

BIBLIOTECA

FW
SP
CRACOV

700



BIBLIOTEKA

w Krakowie

Dzielnica

W KRAKOWIE





BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA. TOM VII

ANIELA SZYCÓWNA

METODYKA WYPRACOWAŃ

CZĘŚĆ DRUGA

ZASADY METODYCZNE I ICH ZASTOSOWANIE

WYDANIE TRZECIE



WARSZAWA
KSIĘGARNIA J. LISOWSKIEJ

UP - Kraków BG



1050156092



~~700~~

PRZEDMOWA

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

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

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



§ 1. Ćwiczenia ustne jako przygotowanie do piśmiennych.

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

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

- a) Rozmowy o świecie otaczającym t. j. o rzeczach, zjawiskach, ludziach i zdarzeniach z codziennego życia.
- b) Omawianie treści obrazków.
- c) Opowiadanie powiastek.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

jego uwagi; stąd oczywiście naturalna sposobność do wzbogacenia słownika. 3) Szereg obrazków, przedstawiających pewną kolejność zdarzeń czyli t. zw. historyjki w obrazkach, które dziecko powinno odtworzyć sobie, a następnie opowiedzieć; Tutaj czynność umysłowa jest najbardziej złożona; wymaga bowiem już nietylko zdania sobie sprawy z treści oddzielnych obrazków, lecz uchwycenia związku logicznego (przyczyny i skutki) pomiędzy niemi. Jestto więc pierwsza sposobność do ćwiczenia w logicznem myśleniu, a zarazem przejście do opowiadań dłuższych, często złożonych z kilku części. Jeśli zaś wszystkie wspomniane ćwiczenia prowadzić będziemy w dwójaki sposób; raz w chwili, gdy dziecko patrzy na obrazek i zdaje sprawę z tego, *co widzi*, drugi raz zaś, gdy obrazek usuniemy z przed jego oczu, albo nawet po upływie pewnego czasu zapytamy, *co widziało*; wówczas nietylko zbieramy tu nadzwyczaj cenny materiał do t. zw. psychologii zeznania (Aussagepsychologie), ale nadto mamy tu sposobność kształcić wierność tego zeznania, t. j. rozwijać zdolność dokładnego odtwarzania rzeczy dawniej widzianych, co jest rzeczą bardzo cenną dla późniejszych wypracowań piśmiennych.

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

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

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

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

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

§ 2. *Ćwiczenia piśmienne przygotowawcze.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§ 3. *Wybór tematu.*

A) *Zasady ogólne.*

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

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

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

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

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

W wyborze tematu należy się trzymać następujących zasad ogólnych:

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

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

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

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

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

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

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

B) Dostępność tematu.

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

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

maite przeżycia wewnętrzne np. *Najszcześniejszy dzień w mo-
jem życiu. Chwila przestachu. Wrażenia ucznia w czasie egza-
minów. Jaką zaletę najwyższej cenię w ludziach? Jakiego pragnął-
bym mieć przyjaciela?* i wiele innych podobnych proponować
można dopiero uczniom starszym, raczej młodzieży dorasta-
jącej. Wiele zaś tematów, poruszających różne zagadnienia
etyczne i psychologiczne, należałoby wogóle usunąć z pro-
gramu wypracowań dla młodzieży szkolnej, jakkolwiek (by-
wają często pomieszczone w podręcznikach zarówno pol-
skich, jak obcych; wymagają one bowiem doświadczenia ży-
ciowego, które może posiadać człowiek dojrzały, nigdy zaś
kilkunastoletni młodzieniaszek lub panienska. Uogólniając to,
cośmy mówili dotychczas, znajdziemy wśród tematów z życia
i otoczenia codziennego następujące stopnie dostępności:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Co się tyczy zdolności do rozumowania, na której opie-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

C) Wybór tematu w świetle zainteresowań ucznia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

D) Wartość kształcąca wypracowań.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E) Szkic programu.

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

Stopień I. (Dzieci lat 9 — 12).

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

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

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

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

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

Stopień II. (Dzieci lat 12 — 14).

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

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

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

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

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

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

Stopień III (Lat 14 — 18).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§ 4. *Metoda pracy.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2) *Przygotowanie bezpośrednie.* (Zebranie materiału i ułożenie planu).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§ 5. *Poprawianie wypracowań.*

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

B. Trentowski.

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

Anthes.

„Nie ćwiczenie należy poprawiać lecz dziecko“.

Payot.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dodatek

Tematy i pomysły.

Stopień I (lat 9 — 12).

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

a) W domu.

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

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

11. Moja siostra znalazła na ulicy małego pieska.

12. Piłka mi zginęła. (Gdzie? jakim sposobem? jak wyglądała?).

13. Jak pomagam mamie w gospodarstwie?

14. Rodzice wyszli i kazali mi pilnować młodszych dzieci. (Jak bawię małego braciszka?).

15. Przykra przygoda. (Skaleczyłam się nożem. Wbiłam sobie drzazgę. Sparzyłem się i t. p.).

16. Dostałem nową szafkę na książki. (Mam swoją półeczkę. Ojciec kupił mi nową lampę).

17. Wczoraj nie byłem w szkole, bo byłem chory.

18. Byłem dziś w piwnicy. (Węgłe przywieźli. Drzewo przywieźli. Mama mnie posłała po jabłka, po kartofle i t. p.).

19. Byłem dziś na strychu. (Matka wieszala bieliznę na górze).

20. Bawimy się w sklep. (Jak się bawimy w państwo? Jak urządziliśmy sobie teatr? Jak bawiliśmy się w kolej i t. p.).

21. Co widziałem wczoraj z okna naszego pokoju? (Co widzieliśmy stojąc na balkonie? Co widzieliśmy wieczorem, siedząc na ganku przed domem?).

22. Wojsko przechodziło przed naszym domem.

23. Naprzeciwko nowy dom budują (co widać i słyszeć?).

24. Obudziłem się dziś nagle w nocy. (Przyszła depesza, Była straszna ulewa w nocy i t. p.).

25. Jak przystroiliśmy choinkę na Boże Narodzenie?

26. Nasze pisanki (jajka wielkanocne).

27. Jak ozdobiliśmy nasz domek na święto 3 maja?

28. Jak ładnie było w naszej sieni na Zielone Świątki?

29. Jak spędziłem swoje imieniny?

30. Imieniny mamy. (Imieniny ojca, dziadka, brata i t. p.).

b) W szkole.

31. Co robiliśmy i czego nauczyliśmy się wczoraj w szkole?

32. Jak się dzieci bawią w czasie pauzy?

33. Nasze rysunki. (Co narysowałam wczoraj z własnej chęci?).

34. Lekcja gimnastyki.

35. Nasza ostatnia wycieczka. (Temat nauczyciel sformułuje bliżej stosownie do okoliczności).

36. Jak przyozdobiliśmy klasę? (Nasze wycinanki. Nasze obrazki).

37. Dziś fotografowali naszą szkołę (jak to było?)

38. Nie mieliśmy wczoraj lekcji arytmetyki. Nasz nauczyciel nie przyszedł. Cóż robiliśmy podczas wolnej godziny?).

39. Urządzimy choinkę (co dziewczynki i chłopcy robią w tym celu?).

40. Przedstawienie amatorskie. (Dzieci grały teatrzyk. Jak to było?).

41. Mamy nowych kolegów. Przybyła jeszcze jedna dziewczynka do naszej klasy i t. p.).

42. Pani nam pozwoliła zasadzić roślinki. (Jakie kwiatki mamy w naszej klasie?).

43. Zrobiliśmy sami kalendarz (w jaki sposób?).

44. Jedna dziewczynka dziś u nas zachorowała. (Nieszczęśliwy wypadek na gimnastyce. Wizyta lekarza w szkole i t. p.).

45. Był wielki mróz i dużo dzieci brakowało. (Co robili ci uczniowie, którzy się mrozu nie bali i przyszli?).

46. Imieniny nauczyciela. (Jak zrobiliśmy niespodziankę naszej pani?).

47. Ostatnia lekcja przed świętami. (Rozdanie cenzur. Jak żegnaliśmy się ze szkołą i z kolegami?).

48. Pierwsza lekcja po świętach.

49. Pierwsza lekcja po wakacjach.

50. Koniec roku szkolnego.

c) Dzieci i zwierzęta.

51. Jak się bawię z moim pieskiem?

52. Jak mnie raz nasz Azorek obronił? (Opowiadanie strasznej przygody).

53. Moja ciocia ma bardzo mądrego pudła. (Opowiadanie na temat jego mądrości: dzieci opisują jakieś zdarzenie ze swojej obserwacji).

54. Jak nasz kotek bawi się z nami?

55. Jak karmię swego kanarka?

56. Mój konik.

37. Moje króliki.

58. Moje gołąbki.

59. Jak się raz przestraszyłem krowy.

60. Jak mój brat uciekał przed indykiem?

61. Jak na małą Zosię gąsior napadł?

62. Jak oswoiliśmy sobie owieczkę?

63. Jak mi kury raz wpadły do ogródka?

64. Jak kury uciekały przed jastrzębiem?

65. Pierwszy raz jechałem na żywym koniu. (Jak to było? Przygody).

66. Widziałem w ogrodzie dzieci, które jechały na osiołku.

67. Sypimy okruszyny dla wróbelków. (Karmienie ptaszków w zimie).

68. Chodźmy na sadzawkę do łabędzi. (Co tam dzieci robią?)

69. Papuga naszej sąsiadki. (Mądry szpak, kruk który gada. Odpowiednie opowiadanie zawsze z własnych przeżyć).

70. Wczoraj byłem w cyrku i widziałem jak konie skaczą przez obręcze. (Przyprowadzili do nas na podwórze mądrą małpkę. Pierwszy raz w życiu widziałem żywego słonia i t. p.

d) Dzieci w ogrodzie.

71. Dziś (na wiosnę) zaczęliśmy pracę w naszym ogródku. (Co tam robimy?).

72. Co zasadziłem na swojej grządce? (Jakie mieć będą kwiatki, warzywa, owoce?).

73. Nasz ogródek podczas wielkiego skwaru.

74. Jak wygląda nasz ogródek po burzy?

75. Skutki wichury w naszym ogrodzie. (Złamane drzewko).

76. Jak zbudowaliśmy altankę w naszym ogrodzie?

77. Zbieranie owoców. (Jak pomagaliśmy przy zrywaniu czereśni, jabłek? i t. p.).

78. Zbieramy nasionka w torebki.

e) Dzieci na ulicy.

79. Moja droga do szkoły. (Którędy idę? co widzę po drodze? Ciekawe przygody).

80. Dziś była straszna wichura.

81. Gdy wyszedłem wczoraj z domu, deszcz zaczął padać. (Jak wyglądała ulica?).

82. Ciężka droga do szkoły. (Idziemy po śniegu. Błoto ogromne. Nogi nam zapadają w piasek i t. p.).
83. Mama mnie posłała po sprawunki! (Przygody na ulicy, w sklepie, na targu).
84. Droga do kościoła w niedzielę.
85. Wczoraj jechałem sankami.
86. Pojechałem do wuja tramwajem. (Opis tej wycieczki i przygód).
87. Gwiazdka się zbliża. Oglądam wystawy. (Co widziałem?).
88. Byłem z tatusiem w księgarni.
89. Na naszej ulicy nowy bruk kładą. (Co można zobaczyć i słyszeć?).
90. Wracałem wieczorem, gdy zapalali latarnie.
91. Idziemy na stację kolei (kogo tam widzimy?).
92. Byliśmy dziś na moście.
- f) Dzieci na wsi *).
93. Jak mój tatuś pracuje w polu na wiosnę?
94. Jak raz burza nas zaskoczyła w polu?
95. Wczoraj oglądaliśmy żniwa. (Jakieśmy pomagali w czasie żniw?).
96. Przejazdźka wozem drabiniastym na sianie (albo na snopkach).
97. Wycieczka do młyna.
98. Wycieczka do lasu na jagody (na grzyby, na orzechy i t. p.).
99. Jakieśmy raz poszli nad rzekę na ryby (na raki i t. p.).
100. Przejazdźka łódką po stawie.
101. Wycieczka do kuźni.
102. Byliśmy na odpuscie.
103. Byliśmy na jarmarku w miasteczku.
104. Jak się raz zabłąkałem w lesie.
- g) Przygody i zdarzenia mniej zwykłe.
105. Moja choroba. (Jak byłem w lecznicy. W szpitalu i t. p.).

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

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

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

108. Podczas powodzi w naszej okolicy.

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

110. Najciekawsze wspomnienia z mego dzieciństwa.

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

a) Rzeczy, rośliny, zwierzęta.

111. Jak wygląda moja nowa piłka?

112. Moja nowa laleczka.

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

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

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

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

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

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

119. Konik mojego ojca.

120. Pies naszego sąsiada.

Uwaga. Tu należą również № 10, 11, 12, 13, 56, 57, 58, 69, 70, o ile je zechcemy traktować jako opis pewnego przedmiotu lub zwierzęcia, a nie jako opowiadanie własnych przygód.

b) Łatwiejsze opisy pewnych miejsc i obrazków pór roku*).

121. Nasze podwórko rano (co można zobaczyć i słyszeć).
122. Nasz ogródek na wiosnę.
123. Plac do zabaw dla dzieci. (Plac ten należy nazwać stosownie do miejsca, gdzie dzieci mieszkają).
124. Ślizgawka w naszym mieście.
125. Nasza ulica w czasie ulewy.
126. Ogród miejski na jesieni (nazwać stosownie do miejscowości).
127. Droga wiejska w czasie śniegu (tylko dla dzieci wiejskich, lub tych, które często bywają na wsi).
128. Warsztat naszego ojca (dla dzieci rzemieślników).
129. Ulubiona nasza łączka.
130. Sala rekreacyjna w szkole.
131. Sala gimnastyczna (boisko).
132. Pole na jesieni (po zżęciu zboża).

Uwaga. Tu zaliczymy również № 18, 21, 68, 73, 74, 79, 80, 82, 84, 90, 91, 108, o ile zechcemy je traktować epizodycznie — wówczas tytuły niektórych brzmieć będą inaczej, a mianowicie: 18. Nasza piwnica. 21. Widok z naszego okna. 68. Sádzawka w Saskim Ogrodzie (lub inna dobrze znana dzieciom). 80. Wichura. 90. Ulica o zmierzchu. 91. Dworzec kolejowy. 108. Jak wygląda nasza wieś po powodzi? Uważamy jednak tak sformułowane tematy za trudniejsze i dlatego radziłabym je zadawać dzieciom o jakiś rok lub dwa lata starszym np. № 18 w sformułowaniu pierwotnym: *Dziś byłem w piwnicy* zupełnie jest dostępny dla dzieci 9-letnich, t. j. dla II oddziału, gdy opis: *Nasza piwnica* dalibyśmy najwcześniej w oddziale V-ym dzieciom conajmniej 11-letnim.

c) Ludzi (opisy bardziej powierzchowne: strój, zajęcia, czynności).

133. Jak się bawi mój mały braciszek?

*) Dział ten uważamy za odpowiedniejszy dla stopnia II zdarrzają się jednak dzieci lat 10 — 12, które i w tym kierunku okazują zainteresowanie i uzdolnienie pewne.

134. Pastuszek na łące. (Jak wygląda? co robi przez dzień cały?)
135. Przyszła do nas wieśniaczka z mlekiem (głównie dla dzieci miejskich).
136. Wieśniak przywiózł drzewo (ubiór, mowa).
137. Widziałem na ulicy zakonnika.
138. Widzieliśmy w lesie ludzi, rąbiących drzewo.
139. Dziś był u nas mały druciarczyk.
140. Dziś przyszli kominiarze wycierać kominy.
141. Przekupka na rogu. (Dzieci opisują dobrze znaną sobie kobietę, mogą również w tem ćwiczeniu i w wielu podobnych przytoczyć swoją rozmowę).
142. Dziś jechała straż przez ulicę (ubiór strażaków).
143. Dziś był u nas listonosz.
144. Chłopiec, sprzedający gazety (może być opis, połączony z rozmową).
145. Widziałem w lesie myśliwych (na podstawie rzeczywistego wspomnienia i obserwacji).
146. Jak wyglądają marynarze (wspomnienie z wakacji, spędzonych nad morzem).
147. Przyjechali do nas górale w swoich strojach. (Jak się ubierają górale w Zakopanem? i t. p.).
148. Spotkałem na ulicy murzyna (chińczyka i t. p.).

Uwaga. Tutaj zaliczymy również № 7, 22, 41, 93, 97, 101, o ile główną uwagę skupimy w nich na opisie osoby działającej; temat wówczas sformułujemy inaczej, a mianowicie: 7. Szklarz. 22. Żołnierz. 41. Mój kolega, Staś. 93. Rolnik w polu. 97. Młynarz. 101. Kowal. Ponieważ takie ujęcie tematu jest bardziej abstrakcyjne od poprzedniego, więc można je polecić dopiero dzieciom starszym mniej więcej w V oddziale, gdy w pierwotnej formie mogą ją opracowywać już dzieci 9-letnie z III oddziału.

C) *Listy.*

149. List do matki, która wyjechała z domu. (Do ojca, brata, siostry i t. p. w podobnych okolicznościach).
150. List do ciotki z podziękowaniem za otrzymany podarunek (do wuja, chrzestnego ojca, znajomego w podobnych okolicznościach i t. p.).

151. List do cioci (lub innej osoby) z prośbą o przyjęcie kwiatów z ogródka siostrzeńców lub ich własnej robotki.

152. List do dawnego nauczyciela z powinszowaniem imienin i wiadomościami ze szkoły.

153. List do kolegi (lub koleżanki) z zawiadomieniem o niemożności przyjścia na dzień umówiony (podać powody np. silne przeziębienie, choroba brata, lekcja dodatkowa i t. p.).

154. List do kolegi (lub koleżanki) z zaproszeniem na podwieczorek, wspólną przechadzkę lub inną jaką przyjemność w dniu urodzin.

156. Odpowiedź na zaproszenie (przychylna lub odmowna).

157. List ucznia (lub uczennicy) do nauczyciela muzyki z zawiadomieniem, że nie może przyjść na lekcję, albo z prośbą o zmianę godziny.

158. List do ucznia z (klasy wyższej z zapytaniem, czy nie mógłby pożyczyć książki (atlasu geograficznego, mapy i t. p.), której już nie używa.

159. Podziękowanie za spełnienie powyższej prośby.

160. List dziewczynki, mieszkającej na wsi (lub w małym miasteczku), do przyjaciółki, zamieszkałej w mieście, z prośbą o załatwienie paru sprawunków (ile się przynacza na to pieniędzy? kto i kiedy zapłaci? jak ma wystać?)

161. List do redakcji pisma dla dzieci z wiadomością o zmianie adresu.

162. List do przełożonej ochronki lub lekarza w szpitalu w imieniu całej klasy, przesyłając podarki na gwiazdkę dla biednych i chorych dzieci, przeważnie własne roboty uczennic.

Uwaga. Listy te piszą dzieci tylko wtedy, gdy własne ich życie nasunie wskazane tu okoliczności. Oprócz tego niektóre opowiadania i opisy wyżej podane mogą napisać w formie listu. Do tego celu nadają się szczególnie № 17, 29, 31, 35, 43 — nadać im trzeba jednak inny charakter, a mianowicie 17. List do nauczyciela z usprawiedliwieniem swej nieobecności w szkole, albo List do kolegi z prośbą o objaśnienie zadanych lekcyj. 23. List do przyjaciółki z podziękowaniem za przesłane życzenia

w dniu imienin i z opisem tego dnia. 31. List do kolegi nieobecnego. 35. List do przyjaciela, który chodzi do innej szkoły. 45. List do jednego z nieobecnych.

D) *Wypracowanie w związku z nauką systematyczną.*

Uwaga. Ponieważ dział ten zależy od programu wszystkich przedmiotów, nie możemy tu tematów wskazywać szczegółowo, podajemy je tylko ogólnie.

163. Krótkie sprawozdanie ze spostrzeżeń, uczynionych w czasie wycieczki (może to być rodzaj dziennika przyrodniczego z rysunkami).

164. Spostrzeżenia nad rozwojem roślinki przez siebie wypielegnowanej.

165. Spostrzeżenia, dotyczące życia zwierząt w akwarjum szkolnem.

166. Opis przyrządów własnej konstrukcji (z rysunkami).

167. Opis doświadczeń, wykonywanych przez nauczyciela lub uczniów.

E) *Powiastrki i bajeczki, będące częściową reprodukcją utworów czytanych lub własnym pomysłem dziecka.*

Uwaga. I tutaj nie możemy wskazać szczegółowo wszystkich tematów, bo — choć odrzucamy dosłowne lub prawie dosłowne powtarzanie powiastrki przeczytanych, niemniej treść będzie zawsze w pewnej zależności od używanej książki do czytania, a ćwiczenie rozwinięciem myśli, które dana czytanka nasunęła.

a) Według obrazków.

168. Co przedstawia obrazek, który wisi w naszej klasie? (wybierać sceny z życia codziennego).

169. Mam ładną pocztówkę, opiszę, co na niej przedstawiono! (wybierać sceny z życia codziennego).

170. Obraz religijny, który nam ksiądz pokazywał na lekcji. (Wybierać należy obrazy, które przedstawiają jakieś zdarzenie biblijne, np. ze Starego Testamentu: Znalezienie Mojżesza nad Nilem. Józef poznaje swych braci

i t. p., albo z Nowego: Chrystus błogosławi dzieci. Trzej królowie z darami i t. p.).

171. Obraz historyczny, który oglądaliśmy na lekcji historii Polski (może być reprodukcja jakiegoś większego obrazu o treści dość bogatej, lecz dostępnej i zrozumiałej dla dzieci tego wieku).

172. Do czytanej lub słyszanej bajeczki zrobić własną ilustrację, a następnie rysunek ten opisać i objaśnić.

173. Opowiedzieć historyjkę, przedstawioną w szeregu obrazków. (Materiału dostarczy wydawnictwo Arcta, p. t. *Historyjki w obrazkach*, tablice wydawane przez Uranję i inne wydawnictwa podobne, których zapewne z biegiem czasu będzie coraz więcej).

174. Opowiedzieć powiastkę na podstawie dwóch obrazków, przedstawiających jej początek i koniec. (Próba inteligencji według metody Dawida. Można też korzystać z tablic, zawartych w książce p. t. *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*).

b) Na podstawie słyszenia lub czytania.

175. Opowiedz bajeczkę, którą słyszałeś, będąc małym od swej niani lub babci.

176. Opowiedz powiastkę, którą sam czytałeś w książce lub piśmie dla dzieci.

177. Napisz treść powiastki, która najbardziej ci się podobała z czytanek na lekcji. (Dzieci wybierają dowolnie i piszą z pamięci bez poprzedniego przygotowania).

178. Napisz jako osobną powiastkę jeden urywek z dłuższej powieści np. z *Przygód Robinsona Kruzoa*. (Temat może wybrać samo dziecko; w klasie każdy uczeń co innego, albo też nauczyciel podsuwa tematy, skoro się przekona, że dzieciom dana książka bardzo się podobała i chętnie o niej mówią).

179. Wymyślcie dłuższą powiastkę, mając treść zawartą w króciutkiej bajeczce. W tym celu nadają się bardzo niektóre zwięzłe bajeczki Jachowicza, np.:

Kotek kulawy szedł sobie drogą,
Staś nierozważny trącił go nogą;
— Nie trącaj, Stasiu — rzekła Halinka —
Niech sobie idzie biedna kocinka.

Dziecko wymyśla: a) historję kotka (dlaczego był ku-

lawy? do kogo należał? jakie miał przygody? b) historję Stasia i Halinki (gdzie mieszkały te dzieci? w jakim były wieku? które było starsze? jakie miały usposobienie? czy znały tego kotka?) c) zakończenie bajeczki (czy Staś usłuchał siostry? w jaki sposób dzieci okazały współczucie biednemu kotkowi?)

Mama Zosię przestrzegała:
„Zeszyj dziurkę, póki mała“.
Ale Zosia niezbyt skora,
Odwlekała do wieczora.
Z dziurki dziura się zrobiła,
A choć Zosia i zaszyła,
Zepsuła się suknia cała.
Źle, że matki nie słuchała.

Dzieci opowiadają: kto była Zosia? gdzie mieszkała? Jakim sposobem rozdarła suknię? dlaczego nie chciała zeszyc odrazu? (czem się zajmowała przez cały dzień? jak się usprawiedliwiała mamie?) dlaczego suknia więcej się podarła (przygody Zosi w ciągu dnia), kiedy zabrała się do naprawy? jak jej szła ta robota? jak suknia wyglądała po tej reperacji?

Oczywiście takie ćwiczenia przerabiamy naprzód ustnie, a skoro temat pobudzi dostatecznie wyobraźnię dzieci, proponujemy, aby rozwinęły piśmiennie swoje pomysły.

180. Podyktuję wam początek powiastki, a każde z was napisze zakończenie własnego pomysłu. W tym celu nauczyciel posiłkuje się powiastkami, zawartemi w książkach, albo też wymyśla coś swojego. Początek powinien być zaciekawiający, aby pobudzać wyobraźnię dziecka. Przytaczamy parę dla przykładu.

1. Mały Jasio dostał pudełko z farbami. Cieszył się bardzo i malował wszystko. Raz, gdy nikogo nie było w domu, postanowił wszystkie meble w pokoju przemaalować na śliczny kolor niebieski. Zabiera się do malowania swego krzeselka, wtem słyszy dzwonek... (Napiszcie co się stało).

2. Leonek miał ślicznego latawca. Bawił się nim na podwórzu. Wtem zrywa się silny wiatr, latawiec uniósł się wysoko i poleciał przez ulicę do domu naprzeciwko i wpadł

w otwarte okna na trzecim piętrze. (Co teraz robi Leonek? czy odzyska swego latawca?).

3. Wyszła Kasia na jagody, długo chodziła po lesie, nazbierała pełen dzbanek i nie zauważyła, że już ciemno zupełnie. Chce wracać do domu, a tu drogi nie widzi. Zbłąkała się i nie wie, w którą iść stronę. (Dalsze przygody Kasi).

c) Z własnej fantazji na podstawie podanego tematu).

181. Co mi opowiadała moja lalka?

182. W wielu bajkach Andersena i innych autorów przedstawia się, że w noc Bożego Narodzenia wszystkie przedmioty martwe odzyskują życie i mówią, jak ludzie. Wyobraźcie sobie, że ożyły wasze zabawki (lalki, konie drewniane, pajace i t. p.) i opiszcie ich rozmowę. Możecie to przedstawić, jako sen dziecka w dzień gwiazdki.

183. Napiszcie powiastkę na następujący temat: Dziewczynka stłukła wazon pamiątkowy, który matka jej bardzo lubiła, ogromnie się martwi i myśli, jak to matce powiedzieć, jak ją przeprosić i jak wynagrodzić.

184. Wróbelek, który zimą usiadł w pobliżu naszego okna, opowiadał swą historję dzieciom.

185. Dziewczynka wiejska, która po raz pierwszy znalazła się w wielkim mieście, opisuje swe wrażenia w liście do przyjaciółki. (Możecie napisać w formie listu Kasi do Jagusi).

186. Chłopiec wychowany w mieście, po raz pierwszy ma wyjechać na wieś na kolonje letnie i opowiada swoje wrażenia. (Może to być list Antka do Franka).

187. Maciuś jest pastuszkciem. Opowiedzcie dokładnie jeden dzień jego życia.

188. Ojciec Antka sprzedaje gazety na ulicy. Opowiedzcie dokładnie jeden dzień jego życia — może to być: Opowiadanie pana Jędrzeja, który przyszedł do domu po pracy.

189. W rogu dziedzińca waszej szkoły jest duży kamień, na którym czasem nawet odpoczywacie podczas zabawy. Wyobraźcie sobie, że ten kamień widzi i słyszy wszystko, co się dzieje na dziedzińcu szkolnym, a nawet i w szkole, i napiszcie: Co kamień opowiada o naszej szkole?

190. Zajączek pewien w lesie był ścigany przez myśliwych, lękał się bardzo, ale uciekł szczęśliwie i opowiada swe przygody matce. Napiszcie *Opowiadanie zajączka*.

191. Ułóżcie historyjkę o roztrzepanym chłopcu, który przez nieuwagę zawsze wyrządzi jakąś szkodę albo sobie, albo komu (to samo może być o roztrzepanej dziewczynce).

192. Napiszcie powiastkę o grymaśnem dziecku, które nie chce jeść obiadu, a później jest głodne.

193. Napiszcie opowiadanie o samolubnym uczniu, który poprawił się w szkole pod wpływem dobrych kolegów.

194. Śniło ci się raz, że byłeś dorosłym i nie chodziłeś już do szkoły. Teraz już tego snu nie pamiętasz, ale pod jego wpływem myślisz, co byś czynił w takim razie. Napisz odpowiednią powiastkę o sobie, jako o dorosłym np.: Staś na wojnie. Zosia jako przełożona pensji i t. p.

195. Śniło ci się raz, że wsiadłeś na okręt i pojechałeś daleko, daleko. Teraz nie pamiętasz dokładnie swych przygód, ale czasem o nich myślisz. Napisz ćwiczenie p. t. *Mój sen* albo *Daleka podróż*, albo *Dziwne przygody*. (Tytuł dobiera dziecko samo, zależnie od treści swego pomysłu).

196. Śniło ci się raz, że żyłeś w dawnych czasach. Jeśli pamiętasz, opowiedz ten sen, wyliczając wszystko, co widziałeś, gdzie byłeś, z kim mówiłeś i t. d.

197. Śniło ci się raz, że miałeś skrzydła i mogłeś latać jak ptaszek. Przypomnij to sobie i napisz ćwiczenie: „Gdybym była ptaszkiem“.

190. Była pewna dziewczynka bardzo samowolna, która gniewała się ciągle, że musi słuchać starszych. Zjawiała się jej raz wróżka i powiedziała: „Przez jeden dzień będziesz panią swej woli, nikt ci się w niczem nie sprzeciwi“. Opowiedzcie, jak dziewczynka spędziła dzień cały? (jej żądania, pomysły zabawne i przykre przygody). Może to być powiastka p. t. *Natalka* — panią swej woli — w takiej powlastce możecie sobie wymyślić bohaterkę i jej przygody, pamiętając, że nikt jej nic nie doradza, a nawet gdy pyta mamy lub ojca, odpowiadają: „Rób co chcesz, jesteś panią swej woli“ — albo możecie też siebie postawić na jej miejscu i napisać: „Gdybym była panią swej woli“.

199. Szkoła prowadzona przez dzieci. Wyobraźcie sobie, że wam nauczyciel powiedział: „Od jutra macie zupełną swobodę, nic wam nie będę rozkazywał, lecz nawet w prowadzeniu nauki zastosuję się do waszych żądań“. Opiszcie, jakbyście z tego pozwolenia skorzystali i całą szkołę po swojemu urządzili.

200. Powieść zbiorowa. Cała klasa, albo przynajmniej jej część wybierze sobie jeden temat obszerniejszy, który dzieli się na rozdziały i każdy uczeń lub uczennica pisze jeden rozdział. Później przepisuje się to do jednego zeszytu, jako wspólną pracę klasy. Temat należy brać taki, którego różnorodność pomysłów nie szkodzi np. *Pamiętnik lalki*. *Historja starego grosza*. Można też niektóre z tematów poprzednich opracować w ten sposób.

Uwaga. Tematy, podane w tym dziale, wymagają większej samodzielności od uczniów, niż poprzednie, więc oczywiście nie można ich dawać jeszcze na początek dzieciom 9-letnim w III oddziale; natomiast w oddziale V, a czasem i w IV rzeczy takie mają prawdziwe powodzenie, wszystkie prawie zdolniejsze dzieci lat 10 — 12 wolą same układać takie powiastki, niż parafrazować lub streszczać, Zresztą rzeczą nauczyciela jest czynić odpowiedni wybór o którym mówiliśmy w części teoretycznej. Przy podawaniu takich tematów, jak: o grymaśnem dziecku, o samowolnej dziewczynce należy się wystrzegać wszelkiego moralizowania i z góry nie wymagać od dzieci, aby potępiły daną wadę, lecz pozwolić im zupełnie swobodnie rozwinąć własne pomysły. Trochę humorystyki w tych wypracowaniach nie tylko nie zaszkodzi, lecz nawet ma znaczenie etyczne: ośmieszenie pewnych wad więcej nieraz działa, niż długie moralizowanie.

Stopień II.

(Uczniowie lat 12 — 14).

A) *Opowiadania z własnego życia.*

201. Najdawniejsze moje wspomnienia.

202. Pierwsze dni w szkole (wspomnienie).

203. Jak spędziłem ostatnie wakacje?

204. Mój życiorys.

205. Podróż do Warszawy, Krakowa, Poznania (lub innego większego miasta).

206. Mój pierwszy wyjazd na wieś.

207. Przeprowadzka (ze wsi do miasta, lub w mieście zmiana mieszkania).

208. Nowa szkoła (uczeń, który poprzednio uczył się gdzieindziej, opisuje swe wrażenia w nowej szkole i porównywa ją z dawną).

209. W naszej bursie. (Uczeń lub uczennica z prowincji opisuje swe życie w bursie, gdzie został umieszczony).

210. Nasza dola pensjonarska (dziewczynka, umieszczona w szkole, połączonej z internatem, opisuje, jak tam czas przepędza).

211. Na kolonji wakacyjnej.

212. Dzieje jednego roku szkolnego. (Uczniowie lub uczennice układają rodzaj kroniki czy sprawozdania z całego roku, notując ważniejsze zdarzenia z tego czasu. Ćwiczenie to nadaje się albo na początek roku szkolnego, jako wspomnienie z klasy poprzedniej, albo też na zakończenie roku, jako sprawozdanie z ubiegłego roku).

213. W jaki sposób powstała u nas drużyna skautowa?

214. Wspomnienie z wycieczki skautowskiej.

215. Jak w szkole naszej powstał i został zorganizowany samorząd uczniów?

216. Jak urządziliśmy orkiestrę szkolną?

217. Nasze wieczorki i koncerty.

218. Zabawa w ostatki.

219. Dzień wigilji w naszym domu.

220. Jak obchodziliśmy święta wielkanocne; (w Krakowie może być: Rękawka).

221. Jak u nas na wsi obchodzą dożynki?

222. Co robimy podczas długich wieczorów zimowych?

223. Wystawa w naszej szkole. (Jak ją urządzono? czyje roboty się w niej znajdowały?).

224. Nasz sklepik szkolny. (Historja założenia. Urządzenie. Pożytek).

225. Gdy po raz pierwszy jechałem sam koleją... (opis przygód).

226. Moje gospodarstwo. (Uczennica opowiada jak podczas nieobecności matki musiała się zająć domem i młodszym rodzeństwem).

227. Święto wiosny w naszej szkole. (Opis uroczystości sadzenia drzewek lub inne podobnej).

228. Jak pomagaliśmy ptakom w czasie zimy? (Dzieci opowiadają, jak z własnego popędu lub z zachęty nauczyciela utworzyły rodzaj towarzystwa przyjaciół zwierząt, które zajęło się karmieniem ptasząt zgłodniałych i zziębniętych).

229. Historia mego zegarka. (Dzieci opowiadają, kiedy od kogo i w jakich okolicznościach otrzymały pierwszy zegarek, jak się nim cieszyły i pyszniły i t. p.).

230. Wycieczka łódką (albo podróż morzem). Uczniowie, którzy taką wycieczkę odbyli, opisują swe przygody.

231. Wycieczka w góry. (Uczniowie, którzy taką wycieczkę odbyli, opisują swe przygody.

232. Przyjazd krewnych. (Dzieci opisują przyjazd wuja, ciotki czy dziadka, mieszkających daleko i dawno niewidzianych).

233. Mamy gości w domu. (Dzieci opisują odwiedziny osób, których poprzednio nie znały — oczywiście treść ćwiczenia i sformułowanie tematu zależne będzie od rzeczywistych okoliczności życiowych).

234. Goście w szkole. (Ktoś z ludzi znanych w kraju, albo też z cudzoziemców zwiedzał szkołę — dzieci opisują tę wizytę).

235. Niespodzianka. (Dzieci opowiadają o przyjemności, która je spotkała niespodzianie np. o podarunku albo o liście, który znalazły w domu po przyjściu ze szkoły).

236. Jak obchodziliśmy święto narodowe 3 maja (lub inną jakąś uroczystość).

237. Wczoraj po raz pierwszy w życiu byłem w teatrze (wrażenia).

238. Nasza szkoła była na wystawie obrazów (wrażenia).

239. Byłem w szpitalu, aby odwiedzić chorego przyjaciela (krewnego, znajomego, służącą i t. p.).

240. Wycieczka na cmentarz w Dzień Zaduszny.

Uwaga. Wśród podanych tematów są bardzo zbliżone do tych, które podaliśmy dla stopnia I; treść ich jednak jest inaczej sformułowana; na stopniu I tematj możliwie ograniczam, aby uczeń odtworzył tylko jedną chwilę, jeden jakiś

moment,, gdy na stopniu II-im żądamy od niego większej całości, złożonej z szeregu zdarzeń. Niezależnie od tego, niektóre tematy dla młodszych mogą być z równą korzyścią opracowywane i przez dzieci lat 12 — 14 szczególnie mniej zdolne; do takich zaliczymy № 21, 35, 94, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109.

B) *Opisy i obrazki przyrody i ludzi.*

a) Opisy przyrody w różnych porach roku.

241. W polu na wiosnę.
242. Byłem nad rzeką, gdy lody puściły.
243. Deszczyk majowy.
244. Sad na wiosnę (drzewa owocowe, okryte kwiatami).
245. Powrót z lasu o zachodzie słońca.
246. Wieczór letni na wsi.
247. Łąka w czasie sianokosu.
248. Wczesny ranek w zagrodzie wieśniaka.
249. Przyjazd do domu w pogodną noc sierpniową.
250. Burza w lecie.
251. Droga nad rzeką.
252. Źródło w lesie (albo: Odpoczynek nad strumykiem).
253. Sad na jesieni.
254. Las na jesieni.
255. Babie lato.
256. Mglisty poranek jesienny na wsi.
257. Miasto we mgle.
258. Szaruga jesienna.
259. Święty Marcin na białym koniu przyjechał. (Pierwszy śnieg).
260. Zawieja śnieżna.
261. Kwiaty na szybach.
262. Pogodny dzień zimowy.
263. Ogród o zmroku.
264. Pokój o szarej godzinie.
265. Widok ze wzgórza lub z góry. (Oczywiście uczniowie opisują widok, któremu przyglądali się sami z wyraźnie określonego miejsca np. w Krakowie może być Wi-

dok z kopca Kościuszki — we Lwowie — Widok z góry Zamkowej i t. p.

Uwaga. Wszystkie te wypracowania dzieci piszą na podstawie własnej obserwacji, do której nauczyciel powinien je zachęcić uprzednio.

b) Obrazki z życia ludzi na wsi i w mieście.

266. Na pastwisku.

267. Przy żniwie.

268. Młocka w stodole.

269. Połów ryb w stawie.

270. Na targu.

271. Na jarmarku.

272. Plac przed kościołem w niedzielę.

273. Dworzec kolei przed odjazdem pociągu.

274. Co widziałem i słyszałem na poczcie.

275. Biuro kolonij letnich podczas zapisu dzieci.

276. Wieczór przątek.

277. Szwalnia.

278. Nasza szkoła zwiedzała drukarnię.

279. Nasza szkoła zwiedzała fabrykę (nauczyciel sformułuje bliżej ten temat, zależnie od okoliczności).

280. Byłem w ochronie dla małych dzieci.

c) Opisy domów, gmachów, pomników, ulic i placów w mieście rodzinnem.

281. Dom, w którym mieszkam.

282. Nasza szkoła.

283. Nasz kościół parafjalny.

284. Plac Zamkowy w Warszawie (Plac Teatralny, Plac Trzech Krzyży, Plac Zbawiciela — zależnie od dzielnicy, w której dzieci mieszkają, lub w której mieści się szkoła).

285. Wycieczka na Stare Miasto w Warszawie.

286. Na Wawel, na Wawel, Krakowiaku żwawy! (Opis zamku i kościoła po odpowiedniej wycieczce — przede wszystkim dla dzieci, mieszkających w Krakowie; dla innych zaś w razie, gdy odbyły wycieczkę do Krakowa i przechowały żywe jej wspomnienie).

287. Rynek naszego miasta (poleca się szczególnie dla dzieci, mieszkających w mniejszych miastach, gdzie całe życie koncentruje się w rynku).

288. Krzyż przy drodze albo Figura przy drodze (poleca się szczególnie dla dzieci, mieszkających na wsi).

289. Kapliczka w lesie.

290. Pomnik Mickiewicza w Warszawie.

291. Jakie pomniki znajdują się w naszym mieście? (Dzieci mogą opisać tylko jeden, który dobrze znają i który je bliżej interesuje).

292. Hale Targowe. (W Warszawie: Hale za Żelazną Bramą, w Krakowie mogą być Sukiennice, w Częstochowie — Kramy pod Jasną Górą i t. p.).

293. Duży magazyn lub bazar (wybrać temat stosownie do miejscowości).

294. Ogród spacerowy w naszym mieście. (W Warszawie może być do wyboru: Ogród Saski, Łazienki, Park Ujazdowski, Park na Pradze, Park Skaryszewski;—w innych miastach odpowiedni ogród publiczny).

295. Aleje Ujazdowskie w Warszawie (albo: Aleja Trzeciego Maja).

296. Planty krakowskie.

297. Aleja Józefiny w Kaliszu (odpowiednia aleja spacerowa w innych miastach).

298. Wycieczka na stacje filtrów w Warszawie (dla dzieci zamieszkałych w innych miastach: Nasze wodociągi. Wodociągi miejskie i t. p.).

299. Na przedmieściu. (Przy rogatkach miejskich).

300. Wyobraźcie sobie, że cudzoziemiec chce zwiedzić wasze miasto i bierze was za przewodnika — opiszcie, jak będziecie go oprowadzali i co mu pokażecie. Będzie to wypracowanie p. t. Przechadzka po naszym mieście.

Uwaga. Raz jeszcze z naciskiem przypominamy, że dzieci to tylko mają opisywać, co naocznie obserwowaly i co je żywiej zainteresowało. Dajemy umyślnie dużo tematów, aby nauczyciel miał wybór — nie jest też rzeczą konieczną, aby cała klasa pisała to samo.

d) Dokładne opisy poszczególnych przedmiotów.

Uwaga. Wiadomą, że suche opisy, któremi były za-

pełnione dawne podręczniki, nie budzą zainteresowania, a przez to i nie udają się zwykle. Z drugiej strony jednak bywają wypadki w życiu, gdy ze względów praktycznych lub naukowych taki opis ścisły i dokładny może być bardzo ważny; jest więc rzeczą pożądaną, aby uczeń, kończący szkołę powszechną, umiał opisywać dokładnie to, co dokładnie zaobserwował. Z tego powodu podajemy je tutaj w takiej formie, która znaczenie opisu wyjaśnia i budzi do niego zaciekawienie.

301. Przybłąkał się do was jakiś piesek, chcecie go oddać właścicielowi, którego nie znacie. Ułóżcie ogłoszenie do Kurjera z opisem psa tak ułożonym, aby na jego podstawie właściciel mógł poznać, że to o jego psa chodzi. (Oczywiście uczniowie opisują dokładnie pewnego szczególnego psa, a nie psa w ogólności).

302. Zgubiłeś w szkole swój notes (portmonetkę, scyzoryk, obsadkę do pióra i t. p.). Napisz odpowiednie ogłoszenie, które się wywiesi w korytarzu, aby ten, kto znajdzie, mógł ci zwrócić zgubę.

303. Znalazłeś podczas wycieczki roślinkę, którą pragniesz zasuszyć w zielniku, lecz nie wiesz, jak się nazywa. Opisz ją dokładnie w liście do nauczyciela botaniki z prośbą, aby ci udzielił odpowiedniego objaśnienia.

304. Jesteś w wielkim kłopotcie. Masz ważny interes do kolegi, do którego osobiście iść nie możesz, a zapomniałeś numeru domu, choć znasz ulicę i dom ten doskonale. Opisz służącej tak dokładnie drogę i dom, aby na podstawie twego opisu mogła trafić z listem.

305. W podobny sposób, jak w N-rze 303 roślinkę, opisz widzianego przez siebie ptaszka lub motylka, którego nie znasz nazwy.

306. Chcesz sprawić niespodziankę na Gwiazdkę komuś ze swojej rodziny np. mamie, ojcu, siostrze starszej, młodszej siostrzyczce i t. p., więc zamawiasz u stolarza odpowiedni sprzęt, który ma sporządzić np. szafkę, półkę na książki, łóżeczko dla lalki, szkatułkę i t. p. Opisz możliwie dokładnie, jak ta rzecz ma wyglądać, podając materiał, kolor, kształt, rozmiary i t. d. — o ile uważasz za potrzebne, dodaj odpowiedni rysunek tak, aby rzemieślnik mógł wykonać robotę według twoich wskazówek.

Do tematu tego mogą pobudzić albo rzeczywiste okoliczności życiowe, albo jakieś czytanie, np. wiersz Lenartowicza „Złoty kubek“ (Złotniczeńku, zrób mi kubek).

307. Zagadki dla małych dzieci. Opiszcie jaki dobrze wam znany przedmiot, nie podając jego nazwy; ułóżcie z tego zagadkę, którą zadacie swemu rodzeństwu lub uczniom z klas niższych. Tytuł będzie w takim razie: Co to jest? Zagadka nie powinna być zbyt łatwa, ale powinna podawać tyle szczegółów, iżby na ich podstawie dziecko mogło dany przedmiot rozpoznać i jego nazwę powiedzieć.

308. Zagadki trudniejsze dla kolegów. Teraz ułóżcie zagadkę trudniejszą, t. j. opiszcie przedmiot mniej znany. Każdy z was przeczyta później swoją zagadkę głośno, a klasa będzie je odgadywać.

309. Temat poprzedni opracujcie w formie rozmowy dwóch uczniów, jeden zadaje zagadki, a drugi odgaduje.

310. Znasz dobrze pewną robotę, np. koszykarstwo, introligatorstwo i t. p.; twój przyjaciel lub przyjaciółka chce wykonać taki sam koszyczek, teczkę do papierów, pudełko, ramkę do fotografii i t. p., jakie widział u ciebie—objaśniasz mu więc, jak to się robi. Ćwiczenie to możesz napisać w formie listu, do którego dołączysz odpowiednie rysunki objaśniające.

e) Opisy i łatwiejsze charakterystyki ludzi.

311. Moja mała siostrzyczka.

312. Moja babunia.

313. Nasza niania Maciejowa.

314. Portret mojego kolegi (lub mojej koleżanki).

315. Wieśniaczka z naszej okolicy.

316. Kapryśna dziewczynka.

317. Uczeń, który z zapalem zbiera marki (karty pocztowe, stare pieniądze i t. p.).

318. Zapalona czytelniczka. (Uczennica, która bezustannie czyta).

319. Mały samochwał. (Czy znacie chłopca w rodzaju Stefka Burczymuchy z wierszyka Konopnickiej?)

320. Opiekun zwierząt (albo opiekunka zwierząt) t. j. dziecko, które szczególne współczucie okazuje zwierzętom i chętnie się nimi zajmuje.

C) Listy.

321. List do rodziców z wiadomościami o sobie i doniesieniem, że na najbliższe święta przyjedziesz do domu (którego dnia? którym pociągiem?)

322. List do rodziców z podziękowaniem za nadesłane zapasy i podarki.

323. List do dawnej przyjaciółki z wiadomością o przebiegu i rezultacie egzaminu do nowej szkoły.

324. List do nauczyciela matematyki z doniesieniem, że z powodu wycieczki szkolnej nie można na jutro odrobić zadania i prośbą, aby się nie gniewał o to, przygotujesz na następną lekcję.

326. List do chorego kolegi (lub chorej koleżanki) z zapytaniem o zdrowie i podaniem treści lekcji, na których był nieobecny.

327. Przyjaciel twój z polecenia lekarza przez pół roku będzie się uczył w domu: posyłasz mu program nauk i spis podręczników, używanych w waszej klasie; obiecujesz mu i później udzielać wiadomości o tem, czego się ma uczyć.

328. Podczas wielkiej ulewy pożyczyłeś od znajomych parasola (szalika, chustki i t. p.), odsyłasz z podziękowaniem za tę przysługę.

329. Klasa wasza urządza loteryję (przedstawienie amatorskie, koncert i t. p. (na wpisy dla niezamożnych uczniów, jako jeden z gospodarzy (przewodniczący „Koła Pomocy“) prosisz znajomych o udział. — List ten może być zwrócony do rówieśnika lub do osoby starszej — zależnie od tego oczywiście forma musi być odmienna.

330. W imieniu kolegów (lub koleżanek) prosisz nauczyciela (przełożonego szkoły) o przybycie na wasze popisy gimnastyczne (ćwiczenia skautowskie).

331. Miałaś wstąpić do cici zaraz po skończonych lekcjach, tymczasem młodsza twoja siostrzyczka rozchorowała się w szkole, musiałaś ją odprowadzić jak najprędzej do domu, a później nad nią czuwać do przybycia rodziców. Przepraszasz cicię za zawód, donosząc jej o swem zmartwieniu. — (Oczywiście ten list i podobne należy zadawać wtedy, gdy okoliczności życiowe uczennicy będą do niego zbliżone, t. j. gdy z jakiegoś ważnego powodu będzie musiała przeprosić kogoś, że nie spełniła przyrzeczenia).

332. W imieniu matki, która z domu wyjść nie może (powód) prosisz cicię, aby ją odwiedziła, gdyż ma do niej ważny interes.

333. Podziękowanie za nadesłane książki wraz z uregulowaniem rachunku.

335. Klasa wasza postanowiła zebrać trochę starych zabawek na gwiazdkę dla chorych dzieci w szpitaliku; prosisz koleżankę o udział w tej sprawie — może ma jeszcze swoje lalki, choć już lalką bawić się przestała, może też zachęci młodsze rodzeństwo, aby co dało na ten cel.

336. List do przyjaciela (lub przyjaciółki) z ofiarowaniem lub pożyczaniem książki, która piszącemu szczególnie się podobała (podać swoje wrażenia).

337. List do ojca chrzestnego (wuja, ciotki, starszego brata i t. p.), któremu donosisz, że w tym roku właśnie kończysz siódmą klasę szkoły powszechnej, zwierzasz się ze swoich zamiarów na przyszłość (czem chcesz być? w jaki sposób pragniesz się kształcić dalej) i prosisz o radę.

338. Wasza szkoła odbyła dłuższą wycieczkę do Warszawy (Płocka, Krakowa, Lublina i t. p.) i tam została bardzo gościnnie przyjęta przez uczniów lub uczennice jednej ze szkół tamtejszych. W imieniu swej klasy dziękujesz za gościnność, dzielisz się wrażeniami doznanymi w czasie tej wycieczki i prosisz, aby z kolei przybyli z wycieczką do waszego miasta.

339. List do nieznaney dotąd dziewczynki (lub nieznanego chłopca). Siostra twoja cioteczna (brat cioteczny, syn kolegi szkolnego twego ojca i t. p.) wychowywała się daleko na wsi i dotąd nie była w Warszawie. Ma przyjechać dla kształcenia się, mieszkać u twych rodziców i chodzić wraz z tobą do szkoły. Piszesz do niej jako bliska krewna, rówieśniczka i przyszła koleżanka, wyrażając nadzieję, że będziecie przyjaciółkami, ale wpieryw musicie się poznać. Mówisz jej o sobie, swoich zajęciach, upodobaniach, zamiarach na przyszłość i prosisz, aby nawzajem napisała coś o sobie.

340. List do kolegi (koleżanki) z odpowiedzią na serdeczne zaproszenie, abyś z nim razem spędził wakacje na wsi. Dziękujesz za zaproszenie i donosisz, kiedy przyjedziesz albo też zaproszenia przyjąć nie możesz (powód), niemniej wyrażasz wdzięczność za ten dowód przyjaźni.

D) *W związku z nauką systematyczną.*

a) Wypracowania sprawozdawcze.

Nadają się tu przedewszystkiem te same rodzaje, które

podaliśmy dla stopnia I, a mianowicie Nr. 263—267. Prócz nich można jeszcze polecić następujące tematy:

341. Uzupełnienie wykładu nauczyciela własnymi spostrzeżeniami np. nauczyciel zoologii mówił o pewnych zwierzętach; jeden z uczniów pochodzi z okolicy, w której zwierzęta te są bardzo rozpowszechnione, opowiada, co wie o ich hodowli, życiu, obyczajach i t. p.; albo nauczyciel geografji mówił o okolicy, którą uczeń zna dobrze, gdyż tam czas jakiś mieszkał — opowiada wszystko, co wie o danych miejscowościach na podstawie swych wspomnień.

342. Uzupełnienie wykładu (szczególniej geografji) na podstawie czytania domowego. Uczniowie w danym okresie życia (lat 12 — 14) chętnie czytują opisy podróży; nauczyciel geografji zaleca im odpowiednie książki lub artykuły, z których później zdają sprawę. Czasami mogą przygotowywać sprawozdania piśmienne.

343. Toż samo w zastosowaniu do nauki historii, o ile uczniowie obok wykładu mają czytanie uzupełniające.

344. Zagadki geograficzne i historyczne. To, co w Nr. 307, 308 i 309 stosowano do przedmiotów codziennego użytku (opisy w formie zagadek), uczniowie stosują tu do nazw miejscowości lub imion historycznych, t. j. określają daną miejscowość, nie wymieniając jej nazwy, albo mówią o znanej osobistości historycznej, pomijając nazwisko — koledzy zgadują. Może to być rodzaj powtórzenia pewnej części kursu, albo też zwyczajne zadanie, które uczniowie mogą pomieścić np. w redagowanym przez siebie piśmie szkolnym.

345. Co ciekawego widzieliśmy w gabinecie zoologicznym?

346. Nasza szkoła była na wystawie rolniczej.

347. Nasza szkoła na wystawie ogrodniczej.

348. Co nam pokazywano w muzeum krajoznawczem?

349. Co widzieliśmy w muzeum etnograficznym?

Uwaga. Zarówno wycieczki na wystawy specjalne i do muzeów, jak sprawozdania z nich muszą być kierowane przez nauczyciela odpowiedniego przedmiotu; tam, gdzie są specjaliści, wypracowania te nie należą do nauczyciela języka polskiego, mogą być tylko przez niego przeglądane ze względu na polszczyznę.

b) Zestawienia i porównania.

Uwaga. I tu nie możemy wybierać szczegółowo te-

matów, gdyż to zależy od całego programu szkolnego; możemy tylko ogólnie wskazać pewne pomysły *dla przykładu*.

350. *Kłosa zboża*. Po szeregu lekcji o zbożu, polecamy napisać ćwiczenie, w którym uczniowie wybierają znane sobie gatunki roślin zbożowych i tłómaczą, po czem można je rozpoznać. Pożądane rysunki jako ilustracje, a całe ćwiczenie opierać się winno na własnej obserwacji.

351. Najpospolitsze drzewa iglaste (różnice układu łągiel).

352. Jakie gatunki psów widzieć można w naszej wiosce? (określić każdy gatunek)

353. Termometr i barometr (dzieci często mieszają te dwa przyrządy), jakbyście wyjaśnili młodszemu rodzeństwu ich różnicę?

354. Rzeka i jezioro.

355. Deszcz i rosa.

356. Bolesław Chrobry i Kazimierz Wielki.

c) Tematy wolne.

357. Która lekcja geografji najbardziej cię zajęła? Podaj jej treść.

358. Opisz swój ulubiony kwiatek.

359. Jeżelibyś mógł podróżować, dokąd pojechałbyś najchętniej?

360. Jakiego króla lub bohatera narodowego cenisz najbardziej? Powiedz coś o jego życiu i czynach.

E) Ćwiczenia literackie.

a) Opowiadania i streszczenia.

361. Historyjka w obrazkach. To samo ćwiczenie, co na stopniu I pod Nr. 137 z tą jednak różnicą, że obrazków powinno być więcej, a tytuł obmyślają uczniowie sami.

362. Opowiedz w krótkości (streszczenie) jakąś dłuższą powiastkę, którą czytałeś w domu. Uczniowie lub uczennice wybierają sami, nauczyciel tylko zwróci uwagę, aby nie brali rzeczy zbyt obszernych, stanowiących cały tom, lecz takie, które się mieszczą na kilku lub kilkunastu stronicach. Z literatury dla młodzieży dobre byłyby np. *Opowiadania miesięczne* Amicisa. Uczniom inteligentniejszym moż-

na polecieć z literatury ogólnej, np. Sienkiewicza *Janko muzykant*, *Latarnik* i t. p.

363. Opowiedz legendę lub podanie, które opowiada lud w twojej okolicy.

364. Opowiedz znany ci epizod z historii twego rodzinnego miasta.

365. Napisz opowiadanie z dawnych czasów na podstawie tego, co ci opowiadał ojciec, matka, dziadek lub babka ze wspomnień swojej młodości.

366. Napisz jakąś dowcipną anegdotkę (zabawne lub osobliwe zdarzenie), którą słyszałeś od kogoś z krewnych lub znajomych.

367. Opowiedz treść sztuki, na której byłeś w teatrze.

368. Opowiedz jakiś epizod z życia twego ulubionego bohatera.

b) Powiastki własnego pomysłu.

369. Jabłoń opowiada swoje dzieje.

370. Historja konia, który w życiu swem różnej doznaje doli.

371. Pomarańcza prowadzi rozmowę z gruszką, która się znalazła obok niej w owocarni.

372. Pamiętnik choinki.

373. Historja ćwiartki papieru (albo: Historja starej książki).

374. Pamiętnik igły (albo: Pamiętnik zapalki).

375. Pszczoła opowiada towarzyszkom, co widziała w ciągu całego dnia, latając po kwiatkach.

376. Powiastka z życia małych dzieci na temat: W dzień gwiazdki.

377. Powiastka z życia uczniów lub uczennic w szkole na temat: Przysługa koleżeńska.

378. Powiastka z życia wieśniaków na temat: Dobrzy sąsiedzi.

379. Opowiadanie na temat: Odważny chłopiec.

380. Opowiadanie na temat: Mała bohaterka.

c) Własne pomysły w związku z utworami czytanimi (uzupełnienia, przeróbki, zmiana formy).

381. *Janko muzykant* (z noweli Sienkiewicza) opowiada matce swe wrażenia w lesie (dosłowne opowiadanie *Janka*).

382. Halina (z Wiesława Brodzińskiego) opowiada historję swego życia młodszej siostrze Bronice.

383. Kupiec (z Powrotu taty Mickiewicza) opowiada przyjacielowi o swym powrocie do domu.

384. Historja Elżbietki Rzeczyckiej według powiastki Hofmanowej: Listy Elżbiety Rzeczyckiej (zmiana formy: zamiast listów opowiadanie.

Uwaga. Te kilka przykładów dajemy tylko dla przykładu; każdemu nauczycielowi nasuną się podobne, których treść zależna będzie od czytania domowego i szkolnego uczniów i stopnia, w jakim to czytanie pobudzi wyobraźnię.

d) Bajki i alegorje.

385. Podać treść jakiejś znanej bajki, a zarazem wyjaśnić myśl w niej zawartą (co poeta chciał powiedzieć? w jakich okolicznościach można tę myśl zastosować?) Nadają się do tego celu znane bajki Krasickiego, np. Czapla, ryby i rak. Zajac i jego przyjaciele, Trembeckiego np. Myszka, kot i kogut, Mickiewicza np. Zajac i żaba, Niemcewicza: Lew, niedźwiedź i komar — z obcych pisarzy oczywiście bajki Lafontaine'a np. Kruk i lis, Konik polny i pszczoła. Wybór czynią bądź uczniowie sami, którzy czytali już większą liczbę bajek, bądź nauczyciel wraz z nimi po odczytaniu odpowiedniego utworu.

386. Wyjaśnić myśl zawartą w jakiejś przypowieści biblijnej np. O groszu wdowim. O synu marnotrawnym i t. p.

387. Opowiedzieć treść *Legandy Leglarskiej* Sienkiewicza i wytłumaczyć myśl w niej zawartą.

388. Opowiedzieć treść utworu Krasickiego: *Historja kamienicy w Kukorowicach* i wytłumaczyć właściwe znaczenie tego opowiadania.

389. Bajkę w której występują zwierzęta, zmienić na odpowiednią powiastkę o ludziach, wyrażającą myśl tę samą np. zamiast bajki Morawskiego *Pies i Pszczoły* ułożyć odpowiednie opowiadanie o jakim plotkarzu lub plotkarce, zamiast bajki Krasickiego: *Żółw i mysz* napisać stosowne opowiadanie o ludziach.

390. Ułożyć własną bajkę lub opowiadanie alegoryczne, mając tylko podaną myśl przewodnią, np.: Nie należy sądzić z pozoru. Kto pod kim dołki kopie, sam często w nie wpada. Gdzie się dwóch kłóci, tam trzeci korzysta i t. p.

f) Wrażenia z czytania, uwagi własne o utworach przeczytanych.

391. Która z czytanych w ostatnich czasach powieści podobała mi się najbardziej i dlaczego? (może być list lub kartka z pamiętnika).

392. Które z wierszy, znajdujących się w naszych Wy-
pisach, są dla mnie najpiękniejsze i dlaczego mi się tak po-
dobają?

393. Jakie pieśni lubimy śpiewać i dlaczego?

394. Głośne czytanie. Nauczyciel czytał wam coś
bardzo pięknego. Opowiedz, jakie myśli nasunęło ci to czy-
tanie (może być list do kolegi).

395. Byłeś na koncercie, na którym oprócz muzyki
i śpiewu była deklamacja utworów poetycznych. W liście
do kolegi daj sprawozdanie z tego koncertu, podając do-
kładnie autorów i tytuły deklamowanych wyjątków, a za-
razem swoje uwagi i wrażenia.

396. Mój ulubiony bohater (albo moja ulubiona boha-
terka). Wskaż bohatera lub bohaterkę powieści lub poema-
tu, których charakter i postępowanie bardzo ci się podoba.
Czy chciałbyś go naśladować? w czym? dlaczego?

397. Czytałeś gawędę Syrokomli: *Garść pszenna*, w któ-
rej występuje trzech synów Szczepana — napisz dlaczego
gromada wybrała wójtem Szymona?

398. Czytałeś Syrokomli *Szkolne czasy Dęboroga* (albo
Gomulickiego *Wspomnienie niebieskiego mundurka*). Napisz,
jakie znajdziesz podobieństwo i różnice między szkołą tam
przedstawioną, a waszą szkołą obecną.

399. Czytałeś nowelkę Żeromskiego: *Na pokładzie*.
Wytłómacz, dlaczego autor ze smutkiem patrzył na wesołą
wycieczkę dzieci szwajcarskich?

400. Moja biblioteczka obecnie i w przyszłości. Na-
pisz, jakie książki posiadasz na własność (prócz podręczni-
ków szkolnych); czy czytałeś je wszystkie? do których za-
glądasz częściej? jakich autorów i jakie dzieła pragnąłbyś
mieć w przyszłości i dlaczego?

Uwaga. Pomieszczone tu tematy przeznaczają się dla
uczniów 13—14-letnich z VII klasy szkoły powszechnej lub
obecnej IV szkoły średniej. Mają one głównie na celu po-
budzić do zastanowienia się nad utworami czytanymi; wy-
magają tylko zdania sprawy ze swych wrażeń, a nie roz-
bioru literackiego lub krytyki. Nr. 397, 398 i 399 są podane
dla przykładu; nauczyciel może zamiast nich wybrać inne
odpowiednio do lektury uczniów w danej klasie.

Stopień III (lat 14 — 18).

A) *Opowiadania z własnych przeżyć i życia rzeczywistego.*

Tutaj można będzie w pewnych okolicznościach zastosować tematy, podane na stopniu II, o ile uczniowie nie opracowali ich jeszcze, a mianowicie Nr. 201, 204, 208, 234, 236; nadto dodamy do nich kilka innych, dotyczących życia samego ucznia lub zdarzeń, których jest świadkiem w swem otoczeniu.

401. Najszczęśliwszy dzień w mojem życiu.

402. Przykre wspomnienie dzieciństwa.

403. Chwila przestachu.

404. Nadzieje i obawy w dzień egzaminu.

405. Moje młodsze rodzeństwo (przyjemności i kłopoty starszej siostry lub starszego brata).

406. Święta lub wakacje, spędzone zdala od rodzinnego domu.

407. Dziś skończyłem lat 15 — rozmyślanie w dzień urodzin. Kartka z pamiętnika.

408. Kółko samopomocy w naszej klasie.

409. Jak się odbyły wybory przewodniczącego naszego kółka?

410. Jakie kółka naukowe powstały w naszej klasie? (w jakim celu?)

411. Nasza szkoła na pochodzie narodowym. (Znaczenie uroczystości, udział uczniów, wrażenia).

412. Obchód rocznicy narodowej w szkole i w mieście.

413. Obchód ku czci bohatera lub poety narodowego.

414. Pogrzeb zasłużonego człowieka. (Oczywiście uczniowie opisują pogrzeb, ktorego byli świadkami i może uczestnikami).

415. Jubileusz zasłużonego człowieka. W jaki sposób wzięliśmy w nim udział?

416. Straszny wypadek w mieście. (Pożar, powódź, zawalenie się jakiegoś gmachu i t. p.). Uczniowie opisują jego przebieg i następstwa, mówią o pomocy dla nieszczęśliwych.

417. Poświęcenie ochronki (bursy, świetlicy i t. p.). Uczniowie byli na otwarciu danej instytucji, zdają sprawę z tego, co widzieli i słyszeli, oraz z doznanych wrażeń.

418. (dla uczniów szkół zawodowych). Rozpoczęcie praktyki np. w warsztacie, w polu, w ogrodzie.

419. (dla uczniów seminarjum nauczycielskiego). Moja praktyka w szkole elementarnej, albo: Moja pierwsza lekcja.

420. Mój pierwszy występ publiczny. (Uczeń (lub uczennica) opowiada zdarzenie, w którym wobec osób obcych musiał przemawiać w imieniu klasy).

B) *Opisy i obrazy przyrody i życia.*

Można wybierać tematy, podane na stopniu II, mianowicie Nr. 241—300, o ile materiał ten nie został wyzyskany w latach poprzednich. Prócz tego podajemy pewną liczbę innych trochę trudniejszych.

a) *Opisy miejsc i widoków.*

421. Moja wioska rodzinna.

422. Nasza okolica.

423. Wschód słońca w górach (albo wschód słońca nad morzem). Oczywiście pisać może tylko ten uczeń który posiada dość żywe wspomnienie tego widoku.

424. Nad rzeką o zachodzie słońca.

425. Najpiękniejsze miejsce w mojej włości.

426. Brzydka i smutna dzielnica miasta (opis charakterystyczny).

427. Wycieczka do ruin starego zamku (oczywiście o ile uczniowie taką wycieczkę odbyli).

428. Stara dzielnica miasta np. Stare Miasto w Warszawie).

429. Nasze letnisko (opis miejscowości, domów, willi, mieszkańców i t. p.).

430. Chatka w lesie (o ile uczeń taką chatkę widział i zachował dość żywe wspomnienie).

431. Obozowisko harcerzy (albo: w szalasie). Piszą naturalnie tylko ci uczniowie, którzy takie obozowisko znają).

432. Krajobraz zimowy.

433. Młody las.

434. W odwiecznej puszczy.

435. Pasterze w górach (o ile uczeń odbył odpowiednią wycieczkę).

436. Zabawy dzieci nad morzem (o ile uczeń miał sposobność je obserwować).

437. Procesja Bożego Ciała.

438. Zabawa wiejska (np. wesele — o ile uczeń miał sposobność w niem uczestniczyć).

439. Zabawa publiczna w mieście (np. Zabawa kwiatowa, Loterja w ogrodzie i t. p.).

440. Odjazd statku (o ile uczeń był w przystani i mógł obserwować).

441. Wezbranie rzeki na wiosnę.

442. Posucha.

443. Odlot ptaków.

444. Pierwsze kwiaty na wiosnę (opis estetyczny, wrażenie).

445. Z mojego albumu. (Uczeń, który zbiera karty pocztowe, albo sam fotografuje, opisuje widoki, które zachował, jako wspomnienia podróży i wycieczek).

b) Typy ludzi (opisy i charakterystyki).

446. Stara służąca.

447. Kramarz wędrowny.

448. Dzień lekarza (o ile uczniowie w otoczeniu swem mieli sposobność zbliżyć się do lekarza, poznać jego pracę i życie.)

449. Sanitarjuszka. Pielęgniarka. Siostra miłosierdzia i t. p.

450. Opiekun ubogich (lub: Opiekunka ubogich — obrazek filantropa).

451. Moi koledzy (lub: Moje koleżanki) — różne typy uczniów i uczennic.

452. Panna Guzdralaska (satyra).

453. Strojnisia.

454. Młody artysta (dziecko utalentowane, np. pięknie grające, rysujące, układające poezje i t. p.).

455. Pierwszy uczeń w klasie.

456. Najlepszy sportowiec.

457. Kolekcjonista (t. j. uczeń lub człowiek dorosły, który z zapalem gromadzi kolekcje).

458. Taternik.

459. Dobra gospodyni.

460. Marzycielka.

Uwaga. Tematy stosować należy do indywidualności uczniów; mogą wyboru dokonywać sami, np. brać jeden

z kilku, podsuniętych przez nauczyciela. W opracowaniu mogą im nadawać formę monologu lub rozmowy, a nawet ująć treść w formę powiastki.

c) Porównania i zestawienia.

461. Nasza rzeka w różnych porach roku.

462. Sad przed burzą i po burzy.

463. Wicher i wietrzyk.

464. W wielkiej kamienicy na pierwszym piętrze i na poddaszu.

465. Nasza klasa przed egzaminem i po egzaminie (obraz klasy i nastroju uczniów).

466. Zima dla ubogich i zima dla bogaczy.

467. Nasza ulica rankiem i wieczorem.

468. Wyjazd na wakacje i powrót z wakacji.

469. Nasza wioska w dzień powszedni i w niedzielę.

670. Wieczór na wsi w lecie i w zimie.

471. Powolny i prędki (zestawienie dwóch przeciwnych charakterów, może być w formie dialogu lub powiastki).

472. Mruk i gaduła.

473. Dziewczynka wiejska i panienka z miasta (spotkanie, rozmowa).

474. Dziadek i wnuczek (przeciwstawienie upodobań, sposobu postępowania i t. p.).

475. Rolnik i rzemieślnik (podobieństwa i różnice warunków pracy i życia).

476. Uczony i artysta (rodzaj pracy, znaczenie społeczne).

477. Wódz wobec żołnierzy i nauczyciel wobec uczniów (podobieństwa i różnice stosunku).

478. Gospodarz domu i kapitan okrętu (podobieństwa i różnice położenia).

479. (dla wychowawców seminarjów nauczycielskich). Charakterystyka klasy, w której odbywam praktykę.

480. (dla seminarjów nauczycielskich). Ciekawe typy dzieci w naszej szkółce.

C) *Rozprawki treści etycznej i społecznej.*

481. Moje plany na przyszłość. (Jaki zawód wybiorę sobie po skończeniu szkoły?)

482. (dla szkół zawodowych). Dlaczego wstąpiłem do szkoły zawodowej?

483. (dla seminarjów nauczycielskich). Dlaczego wstąpiłem do seminarjum?
484. Jakie zalety najwyższej cenę w ludziach i dlaczego?
485. Do jakiej wady największy wstręt czuję?
486. Znaczenie zegara i zegarka w życiu ucznia i w życiu każdego pracownika.
487. Jak spędzam czas wolny od zajęć obowiązkowych?
488. Jak używać wakacyj?
489. Sporty w życiu młodzieży.
490. Przyjemności i korzyści czytania.
491. Dlaczego tak wysoko cenimy odwagę?
492. Odwaga fizyczna i odwaga cywilna.
493. Przyjemności i korzyści czytania.
494. Przyjemności i korzyści wycieczek po kraju.
495. Gdybym miał własne pieniądze do rozporządzenia, na jaki cel użyłbym najchętniej?
496. Kogo bardziej potępiasz: sknerę czy rozrzutnika?
497. Dla kogo z nieszczęśliwych masz większe współczucie. dla ociemniałego, czy dla głuchoniemego?
498. Jacy koledzy (lub koleżanki) mają największy mir w klasie i czemu go zawdzięczają?
499. W jaki sposób można sobie zjednać sympatię kolegów (koleżanek) w szkole?
500. Jak pojmuję solidarność koleżeńską?
501. Do czego mnie skłania widok wad przyjaciela?
502. Czy i o ile uczeń może się przyczynić do podniesienia moralnego poziomu klasy?
503. W jaki sposób najstarsza córka stać się może pomocnicą i zastępczynią matki?
504. W jaki sposób brat starszy pomaga w wychowaniu młodszego brata?
505. Jakie znaczenie przypisujemy drużynom harcerskim i stowarzyszeniom młodzieży?
506. Kiedy uśmiech jest pożądany, a kiedy niemiły?
507. Jaka ciekawość jest zaletą, a jaka wadą?
508. Kiedy milczenie jest cnotą, a kiedy grzechem?
509. Dlaczego ogólnie nie lubią zarozumiałych?
510. Upór a stanowczość, jako cechy charakteru.
511. W jaki sposób młodzież może okazać czynem swą miłość ku ojczyźnie?
512. Komu słusznie należy się nazwa dobrego obywatela kraju?

D) Listy i odezwy.

Uwaga: Na stopniu I i II uczniowie poznali formę listu w zastosowaniu do codziennych spraw życiowych: w listach bądź zdawali sobie sprawę ze swoich wrażeń, bądź przedstawiali swe prośby i zapytania nieobecny. Na stopniu III listy takie już uczniowie powinni umieć nakreślić; — piszą je czasem, gdy życie do tego zmusza, przeważnie zaś stosujemy formę listu do tematów rozumowych, w których trzeba kogoś pouczyć lub przekonać.

513. List do zarządu szkoły (seminarjum nauczycielskiego, konserwatorjum muzycznego i t. p.) z prośbą o przyjęcie z przedstawieniem krótkiego swego życiorysu.

514. List do dawnego nauczyciela (wuja, kuzynki i t. p.) z prośbą o rady i wskazówki co do przedmiotu, który pragniesz poznać, chociaż niema go w programie danej szkoły czy danej klasy (wyjaśnić motywy, które cię do tego skłaniają).

515. List do młodszej przyjaciółki, która po raz pierwszy w życiu ma jechać sama koleją; obawia się trochę tej samodzielności. (Wskazówki praktyczne, jak ma sobie radzić).

516. List do małego braciszka, który jest bardzo żywy i nieostrożny, a przez to nieraz sobie guza nabija; starszy brat (lub siostra) przekonywa go o potrzebie większej rozwagi.

517. List do dziewczynki chorej na zęby, która z obawy bólu nie chce iść do dentysty. Namów ją, aby przezwyciężyła swą nierozsądną obawę.

518. List do kolegi (lub koleżanki), który zawinił (spłatał jakiegoś figla, zaniedbał jakiegoś obowiązku i t. p.), a teraz obawia się nauczyciela czy dyrektora i z tego powodu nie przyszedł do szkoły. Dodaj mu odwagi, aby osobę obrażoną przeprosił i wytłómaczył jej wszystko szczerze, a zapewne otrzyma przebaczenie.

519. List do nauczyciela (nauczycielki, ojca, matki i t. p.) w obronie dziecka, które zawiniło, a teraz boi się przyjść samo i przeprosić.

520. List do chłopca (lub dziewczynki), który się pokłócił ze swym najlepszym przyjacielem, a teraz jest bardzo zmartwiony. Jako kolega i przyjaciel obu, namawiaj go do zgody, obiecując swe pośrednictwo.

521. List do ucznia (lub uczennicy), który nie może nigdy zdążyć na czas z przygotowaniem lekcji; na podstawie swego doświadczenia daj mu wskazówki, jak ma sobie czas rozłożyć i jak się uczyć, aby obowiązki swe z większą spełnić łatwością.

522. List do przyjaciółki, która się przed tobą skarżyła na to, że się nudzi na wsi i zazdrości tobie pobytu w mieście. Wskaż jej dobre strony życia wiejskiego, sposoby uprzyjemnienia go sobie, pole do pracy pożytecznej — porównaj to z życiem miejskim, które ma również dobre i złe strony.

523. List do rodziców, mieszkających na wsi z prośbą, aby na wakacje przyjęli ubogie, wątłe dziecko warszawskie, które niema dokąd wyjechać. Przedstaw wymownie dolę tego dziecka.

524. List (odezwa) do koleżanek, aby zebrały wśród swoich znajomych trochę odzieży dla nieszczęśliwej rodziny, która skutkiem wyjątkowych okoliczności (pożar, powódź i t. p.) została pozbawioną wszystkiego. Przedstaw wymownie los tej rodziny.

525. Odezwa do koleżanek (z tej samej klasy i z klas niższych), aby wobec braku bielizny dla rannych i chorych żołnierzy w szpitalu zaniechały na pewien czas innych robotek, tylko zabrały się do szycia koszul dla tych nieszczęśliwych.

526. Odezwa do kolegów (lub koleżanek), aby zamiast urzędzenia wspólnej zabawy zebrali pewien fundusz na utworzenie biblioteki w szkole, albo na jakiś cel użyteczności ogólnej (wskazać go wyraźnie i umotywować).

527. Odpowiedź na jedną z odezw poprzednich.

E) Przemówienia okolicznościowe.

528. Mowa przewodniczącego kółka samokształcenia na pierwszym zebraniu tego kółka.

529. Mowa przewodniczącego (lub przewodniczącej) jakiegoś kółka lub stowarzyszenia w rok po jego założeniu.

530. Przemówienie z okazji poświęcenia sztandaru szkolnego.

531. Powitanie nowych kolegów albo gości (uczniów z innej szkoły) na jakiejś uroczystości szkolnej.

532. Pożegnanie kolegów, którzy są zmuszeni wcześniej opuścić szkołę.

533. Pożegnanie szkoły po otrzymaniu świadectwa.

534. Przemówienie wstępne na uroczystości narodowej w szkole.

Uwaga. Świadomie pominęliśmy wszelkie przemówienia do nauczycieli np. w dzień imienin, jubileuszu i t. p., aby nie skłaniać do pisania panegiryków; gdy uczeń w innych ćwiczeniach nauczy się wyrażać szczerze swe uczucia, będzie umiał i do rzeczywiście kochanych przewodników przemawiać serdecznie.

F) *Tematy naukowe* (zadawane przez specjalistów poza lekcjami języka polskiego).

a) Sprawozdania.

535. Sprawozdania z prac dokonanych w laboratorium fizycznym lub chemicznym.

536. Sprawozdania z własnych obserwacji w związku z odpowiednim działem nauki (każdy specjalistka wskazuje tematy).

537. Sprawozdania z treści książek poleconych do przeczytania w związku z wykładem.

538. Referaty sprawozdawcze treści przyrodniczej lub historycznej.

539. Sprawozdanie z odczytów lub wykładów, nie należących do systematycznego kursu danej nauki (uczniowie byli na danym odczycie bądź w szkole, bądź poza szkołą).

b) referaty samodzielne na podstawie odpowiedniego materiału.

540. Małe monografie na podstawie wykładu. Wiadomości o danym przedmiocie były rozproszone w różnych wykładach — uczeń je zestawia razem, jako jedną całość np. w wykładzie fizyki i chemji uczeń często słyszy o powietrzu, na tej podstawie opracowuje temat, który wymaga pewnego zestawienia i uogólnienia np. Własności powietrza i badanie ich doświadczalne — albo w wykładach historii w różnych miejscach była mowa o badaniu przywilejów szlachcie, uczeń zestawia je razem w ćwiczeniu: Rozwój przywilejów szlacheckich za Jagiellonów.

541. Większe monografie (referaty) na podstawie czytania poza wykładem.

542. Porównania i zestawienia (tak, jak na stopniu II tylko w szerszym zakresie.)

c) Małe rozprawki treści naukowej*) (odpowiedzi na pewne określone pytania).

543. Jak klimat i pogoda wpływa na sposób życia i usposobienie człowieka?

544. Dlaczego każde państwo pragnie mieć dostęp do morza?

545. Znaczenie węgla w przemyśle krajowym i gospodarstwie domowym.

546. Ogień — przyjaciel i ogień — wróg człowieka.

547. Woda jako pracownik i rzeźbiarz (zmiany na powierzchni ziemi).

548. Czem jest powietrze dla istot żyjących?

549. Słońce jako malarz (fotografia).

550. Jak telegraf roznosi wieści po świecie?

551. Jak podróżowali nasi przodkowie, a jak my dziś podróżujemy?

552. Jak dawniej oświetlali ulicę, a jak dziś oświetlamy nasze miasta?

553. Który z wynalazków nowoczesnych cenię najbardziej i dlaczego?

554. Która gałąź wiedzy przyrodniczej interesuje mnie najbardziej i dlaczego?

555. Wyjaśnić zasługi wynalazcy lub odkrywcy, którego cenimy najbardziej ze wszystkich (wyjaśnić znaczenie danego odkrycia dla dobrobytu ludzkości i dla postępu nauki).

556. Żołnierz spartański i rycerz średniowieczny (zestawienie dwóch typów i dwóch epok).

557. Matrona rzymska a dama z XVIII wieku (zestawienie dwóch typów).

558. Kopernik i Kolumb.

559. Znaczenie wynalazku druku dla rozwoju oświaty ogólnej.

560. Sejm polski i parlament angielski.

561. Tadeusz Kościuszko i Jerzy Waszyngton. (Zasługi,

* Tu zamieszczone tematy mogą być czasem przygotowane jako wypracowania z języka polskiego, o ile uczniowie sami okazują w tym kierunku większe zaciekanie, niż do powyżej podanych rozprawek etycznych.

stosunek wzajemny tych dwóch mężów, podobieństwa i różnice charakteru i działalności).

562. Dlaczego rocznicę ustawy majowej 3 maja czcimy jako święto narodowe?

563. Czy słusznie historję nazwano mistrzynią życia?

564. Która epoka dziejów budzi we mnie najwyższe zainteresowanie i dlaczego?

d) pogadanki i odczyty popularne (przeznaczone dla dzieci, młodszych uczniów lub ludu).

565. Jak ptaki budują gniazdka? — Pogadanka z rysunkami lub pokazami dla małych dzieci.

566. Historja jedwabnej wstążeczki — opowiadania sześćioletniej siostrzyczce.

567. Jak ludzie dawniej rozpalali ogień, kiedy nie znali zapalek? — wykład popularny dla analfabetów dorosłych.

568. Dlaczego tramwaj chodzi po Warszawie, choć nie zaprzężono do niego koni — rozmowa z wieśniakiem, który się temu dziwi.

569. Dno morza — odczyt popularny dla uczniów z klas niższych.

570. Historja Warszawy (lub innego miasta) odczyt popularny dla kolegów i uczniów klas niższych.

571. Jakich materiałów piśmiennych używano w dawnych czasach? — odczyt popularny dla kolegów i uczniów klas niższych.

Uwaga. Powyższe tematy podajemy tylko dla przykładu: w praktyce bowiem temat wybiera sam uczeń lub nauczyciel, znający dobrze zakres jego wiedzy i kierunek zainteresowań. Głównie chodzi tu o formę popularną, która bardzo sprzyja wyrobieniu stylu, zmuszając do jasności i barwności.

G) Tematy literackie.

a) Powiastki i nowelki, będące ilustracją pewnego przysłowia czy sentencji moralnej (t. j. własne przykłady na zastosowanie danego zdania).

572. Opowiedz zdarzenie prawdziwe lub wymyśl odpowiednią powiastkę, ilustrującą przysłowie: „Dla chcącego niema nic trudnego“.

573. Opowiadanie z życia dzieci lub dorosłych na temat „Strach ma wielkie oczy“.

574. Powiastka o losach jednego człowieka lub całej rodziny na temat „Fortuna kołem się toczy“.

575. Opowiadanie humorystyczne na temat „Skąpy dwa razy traci“.

576. Opowiadanie poważne lub humorystyczne na temat „Nie wszystko złoto, co się świeci“.

577. Obrazek, ilustrujący przysłowie: „Nie mów hop, aż przeskoczysz“.

578. Dialog, ilustrujący przysłowie: „Każda liszka swój ogon chwali“.

b) Charakterystyki osób, występujących w utworach czytanych.

Uwaga. Charakterystyki te wiążą się oczywiście z wykładem literatury i czytaniem domowem. Odróżniamy wśród nich łatwiejsze dla uczniów lat 14 — 16 i trudniejsze dla 16 — 18-letnich. Oznaczamy je liczbami rzymskimi I i II.

I. 579. Określić główne rysy charakteru Helenki z „Księżniczki“ Urbanowskiej (może być też i jakaś inna bohaterka z powieści dla dorastającej młodzieży).

580. Jakie zalety posiada młodociany bohater powieści Sienkiewicza p. t. *W pustyni i w puszczy*.

581. Typy uczniów we *Wspomnieniach niebieskiego mundurka* Gomułickiego.

582. Bohaterka nowelki Prusa p. t. *Anielka*.

583. Wołodyjowski, jako typ rycerza polskiego z XVIII wieku.

584. Zosia, jako typ dziewczęcia polskiego. Czem nas pociąga ta postać?

585. Grażyna jako typ kobiety bohaterki.

586. Papkin z komedji Fredry: „Zemsta za mur graniczny“.

587. Rejent i Cześnik z tejże komedji.

588. Daj charakterystykę bohatera (lub bohaterki) czytanej przez ciebie powieści współczesnej (wybór dowolny).

II. 589. Urszulka Kochanowska na podstawie *Trenów*.

590. Jakie typy ludzi przedstawia Krasicki w satyrach, któreśmy czytali?

591. Fircyk z komedji Zabłockiego („Fircyk w zalotach“) i Szarmancki z „Powrotu Posła“.
592. Dodatnie i ujemne strony charakteru Litawora.
593. Szlachta zaściankowa na Litwie podług „Pana Tadeusza“ jako dwa typy spokojnych obywateli (podobieństwa i różnice).
594. Jak Jacek Soplica stał się księdzem Robakiem?
595. W jakich warunkach kształtował się charakter Konrada Wallenroda?
596. „Pan Podstoli“ Krasickiego i Sędzia z „Pana Tadeusza“, jako dwa typy spokojnych obywateli (podobieństwa i różnice).
597. Tadeusz i Hrabia.
598. Charakterystyka Marji na podstawie poematu Malczewskiego.
599. Jakie typy kobiet przedstawia Słowacki w „Rozie“ i „Lilli Wenedzie“?
600. Dodatnie i ujemne strony charakteru Kordjana.
601. Postać Irydjona zarysowana przez Krasińskiego.
602. Jak pojmuję postać Antygony w tragedji Sofoklesa?
603. Jak pojmuję postać Hamleta w tragedji Szekspira?
604. Charakterystyka bohatera (lub bohaterki) dramatu współczesnego, który piszący zna dobrze ze sceny lub z czytania (temat każdy z uczniów wybiera dowolnie).

c) Rozprawki wyłaniające lub rozwijające myśl czytanych utworów.

605. Wyjaśnić i rozwinąć myśl Kochanowskiego:

„Służmy poczciwej sprawie, a jako kto może
Niech ku pożytku dobra wspólnego pomoże“.

606. Dlaczego Kochanowski nazywa zdrowie „klejnotem drogim“.

607. Wyjaśnić i rozwinąć myśl przysłowia Maksymiljana Fredry: „Cudze rzeczy wiedzieć ciekawość jest, a swoje potrzeba“.

608. Jakie myśli wyraża Skarga w kazaniu *O miłości ojczyzny*?

609. Jakie myśli i uczucia wyraża *Oda do młodości*?

610. Przeczytaj uważnie utwór Krasińskiego p. t. *Pokusa*, wytłómacz jego myśl przewodnią i znaczenie alegorji w nim zawartych (To samo można zastosować do „Nocy letniej“).

611. Jak rozumiesz słowa Rozy Wenedy: „Nie czas żałować róż, gdy płoną lasy“.

612. Jaką myśl wyraża Syrokomla w wierszu p. t. „Lalka“?

613. Jak pojmujesz myśl i uczucie poety w pieśni: „Z dymem pożarów“?

614. Wyjaśnić myśl, wyrażoną w formie alegorii w jednym z wyjątków z Ksiąg pielgrzymstwa Mickiewicza (wybór czyni nauczyciel wraz z uczniami stosownie do ich zainteresowania i zdolności do refleksji).

615. Dlaczego Mickiewicz we wstępie do „Pana Tadeusza“ pragnie, aby jego książki „zblądziły pod strzechy“? Czy jego życzenia się spełniły?

616. Jakie czynniki wywołały wzruszenie latarnika w noweli Sienkiewicza pod tym tytułem?

617. Jaka jest idea przewodnia „Placówki“ Prusa?

618. Jakie myśli budzi we mnie los Marty, przedstawiony przez Orzeszkową w powieści pod tym tytułem?

619. Jakie stosunki przedstawia Orzeszkowa w noweli p. t. *Siteczko*?

620. Jak się zapatruje na postępowanie Seweryny w „Dwóch biegunach“ Orzeszkowej?

621. Jaką myśl wyraziła Konopnicka w zakończeniu wiersza Przed sądem („Pójdź, dziecko, ja cię uczyć każę“!).

622. Jaką myśl i uczucie wyraża Krasiński w swym okrzyku: „Zginięcie me pieśni, wstańcie czyny moje!“.

d) Szersze rozprawki i referaty literackie.

Uwaga. Różnica tego działu z poprzednim polega na tem, że gdy № 607—622 mogą być tematem ćwiczenia klasowego, gdyż chodzi w nich głównie o trafne ujęcie jednego jakiegoś zagadnienia, — poniżej podane tematy służyć mogą jedynie jako ćwiczenia domowe lub prace seminaryjne, wymagają bowiem dłuższego przygotowania.

623. Charakterystyka Jana Chryzostoma Paska na podstawie jego pamiętników.

624. Ujemne strony wychowania dzieci w XVIII wieku na podstawie I części „Przygód Mikołaja Doświadczyńskiego“.

625. Komedja „Powrót posła“ jako obraz poglądów, ścierających się w czasie sejmu czteroletniego.

626. Walka klasyków z romantykami na podstawie

rozprawy *O klasycyzmie i romantyzmie* Brodzińskiego i *Przedmowy do recenzentów warszawskich* Mickiewicza (temat tylko do pracy seminaryjnej dla ucznia lub uczennicy klasy VIII).

627. Dążenia i ideały Filaretów na podstawie młodzieńczych poezji Mickiewicza („Pieśń Filaretów“. „Oda do młodości“) i studjów Henryka Mościckiego.

628. Jak Mickiewicz pojmował i jak wyraził miłość ojczyzny w III części „Dziadów“?

629. Czy i o ile trafną jest charakterystyka różnych ziem i szczepów w „Pieśni o ziemi“ Wincentego Pola?

630. Podhale (przyroda i ludzie) w „Sobótce“ Goszczyńskiego (Zaleca się zwłaszcza dla tych uczniów, którzy nietylko utwór Goszczyńskiego czytali, lecz byli w Tatrach i mogli się bezpośrednio zetknąć z góralami).

631. Kozacy w dumkach Zaleskiego i kozacy w Zamku Kaniowskim Goszczyńskiego (praca seminaryjna).

632. Uczucie ojcowskie w „Ojcu zadżumionych“ Słowackiego i w „Trenach“ Kochanowskiego (porównanie dwóch utworów).

633. Żywioł fantastyczny i jego rola w „Balladynie“ Słowackiego.

634. Wizja przyszłej Polski w „Przedświcie“, i „Psalmie nadziei“ Krasieńskiego (praca seminaryjna).

635. Wieś polska w poezjach Lenartowicza (praca seminaryjna).

636. Dola naszych uchodźców w poemacie Konopnickiej „Pan Balcer w Brazylii“.

637. Typy wygnańców na Syberji według „Szkieł“ Adama Szymańskiego.

638. Postacie kobiece w „Trylogji“ Sienkiewicza.

e) Rozbiory i wrażenia estetyczne.

639. Bajki Krasickiego i bajki Mickiewicza (różnice nietylko treści, lecz i formy, sposobu opracowania).

640. Dygasiński i Kipling jako znawcy świata zwierzęcego.—Rzecz tę oczywiście opracują uczniowie po odczytaniu odpowiedniego wyboru nowel obu autorów.

641. Jak patrzy na przyrodę Mickiewicz w „Panu Tadeuszu“, a jak Malczewski w „Marji“ (Zachód słońca).

642. „Kordecki“ Kraszewskiego i „Potop“ Sienkiewicza (podobieństwa i różnice dwóch powieści).

643. Niedola dziecka w wierszu Ujejskiego „Za służbą” i w utworze Konopnickiej: „W piwnicznej izbie”.

644. Jakie poezje liryczne poetów współczesnych największe zrobiły na mnie wrażenie? (Uczeń zestawia i porównywa znane sobie utwory, które czytał i wyróżnia te, które ceni najwyżej, przepisuje i uczy się na pamięć).

645. Dlaczego wielbimy Mickiewicza?—przemówienie na wieczorku mickiewiczowskim.

646. „Bitwa pod Grunwaldem” Matejki i wiersz Konopnickiej p. t. „Grunwald”.—Wykład popularny dla młodszych kolegów.

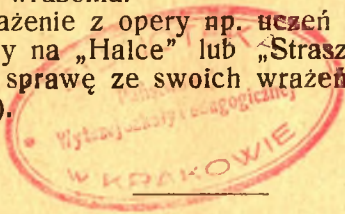
647. Jak Mickiewicz przedstawia potęgę muzyki? Gra Jankla i gra Wojskiego). Odczyt na wieczorku muzyczno-wokalnym.

648. „Dziady” Mickiewicza i „Widma” (opera) Moniuszki. (Temat dostępny oczywiście tylko dla tych uczniów, którzy byli na wspomnianej operze i dość żywe wspomnienie jej zachowali).

649. Mój ulubiony poeta.

650. W galerji obrazów. Kartki z dziennika ucznia, opisujące jego wrażenia.

651. Wrażenie z opery np. uczeń (lub uczennica) był po raz pierwszy na „Halce” lub „Strasznym dworze” Moniuszki—zdaje sprawę ze swoich wrażeń w liście do kolegi (lub koleżanki).



SKOROWIDZ ALFABETYCZNY

Uwaga. Aby ułatwić czytelnikom odnalezienie za każdym razem tego zagadnienia lub rodzaju wypracowań, o który im chodzi w danej chwili, podajemy skorowidz alfabetyczny, w którym umieszcza się nazwiska wspomniane lub kwestje poruszone.

- Alegorje str. 144, 157.
Badania psychologiczne nad dziećmi str. 8, 26, 43.
Bajki str. 28, 144.
Błędne sądy uczniów str. 110.
Błędy w wypracowaniach str. 108.
Charakterystyki str. 29, 138, 148, 156, 158.
Ćwiczenia językowe str. 61, 110.
Ćwiczenia piśmienne przygotowane str. 12.
Ćwiczenia słownikowe str. 76, 82.
Ćwiczenia wspólne str. 14.
Ćwiczenia ustne str. 4 i następne, 37, 75, 79.
Czytanie w stosunku do nauki stylu str. 69 i następne.
Czytanie wypracowań przez nauczyciela str. 106.
Dostępność tematu str. 19, i następne, 54.
Dwukrotne opracowania tematu str. 88.
Dyskusja na wybrany temat (jako ćwiczenia ustne) str. 83, 111.
Dziennik ucznia str. 95.
Gramatyka w stosunku do wypracowań str. 109.
Historyjka w obrazkach str. 9, 78, 126, 142.
Indywidualność ucznia str. 34, 84.
Kształcenie uczeni str. 55 i następne.
Koncentracja w nauce języka ojczystego str. 108.
Listy str. 124, 138, 151.
Materiał do wypracowań str. 91.
Monografia str. 153.
Naiwność dziecka str. 110.
Niechęć do pisania str. 50.
Notatki przygotowawcze str. 95.
Objaśnienia czytanek str. 71, 74.
Obrazki str. 7, 27, 126.
Ocena wypracowań przez nauczyciela str. 107 i następne.
Odezwy str. 151.
Odczyty uczniów str. 83, 155.
Odczytywanie wypracowań przez uczniów str. 88, 104.
Odpowiedzi piśmienne na pytania str. 15, 87.
Omawianie wypracowań str. 108 i następne.
Opisy str. 9, 30, 32, 81, 123, i następne, 134, i następne, 148.
Opowiadania str. 10 i następne, 26, 30, 77, i następne, 122, 137.
Plany str. 33, 74, 86, 98, i następne.
Podział wypracowań według przeważającej w nich czynności umysłu str. 67.

- Pogadanki etyczne w związku z wypracowaniami str. 111.
 Pomoc domowa str. 96.
 Poprawianie błędów w mowie str. 7, 9.
 Poprawianie wypracowań str. 101, i następne.
 Porównania str. 9, 33, 142, 149, 155.
 Powiastki własnego pomysłu str. 46, 92, 126, 142,
 Prawa logiczne dyskusji str. 97.
 Program str. 62 i następne.
 Przemówienia uczniów str. 84, 152.
 Przenośnie str. 77.
 Przepisywanie wypracowań str. 99.
 Przygotowanie bezpośrednie str. 84, i następne.
 Przygotowanie pośrednie str. 68 i następne, 112.
 Przygotowanie do tematu przez ucznia str. 68 i następne.
 Pytania str. 6, 7, 9.
 Referaty str. 25, 83, 153, 155.
 Referaty wspólne str. 97.
 Reprodukacja czytania str. 77.
 Rozbiory literackie str. 29, 79, 159.
 Rozprawki str. 34 i następne, 41, 48, 54, 103, 149, 154, 195.
 Rozwój zdolności myślenia str. 52.
 Rozwój zdolności spostrzegania str. 30.
 Rozwój zdolności wyślowienia str. 38 i następne.
 Sprawozdania (ćwiczenia sprawozdawcze) str. 82, 142, 153.
 Stosunek ćwiczeń ustnych do piśmiennych str. 79.
 Stosunek nauczyciela do ucznia str. 115.
 Streszczenie (jako wypracowanie) str. 30, 82, 142.
 Tematy str. 117 i następne.
 Tematy drażliwe str. 55.
 Tematy historyczne str. 94.
 Tematy literackie str. 155.
 Tematy naukowe str. 25, 125, 141, 153.
 Tematy przedwczesne str. 54.
 Typy ludzi (jako wypracowanie) str. 148.
 Uczniowie utalentowani str. 115.
 Układanie zdań str. 13.
 Uwagi nauczyciela str. 106.
 Wartość kształcąca tematu str. 17, 55 i następne.
 Wrażenia z czytania str. 144.
 Wskazówki nauczyciela str. 92 i następne.
 Wybór tematu str. 17 i następne.
 Wzory stylu str. 69, 91, 109, 115.
 Zagadki jako ćwiczenia str. 137, 140.
 Zainteresowanie ucznia str. 19, 43 i następne.
 Zamiłowanie do pisania str. 49.
 Zasady poprawienia wypracowań str. 101.
 Zbieranie materiału str. 91.
 Zestawienia str. 33, 142, 149.
 Znużenie nauczyciela str. 103.

SPIS RZECZY.

	<i>Str.</i>
Wstęp	3
§ 1. Ćwiczenia ustne jako przygotowanie do piśmiennych	5
§ 2. Ćwiczenia piśmienne przygotowawcze	12
§ 3. Wybór tematu. A) Zasady ogólne	17
B) Dostępność tematu	22
C) Wybór tematu w świetle zaintereso- wania ucznia	45
D) Wartość kształcąca wypracowań	53
E) Szkic programu	62
§ 4. Metoda pracy: A) Przygotowanie pośrednie. (Czytanie i ćwiczenia ustne w stosunku do wy- pracowań).	68
B) Przygotowanie bezpośrednie. (Zebranie materiału i ułożenie planu)	84
§ 5. Poprawianie wypracowań	101
Dodatek. Tematy i pomysły	117
Skorowidz alfabetyczny	161



8168

688



UP - Kraków BG



1050156092

