piękne zwierzę itp., aby wzbudzić zachwyt; zabawną historyjkę, aby rozśmieszyć; przedstawia los emigranta, chorego itp., aby obudzić litość. W tematach takich liczy się widocznie na wczesną dojrzałość dzieci francuskich: według materiałów, które podawaliśmy wyżej, dzieci polskie i szwajcarskie (książka Gassmana) przed rokiem 12-ym wyrażają w sposób naiwny a nieraz bardzo trafny stany uczuciowe prostsze, jak: smutek, radość, tęsknotę za domem, ale do analizowania swych uczuciu 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, któraby 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, oddziałaloby korzystnie na pisane przez nią opowiadania; — rozstrzygającym momentem zawsze jest tu wybór tematu.

Jeżeli ćwiczenia takie nazwalismy praktyczną nauką psychologii i moralności, to rozprawki w oświeceniu metodyków francuskich są nie tylko ćwiczeniem zdolności rozumowych, lecz i praktyczną nauką logiki. Zaczynają się one później, niż opisy i opowiadania, i początkowo łączą się z nimi. 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 opinii 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 postępów ludzkich; do tego służą krótkie opowiadania, powiastki, bajki: dziecko nie tylko opowiada treść, lecz wyraża sąd o bohaterach i wyciąga z niego odpowiednie wnioski ogólne. Podobne znaczenie kojarzenia faktów konkretnych z pojęciami abstrakcyjnymi 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 wyrażen? 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 pośpieszne, 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 postęпки 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 d o w o d z e n i e, które dla dzieci bywa jeszcze trudniejsze, gdyż obok logicznego uzasadnienia pewnego sądu wymaga przewidywania i odpierania zarzutów, a przede-wszystkiem doboru argumentów dość przekonywających, a więc znów pewnej znajomości psychiki słuchacza lub czytelnika. Pierwiastki tej trudnej sztuki przekonywania wprowadzają metodycy francusey 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 wspominianej metodzie Brunot i Bony, która jak widzimy—bierze za punkt wyjścia przedmioty proste, konkretne i za-

czyną 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 nie tylko 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 skrepowana. Wybór przewiduje z góry książka; jest on zależny nie tylko od raz wybranej drogi, którą autor prowadzi stopniowo do celu, lecz także od zasady koncentracji, stosowanej dość ściśle w podręcznikach francuskich.

Metoda Brunot i Boný obejmuje w tej samej książce gramatykę, słownik (bogactwo językowe) wypracowania, czytanie i ćwiczenia pamięciowe, a jedno z drugim wiąże się nie tylko 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 Genewy, biednej szwaczki. Teraz przychodzi kolej na wypracowanie, którem jest: *Opis osoby*. W czytany 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: *M o j a b a b k a*. *K o w a l p r z y p r a c y*.

Podobną koncentrację t. j. związanie wypracowań z całą nauką języka znajdujemy i w innych podręcznikach francuskich, nawet mniej kunsztownie i drobiazgowo opraco-

wanych, a przez to pozostawiających więcej swobody wyboru nauczycielowi. Oto mamy przed sobą dziełko E. Breuil'a p. t. *Leçons illustrées de français*; 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 urozmaïcenia. Uczniowie opisują obrazki nie tylko ustnie, lecz i piśmiennie; w przeprowadzeniu tego ćwiczenia autor zostawia nauczycielowi wiele swobody. „Czasami—powiada—pozwolimy uczniowi wypowiedzieć się samodzielnie, czasami pomożemy mu zapomocą 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 dopisywania 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: I Pożytek ze szkła; daj przykład jego zastosowania. II Karafka opowiada swoją historję. III Porównanie szkła z drzewem. IV Jak szklarz wprawia szybę. V Opowiedz, jak się nalewa wino do butelek. VI Co robić, gdy się kto szkłem skaleczy?

Obrazek do omówienia: ptaki na wiosnę. Tematy do wypracowań: I Czy widziałeś, jak ptaki wiją gniazda? co zauważyłeś? II Porównać gniazdo jaskółki z gniazdem stryżka. III Jakiego ptaszka lubisz najbardziej? Opisz go. Powiedz, jak żyje. IV Pożyteczność i ochrona ptaków. V Rozmowa między sroką a skowronkiem. VI 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 materiału 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 pokaazywał 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 blizkoznacznych, wskazywanie właściwych wyrazów na podstawie definicji np. nazwij część lampy, gdzie się nalewa naftę; powiedz wyraz, który oznacza wszystkie osoby obecne na jakim 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 français* 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 wykrycia myśli przewodniej; wreszcie temat do wypracowania w związku z czytaniem, lecz nie będący jego powtórzeniem.

Różne są zapatrywania pedagogów francuskich na przygotowanie 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. 149). Inni przeciwnie; wprawdzie nie każą dyktować gotowych planów, ani gotowych wzorów, uważają jednak za rzecz konieczną dopomódz

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

dzieciom w zbieraniu materiału 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 przypatrują 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 innymi 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 nie tylko sugestją, ale też wzorem, oraz punktem wyjścia do wskazówek ogólnych. Wspomniałam już wyżej (patrz str. 148) 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 artykułiku. 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 teoria opisu, uczniowie czytają i uczą się na pamięć odpowiednich urywków, stwierdzają 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 niendolny 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 niedokładnościach, z jakim 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 szczerłość, 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 wcześniej. 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 wszystkimi zmysłami. W wyborze tematów należy zachować ściśle 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 historii i literatury francuskiej, wymagające od ucznia nie tylko znajomości pewnych faktów lecz znacznej siły wyobraźni w odtwarzaniu dawnych epok i dawnych ludzi.

7. Na przygotowanie każdego wypracowania przeznaczają się czas dłuższy, niekiedy parę tygodni. Przez ten czas uczniowie zbierają materiał, gromadząc odpowiednie obserwacje. Materiał 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. 90 i 92). 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 podziało to krzepiąco: zaczynamy się zwracać 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 porad komisji redakcyjnej zaprojektowanego dzieła referaty i dyskusje na posiedzeniach świeżo założonego Polskiego Związku Nauczycielstwa, artykuły w jego organie, Nowych Torach, wreszcie referaty i dyskusje na zjeździe nauczycieli języków i historii, 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. Szydłowskiego: 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 przede wszystkim 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 niezem nieskrepowany 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 również stanowczo reformy w prowadzeniu wypracowań, ale ma charakter bardziej obiektywny.

Staralam się tam zaznajomić czytelnika polskiego z nowymi prądami w metodyce wypracowań na podstawie dwóch książek współczesnych: pracy pedagoga czeskiego, Müllera, która wyszła w Pradze 1904 i omówionej tu wyżej pracy Scharrelmann'a (patrz str. 113). 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 Müllera, 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, za-

wierających 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 Splawińska 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 nie tylko 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 wybitniejszymi pracami zagranicznymi. (Wypracowanie w ludowej szkole niemieckiej. Wychowanie 1912. Przyczynek do sprawy pierwszych wypracowań stylowych. Warszawa 1916) z drugiej daje własne obserwacje i przytacza ciekawy materiał z praktyki, dotyczący dziecka polskiego, a pochodzący bądź ze szkoły elementarnej, bądź z nauczania domowego.

Sprawa stylu dziecka i wypracowań stylistycznych zajęło się gorliwie Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi. Niezależnie od referatów, o których wspominaliśmy wyżej, postanowiło ono przede wszystkim zebrać odpowiedni materiał faktyczny. W tym celu istniejąca przy towarzystwie Komisja badań mowy wyłoniła podkomisję, która zajęła się opracowaniem kwestjonariusza 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

7—11, b) dla uczniów lat 11—15, c) dla uczniów lat 15—18*). Zalecono nadsyłać ćwiczenia tak, jak je dzieci nakreślą bez żadnych zmian i poprawek. Do ankiety dołączono rodzaj kwestionariusza dla nauczycieli, prosząc ich o wypowiedzenie się w sprawie prowadzenia wypracowań. Plan ankiety okazał się bardzo obfity: otrzymaliśmy około 2000 wypracowań z różnych stron Polski, tak, że opracowanie tego materiału 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 mało tak, że niewiele z nich istotnie można będzie wyprowadzić wniosków co do metodyki wypracowań.

Zainteresowanie się tą sprawą żywe było nie tylko w Warszawie, lecz i w Krakowie; istniejąca przy tamtejszym Związku nauczycielskim. Sekcja pedagogiczna przyszła z pomocą bratniemu Towarzystwu badań nad dziećmi w gromadzeniu materiału. Niezależnie od tego jeden z pedagogów krakowskich, H. Rowiński drukuje naprzód w Nowych Torach ciekawe studjum p. t. Metodyki wypracowań pisemnych, które wyszło następnie w osobnej odbitce. (Warszawa 1914). Autor przede wszystkim 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 z psychiką dziecka i jego zainteresowaniem nie prowadzi do celu t. j. ani pisać, ani myśleć nie uczy;

*) 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. Historia 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.

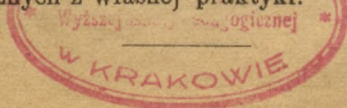
a stwierdzając odrazu swe dowodzenia faktami, przytacza autentyczne wypracowania uczniów szkoły wydziałowej, będące bezmyślnem powtórzeniem zwrotów książkowych, których dziecko nawet nie rozumie, a skutkiem tego przekręca niemiłosiernie. Domagając się radykalnej w tym względzie reformy, zwraca uwagę, 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 Chowania 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 2gim, jeśli dziecko zdolniejsze) i odrazu zadawać tematy wolne, w których dziecko własne myśli i przeżycia wyraża własnymi 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 muzeów, wystaw, zakładów przemysłowych, urzędów 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 różnorodnością i poezją, a więc: Czy był u was św. Mikołaj? Rynek krakowski z rana. Kraków we mgle wieczornej. Moja przechadzka nad Wisłą. Moja wycieczka do Tęczynka. Moje wrażenia z wycieczki do Tyńca. Obchód Rękawki. Odpust na Bie-

lanach. Wszystko to oczywiście podaje autor jedynie jako próbę, pierwszy szkielet, jako iniekcję do stworzenia nowej metodyki wypracowań, jako wskazanie drogi i hasło, które streszcza w ostatnich słowach swej pracy: „Metodyka wypracowań pisemnych dla naszych dzieci powinna być opartą na znajomości świata dziecięcego, na poznaniu dokładnem sposobu odczuwania, myślenia i sądzenia właściwego dziecku polskiemu, na poznaniu jego zdolności obserwacyjnej, słowem na psychologii dziecka. Jak we wszystkich innych umiejętnościach, tak i w dydaktyce rację bytu ma metoda przyrodnicza, doświadczalna, zapomocą której przeprowadzone nad zebranymi materiałami 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. Nie 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, Gilleta, 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 może? 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 materiału 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 materiału, 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 sprobuję wysnuć wnioski i zastosowania, które będą treścią drugiej części tej pracy. Tutaj podaję czytelnikom surowy niejako materiał psychologiczny i historyczny; sądząc, że samo rozpatrzenie tego materiału 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 miłym i wdzięcznym 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 różnaitości 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 materiałów autentycznych z własnej praktyki.



SPIS ALFABETYCZNY

autorów których prace i poglądy były wspominane *)

Anthes str. 100, 102.
Appelt str. 43.

Bartmann Józef str. 121.
Berthet str. 142.
Binet Alfred str. 35.
Bocquet str. 152.
Bogucka Cecylja str. 90
Bony str. 142, 144, 146, 147,
148.
Breuil str. 149, 151.
Brunot str. 14, 144, 147, 148.
Bugno str. 72.
Bystrzanowski Wojciech str. 41.

Chartran str. 89.
Chenin str. 142, 143, 152.
Chojnacki Wojciech str.
70.
Christoph str. 24, 115, 121.
Crouse str. 142.

Drzewiecki Konrad str. 119, 160
Dygasiński Adolf str. 79.

Estkowski Ewaryst str. 71, 82.

Friedrich str. 100.

Galliot str. 142.
Gansberg str. 100, 102, 103.

Gassmann str. 25, 29, 114, 145
Girard str. 71.
Gliński Jędrzej str. 74.

Herbart str. 44, 46.
Hiecke str. 49.

Jachowicz Stanisław str. 50, 75.
Jensen str. 32, 36, 108.
Jeske August str. 75.

Kamocka Józefa str. 61.
Kehr str. 71.
Konarski Stanisław str. 40.
Krasnowolski Antoni
str. 92, 138.
Królikowski Józef str. 44.

Laas str. 49.
Lamszus str. 32, 36, 108.
Lanson str. 130.
Larousse str. 88.
Le Bon Gustaw str. 129, 141.
Linke Karol str. 121.
Lipska-Librachowa str. 157.
Lubrański atr. 40.

Łagowski Florjan str. 45.

Majewska Zofja str. 97,
157.

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

Mezler str. 72.
Mieth Bernard str. 114.
Milewski Karol str. 59.
Mortkowiczowa Janina str. 97, 155.
Müller Józef str. 115, 156.
Niewiadomska Cecylja str. 90.
Nowicki Władysław str. 83.
Odrzywolski Marjan str. 157.
Olpiński Filip str. 74.
Pallan Stanisław str. 74.
Passendorfer str. 138.
Payot str. 142.
Perrotin str. 152.
Peterman str. 87.
Plenkiewicz Roman str. 68, 84.
Poitrinal str. 145.
Próchnicki Franciszek str. 85.
Raumer str. 49, 72.
Reiff str. 100, 113.
Rochow str. 69.
Roustan str. 138, 143.
Rowid Henryk str. 158.
Rymarkiewicz Jan str. 47.
Scharrelmann Henryk str. 61, 100, 113, 143, 156.

Schmieder Arno str. 119.
Seyfert Rudolf str. 115.
Splawińska Paulina str. 157.
Steger str. 24, 115, 121.
Sulcer str. 42.
Szafrński str. 72.
Szumski Tomasz str. 43, 54.
Szwejkowski Ignacy str. 69.
Szyćówna Aniela str. 155.
Tańska Klementyna str. 58.
Tolstoj L. str. 99.
Trentowski Bronisław str. 45.
Vannier str. 131.
Warnkówna Jadwiga str. 91.
Weil str. 142, 143, 152.
Wernic Henryk str. 77.
Wieruszewski Kazimierz str. 41.
Wiśniewski str. 72.
Wolanowska Augustyna str. 29, 157.
Zergiebel str. 120.
Ziemkiewicz Maksymilian str. 72.
Żmichowska Narcyza str. 60.

BŁĘDY DRUKU.

Na str.	7 wiersz	3 od góry	wydruk.	odmienn	zamiast odmiennie.
" "	" "	7	" "	" będziemy	" będziemy.
" "	9	" 22	" "	" myśli	" myśli.
" "	14	w tytule rozdziału	" "	" wysłowienie	" wysłowienia
" "	15	wiersz 26	od góry	" mówić	" mówić.
" "	" "	27	" "	" nawet	" nawet.
" "	23	" 5	od dołu	" elementarne	" elementarza.
" "	26	" 15	" góry	" Peległych	" Poległych.
" "	27	" 5	" "	" złożne	" złożone.
" "	28	" 15	" "	" drobnosce	" drobnostce.
" "	29	" 2	" "	" wygląda	" wygląda.
" "	42	" 14	" dołu	" przygotowywać	" przygotować.
" "	45	" 5	" "	" dyspotę	" dysputę.
" "	47	" 1	" "	" znaczenia	" znaczeniu.
" "	49	" 2	" góry	" średniowicznych	" średniowiecznych
" "	51	" 2	" dołu	" niższych	" wyższych.
" "	53	" 21	" góry	" Rymarkiewicza	" Rymarkiewicz.
" "	67	" 11	" "	" ćwiczenie	" ćwiczenia.
" "	74	" 10	" "	" Parnów	" Tarnów.
" "	77	" 13	" dołu	" prace	" praca.
" "	91	" 8	" "	" powiedzieć	" powiedzieć.
" "	97	" 7	" "	" hałasom	" hałsom.
" "	98	" 3	" góry	" prowadzenie	" prowadzenia.
" "	102	" 21	" "	" nio	" nie.
" "	115	" 20	" "	" Kinderspeche	" Kindersprache.
" "	122	" 9	" "	" opisywaniu	" w opisywaniu.
" "	155	" 12	" dołu	" Nauczyci,skiego	" Nauczycielskiego

683

READY DRAWN

40
318683/8

1

UP - Kraków BG



1050155521

